

SUPERSUKLAAT- TYTTÖKERHO

Tyttökerhomalli alakoulun 5.- 6.- luokkalaisille
tytöille

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaaliala
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagoginen aikuistyö
Opinnäytetyö
Syksy 2015
Hanna Kakkonen
Sanna Lepistö
Valerija Sotnik

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

KAKKONEN, HANNA
LEPISTÖ, SANNA
SOTNIK, VALERIJA:

Supersuklaat-tyttökerho
Tyttökerhomalli alakoulun 5.- 6.-
luokkalaisille tytöille

Sosiaalipedagogisen aikuistyön opinnäytetyö

45 sivua, 16 liitesivua

Syksy 2015

TIIVISTELMÄ

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena on järjestää ja luoda eräälle päijäthämäläiselle alakoululle erityisesti tytöille kohdennettua kerhotoimintaa. Tätä toimintaa on perusteltu koulun ennestään vähäisellä tytyöille suunnatulla toiminnalla. Kohderyhmäksi on valittu 5.- 6. -luokkalaiset tytöt, joiden siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on lähellä. Opinnäytetyön tavoitteena on parantaa tyttöjen sosiaalisia suhteita ja ryhmässä toimimisen taitoja sekä itsetuntoa ja minäkuvaa yläkouluun siirtymisen kynnyksellä.

Opinnäytetyön tutkimuksellisen osuuden aineisto kerättiin jokaisen toimintakerran jälkeisellä palautteella sekä kerhon viimeisellä kerralla teetetyllä laajemmalla kyselylomakkeella. Opinnäytetyön tietoperustassa keskitytään ratkaisu- ja voimavarakeskeisyyteen. Tietoperusta on läsnä toteutuksen harjoituksissa ja koko kerhon toiminnassa. Ryhmädynamiikkaa sivutaan raportin toteutuksen yhteydessä, koska opinnäytetyön tekijät ovat kokeneet sen olennaiseksi osaksi kerhon muodostumista, kehittymistä ja lopetusta.

Tytöiltä kerätyn palautekyselyn ja kyseisen koulun sosionomin kanssa käydyt keskustelut osoittivat, että kerho koettiin positiiviseksi kokemukseksi ja onnistuneeksi kokeiluksi. Kerholle toivoivat jatkoa sekä osallistujat että koulusosionomi. Koululle toimitettava kerhotoiminnan menetelmäkansio mahdollistaa jatkuvuuden ja helpottaa seuraavien kerho-ohjaajien työtä.

Asiasanat: tyttökerho, alakoulu, voimavarakeskeisyys, ratkaisukeskeisyys, toiminnallinen

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

KAKKONEN, HANNA

LEPISTÖ, SANNA

SOTNIK, VALERIJA:

Supersuklaat-girls' club

A girl club model for primary school 5
to 6 grade girls

Bachelor's Thesis in social pedagogy for work with adults

45 pages, 16 pages of appendices

Fall 2015

ABSTRACT

The purpose of this functional thesis is to organize to one of Päijät-Häme region primary school extracurricular activities especially targeted for girls. The need came from the scarcity of such school activities directed to girls. The target group is 5 to 6 grade girls whose transition phase to secondary school is near. The aim of the thesis is to improve girls' social relationships, teamwork skills, self-esteem and self-image at the phase of transition to secondary school. The club had eight sessions with different themes.

The research material is based on the feedback received after each session and a questionnaire answered at the end of the club. The knowledge base of the thesis focuses on solution-focused perspective and resource orientation. The knowledge base is present at the exercises of the club and the whole implementation activities. Group dynamics have been brought up in the part of the report, which describes the implementation of the club. The group dynamics were seen an essential part of clubs' formation, progress and ending.

The feedback survey collected from the girls and conversations with the social worker of the school showed that the club was seen as a positive experience and a successful experimentation. After the implementation, there were wishes for a continuation from both the participants and the school social worker. A Method Folder that will be delivered to the school will enable the club's continuity and will ease the work of future club instructors.

Key words: girls club, primary school, resource orientation, empowerment, solution-focused perspective, functional

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPINNÄYTETYÖN TAUSTA	3
2.1	Toiminnallinen opinnäytetyö ja sen lähtökohdat	3
2.2	Tarkoitus, tavoite ja tuotos	6
2.3	Toimeksiantaja ja kohderyhmä	7
2.4	Tiedonhaun kuvaus	9
3	VOIMAVARA- JA RATKAISUKESKEISYYS	11
3.1	Voimavarat ja voimavarakeskeisyyden periaatteet	11
3.2	Voimaantuminen	14
3.3	Ratkaisukeskeisyys	17
4	TYTTÖKERHON PROSESSI	21
4.1	Ryhmä	21
4.2	Kerhototeutuksen sisältö	24
4.3	Kerhoryhmän kehitysvaiheet	28
4.4	Palaute	30
4.5	Yhteenveto tyttökerhosta	37
5	POHDINTA	39
5.1	Toiminnan eettisyys ja luotettavuus	39
5.2	Opinnäytetyön hyödynnettävyys ja kehittämisehdotukset	42
5.3	Lopuksi	44
	LÄHTEET	46
	LIITTEET	55

1 JOHDANTO

Opetus- ja kulttuuriministeriö kokee tarpeelliseksi suunnata ikäluokkien pientymisen seurauksena vapautuvia resursseja koulujen kerhotoiminnan elvyttämiseen. Kerhotoiminnan kehittämällä tavoitellaan kasvun tukemista, syrjäytymisen ehkäisemistä ja monipuolisen vapaa-ajan toiminnan vakiinnuttamista osaksi koulupäivää. Jokaisella tulee olla mahdollisuus osallistua perusopetuksen piirissä säännölliseen kerhoharrastukseen. Tavoitteiden täyttyminen oppilaan näkökulmasta tarkoittaa, että kerhotoiminta tukee kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä. Onnistumisen ja osallisuuden kokemusten kautta myönteisen minäkuvan kehitys on mahdollista. (Rajala 2011, 8.)

Tämä toiminnallinen opinnäytetyö on toteutettu eräälle Päijät-Hämäläiselle alakoululle. Työn tarkoituksena on ollut käynnistää yhdessä työelämäkumppanin kanssa koulun sisäistä vapaa-ajan harrastetoiminnan tyyppistä toimintaa koulun 5. - 6.-luokkalaisille tytöille. Toiminnan taustalla on ollut ajatus koulun kerhotoiminnan kehittämisestä monipuolisemmaksi. Kehittäminen on lähtenyt liikkeelle koulun tarpeista ja opinnäytetyön tekijöiden halusta kerhotoiminnan kehittämistä kohtaan.

Kohderyhmäksi on valittu tytöt, koska on haluttu tukea tyttöjen sosiaalista kanssakäymistä ja lisätä heidän sosiaalisia suhteitaan. Samalla on pyritty vähentämään tyttöjen eriarvoisuutta ja nostamaan esiin arvokas, tasa-arvoinen kohtaaminen. Tyttöjen ikä on 10 - 13-ikävuoden välillä, ja se nähdään ikäkautena, jolloin lapsi oppii parhaiten tekemisen kautta (Dunderfelt 2011, 84).

Kerhotoiminnalle on toivottu jatkuvuuden mahdollisuutta koulun puolesta. Opinnäytetyön tekijöiden kohdalla se on tarkoittanut käytännössä toiminnan kokonaisvaltaista suunnittelua, kokeilua, arviointia ja jatkon helpottamista konkreettisen tuotoksen muodossa. Kerhototeutuksen sivussa onkin syntynyt kerhon menetelmäkansio, jonka tarkoituksena on tukea kerhon jatkuvuutta koulussa ja uusien kerho-ohjaajien työtä.

Koulu on toivonut kerholle ulkopuolisia vetäjiä, jotka erottuvat kouluhenkilöstöstä ja toimivat muualta käsin. Koulu on instituutio ja sen opettajat edustavat oppilaille muodollista kasvatusta. Usein tähän yhteyteen on ollut sidoksissa myös ajatus pakosta. Kun koulun yhteyteen liitetään vapaa-aika ja epävirallinen kasvatusta, voi lasten ja nuorten suunnalta syntyä vastarintaa koulun järjestämää kerhotoimintaa kohtaan. (Pura 2011, 40.) Ulkopuolinen toimijuus rajaa pois ohjaajien auktoriteettisen aseman ja madaltaa tyttöjen kynnystä osallistua ryhmään.

Opinnäytetyön tietoperusta on koottu voimavara- ja ratkaisukeskeisyydestä. Tietoperustan valinta perustuu kerhon toiminnalliseen luonteeseen, ikäryhmälle sopivaan tapaan toteuttaa kerhoa ja kerhossa käytettyjen harjoitusten valintaan. Lisäksi kerho-ohjaajien vahva kiinnostus ja tietämys tietoperustaa kohtaan ovat vaikuttaneet rajaukseen. Tietoperustan kautta on tarjottu perusteluja siihen, miksi voimavara- ja ratkaisukeskeisyys on sopiva näkökulma opinnäytetyön kohderyhmälle, ja miten se vaikuttaa työskentelyyn tyttöjen kanssa.

Lisäksi tässä raportissa kuvataan ryhmädynamiikkaa, sen käsitteitä, ryhmän peruselementtejä, rakentumista sekä ohjaajien toimintaa. Opinnäytetyön tekijät ovat kokeneet ryhmädynamiikan vaikuttaneen vahvasti toiminnassa ryhmän synnystä lopetukseen saakka, jonka vuoksi se on nivottu mukaan tämän raportin toteutuksen yhteyteen.

2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA

2.1 Toiminnallinen opinnäytetyö ja sen lähtökohdat

Lahden ammattikorkeakoulun alaisina opiskelijoina opinnäytetyön tekijät sitoutuvat toteuttamaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Kehittämisprojektit, kuten tämä opinnäytetyö, ovat asiakas- ja tarvelähtöisiä sekä kiinteästi koulutukseen integroituvia. (Ks. TKI-toiminta Lahden ammattikorkeakoulu 2015.) Sosionomin (AMK) tutkinnossa kompetenssit määrittelevät ja jaottelevat ammatillista osaamista ja edistystä. Kompetensseja ovat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen ja johtamisosaaminen. (Innokylä 2015.) Opinnäytetyöprosessissa ovat olleet läsnä kaikki kompetenssien osa-alueet.

Tämä opinnäytetyö on toteutettu toiminnallisena kokonaisuutena työelämän kehittämistyön näkökulmasta. Opinnäytetyöllä on päijäthämäläinen toimeksiantaja. Opinnäytetyöprosessi on työelämälähtöinen, ja siinä painottuvat organisaatioiden välinen yhteistyö ja vuorovaikutus, työelämän tarpeet sekä uuden kehittäminen. Työelämän tarpeesta lähtevä opinnäytetyöaihe tukee opiskelijan ammatillista kasvua (Vilkkä & Airaksinen 2003, 17, 65).

Opinnäytetyön kohdekoulun kerhotoiminta on liikunta- ja musiikkipainotteista ja tarkoitettu pääasiassa 1. - 4. -luokkalaisille sekaryhmille. Koulu koki tarvitsevänsä kohdennettua kerhotoimintaa 5. - 6. -luokkalaisille tytöille. Tytöt ovat luonteeltaan vetäytyväisempiä kuin pojat, eivätkä he tavallisesti häiriköi esimerkiksi välitunneilla. Tämän takia poikien ongelmat ovat helpommin nähtävissä kuin tyttöjen. Tyttökerhon avulla koulu on halunnut aktivoida tytöt luomaan ja vahvistamaan ystävyyssuhteitaan sekä sosiaalisia taitojaan ohjatussa turvallisessa ympäristössä. (Koulusosionomi 2015.)

Myös Käyhkön (2011, 100) mukaan koulumaailmassa tytöt voivat olla usein ”näkyttömiä”. Heidät huomioidaan esimerkiksi kokeiden palautuksissa, mutta koulun arjessa heidän paha olonsa tai kapinansa jää usein huomioimatta. Tyttöjen haavoittuvuus voi ilmetä sisäänpäin, jolloin sitä on vaikea tunnistaa.

Opinnäytetyöprosessin aikana toimeksiantajalle on valmistettu tyttökerhotoiminnan menetelmäkansio. Menetelmäkansio on suunniteltu tyyliältään ja sisällöltään toimeksiantajan tarpeita ajatellen ja se on luotu helppoluokiseksi. Jokainen harjoitus on ohjeistettu ja lajiteltu teemoittain toteutuskertojen mukaan. Teemat perustuvat tyttöjen ikään keskeisesti vaikuttaviin tekijöihin ja ne on hyväksytetty koulun omalla sosionomilla ennen toteutusta.

Opinnäytetyön tekijät ovat pitäneet henkilökohtaista päiväkirjaa koko opinnäytetyöskentelyn ajan kirjaamalla siihen omia ideoitaan toteutuksien parantamiseksi, pohdintoja ja havaintoja toteutuksen kulusta, ryhmän toiminnasta ja ohjaajien työstä sekä muistiinpanoja tulevia kertoja varten. Opinnäytetyöprosessi on laaja kokonaisuus, joka sijoittuu pitkälle aikavälille, siksi opinnäytetyöprosessin dokumentoiminen on tärkeässä asemassa. Henkilökohtaisen opinnäytetyöpäiväkirjan pitäminen sanallisessa tai kuvallisessa muodossa on yksi tapa dokumentoida opinnäytetyöskentelyä. (Vilka & Airaksinen 2003, 19.) Tutkimuspäiväkirja näyttää, miten on päädytty siihen missä ollaan ja se pitää tutkijan kiinni työnteossa ja kirjoittamisessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 45).

Lähtökohdat

Viime aikoina nuorisotutkimuksessa on huomioitu, että tytöt viettävät aikaansa hengailen julkisissa tiloissa, kuten kauppakeskuksissa. Vain tytöille suunnattuja ei-kaupallisia tiloja on vähän. (Mulari, Eischer & Uusitalo-Herttua 2012, 8.) Kuitenkin vuoden 2013 nuorisotutkimuksen mukaan eniten kavereita tapaavat yhteisissä harrastuksissa, nuorisotaloilla ja kirjastoissa 10–14-vuotiaat. Ikäryhmän tytöistä viettää aikaansa kavereiden kanssa päivittäin hieman alle 70 prosenttia. Suurin osa tytöistä kokee, että

vapaa-aikaa on sopivasti ja ovat tyytyväisiä siihen, mitä voivat vapaa-ajallaan tehdä. (Myllyniemi & Berg 2013, 21, 32, 38.)

Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1989) tunnustetaan lapsen oikeus lepoon, leikkiin ja vapaa-aikaan sekä taide- ja kulttuurielämään (Unicef 2015, 23). Lasten vapaa-aikaan kohdistuvat odotukset ovat monenlaisia. Yhteiskunnalliset tahot korostavat lasten hyödyllistä iltapäiväajan käyttämistä, jotta tulevat kansalaiset saadaan varustettua tarvittavilla tiedoilla ja kompetensseilla. Näin olleen iltapäivän tunnit omaavat investointiajattelun, jolloin aikaa ei ole tuhlattavaksi esimerkiksi tavalliseen oleilemiseen. Myös lasten vanhemmilla saattaa olla samansuuntaisia odotuksia lastensa vapaa-ajan käyttämisestä. Lapset mieltävät iltapäiväajan kaveriajaksi, jolloin kaverisuhteet antavat merkityksen kaikille lasten vapaa-aikaan liittyville asioille. Harrastus tai osallistuminen ryhmään määrittyy myönteiseksi, jos siellä on kavereita. (Strandell 2012, 69, 70 - 71.)

Lasten iltapäivätoimintaan ja vapaa-aikaan liittyy myös monia haasteita. Muuttunut yhteiskunta ja vapaa-ajan valvomattomuus aiheuttavat seurauksia. Toteutetussa tutkimuksessa (Richardson 1993, Pulkkinen 2002, 29 mukaan) 14-vuotiaiden valvottoman koulun jälkeinen aika lisää alttiutta tupakointiin, alkoholin käyttöön, huumeisiin, masennukseen, riskinottoon ja heikkoon koulumenestykseen. Näiden ongelmien riski oli suurempi lapsilla, jotka viettivät päivittäin yli kaksi tuntia yksin. Lisäksi Mahoneyn ja Cairnsin (1997, Pulkkinen 2002, 29 mukaan) tutkimuksessa on tuotu esiin, että koulun puitteissa tapahtuva harrastustoiminta on vahva suojaava tekijä rikollisuutta ja päihteiden käyttöä vastaan erityisesti sosiaalisen kehityksen riskiryhmään kuuluville lapsille.

Koulun harrastustoiminnalla ja erityisesti kerhotoiminnalla on mahdollista vaikuttaa lasten vapaa-ajan tekemiseen. Suomessa on pitkät koulukerhotoiminnan perinteet. Kerhotoiminta voi kartuttaa kognitiivisia ja motorisia taitoja, harjaannuttaa tunteiden säätelyssä, tukea pitkäjänteisen ja tavoitteellisen toiminnan kehitystä, auttaa lapsia ja nuoria ystävyysuhteiden

muodostamisessa sekä kasvattaa siteitä ympäröivään yhteiskuntaan. Kerhot voivat myös tukea lapsen identiteettikehitystä. Tämä tarkoittaa, että kerhot voivat oleellisesti lisätä kouluviihtyvyyttä ja oppilaiden hyvinvointia. Lisäksi kerhotoiminta rikastuttaa koulua sosiaalisena toimintaympäristönä. Erilaiset kerhot tarjoavat puitteet oppilaiden yhteistoiminnan syntymiseen eri-ikäisten ja eri luokilta tulevien lasten välillä. (Metsäpelto & Pulkkinen 2011, 157 - 158,160,165.)

Koulun kerhotoiminta on mainittu perusopetuslain (628/1998) 47 §:ssä, sekä määritelty opetussuunnitelman perusteissa. Sen järjestämisestä tulee kirjata opetussuunnitelmaan. (Opetushallitus 2015a.) Koulujen kerhotoiminnan tarkoituksena on tarjota lapsille ja nuorille heidän kasvuaan tukevaa vapaa-ajan iltapäivätoimintaa. Kerhotoiminnan tavoitteina ovat muun muassa lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen, kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen, luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen sekä sosiaalisten taitojen ja yhteisöllisyyden kehittäminen. Osallistuminen kerhotoimintaan on maksutonta ja vapaaehtoista. (Opetushallitus 2015b.)

2.2 Tarkoitus, tavoite ja tuotos

Koululla on ollut entuudestaan pojille ja sekaryhmille suunnattua vapaa-ajan harrastetoimintaa, jonka johdosta koulun tavoitteena on ollut luoda tytöille kohdennettua kerhotoimintaa. Koulun tavoitteena on myös saada tyttökerhon menetelmäkansio, jonka avulla tyttökerho tulee jatkuvaksi osaksi koulun kerhotoimintaa. (Koulusosionomi 2015.)

Opinnäytetyön tarkoituksena on suunnitella ja toteuttaa kerhotoimintaa 5.-6.-luokkalaisille tytöille sekä kehittää pohjaa toiminnalliseen tyttökerhomalliin. Opinnäytetyön tarkoitus on ollut myös tukea kerhoon osallistuneita tyttöjä sosiaaliseen kanssakäymiseen, ystävyysuhteiden luomiseen sekä niiden vahvistamiseen. Opinnäytetyöskentelyn tavoitteena on ollut valmistaa koululle tyttökerhon *menetelmäkansio*. Menetelmäkansio sisältää opinnäytetyössä käytetyn kerhomateriaalin sekä ohjeet niiden käyttämiseen. Sen tarkoituksena on toimia runkona tulevalle tyttökerholle. Lisäksi jokaiselle tyttökerhon toteutuskerralle on asetettu omat tavoitteet (KUVIO 1., 7).

<i>1. Ryhmäytyminen ja pelisääntöjen laatiminen</i>
<i>2. Ryhmän vahvistaminen ja ystäväyden merkityksen pohtiminen</i>
<i>3. Unelmien esille nostaminen</i>
<i>4. Vastausten löytäminen murrosiän askarruttaviin kysymyksiin</i>
<i>5. Omien voimavarojen ja vahvuuksien löytäminen</i>
<i>6. Yksinäisyyttä lieventävien keinojen löytäminen</i>
<i>7. Stressiä lieventävien keinojen harjoittelu</i>
<i>8. Ryhmän päättäminen positiivisessa hengessä ja palautekysely</i>

KUVIO 1. Kerhon toteutuskertojen tavoitteet

2.3 Toimeksiantaja ja kohderyhmä

Opinnäytetyön työskentely käynnistyi syksyllä 2014 erään Päijät-Hämeen koulun toimeksiannolla. Valerija suoritti harjoitteluaan kyseisessä koulussa, jolloin ilmeni tyttökerhotoiminnan tarve. Koululla koettiin tarpeelliseksi toteuttaa erityisesti tytöille suunnattua kerhotoimintaa, koska tytöille suunnatussa toiminnassa oli puutteita. Kerhoa, joka oli tarkoitettu ainoastaan kohdennetulle ikäryhmälle tyttöjä, ei ollut olemassa.

Kerhotoiminta on nähty ennaltaehkäisevänä, matalakynnyksisenä toimintana sosiaalisen kanssakäymisen vahvistamisessa ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Pulkkinen (2002, 235) mukaan koulun kerhotoiminta on toimintamuoto, joka tuo oppilaiden elämään uusia vaikutteita ja ihmissuhteita sekä lisää koulun sosiaalista pääomaa. Kerhotoimintaan osallistuminen on erityisen merkittävää oppilaille, joiden elämässä ovat kasautuneet monet riskitekijät, kuten heikko koulumenestys ja sosiaalisten taitojen heikkous.

Koulun henkilöstöressurssien valossa on koettu koulun eduksi toteuttaa tyttökerho ulkopuolisen järjestämänä vapaaehtoistoiminnan tyyppisenä toteutuksena. Ulkopuolisena toimijana ovat tässä tapauksessa Lahden ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tekijät. Yhteistyönä kouluverkostojen kesken, toimeksiantajalle ei koidu suuria kustannuksia ohjauksesta tai materiaaleista ja kerhotoiminnasta saatava hyöty on suurempi. Kerhotoiminta

edistää sekä tyttöjen taitoja ja tietoja että opinnäytetyötekijöiden ammatillista kasvua ja työelämä tietoisuutta.

Kohderyhmä

Toiminnallisessa opinnäytetyössä kohderyhmän määrittäminen on tärkeää, sillä kohderyhmä vaikuttaa opinnäytetyön tuotoksen tai tapahtuman sisältöön. Lisäksi kohderyhmä rajaa valintoja ja auttaa valitsemaan sopivimman sisällön. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 40.) Tässä opinnäytetyössä toimeksiantajalla on ollut vahva vaikutus kohderyhmän valintaan ja määrittämiseen. Toimeksiantajan tarpeet tytöille suunnatusta toiminnasta ovat rajanneet opinnäytetyön tyttöihin. Ikäluokan valinta alakoulun viimeisillä luokilla oleviin tyttöihin puolestaan on perusteltu siirtymävaiheella yläasteelle ja sen seurauksena syntyvillä ryhmäjakojen muutoksilla.

Opinnäytetyön kohderyhmänä ovat alakoulun 5. - 6. -luokkalaiset tytöt. Tytöt ovat olleet pääsääntöisesti 13-vuotiaita. Kohderyhmän rajauksessa on otettu huomioon ikä, koska on haluttu helpottaa tyttöjen voimavarojen vahvistamista sekä itsen ja toisen hyväksymistä. Kerhon harjoitukset on suunniteltu tyttöjen ikää huomioiden. Lisäksi ohjauksessa on otettu huomioon kyseiselle ikäryhmälle herkkiä aiheita, kuten esimerkiksi murrosikään liittyviä asioita. Sorsan (2014, 16) mukaan tyttöryhmät tukevat tyttöjen aikuistumista ja naiseutta. Parhaimmillaan ryhmä tukee myös heidän itsetuntoaan. Tyttöryhmässä tytöt rohkaistuvat kokeilemaan, tutkimaan ja pohtimaan asioita, joita he eivät sekaryhmässä uskaltaisi tehdä.

Tyttökerhon rajaamiseen 10 - 13 -vuotiaisiin ala-asteikäisiin tyttöihin on vaikuttanut edessä oleva siirtyminen alakoulusta yläkouluun sekä siirtyminen lapsuudesta nuoruuteen. Kerhon toiminnan kautta on haluttu tarjota tytöille sosiaalisia taitoja ja tukea. Cotterell (2007, 16) kuvaa teoksessaan nuoruudessa tapahtuvia siirtymävaiheita, joiden kautta ihminen kohtaa uusia rooleja sekä suhteita, jotka vaativat sosiaalista ja psykologista sopeutumista. Nuorille tyypillisiä siirtymiä koetaan ala-asteelta yläasteelle mentäessä, koulusta työhön siirryttäessä sekä muuttaessa kotoa itsenäiseen asumiseen. Nyky-yhteiskunnassa lasten kasvatus on myös yhä enemmän

koulun tehtävä. 10 - 12 vuoden iässä on kasvatuksellisesti haastavaa tasapainottaa älyllinen, abstrakti tieto konkreettisilla ja käytännöllisillä aineilla. 10 - 12 -vuotias nuoruuden kynnyksellä oleva lapsi oppiikin parhaiten tekemisen kautta. (Dunderfelt 2011, 84.)

2.4 Tiedonhaun kuvaus

Opinnäytetyön lähdeaineistoina käytetään kirjallisuutta sekä aikaisempia tutkimuksia. Aihepiirin tiedonhaussa on hyödynnetty Lahden ammattikorkeakoulun tutkimuksellisen työskentelyn ohjeita sekä tiedonhankintaklinikan neuvoja. Lähdeaineistoa on haettu tieteellisesti hyväksytyistä tietokannoista, kuten Melinda, Aleks ja Arto. Lisäksi tiedonhakua on tehty manuaalisesti. Manuaalisella tiedonhaulla tarkoitetaan eri internetsivujen ja tutkimuksien kautta löytyneitä polkuja toisten lähteiden luo. Suurin osa manuaalisesta hausta on toteutettu Google Scholar-palvelun kautta.

Haun ajan-kohta	Tietokanta	Hakutermit	Hakutulokset	Käytetty lähde
2.6.2015	Melinda	voimaantuminen ratkaisukeskeisyys	555 272	
2.6.2015	Google Shcolar	voimavaralähtöisyys tyttöjen ystävyys ryhmä/ nuoret ratkaisukeskeinen	905 100 150 200	2 4 4 1
8.6.2015	Masto Finna	voimavara ratkaisukeskeinen ryhmädynamiikka	124 30 83	3 2 5

Taulukko 1. Esimerkki tiedonhausta.

Yleisimmät hakutermit ovat olleet *voimavaralähtöisyys, voimaantumisen, ratkaisukeskeisyys, ryhmädynamiikka, tytöt, kerhotoiminta ja alakoulu*. Opinnäytetyössä on käytetty pääasiassa alle kymmenen vuotta vanhoja lähdeaineistoja, mutta tiettyjen perustietojen, kuten käsitteiden ja teorioiden, määrittelyn vuoksi työssä on käytetty myös vanhempia julkaisuja.

Tämän opinnäytetyön kannalta merkitykselliseksi tutkimukseksi nousi esiin Tiina Sorsan pro- gradu (2014) aiheesta *Ryhmätoiminta tyttöjen tukena*. Sorsa on tutkimuksessaan selvittänyt Setlementin Tyttötyön ryhmätoiminnan merkitystä 14-vuotiaille tytöille sekä ryhmätyön toimivuutta sosiaalityön työmenetelmänä. Hänen tutkimuksen tavoitteena on ollut saada tyttöjen ääni kuuluviin, heidän palautteensa ja kokemuksensa Tyttötyö-toiminnasta. Tutkimusmenetelminä Sorsa on käyttänyt kahta teemoittain etenevää ryhmähaastattelua sekä havainnointia tyttöryhmissä. Tutkimuksessa on selvinnyt, että pitkäkestoinen ryhmämuotoinen toiminta on tyttöjen mielestä mieluisaa ja toimivaa. Ryhmässä tytöt saavat vertaistukea sekä tukea kasvuun ja kehitykseen. Tyttöryhmä mahdollistaa myös erilaisten uusien asioiden kokeilemisen ja tarjoaa osalle tytöistä harrastuksen. Turvallisten aikuisten läsnäolo on osoittautunut tytöille merkittäväksi asiaksi. (Sorsa 2014, 48, 79, 80 - 81.)

3 VOIMAVARA- JA RATKAISUKESKEISYYS

Opinnäytetyötä ohjaa voimavara- ja ratkaisukeskeinen näkökulma. Se kytkeytyy vahvasti tyttökerhotoiminnan pääteemoihin ja harjoituksiin, jotka on valittu kohderyhmän ikää, kerhoryhmän kokoa ja sukupuolta ajatellen. Voimavara- ja ratkaisukeskeisyyden teemojen valintaa perustellaan myös sopivuudella kerhotoiminnan luonteeseen, joka on sosiaalisia taitoja ja jokaisen henkilökohtaisia voimavaroja tukevaa toimintaa. Tyttökerhossa keskitytään tyttöjen voimavaroihin ja osaamiseen sekä myönteiseen ongelmien ratkaisuun. Seuraavaksi on avattu käsitteitä selventääkseen lukijalle tietoperustan ydintä ja perusteita, joiden pohjalle toiminta tyttökerhossa perustuu.

3.1 Voimavarat ja voimavarakeskeisyyden periaatteet

Voimavarat tarkoittavat ihmisen tunnetta omasta sisäisestä voimastaan, joka näyttäytyy kyynä toimia vaativissa tilanteissa. Voimavarat ilmenevät myös fyysisenä jaksamisena tai henkisenä vahvuutena. Ne voivat olla esimerkiksi erilaisia taitoja, henkistä energiaa, ihmissuhteita, tunteiden näyttämistä ja itselle tärkeistä rajoista kiinni pitämistä. Lisäksi voimavaroja voivat olla positiivisuus, toimintamahdollisuudet, omista asioista päättäminen ja oman tilan saaminen. (Rönkkö & Rytönen 2010, 192.)

Kettunen, Kähäri-Wiik, Vuori-Kemilä ja Ihalainen (2009, 65 - 67) kuvaavat voimavaroja ihmisen resursseiksi eli selviytymistaidoiksi. Voimavarat voidaan jakaa ympäristön sekä yksilön voimavaroihin. Ympäristön voimavaroihin kuuluvat ihmisen fyysiset ja sosiaaliset voimavarat. Fyysiset voimavarat, kuten esimerkiksi koti, palvelut ja varallisuus, luovat osaltaan ihmiselle toiminnan edellytyksiä sekä tukevat hänen toimintakykyään ja arkiselviytymistään. Sosiaaliset voimavarat tarkoittavat ihmissuhteissa koettua sosiaalista tukea, kuten konkreettista apua, emotionaalista tukea ja tiedonsaantia. Yksilön voimavaroihin kuuluvat ihmisen fyysiset ja psyykkiset voimavarat. Fyysiset voimavarat tarkoittavat ihmisen ikää, terveyttä sekä kun-

toa. Psyykkiset voimavarat tarkoittavat ihmisen kognitiivisia taitoja, motivaatiota, itsetuntemusta, tunnesäätelyä, hengellistä vakaumusta ja maailmankatsomusta.

Voimavaroja on vaikea tuottaa tai saada ulkopuolelta, koska ne liittyvät ihmisen omaan kokemukseen. Ihminen käyttää ja uusii voimavarojaan päivittäin eri tilanteissa sekä omalla toiminnallaan että lähellä olevien ihmisten avulla ja tuella. (Rönkkö & Rytönen 2010, 192.) Katajan (2003, 45) mukaan jokaisella ihmisellä on paljon voimavaroja. Usein voimavarat ovat kuitenkin vajaakäytössä tai ne ovat suunnattu lopputulokseen kannalta väärin asioihin. Tärkeäksi voimavarat osoittautuvat etenkin silloin, kun ne ukaavat loppua, niitä ei löydy tai niitä yritetään estää.

Voimavarakeskeisyyden periaatteet

Rostila (2001, 40) kuvaa voimavarakeskeisyyden periaatteiksi:

- 1. asiakkaan vahvistumista tukevien puitteiden luomisen*
- 2. asiakkaan sosiaalisten suhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämisen*
- 3. itseparantumisen*
- 4. yhteistyössä lisääntyvän voiman*
- 5. dialogisuuden ja*
- 6. asiakkaaseen uskomisen.*

Ensimmäisessä voimavarakeskeisyyden periaatteessa, asiakkaan vahvistumista tukevien puitteiden luomisessa mahdollistetaan sellaiset olosuhteet, joissa asiakas pystyy löytämään voimansa ja vahvuutensa ratkaisujen etsintään. Tällä periaatteella ajatellaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhdetta, jossa yksilö ei ole koskaan ympäristöstään irrallinen. Asiakkaan ympäristö saattaa olla hänen voimiensa ja vahvuksiensa löytymiselle epäsuotuisa. Epäsuotuisien olosuhteiden muuttaminen edellyttää luovuutta yhdessä asiakkaan kanssa, jolloin asiakas itse määrittelee ongelmansa, pyrkimyksensä ja vahvuutensa. (Rostila 2001, 41.) Vänskän, Laitinen-Väänäsen, Kettusen ja Mäkelän (2011, 77) mukaan keskittymällä asiakkaan voimavaroihin korostetaan hänen tahtonsa kunnioittamista,

maalaisjärkistä toimintaa, arkista muutosta sekä riittävän pieniä, mutta näkyviä muutoksia.

Toisessa voimavarakeskeisyyden periaatteessa puhutaan ihmisen yhteenkuuluvuuden kokemisen tärkeydestä. Sen kokeminen voi olla asiakkaalle merkityksellistä jo pelkässä ohjaajasuhteessa. Hyväksymällä asiakkaan elämäntarinan ja näkökulman ohjaaja vahvistaa asiakkaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lisäksi asiakastyössä voidaan vahvistaa asiakkaan sosiaalisia suhteita muihin ihmisiin ja luoda mahdollisuuksia kokea yhteenkuuluvuuden ja onnistumisen kokemuksia. (Rostila 2001, 41.)

Kolmas voimavarakeskeisyyden periaate keskittyy asiakkaan itseparantumiseen asiakkaan ja ohjaajan välisessä suhteessa. Itseparantumisella tarkoitetaan sitä, että ohjaaja luottaa asiakkaan omiin parantaviin kykyihin. Uskotaan, että hyviä muutoksia voi tapahtua myös ihan itsestään. Ohjaajan tehtävänä on siten vahvistaa asiakkaan kykyä uudistua ja selviytyä. Lisäksi on tärkeää huomata asiakkaan pärjääminen ja onnistuminen. (Rostila 2001, 41.)

Neljännessä voimavarakeskeisyyden periaatteessa puhutaan ohjaajan ja asiakkaan yhteistyön lisääntyvästä voimasta. Yhteistyössä lisääntyvä voima tarkoittaa asiakkaan sekä ohjaajan yhteistyötä ja sen tuloksia. Kerromalla oman elämäntarinansa, toiveensa sekä kuvansa maailmasta asiakas luo sisältöä työhön, jolle ohjaaja antaa muodon. Ohjaajan vastuulla on tarkentaa työskentelyn tavoitteita ja auttaa asiakasta ratkaisujen löytämisessä. (Rostila 2001, 41 - 42.)

Viidennessä voimavarakeskeisyyden periaatteessa käsitellään dialogisuutta. Dialogisuudella tarkoitetaan asiakkaan ainutlaatuisuuden kunnioittamista. Dialogisessa vuorovaikutuksessa ohjaaja suhtautuu asiakkaaseen ihmisenä, jolla on oma tulkintansa maailmasta ja asioista. Asiakas on oman elämänsä asiantuntija eikä hänelle tarjota valmiita vastauksia. (Rostila 2001, 42.) Lisäksi Mönkkösen (2007, 86 - 89) mukaan dialogisuudella tarkoitetaan vuorovaikutustilannetta, jossa työntekijä ja asiakas pyrkivät

vastavuoroiseen työskentelyyn sekä riittävän yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Molemminpuolinen kuuntelu, huomioon ottaminen ja kunnioittaminen ovat dialogisen ohjauksen periaatteita.

Viimeisessä voimavarakeskeisyyden periaatteessa puhutaan asiakkaaseen uskomisen tärkeydestä. Rostila (2001, 42) pitää tärkeimpinä asioina muutostyön onnistumisessa asiakkaaseen uskomista. Turtuminen sekä uskon menettäminen työnsä mahdollisuuksiin saattavat kohdata ohjaajaa, joka kohtaa työssään paljon vaikeuksia, pettymyksiä ja väsymystä. Vaikka nämä tuntemukset ovat luonnollisia, epäusko pitää unohtaa. Epäusko tarttuu ja pilaa onnistumisen mahdollisuudet.

3.2 Voimaantuminen

Mattilan (2008, 120, 132) tutkimuksessa ilmenee, että voimaantuminen on samanaikaisesti yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi. Voimaantuminen on itsestä lähtevä ja itsessä tapahtuva prosessi, joten kokemus omasta olemisesta heijastaa vahvasti sen mahdollisuuksia. Kataja (2003, 45) toteaa, että vaikka voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, siihen vaikuttavat toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaalisen rakenteet. Mahdollistava ympäristö sekä itsensä kykeneväksi tunteminen auttavat ihmistä löytämään päämääränsä saavuttamiseen tarvittavat voimavarat.

Voimaantuminen tarkoittaa ryhmien, yksilöiden tai yhteisöjen kykyä kontrolloida olosuhteitaan sekä päämääriään ja käyttää valtaansa. Voimaantumiseen liittyy myös prosesseja, joiden avulla ihmiset voivat auttaa itseään ja muita saavuttamaan paremman elämänlaadun. Prosesseja luodaan yhdessä asiakkaan kanssa, joiden aikana asiakkaan voimavarat kasvavat, ja hän saa valtaa sekä voimaa ohjata omaa elämäänsä. (Adams 2008, Mäisen, Raatikaisen, Rahikan & Saarnion 2011, 132 mukaan.) Työntekijällä on tärkeä rooli asiakkaan motivoimisessa muutokseen. Voimaantumista tapahtuu, kun yksilöä autetaan kohti elämänhallintaa ja avun saantia. (Mäkinen ym. 2011, 133 - 135.)

Määriteltäessä voimaantumista on määriteltävä myös voimattomuus, koska usein voimaantuminen ymmärretään helpommin sen puuttumisen kautta. Voimattomuus ilmenee tilanteissa, joissa jatkuvasti rikotaan ihmisen tahtoa, toiveita ja itsemääräämisoikeutta. Siihen liittyvät pelokkuus ja ahdistuneisuus, jotka vaikeuttavat elämän kulkua. Voimattomuus voi esiintyä myös kyvyttömyyden tunteena, mikä näkyy masentuneisuutena ja itse-tuhoisena käyttäytymisenä. Voimattomat ihmiset ovat masentuneita, loppuun palaneita, elämänkontrollinsa menettäneitä ja monin tavoin kyvyttömiä. (Räsänen 2006, 92 - 93.)

Mitä enemmän ihminen mukautuu muiden vaatimuksiin ja omaksuu toisten mielipiteitä, sitä voimattommaksi hän kokee itsensä. Kun ihminen havahtuu tunnistamaan valinnan mahdollisuuksia, hän alkaa rakentaa voimaantumisprosessiaan parhaiden vaihtoehtojensa mukaan. Jos ihminen tietää, mitä haluaa, hän voi toteuttaa oman tahtonsa. (From 1960, Heikkilän & Heikkilän 2005, 40 mukaan.)

Voimaantumisen ulottuvuudet

Räsänen (2014, 82 - 83) jakaa voimaantumisen viiteen ulottuvuuteen:

1. *fyysinen voimaantuminen*
2. *emotionaalinen voimaantuminen*
3. *kognitiivinen voimaantuminen*
4. *henkinen voimaantuminen ja*
5. *taloudellinen voimaantuminen.*

Fyysinen voimaantuminen liittyy ihmisen kehoon. Ihmisen keho on järjestelmä, joka edellyttää jatkuvaa hereillä oloa. Keho auttaa ihmistä elämään tasapainossa todellisuuden kanssa. Se reagoi herkästi suuriin muutoksiin sairauksina ja kaikinpuolisena pahana olona. Kehon voimattomuuden oireita voivat olla jatkuva krooninen väsymys, pahoinvointi, lihassärky, uni-häiriöt ja ruokahaluttomuus. Emotionaaliseen voimaantumiseen liittyy tunteiden hallinnan tasapaino. Tunteet ovat aina läsnä ihmisessä, eikä niitä

voi sulkea pois mistään tilanteesta. Oppimalla säätämään omaa tunne-elämää, ihminen saa enemmän energiaa omaan terveyteen. (Räsänen 2014, 82 - 83.)

Kognitiivisessa voimaantumisessa ihmisen ajatukset ovat keskiössä. Ajatukset voivat auttaa, mutta myös vahingoittaa ihmistä. Muuttamalla ajatuksiaan ihminen voi muuttaa elämänsä paremmaksi. Henkisen voimaantumisen tärkein asia on valinta. Tekemällä valintoja ihminen ratkaisee kokemuksiaan, mitä hän haluaa elämässään kokea ja kokemukset ovat valintoja, joita ei voi ottaa ihmiseltä pois. Taloudelliseen voimaantumiseen liittyy tapa ansaita vaurautta, tapa sen käyttämiseen sekä sen hyödyntämiseen. (Räsänen 2014, 83.)

Siitosen (1999, 93) mukaan voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa. Hän määrää itseään itse ja on ulkoisesta pakosta vapaa. Voimaantumisprosessissa toinen ihminen ei häntä voimaannuta, vaan hän voimaantuu itse. Voimaantuminen ilmenee eri ihmisissä eri ominaisuuksina, käyttäytymisenä, taitoina ja uskomuksina. Voimaantumisen ominaisuudet voivat myös vaihdella ympäristön ja ajankohdan mukaan.

Myös Vilénin, Leppämäen ja Ekströmin (2008, 23 - 25) mukaan voimaantuminen on sisäistä voimantunnetta, joka syntyy ihmisen oman ymmärtämisen ja oivaltamisen ja kokemuksen kautta. Voimaantumista tapahtuu sosiaalisessa prosessissa. Sosiaalinen prosessi tarkoittaa vuorovaikutussuhdetta muiden ihmisten kanssa, joka vaikuttaa voimaantumiseen suuresti. Voimaantumista voi tapahtua tunteiden tasolla. Esimerkiksi asiakas voi kokea, että hänen elämänsä on nautinnollisempaa tai ahdistus vähenee. Uudenlaiset itsen kohdistuvat myönteisemmät ajatukset siitä, että pärjää tai on ihan riittävän hyvä, vaikuttavat niin, että ihminen alkaa ajatella asioista ja muista ihmisistä erilailla kuin ennen. Oivallukset ja ymmärrys johtavat myös asiakkaan kokemukseen voimaantumisesta.

3.3 Ratkaisukeskeisyys

Ratkaisukeskeisyys nähdään yhdeksi lyhytterapian muodoksi (O'Connell 2005, 1). Ratkaisukeskeisissä lähestymistavoissa päätavoitteita ovat yhteistoiminnallisen suhteen rakentuminen asiakkaan kanssa, konkreettisten tavoitteiden muotoilu asiakkaan toiveista, jotka perustuvat parhaaseen mahdolliseen terapiaan sekä ratkaisujen rakentaminen asiakkaan voimavaroista ja resursseista. Tavoitteita lähestytään väliintulojen kautta. Vaikka puhutaan terapiasta, ratkaisukeskeisissä lähestymistavoissa asiakasta tarkastellaan jumiutuneena enemmän kuin sairaana ja ongelmat nähdään väliaikaisina esteinä (Prout & Fedewa 2015, 285 - 286).

Ratkaisukeskeisessä näkökulmassa keskitytään ongelmien ratkaisujen etsimiseen syiden etsimisen sijaista. Ihmisen voimavaroja ja kykyä käytetään hyväksi ongelmien ratkaisussa. Ratkaisukeskeisen ajattelun lähtökohtana ongelmat nähdään haasteina, jotka ratkaistaan parhaiten, jos suuntaudutaan negatiivisten menneisyyden kokemusten sijasta tulevaisuuteen, hyödynnetään ihmisten voimavarojaan, työskennellään hyvässä yhteistyössä ja etsitään uusia myönteisiä näkökulmia sekä ratkaisuja. (Vilppola 2007, 154,156,159.)

Ratkaisukeskeisessä työskentelyssä voidaan nähdä tiettyjä periaatteita tai oletuksia, jotka ohjaavat työtä. Yksi periaate on, *jos se ei ole rikki, älä korjaa sitä*. Periaatteen mukaan, asiakkaita ei alun perin nähdä emotionaalisesti tai psykologisesti sairaina tai vahingoittuneina, vaan kyseisellä hetkellä kykenemättöminä ylittämään elämän haasteita, koska he eivät ole esimerkiksi löytäneet keinoa pois siitä. Toinen periaate on, *jos jokin toimii, jatka sen tekemistä*. Periaatteen tarkoitus on jatkaa sitä, minkä asiakas on näyttänyt jo osaavansa. Kolmanneksi oletetaan, *jos jokin ei toimi, lopeta sen tekeminen*. Asiakasta rohkaistaan tekemään lähes mitä tahansa, jotta katkaistaisiin epäonnistumisen kierre. Viimeisenä periaatteena on, että *terapia pidetään niin yksinkertaisena kuin mahdollista*. (O'Connell 2005, 29 - 32.)

Vänskä ym. (2011, 74 - 76) kuvaavat ratkaisukeskeisen työtavan tausta-ajatuksiksi

1. *systeemisyyden*
2. *kielen merkityksen*
3. *hyviin hetkiin ja jo toimivien asioihin keskittymisen*
4. *konkreettisuuden ja käyttäytymisen ohjaamiseen keskittymisen.*

Ensimmäinen ratkaisukeskeisen työtavan tausta-ajatus on systeemisyyden. Ihmiset elävät erilaisissa systeemeissä eli vuorovaikutussuhteissa. Myös ongelmat ovat monesti systeemisiä, koska ne ilmenevät ihmisten välisissä suhteissa. Esimerkiksi perhe tai koulu muodostavat oman systeeminsä. Jokainen systeemi on kokonaisuus, joka pyrkii itsekorjaavuuteen ja tasapainoon. (Vänskä ym. 2011, 74 - 75.) Asiakkaan sosiaalinen verkosto ja läheiset ovat hänen voimavaransa, ja ongelmat voidaan ratkoa yhteistyössä heidän kanssaan (Ratkes 2015).

Toisessa ratkaisukeskeisen työtavan tausta-ajatuksessa painotetaan kielen merkitystä. Ohjaajien ja organisaatioiden käyttämät kieli ja diagnoosit saattavat määrittää asiakkaan koko identiteettiä. Kuitenkaan diagnoosi tai ongelmallinen elämäntilanne eivät määritä asiakkaan elämää, koska jokaisella on hyviä hetkiä, toimivaa arkea ja ajattelua. Ratkaisukeskeisyydessä uskotaan, että asiakkuus ja asiakkaan identiteetti rakentuvat yhä uudelleen ohjaajan ja asiakkaan yhteisissä kohtaamisissa ja keskusteluissa. (Vänskä ym. 2011, 74 - 75.) Asiakaslähtöisyys on tärkeässä roolissa ratkaisukeskeisyydessä. Asiakas määrittää itse omat tavoitteensa ilman, että joutuisi hyväksymään ohjaajien asettamat tavoitteet. (Ratkes 2015.)

Kolmantena ratkaisukeskeisen työtavan tausta-ajatuksena on hyviin hetkiin ja jo toimiviin asioihin keskittyminen. Keskittymällä asiakkaan toimiviin hetkiin, tapahtumiin ja taitoihin tuotetaan erilaista identiteettipuhetta keskustelutilanteissa. Asiakkaan puhuessa itsestään ja itselleen toisella, myönteisellä tavalla, hän uudelleenrakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Useat ongelmat tai sairaudet eivät kokonaan poistu asiakkaan elämästä,

vaan arki rakentuu hyvien ja toimivien hetkien varaan. (Vänskä ym. 2011, 75 - 76.)

Viimeinen ratkaisukeskeisen työtavan tausta-ajatus painottuu konkreettisuuteen ja käyttäytymisen ohjaamiseen keskittymiseen. Ratkaisukeskeisessä työskentelyssä ohjataan asiakkaan toimintaa sekä hyödynnetään hänen kykyjään ja taitojaan hänen ongelmansa ratkomisessa. Asteikolla tapahtuva ongelmien ja tavoitteiden tutkiminen, ongelman konkretisointi ja konkreettiset tehtävät ovat esimerkkejä konkreettisen toiminnan, näkyvän käyttäytymisen tutkimisesta ja ohjaamisen harjoittelusta. (Vänskä ym. 2011, 76.) Ratkaisukeskeisessä työtavassa voidaan käyttää myös muiden työmuotojen menetelmiä, kuten esimerkiksi kognitiivisen terapian harjoituksia, narratiivisen terapian ulkoistamista tai paradoksaalisia kotitehtäviä (Ratkes 2015).

Rönkön (2008, 183) mukaan ratkaisukeskeisessä työskentelyssä tavoitteena on suunnata asiakkaan ajatukset tulevaisuuteen. Hyvän tulevaisuuden mahdollisimman tarkka kuvaaminen ja siitä keskustelu vahvistavat asiakkaan myönteisyyttä ja ajatuksia selviytymisestä. Tavoite on asiakkaalle tärkeä, mielekäs ja mielihyvää tuottava ja hallittavissa oleva. Kun asiakas kokee tavoitteen tärkeäksi, hän panostaa enemmän sen toteuttamiseen. Vilppolan (2007, 159) mukaan ratkaisukeskeisyydessä menneisyyden tapahtumat nähdään kasvattavina ja opettavaisina kokemuksina. Lisäksi ongelmien ratkomisessa käytetään mahdollisimman yksinkertaisia keinoja tavoitteiden saavuttamiseen.

Ratkaisukeskeiselle työtavalle on ominaista poikkeuksien ja edistyksen huomioiminen. Asiakkaan kanssa keskitytään erityisesti niihin aikoihin ja hetkiin, jolloin vaikeudet ovat olleet paremmin hallinnassa tai jokin tavoite on toteutunut. Myös myönteisyys, luovuus, leikillisuus ja huumori liittyvät ratkaisukeskeisyyteen. Nämä työolollisuudet tukevat asiakkaan vahvoja puolia. (Ratkes 2015.)

O'Connell (2005, 19) on todennut ratkaisukeskeisen työotteen vaikutuksen testatessaan eroavaisuuksia ongelmakeskeisen ja ratkaisukeskeisen lähestymistavan välillä. Vetämillään kursseilla O'Connell on testannut eroa osallistujien haastattellessa toisiaan kummankin lähestymistavan mukaan. Osallistujien kommentteista on ilmennyt muun muassa, että ongelmakeskeinen lähestyminen ajaa henkilön ongelmiinsa ja ratkaisukeskeinen puolestaan pois niistä. Lisäksi ratkaisukeskeinen puhe antaa osallistujien mielestä heille energiaa.

Ratkaisukeskeisyyteen liittyy vahvasti ratkaisukeskeinen kysymysten asettelu. Kysymykset voidaan jakaa neljään osaan: skaala-, selviytymis-, poikkeus- ja ihmekysymyksiin. Yleisesti nämä neljä kysymystä ohjaavat tehtävää, tavoitteiden asettelua ja väliintuloprosessia. Skaalakysymyksissä asetetaan kysymys tietylle asteikolle, kuten 1 - 10. Skaalakysymyksillä voidaan esimerkiksi arvioida valmiuksia sekä tunnistaa käytöstä ja voimavaroja, joilla voidaan saavuttaa tavoitteet. Selviytymiskysymykset tähtäävät resurssien ja voimavarojen löytämiseen, joita asiakas on aikaisemmin käyttänyt ongelmien kanssa. Kysymyksissä voidaan palata menneeseen. (Hepworth, Rooney, Dewberry Rooney, Strom-Gottfried & Larsen 2009, 405.) Poikkeuskysymyksissä asiakasta autetaan tunnistamaan, milloin kyseistä ongelmaa ei ollut olemassa (Bertolino & O'Hanlon 2002; DeJong & Berg 2002; Trepper & muut 2006; Shoham, Rorhbaugh & Patterson 1995, Hepworthin & muiden mukaan 2009, 405). Lopuksi ihmekysymykset kiinnittävät huomion siihen mikä voisi olla toisin ja minkä pitäisi muuttua, jotta saavutettaisiin toivottu tila (Corcoran 2008, Koob 2003, Lipchik 2003, Hepworthin & muiden mukaan 2009, 405).

4 TYTTÖKERHON PROSESSI

4.1 Ryhmä

Ryhmä terminä voidaan määritellä usealla tavalla ja onnistuneen ryhmän luominen on monitahoinen prosessi. Aku Kopakkala (2011, 36) on koonnut kirjallisuudesta ryhmän tunnuspiirteiksi määriteltäviä tekijöitä, joita ovat koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Bion (1979, 112) on tehnyt ryhmälle perusolettamuksia, joista ensimmäisenä hän viittaa ryhmän tulleen koolle saadakseen tukea johtajalta, josta se on riippuvainen monessa suhteessa. Toisena hän olettaa ryhmän koostumistarkoituksen olevan parinmuodostusryhmä, jolloin ryhmässä vallitsee toiveikkuus ja odotuksen ilmapiiri. Kolmanneksi Bion olettaa, että ryhmä on kokoontunut taistelemaan jotakin vastaan tai pakenemaan jotakin. (Bion 1979, 112 - 116.)

Kaukkila ja Lehtonen (2007, 16) toteavat, että ryhmällä on oma tunnetavoite, johon sisältyy eri tekijöitä. Ryhmä voi tarjota virkistystä, rentouttaa, toimia pakopaikkana, antaa hyväksyntää, virikkeitä sekä kannustusta. Ryhmän tehtävänä on huolehtia osallistujien hyvinvoinnista ja tarjota heille tukea. Myös sosialisointi on yksi ryhmän tehtävä. Siihen liittyvät kasvatusta, sopeutuminen, kokemusten jakaminen, tiedot, taidot, perinteet, arvot ja tavat.

Lapselle ryhmän jäsenyydellä voi olla suuri merkitys. On tärkeää, että lapsi kuuluu yhteisöön, jossa hänen panoksensa huomataan ja sitä pidetään tärkeänä. Ryhmässä lapsi voi muodostaa ystävyys-suhteita ja yhteenkuuluvaisuuden tunne parantaa ryhmän jäsenten perusturvallisuutta. (Pulkkinen 2002, 112 - 113.)

Lagerspetzin (1998,95) mukaan tyttöjen ystäväryhmissä on useimmiten enimmillään neljä jäsentä (Ojanen 2011, 126 - 127). Lisäksi Syrjäkarin (2013, 74 - 75) mukaan tytöille on tärkeää, että on olemassa tila, jossa he

voivat puhua vapaasti myös arkaluontoisista asioista sekä irrottautua sekaryhmissä koetuista sukupuolten välisistä paineista. Tällainen ympäristö vapauttaa tyttöjen käyttäytymistä sekä keskustelua.

Aapola (1991, 36 - 37) on tutkimuksessaan haastatellut 11 - 12 -vuotiaita tyttöjä, joiden haastatteluvastauksissa esiintyi monia esimerkkejä ryhmäsidoksista. Tytöt muodostivat melko kiinteitä neljän - kuuden hengen ryhmiä. Tytöt tapasivat toisiaan usein välitunneilla ja joskus koulun jälkeen. Kahdessa tapauksessa tällaista ryhmää nimitettiin tyttöjen kesken kerhoksi. Kerhoille oli tyypillistä, että niiden jäsenet samaistuivat ensisijaisesti kerhoon, ainakin kouluaikana ja loivat muita ystävyys-suhteita lähinnä koulun jälkeen. Ryhmäystävyyttä ei sivuuttanut pariystävyyksiä, mutta kun ryhmä kokoontui, niitä ei sopinut korostaa. Haastateltujen mielestä ryhmäystävyyttä poikkesi sekä sisällöllisesti, että laadultaan pariystävyydestä. Suuressa ryhmässä intiimin läheisyyden luominen vaikeutui, mutta suuri ryhmä tarjosi enemmän aktiviteetteja ja toimintaa. Eräiden tyttöjen kerhoa kutsuttiin käsityökerhoksi. Sen jäsenet jäivät kerran viikossa opettajan luvalla luokkaan tekemään käsitöitä. Kerholaiset kokoontuivat myös vapaa-ajalla toistensa luo järjestämään juhlia ja laittamaan ruokaa. Kerhojen toiminta perustui demokraattisuuteen ja tasavertaisuuteen.

Lähteenmaa (2000, 36 - 37) puhuu tyttö- ja poikaryhmien poikkeavuuksista ja sukupuolien välisistä eroista. Lähteenmaan tutkimuksien mukaan 90-luvun alussa pojat panostivat tyttöjä enemmän alakulttuurisiin ryhmiin ja ryhmien tapojen opetteluun ja katujulkisuuteen. Tytöt näyttivät kuuluvan alakulttuurisiin ryhmiin enemmän ”hengailutyypillisesti”. Tytöt suuntasivat mielenkiintonsa enemmänkin ohjattuihin harrastuksiin sekä koulunkäyntiin. Aapolan (1991, 26 - 27) mukaan tyttö- ja poikaryhmien sisäinen vaihtelu on usein jäänyt ryhmien välisten yleistävien vertailujen varjoon. Aapola toteaa 11 - 12 -vuotiaita helsinkiläistyttöjä haastateltuaan, tyttöjen ottavan ystävänsä mukaan erilaisiin tilaisuuksiin ja luovan uusia ystävyksiä paikoissa, joissa heiltä puuttuu kontakteja. Useimmilla hänen haastattelemlaan tytöillä oli samanaikaisesti useita ystäviä eri ympäristöistä, kuten koulusta, harrastuksista, naapurustosta ja viikonloppuvierailuista.

Koulussa ryhmätoiminta nähdään luonnollisena toimintamuotona. Ryhmää käytetään työmuotona niin usein, että käytön tarkoitusperä unohtuu. Ryhmän käyttö koulussa voi perustua heikosti tiedostettuihin piilo-oletuksiin tai liiallisiin sääntöihin. Koulussa oppilaat toimivat kuitenkin yksilöinä ja ryhmä toimii säilytyspaikkana yksilölle opetuksen aikana. Ryhmädynamiikan merkitys on vielä suurelta osin löytämättä, vaikka tiedostetaan, että sen merkitys psyykkisen kasvun ja oppimisen kannalta on ratkaiseva. (Nikkola & Löppönen 2014, 13.)

Ryhmädynamiikka

Ryhmädynamiikka voidaan nähdä sanan dynamiikka alalajina, joka yksissään tarkoittaa sekä yksilö-, että ryhmädynamiikkaa. Termillä ryhmädynamiikka kuvataan ryhmän sisällä olevia voimia, jotka voivat olla hyvin merkityksellisiä kokijalleen. Ryhmädynamiikka ja vastaava termi ryhmäilmiö, viittaavat siihen, että ryhmä toimii tietyllä tavalla, joka ei ole suoraan johdettua ryhmän yksittäisen jäsenen käytöksestä. Ryhmädynamiikka syntyy ryhmän henkilöiden välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta. (Kopakkala 2011, 37.)

Ryhmädynamiikasta on erotettavissa erilaisia rakenteita, joita ovat ryhmän valta-, tunne-, viestintä- ja normirakenne. Ryhmädynamiikka sisältää myös puolustuskeinot eli defenssit sekä vastustuksen. (Kaukkila & Lehtonen, 2007, 28.) Tarkasteltaessa ryhmädynamiikkaa, on hyvä ottaa huomioon ryhmän jäsentä voimaannuttavat tekijät, jotta osallistujat voivat kokea voimaantuvansa ryhmässä. Hoitavia tekijöitä ovat muun muassa tiedon jakaminen, ryhmään kuuluminen, avautuminen ja hyväksyntä, samankaltaisuuden kokeminen, ihmissuhdetaitojen ja sosiaalisten taitojen oppiminen sekä sosiaalinen tuki. Lisäksi on hyvä kiinnittää huomiota ryhmän koheesioon, eli yhteenkuuluvuuden tunteeseen sekä erilaisiin rooleihin ryhmässä, koska ryhmä tarvitsee yhteistä näkemystä päämääristä ja sitoutumista tehtävän suorittamiseen. (Vilén, Leppämäki & Ekström, 2008, 276 - 278.)

Virtanen (2009, 17) viittaa tutkielmassaan Juutiin (1992,134), joka puhuu ryhmän sisäisestä dynamiikasta ja ryhmän muodostamisesta. Ihmiset,

jotka tapaavat vasta ensimmäisiä kertoja eivät vielä muodosta ryhmää, sillä he eivät vielä tunne toisiaan, eivätkä ole ystäviä keskenään. Tällainen joukko ihmisiä ei ole vielä muodostanut ryhmää, sillä heillä ei ole yhteistä päämäärää, yhteisiä tavoitteita tai arvoja. Hän luettelee ryhmän muodostamisen vaativiksi seikoiksi ryhmän toimintatapojen osoittautumisen tehokkaiksi, toimintatavat, jotka mahdollistavat jokaisen jäsenen oman työpanoksen hyväksikäytön, selkiytyneet vuorovaikutus- ja ihmissuhteet ryhmän jäsenten kesellä, hälventyneet näkemyserot toimintatavoissa, päämäärässä ja rooleissa, sekä keskinäisen luottamuksen ryhmän jäsenten välillä.

4.2 Kerhototeutuksen sisältö

Koulumaailmassa pienryhmätoiminta vastaa monenlaisiin oppilaiden ja oppilasryhmien tarpeisiin. Ryhmiä voidaan järjestää tukemaan luokan yhteishenkeä, sosiaalisia taitoja, yksittäisten oppilaiden vastuunottoa ja tarjoamaan virikkeellistä iltapäivätoimintaa koulun jälkeen. Toiminnan yhtenä tavoitteena on ihmissuhdetaitojen oppiminen. Riippuen, mikä tavoite on, puhutaan joko kerhotoiminnasta tai pienryhmätoiminnasta. Pienryhmä käynnistetään ja kohderyhmä valitaan yhteistyössä opettajien sekä oppilashuoltoryhmän kanssa. (Hirvonen, Hyppönen, Kannelsuo, Kiviharju, Luontonen, Norokorpi, Pitkäniemi, Rautiainen, Reijonen, Räsänen & Valtonen 2005, 40.)

Tyttökerho pidettiin keväällä 2015. Tyttökerho koostui kahdeksasta toteutuskerrasta, joista jokainen kerta rakentui oman teemansa pohjalle. Tyttökerhon teemoina olivat tutustuminen ryhmään, ystävyys, unelmat ja tulevaisuus, murrosikä tyttönä, itsetunto ja minäkuva, yksinäisyyden kohtaaminen, stressin lievitys ja rentoutuminen sekä kerhon lopetus. Seuraavaksi on esitetty perustelut teemojen valinnoille.

Tutustuminen ryhmään

Tutustuminen ryhmään -teeman valinta on välttämätön, jotta tyttökerhoon osallistujat ja sen ohjaajat tutustuvat keskenään, luovat yhdessä kerhon

pelisääntöjä ja vahvistavat turvallisuutta. Ilman tutustumista, ryhmäytyminen ei ole mahdollista. Ihmisten yhtyminen ryhmäksi vaatii yhteisen tavoitteen, keskinäistä vuorovaikutusta tai vähintään mahdollisuuden siihen sekä ymmärrystä, ketkä ryhmään kuuluvat. Ryhmäytyminen on aloitettava turvallisesti ja matalan kynnyksen kautta. (Kopakkala 2011, 36, 63.)

Turvallisuuden lisääminen on tärkeässä asemassa ja turvallinen ryhmä on tyytyväisyyden peruselementti. Turvallisessa ryhmässä nousevat esiin ihmisten parhaat puolet sekä kehittymistä kaipaavat piirteet. Siksi on tärkeää tuntea, että ryhmässä hyväksytään myös jokaisen heikkoudet. (Aalto 2004, 17.)

Ystävyys

Ystävyys-teemana on asetettu kerhototeutuksen ensimmäisille kerroille, jotta on voitu vahvistaa tyttöryhmän yhtenäistyminen. Nykäsen (2002, 11) mukaan ystävyys-suhteilla on merkittävä vaikutus lasten ja nuorten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kasvuun. Lapsen toverisuosion perusteella saavuttama asema on usein pysyvä. Ryhmän ja toverisuhteiden ulkopuolelle jääminen on vakava uhka lapsen kaikinpuoliselle kehitykselle erityisesti murrosiässä (Keltikangas-Järvinen, 2010, 192, 194). Lisäksi Aapola (1992, 85) toteaa, että tyttöjen ystävyys-suhteet kytkeytyvät lähes kaikkeen mitä tytöt elämässään tekevät, kuten esimerkiksi koulunkäyntiin ja harrastuksiin.

Unelmat ja tulevaisuus

Unelmien ja tulevaisuuden teema valittiin toteutukseen, jotta on voitu kartoittaa tyttöjen unelmia ja heidän tulevaisuutensa toiveita kahden vuoden päähän. Vuorinen (2011, 76 - 77) on tutkinut neljäs - kuudesluokkalaisten arkea sekä unelmia. Lasten unelmat sijoittuvat joko nykyhetkeen tai tulevaisuuteen. Kouluun ja harrastuksiin liittyvät toiveet nousevat esiin nykyhetken unelmissa. Tulevaisuuden unelmissa nousevat esiin ammattiin ja perheeseen liittyvät toiveet. Lisäksi media vaikuttaa tulevaisuuden unelmiin, jolloin toiveen nousevat esiin lasten idoleistaan sekä harrastuksistaan.

Tyttö murrosikäisenä

Murrosikä teeman tarkoituksena on ollut tarjota vastauksia murrosiän askarruttaviin kysymyksiin, joita ei käsitellä esimerkiksi koulussa. Leppäsen (2005, 65 - 66) tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaisilla on erittäin paljon tietoa murrosiästä. Murrosiässä tytöille kaverit ovat poikia tärkeämpiä. Lisäksi ulkonäkö, vaatteet ja meikkaaminen alkavat kiinnostaa tyttöjä. Samankaltaisuutta kavereiden kanssa etsitään yhtenäisellä pukeutumisella. Kavereiden lisäksi myös pojat alkavat kiinnostaa tyttöjä.

Myös Huopainen (1992, 43) puhuu tytöissä tapahtuvista muutoksista ja niiden aiheuttamasta hämmennyksestä murrosiässä. Tytön muuntuminen naiseksi saa murrosiässä ilmaisunsa rintojen kasvamisen, karvoituksen lisääntymisen ja kuukautisten alkamisen kautta. Muutos tytöstä naiseksi kuukautisten merkityksen kautta saattaa herättää tytöissä häpeää ja tunnetta tapahtuneen salaamisen halusta.

Itsetunto ja minäkuva

Itsetunnon ja minäkuvan valintaa teemana tyttökerhoon on perusteltu sillä, että on voitu auttaa tyttöjä löytämään voimavarojaan sekä vahvuuksiaan. Bulikin (2012, 25 - 26) mukaan koulumaailman kilpailu heijastuu tytöillä paljolti ulkonäköön ja painonhallintaan. Alakoulussa tapahtuu merkittävä muutos tyttöjen suhtautumisessa itseensä sekä kehoonsa. Alakoulun loppuvaiheessa noin puolet tytöistä on tyytymättömiä painoonsa ja vartalonsa.

Yksinäisyyden kohtaaminen

Yksinäisyys-teeman kautta on voitu tukea tyttöjä löytämään yksinäisyyttä lieventäviä keinoja. Hätisen ja Partin (2014, 16) mukaan yksinäisyys voi aiheuttaa lapsille pitkäkestoisia ja negatiivisia seurauksia. Lisäksi se on emotionaalisesti raskas kokemus, joka vaikuttaa lapsen elämänlaatuun. Hätisen ja Partin (2014, 36) perusteella, 5.-luokkalaiset tytöt yhdistävät yksinäisyyden kokemukset tilanteisiin, joissa he ovat yksin, kuten esimerkiksi

kotona, koulussa tai harrastuksissa. Lisäksi tyttöjen yksinäisyys voi johtua riitelystä, kiusaamisesta, huomioimattomuudesta ja ulkopuolisuudesta.

Stressin lievitys ja rentoutuminen

Stressin purkamisen ja rentoutumisen teema on valittu, jotta on voitu tukea tytöt löytämään uusia tapoja käsitellä stressiään ja rentoutua. Markkasen (2009, 22) mukaan erilaisista tutkimuksista (Frydenberg 1997; Montemayor 1983; Tonn 2005) ilmenee, että kokeet, koenumerot ja arvostelu sekä näihin liittyen huono menestyminen koulussa ovat yleisempiä kouluun liittyviä stressitekijöitä lapsilla ja nuorilla. Lisäksi Markkanen (2009) viittaa Murbergin ja Brun (2004) tutkimukseen, jonka mukaan koulusta suoriutuminen aiheuttaa stressiä erityisesti tytöille.

Rentoutuminen on elimistön toiminnan rauhoittamista. Se kohdistuu ihmisen mieleen ja fyysisiin toimintoihin joko erikseen tai samanaikaisesti. Rentoutuminen saa aikaan muun muassa verenpaineen laskua, keskittymiskyvyn paranemista, voimavarojen lisääntymistä, palautumista ja itse-tuntemuksen lisäämistä. (Kataja 2003, 23,28.)

Kerhon lopetus

On tärkeää että kerhotoiminnalla on selkeä aloitus ja lopetus. Näin toiminta rajoitetaan tiettyyn aikaan, paikkaan ja ryhmään. Kaikissa ryhmissä kohdataan hetki, jolloin ryhmä lopettaa toiminnan, luopuu ja eroaa. Luopumisvaiheessa tunteet kohoavat pinnalle ja päättymisen herättää tunneta-solla ennestään koettuja luopumisen kokemuksia. Erilaisia tunteita koetaan surusta helpotukseen. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 26.)

Toiminnallisia kertoja on ohjannut vahva suunnitelmallisuus ja sosiaalialan ammatillinen näkemys. Tausta-ajatuksena on ollut sosiokulttuurinen innostaminen, jonka ohjelmien ja projektien tulisi tähdätä muun muassa kehitykseen, jossa opitaan yrittämään ryhmässä, luodaan ryhmiä ja toimivia ryhmäprosesseja sekä herätetään ja kehitetään ihmisten yksilöllistä vahvuutta ja kypsyyttä sekä kykyä toimia toisten kanssa yhteisesti (Ander-Egg & Aguilarin 1996, Kurjen 2000, 121 mukaan).

Puolentoista tunnin mittaiset toteutuskerrat pidettiin kerran viikossa koulun omissa tiloissa. Tilojen valintaa on perusteltu osallistumiskynnyksen mataluudella, tiloihin siirtymisen helppoutena ja tyttöjen nuoren iän perusteella. Koulu on tarjonnut tyttökerhon käyttöön rauhallisia ja suljettuja tiloja, jolloin tyttökerho ei tullut häirityksi. Ryhmän kokoontuessa on tärkeää, että tila mahdollistaa tavoitteellisen toiminnan eikä estä sitä (Niemistö 2007, 51).

Tyttökerho on ollut muodoltaan suljettu ryhmä, vaikka toisella toteutuskerralla ryhmään tuli kaksi uutta osallistujaa. Nämä osallistujat eivät kuitenkaan jatkaneet tyttökerhossa. Tyttökerhon osallistujat ovat pysyneet samoina, mutta heidän osallistumisensa on vaihdellut. Keskimäärin kullakin toteutuskerralla paikalla on ollut neljästä viiteen tyttöä. Niemistön (2007, 60 - 61) mukaan suljettu ryhmä kokoontuu ennalta määrätyn ajan eikä ota käynnistymisensä jälkeen uusia osallistujia. Lisäksi suljettu ryhmä luo pysyvyyden tunnetta sekä ryhmäkiinteyttä.

4.3 Kerhoryhmän kehitysvaiheet

Tyttökerho voidaan hahmottaa prosessiksi, jossa kerho syntyy, elää ja hajoaa. Tyttökerhon aikana osallistujista on muodostunut ryhmä, joka on käynyt läpi ryhmän kehityksen eri vaiheet. Seuraavassa on kuvattu ryhmän erilaisia kehitysvaiheita Tuckmannin (1965) teorian ja Giddenssenin (1984) stukturaation näkökulmasta.

Tuckmannin teoria tarjoaa yhden näkökulman ryhmän kehitykseen. Kehittyminen voidaan kuvata prosessina, jossa vaiheet etenevät rinnakkain. Tuckmannin (1965) mukaan eteneminen tapahtuu suhde- ja tehtävätasolla ja vaiheita ovat muotoutuminen, kuohuntavaihe, normien muotoutuminen, tehtävän suorittaminen ja ryhmän toiminnan päätyminen. (Jyväskylän yliopisto 2015.)

Tuckmannin (1965) teorian mukaan, muotoutumisvaiheessa orientoitutaan tehtävään ja ollaan riippuvaisia johtajasta. Kuohuntavaiheessa

uskalletaan esittää eriäviäkin mielipiteitä, konflikteja esiintyy ja ryhmän jäsenet testaavat omaa rooliaan osana ryhmää. Normien muotoutumisvaiheessa rakentuu sääntöjä, ryhmän jäsenten yhteistyö ja avoimuus lisääntyvät sekä ryhmän koheesio kehittyy ja ryhmään kuuluvuuden tunne kasvaa. Puolestaan tehtävän suorittamisvaiheessa voimavaroja käytetään työskentelyyn ja jäsenten erilaisuus voidaan nähdä voimavarana. Jos ryhmä on erityisesti perustettu tiettyä tehtävää varten, on sen lopetuskin osa ryhmän kehitysvaiheita. (Niemistö 2007, 160.)

Giddenssenin (1984) strukturaation näkökulmassa ryhmä muodostuu prosessin kautta ja rakentuu vuorovaikutuksen avulla. Roolit ja normit nähdään ryhmän rakenteina ja toimintaan vaikuttavina tekijöinä. Koska rakenteet ovat yhteydessä toisiinsa, ryhmän jäsenten väliset suhteet vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaisia rooleja ryhmässä muodostuu. Vaikka ryhmä pyrkii järjestämään toimintaansa yhteen, ongelmia tuottavat satunnaistekijät sekä odottamattomat seuraukset. Tämä mahdollistaa rakenteiden synnyn tai olemassa olevien rakenteiden muuttumisen. Yhden ihmisen toiminnasta voi helposti syntyä normi, jota aletaan noudattamaan ryhmässä. Vuorovaikutuksella voidaan kuitenkin muuttaa toimintaa suunnitellusti. (Jyväskylän yliopisto 2015.)

Opinnäytetyön tekijöiden havaintojen perusteella tyttökerho noudatti pitkälle Tuckmannin teoriaa ryhmän muodostumisesta. Kaikki ryhmän kehityksen vaiheet ilmenivät toteutuksen aikana, mutta vaiheet eivät täysin kulkeneet järjestyksessä. Ryhmän muodostamiseen vaikutti vahvasti jo ennestään olemassa olevat sosiaaliset suhteet ja niiden laatu. Kerhon ensimmäisillä kerroilla tytöt turvautuivat ryhmän ohjaajiin sekä ennalta tuttuihin ystäviin. Ohjaajat ohjeistivat vaihe vaiheelta ensimmäisten toteutuksien kulun. Suljetun ryhmämuodon eduksi ilmeni nopea sopeutuminen ryhmään, vaikka ohjaajat toteuttivat arvotun istumajärjestyksen usealla kerhokerralla.

Kun ryhmä kävi toisilleen tutuksi, ilmeni enemmän oma-aloitteisuutta ja rohkeutta harjoitusten suhteen. Tyttöjen keskuudessa lisääntyi avoimuus ja yhteistyö, jotka ilmenivät vahvasti neljännellä toteutuskerralla, jolloin

teemana oli murrosikä tyttönä. Aiheen arkuudesta huolimatta, tytöt olivat aktiivisesti mukana toiminnassa ja osallistuivat keskusteluun.

Rohkeuden lisääntyessä, esiintyi ryhmässä ajoittain sääntöjen sekä normien koettelua. Normien koettelu ilmeni useimmiten äänekkäänä puheensorinana, nauruna sekä häiritsevänä kuiskutteluna entuudestaan tutuille ystäville harjoitusten aikana. Muutamaan otteeseen kieltäydyttiin myös toimimasta yhteistyössä jonkun ryhmäläisen kanssa, joko konkreettisesti sanomalla tai elein ilmaisemalla. Sääntöjen ja normien koettelun todettiin vaikuttavan muiden osallistujien keskittymiseen ja toimintaan osallistumiseen häiritsevästi, mikä puolestaan ilmeni katseina häirikköjä ja ohjaajia kohtaan. Osassa tilanteista, ohjaaja joutui rajaamaan häiritsevää käytöstä palauttamalla mieleen ryhmän yhteiset pelisäännöt ja hyvät käytöstavat.

Viimeisellä toteutuskerralla ryhmästä huomasit erityisen yhteenkuuluvuuden tunteen. Ryhmäleikkien lomassa tytöt sekä ohjaajat astuivat roolirajojen ulkopuolelle ja antautuivat toiminnalle. Tämä ilmeni vapautuneena nauruna, jokaisen osallistumisena leikkeihin ja jatkuvana hyväntahtoisena puheensorinana. Viimeinen kerta koettiin merkitykselliseksi päätökseksi tyttökerholle ja sen toiminnalle. Jokainen osallistuja sai palautetta itselleen ja osallistui palautekyselyn täyttöön. Toiminta saatiin päätökseen hyvällä mielellä ja jokaiselle jäi muistoksi ryhmästä pieni suklaalevynmuotoinen muistivihko.

4.4 Palaute

Toiminnallisen osion havainnollistamiseksi ja vaikuttavuuden arvioinniksi, tyttökerhon osallistujilta on kerätty palautetta sekä kirjallisesti että suullisesti jokaisen toteutuskerran päätteeksi. Lisäksi palautteiden tarkoituksena on ollut antaa osallistujille mahdollisuus kertoa mielipiteitään kunkin toteutuskerran kulusta, jonka avulla asioita on voitu huomioida seuraavissa toteutuskerroissa.

Palautteen keruussa on käytetty erilaisia menetelmiä, joita opinnäytetyötekijät ovat soveltaneet erilaisista palautetavoista. Hymiöpalautelomakkeessa toimintaa arvioidaan oman tunteensa pohjalta. Tekstiviestilapussa palaute kirjoitetaan ikään kuin tekstiviestinä, johon voi kirjoittaa omia tunteita toiminnasta sekä terveisiä ohjaajille. Palauteympyrässä kuvaillaan toiminnan ilmapiiriä, harjoituksia sekä ohjaajien toimintaa erilaisin adjektiivien avulla. WhatsApp-palautteessa ikään kuin keskustellaan toiminnan ilmapiiristä, harjoituksista sekä ohjaajien toiminnasta.

Palautteen antaminen on tärkeä tapa ohjata muiden toimintaa sekä päätöksiä, vaikka monet ihmiset kokevat palautteen antamisen ja saamisen epämiellyttävänä. Palautteen puute ei siis ole epätavallista. Ihmisillä on tapana käyttää negatiivisia termejä havainnoidessaan sekä kuvatessaan muita ja puolestaan positiivisia kuvatessaan itseään. Palaute on vastavuoroista vuorovaikutusta, se voi olla objektiivista tai subjektiivista. Vaikuttava palaute on muun muassa selkeää, tarkennettua, säännöllistä, välitöntä ja dynaamista. (London 2015, 3, 6 - 8.) Lisäksi Ahosen ja Lohtaja-Ahosen (2011, 13) mukaan palautteen avulla nähdään esimerkiksi aikaansaannoksen tai toiminnan vahvuudet ja heikkoudet. Palaute auttaa myös saavuttamaan tavoitteet ja kehittämään toimintaa.

Viimeisellä toteutuskerralla osallistujat täyttivät koko tyttökerhon prosessia kattavan palautekyselylomakkeen. Palautekyselyn tarkoituksena on ollut tarjota opinnäytetyön tekijöille tietoa tyttökerhon onnistumisesta sekä sen kehittämisalueista, joita koulun on mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa tyttökerhoissa. Kyselylomakkeen ulkoasu sekä kysymykset on suunniteltu huolellisesti kohderyhmälle sopiviksi. Palautekysely on sisältänyt kysymyksiä osallistujien perustiedoista, tyttökerhon sisällöstä sekä sen ilmapiiristä ja ohjaajien toiminnasta.

Palautekyselyn kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä ja skaaloihin perustuvia kysymyksiä. Avoimessa kysymyksessä esitetään kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Monivalintakysymyksessä on valmiit vastausvaihtoehdot, joihin vastataan esimerkiksi ras-

tittamalla sopiva vaihtoehto. Asteikkoihin eli skaaloihin perustuvassa kysymyksessä vastaaja valitsee mielestään sopivimman vaihtoehdon esitetyistä väittämistä. Lisäksi palautekyselyssä käytettiin avoimen ja strukturoidun kysymysten välimuotoa, jolloin valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen esitettiin avoin kysymys. Tarkoituksena oli saada perusteluja vastaajan valitsemaan vastaukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198 - 200.)

Palaute toteutuskertojen mukaan

Ensimmäisen toteutuskerran teemana oli tutustuminen. Palautemenetelmänä käytettiin hyymiöpalautetta, jossa toimintaa arvioitiin oman tunteensa pohjalta. Palautetta antoi yhdeksän tyttöä. Tyttökerhon kokonaisilmapiiriä, harjoituksia ja ohjaajia tytöt arvioivat mahtaviksi ja hyviksi. Myös omaa ”tulo- ja lähtöfiilistä” arvioitiin mahtaviksi. Ympäristön viihtyvyyttä ja tunnelmaa oli yksi tyttö arvioinut keskikertaiseksi.

haluaisin, että tämä kestäisi kauemmin

täällä voisi olla vähän vapaata

Toisen toteutuskerran teemana oli ystävyys. Palautemenetelmänä käytettiin tekstiviestilappuja. Palautetta antoi kahdeksan tyttöä. Tyttöjen mielipiteet toteutuskerrasta olivat todella myönteisiä. Esiin nousi vahvasti tyttöjen myönteinen kokemus omista tunteista ja mielipiteistä kertomista sekä muiden kuuntelua kohtaan. Myös Sorsan (2014, 74) tutkimuksen tytöille oli tärkeää se, että sai kertoa kuulumisensa ja että oli turvallinen sekä tuttu paikka, johon tulla koulun jälkeen.

oli kiva puhua asioista, joista ei yleensä puhu, koska sai kerrottua omista tunteista muille ja aikuisille

täällä on rento ja mukava fiilis. täällä uskaltaa ilmaista itseään. ohjaajat on kivoja ja kuuntelevaisia

kivaa, saa sanoa omat mielipiteet ja kuunnellaan. hauskaa toimintaa

Kolmannen toteutuskerran teemana olivat unelmat ja tulevaisuus. Palaute-
menetelmänä käytettiin ympyräpalautetta, jossa oli tarkoitus arvioida tyttö-
kerhon ohjaajien toimintaa, ilmapiiriä sekä ohjelmaa. Palautetta antoi seit-
semän tyttöä. Tyttöjen mielestä tyttökerhon ohjaajat olivat *mukavia, kivoja*
ja *hauskoja*. Ilmapiiriä he arvioivat *rennoksi, mukavaksi* ja *hauskaksi*. Myös
tyttökerhon ohjelma oli tyttöjen mielestä *rento, hauska* ja *luova*.

Neljännän toteutuskerran teemana oli murrosikä tyttönä. Palaute-
menetelmänä käytettiin ympyräpalautetta, jossa oli valmiit adjektiivit ohjaajien toi-
minnan, ilmapiirin sekä ohjelman arvioinniksi. Palautetta antoi seitsemän
tyttöä. Tyttöjen mielestä tyttökerhon ohjaajat olivat *iloisia, avoimia, rehelli-*
siä, rauhallisia ja *ystävällisiä*. Ilmapiiriä he arvioivat *eläväksi* ja *rennoksi*.
Ohjelma oli tyttöjen mielestä *ajatuksia herättävä, hyödyllinen, kiinnostava,*
monipuolinen, oivallinen ja *opettavainen*.

Viidennen toteutuskerran teemana oli itsetunto ja minäkuva. Palaute-
menetelmänä käytettiin WhatsApp-palautetta, jossa ikään kuin keskusteltiin tyt-
tökerhon ohjelmasta, ohjaajien toiminnasta ja tunnelmasta. Palautetta an-
toi neljä tyttöä. Tytöt arvioivat tyttökerhon ohjelmaa *hauskaksi* ja *kivaksi*.
Tyttöjen mielestä ohjaajat olivat *mukavia* ja *hauskoja*. Myös tunnelmaa ar-
vioitiin *hyväksi* ja *hauskaksi*.

tunti meni kivasti ja aika nopeasti ja oli aika hiljaista

kaikki olivat hyvin mukana kaikessa

ohjaajat ovat tosi mukavia ja reiluja

Kuudennen toteutuskerran teemana oli yksinäisyys. Palaute-
menetelmänä käytettiin WhatsApp-palautetta, jossa ikään kuin keskusteltiin tyttökerhon
teemasta, ohjaajien toiminnasta ja asioista mitä tytöt jäivät kaipaamaan.
Palautetta antoi kolme tyttöä. Teemaa arvioitiin *mielenkiintoiseksi* ja *muis-*
toja herättäväksi. Ohjaajien toimintaa oli tyttöjen mielestä *hyvä*. Tytöt eivät
jääneet erityisesti kaipaamaan mitään kyseiseen teemaan tai harjoituksiin.

ihan ok, tuli vain vähän muistoja mieleen

en tiedä, tämä kerta tuntui tylsältä

oli tosi kivaa ja mielenkiintoista

Sorsa (2014, 70) toteaa, että nykyään lasten ja nuorten yksinäisyys on varsin yleistä ja todellista. Siksi on tärkeää, että on olemassa erilaisia ryhmätoimintoja, joihin on helppo liittyä ilman erityistä ilmoittautumista tai karsintaa, jotta ryhmään pääsee mukaan. Lapset, joilla ei ole lainkaan kavereita, omaksuvat monesti kielteisen minäkuvan ja saattavat kärsiä myöhemmin vakavista psyykkisistä ongelmista, esimerkiksi masennuksesta (Ladd & TroopGordon 2003, Haaviston & Paalasen mukaan 2014, 27).

Seitsemännen toteutuskerran teemana oli stressin lievitys ja rentoutuminen. Palautemenetelmänä käytettiin ympyräpalautetta, jossa oli valmiit adjektiivit ohjaajien toiminnan, ilmapiirin sekä ohjelman arvioinniksi. Palautetta antoi kuusi tyttöä. Tyttöjen mielestä tyttökerhon ohjaajat olivat *ystävällisiä, loistavia, pirteitä, hilpeitä ja rehellisiä*. Ilmapiiriä arvioitiin *rennoksi, hyväksi, rauhalliseksi ja opettavaiseksi*. Ohjelma oli tyttöjen mielestä *ajatuksia herättävä, hidas, väsynyt, iisi, kiinnostava, tunteita herättävä ja hyödyllinen*. Viimeisellä toteutuskerralla palautetta ei kerätty, koska tytöt täyttivät koko tyttökerhoa koskevaa palautekyselylomaketta.

Palautekysely

Tyttökerhoon osallistuneet tytöt olivat 6. luokalla ja he olivat pääsääntöisesti 13-vuotiaita. Suurin osa tytöistä sai tiedon kerhosta koulusosionomilta. Koulusosionomin suositus, kaverit ja kokeilunhalu olivat asioita, jotka saivat tytöt osallistumaan tyttökerhoon. Tyttökerhon teemat, kaverit ja ohjaajat taas saivat tytöt jatkamaan tyttökerhossa ensimmäisen toteutuskerran jälkeen. Sorsan (2014, 69) mukaan ryhmätoiminnan käynnistämisessä on oltava tarkkana, että ryhmään osallistuminen ei leimaa osallistujaa, varsinkin jos lähtökohta sen perustamiselle on ongelmakeskeinen. Tyttöjen läsnäolo tyttökerhossa oli vaihtelevaa. Vain yksi tytöistä osallistui jokaiseen toteutuskertaan. Keskimäärin toteutuskerroilla oli viisi tyttöä. Tyttöjen poissaolojen yleisin syy oli sairastuminen tai sovittu meno.

Stressin lievitys ja rentoutuminen oli tyttöjen mielestä paras toteutuskerta. Toiseksi parhaaksi toteutuskerroiksi tytöt valitsivat lopetuskerran sekä unelmat ja tulevaisuus teeman. Ystävyys teemana osoittautui opettavaisimmaksi toteutuskerraksi.

oli kivoin toiminta, esim. maalaaminen ja leikit

mukavaa yhdessä oloa

koska ystävyys on hyvin tärkeää

Tyttöjen mielipiteet tyttökerhon tylsimmästä tai hyödyttömästä toteutuskerrasta jakaantuivat tasaisesti. Tylsimmiksi aiheiksi nousivat yksinäisyyden kohtaaminen, itsetunto ja minäkuva sekä unelmat ja tulevaisuus teemat. Näitä toteutuskertoja tytöt olisivat myös jättäneet kokonaan pois tyttökerhosta. Tytöt olisivat toivoneet, että tyttökerhossa olisi käsitelty ystävyyteen, seurusteluun ja heidän tämän hetkiseen tilanteeseen liittyviä asioita.

ehkä vähän erilaista ”ystävyyss” jaksoa, koska jos ystävien kanssa vaikka tulee riita/erimielisyyttä niin ne olisi helpompi selvittää

oltaisiin voitu käsitellä tätä hetkeä enemmän että olisi voinut kertoa omasta tämän hetkisestä tilanteesta

Jokainen tyttö olisi halunnut tyttökerhon jatkuvan. Tytöt kuvasivat tyttökerhoa kivaksi, mukavaksi ja hauskaksi toiminnaksi. Myös tyttökerhon ilmapiiri oli tyttöjen mielestä myönteinen. Tärkeimmät vaikuttajat myönteiseen ilmapiiriin olivat ohjaajien toiminta sekä tyttökerhon harjoitukset. Myös kaverit ja ryhmäkoko vaikuttivat ilmapiiriin.

täällä on hauskoja leikkejä/harjoituksia ja ohjaajat oli tosi mukavia

koska ohjaajat tuli hyvin mukaan ja ryhmän koko ei ollut liian iso

Irrottautuminen itselle läheiseksi muodostuneesta ryhmästä, joka on merkinnyt paljon, on vaikeaa. Tärkeää on ohjaajana olla tietoinen ryhmän hyvistä yhteisistä kokemuksista, jotka ovat muodostuneet muistoiksi jo lope-

tushetkessä. On myös tarpeellista kerätä yhdessäolosta muistuttavia elementtejä, sillä tällöin muistot voidaan virittää mieleen myös yksilö- ja ryhmätasolla eroamisen jälkeen. (Aalto, 2004, 97.)

Tyttökerhon ohjaajat arpoivat tyttöjen istumajärjestyksen jokaisella toteutuskerralla. Näin on haluttu tukea tyttöjen tutustumista toisiinsa sekä sekoittaa jo olemassa olevat kaveriporukat. Istumajärjestys vaikutti kuitenkin tyttöjen mielestä tyttökerhon ilmapiiriin kielteisesti, koska osa tytöistä olisi halunnut istua kaverinsa kanssa. Myös kerhon osallistujat, ryhmäkokoa ja harjoitukset vaikuttivat joidenkin mielestä negatiivisesti ilmapiiriin. Tyttökerhon ilmapiiriin parantamiseksi tytöt ehdottivat valinnaisen istumajärjestyksen, enemmän vapaata keskustelua sekä juttelua tyttöjen kanssa, joita ei tunne hyvin.

aina valinnainen istumajärjestys ja vähemmän sääntöjä

joittenkin kanssa olisi pitänyt jutella enemmän

Aapolan (1991, 26 - 27) mukaan useimmat tytöt nimeävät läheisiksi ystävikseen kahdesta kolmeen tyttöä. Aiempien tutkimusten mukaan tytöt luettelevat yleensä vähemmän ystäviä kuin pojat. Väitettä tukee myös Nuorten vapaa-aikatutkimus vuodelta 2013, jossa keskiarvoon 5,9 viitaten, pojilla (6,2) on hieman enemmän ystäviä kuin tytöillä (5,5) (Myllyniemi & Berg 2013, 30). Kuitenkin Keltikangas-Järvinen (2010,193) on todennut, että tyttöjen keskuudessa ystävyyttä arvostetaan enemmän kuin poikien keskuudessa.

Tytöt olivat tyytyväisiä ohjaajien toimintaan kokonaisuudessa. He olisivat toivoneet enemmän leikkejä sekä tekemistä ajalle, jolloin odotettiin muiden harjoitusten loppuun saamista. Lisäksi tytöt toivoivat enemmän palautetta heidän omasta toiminnastaan.

ohjaajat olivat aina iloisia ja mukavia, en löydä oikein mitään kehitettävää

ohjaajat osasivat toimia hyvin, mutta olisivat voineet keksiä ylimääräiselle ajalle tekemistä

ohjaajat kuuntelivat hyvin. He olisi voinut antaa enemmän meistä palautetta

Sorsan (2014, 81) mukaan ohjaajien vaikutusta tyttöryhmään ei voi väheksyä. Ohjaaja nähdään aikuisena, jota on helppo lähestyä ja jolta voi kysyä asioita. Sorsa viittaa Pekkariseen (2007), jonka mukaan ammattitaitoiset ohjaajat ovat olennainen osa turvallisen ympäristön luomiselle sekä tyttöjen keskinäisten suhteiden luomiselle.

4.5 Yhteenveto tyttökerhosta

Tyttökerho toteutuksena koettiin suurelta osin osallistujien ja ohjaajien kannalta positiiviseksi kokemukseksi. Ohjaajien kokemuksena ja tytöiltä saadun palautteen perusteella, positiivisuuden taustalla vaikuttivat muun muassa ikätason mukaisten harjoitusten kautta tulleet onnistumisen kokemukset, ohjaajien jatkuva positiivinen palaute osallistujille ja ohjaajien konkreettinen mukanaolo harjoituksissa.

Sorsan (2014, 16) mukaan tyttötyötoiminta antaa tytöille turvallisen aikuisen naisen tukea ja roolimallia. Kerhossa oli kaiken kaikkiaan kolme ohjaajaa, jolloin ohjaajilla oli myös aikaa auttaa ja tukea kaikkia osallistujia tarpeen mukaan. Saadun palautteen perusteella ohjaajat koettiin helposti lähestyttäviksi ja sopiviksi kerhotoiminnan vetäjiksi. Ohjaajien toiminta perustui tarkkaan suunniteltuun toimintaan ryhmän sisällä. Ohjaajat olivat ikään kuin osa ryhmää, eivätkä erillisiä auktoriteetteja.

Aaltosen (2000, 74) mukaan ohjaajan oma olemuksensa sekä toimintansa luo ryhmään turvallisuutta. Ohjaajan turvallinen suhde itseensä heijastuu ryhmän turvallisuuteen, kun taas ohjaajan turvattomuus rajoittaa ryhmän turvallisuuden kasvua. Ryhmän alkuvaiheessa, ryhmänohjaajaan kohdistetaan vuorovaikutuksen ja kiinnostuksen painopiste. Ohjaajan asema on keskeinen ja samalla hänen pätevyys, luotettavuus ja laatu ihmisenä. Osallistujat etsivät ohjaajalta vihjeitä oikeasta tavasta olla ryhmässä. Mitä parempana ohjaaja koetaan, sen turvallisempi olo ryhmäläisillä on. (Kopakkala 2011, 63 - 64.) Ohjaajalle tärkeitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi

tasapuolinen kohtaaminen, asenne, huomiokyky ja valppaus (Innanen 2011, 51).

Tyttökerhossa ohjaajat kokivat nuoren iän olevan positiivinen lisä työskentelyssä tyttöjen kanssa. Nuori ikä helpotti muun muassa yhteisten puheenaiheiden löytymistä, yhteisen ymmärryksen rakentumista ja rohkeutta lähestyä tyttöjä rennolla asenteella. Ohjaajien samalla sukupuolella, iällä ja kouluhenkilöstöön kuulumattomuudella on oma merkityksensä ryhmätoiminnan kannalta, sillä 12–15-vuotiaana koetaan ihmissuhteiden kriisejä ja protestoidaan vanhempia sekä auktoriteetteja vastaan (Dunderfelt 2011, 84). Myös Sorsan (2014, 16) mukaan tytöille perheen ulkopuolisen naisen malli voi olla hyvin tärkeä ja tarjota myönteisen samaistumiskohteen.

Opinnäytetyön tarkoituksena on saada jatkuvuutta tyttökerholle. Sorsan (2014, 85) mukaan tyttöryhmään osallistuminen on osa tyttöjen arkea ja omalta osaltaan rytmittää sitä. Tyttökerhon jatkuvuuden mahdollistaa tyttökerhon menetelmäkansio, jonne on koottu tyttökerhossa käytettyjä harjoituksia ja ohjeistuksia harjoituksiin liittyen. Kansio jää koulun käyttöön seuraavia mahdollisia tyttökerhon vetäjiä ajatellen sekä hyödynnettäväksi erillisenä menetelmäkansiona.

5 POHDINTA

5.1 Toiminnan eettisyys ja luotettavuus

Etiikkaa on tieteenala, joka tutkii moraalialia. Sitä kutsutaan myös moraalifilosofiaksi. Etiikka tutkii, minkälaisia käsitteitä on käytössä, kun puhutaan moraalista. Se myös tutkii käsitteiden merkitystä ja sitä mihin moraalin ne perustuvat. Analyttinen etiikka keskittyy tutkimaan moraalikäsitteiden merkityksiä. Sen avulla pyritään selvittämään muun muassa miten tosiasiat eroavat moraaliväitteistä. Analyttinen etiikka ei tarjoa ratkaisuja moraalisesti ongelmallisiin tilanteisiin, eikä sääntöjä siihen miten pitää käyttäytyä. Normatiivinen etiikka taas pyrkii etsimään ratkaisuja moraalisesti ongelmallisiin tilanteisiin ja luomaan sääntöjä käyttäytymiseen. Normatiivinen etiikka etsii luotettavia perusteluja moraalista toiminnasta antamilleen ohjeille. (Pietarinen & Poutanen 1998, 11 - 14.)

Etiikka on oma tieteenalansa ja oikeaa ja väärää tutkiva oppi. Se on järjestelmällinen yritys ymmärtää oikeaa ja väärää koskevia käsityksiä. Sillä viitataan myös moraalikäsitteisiin, joista henkilö on tietoinen ja joihin hän on sitoutunut. Moraalista poiketen etiikalla tarkoitetaan reflektoitua näkemystä oikeasta ja väärästä. Eettiseksi ongelmiksi kutsutaan ammatillisessa toiminnassa olevia moraalisia ongelmia. Ammattietiikan lähtökohtana on oletus, että moraalisten ongelmien ratkaisu pohjautuu pohdittuun näkemykseen oikeasta ja väärästä. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 13.)

Ammattietiikalla tarkoitetaan jonkin ammattialan yhteistä näkemystä siitä, millainen toiminta on oikeaa ja hyvää tai millainen väärää ja pahaa. Näkemys on monesti kuvattu ammattieettisessä koodistossa, jossa on kuvattu ammattikunnan eettiset periaatteet, ohjeet ja säännöt. Ammattieettinen koodisto kertoo millainen toiminta on ammatillisesti toivottavaa ja välttävää. (Juujärvi ym. 2007, 13.)

Tässä opinnäytetyössä ammattieettiset periaatteet perustuvat Talentia Ry:n (2009) luomiin sosiaalialan ammattilaisen eettisiin ohjeisiin. Lisäksi toiminnassa on otettu huomioon Valtakunnallisen sosiaali- ja terveystieteiden

eettisen neuvottelukunnan, ETENE:n, eettiset suositukset sosiaali- ja terveysalalle. Näistä suosituksista erityisen hyvin tyttökerhossa nousevat esiin se, että sosiaali- ja terveydenhuollossa on kyse vuorovaikutuksesta ja ammattihenkilöstö vastaa työnsä laadusta. (ETENE 2011, 6.)

Ammattieettisyys merkitsee kykyä pohtia ja kyseenalaistaa jatkuvasti omaa ammatillista toimintaa ja päätöksiä ja niiden oikeudenmukaisuutta. Työn kehittämistoiminnassa olisi hyvä tarkastella, mihin eettisiin periaatteisiin työkäytännöt pohjautuvat ja perustuvatko ne vastuulliseen näkemykseen inhimillisestä kasvatustoiminnasta. Sosiaalialan työssä ammattietiikka merkitsee kykyä ja halua nähdä ja kuulla erilaisia vaihtoehtoja asiakkaiden arkeen ja toimintaan ja mahdollistaa asiakkaan kuuleminen ja asiakkaan omien näkemysten esiin tuominen. Sosiaalialan ammattilaisten olisi hyvä osata arvioida kriittisesti myös työskentely-ympäristöään ja toiminnan eettisyyttä. Asiakkaan etu tulisi huomioida merkittävämmäksi kuin taloudelliset säästötavoitteet. (Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry 2013, 6.)

Eettisyys tyttökerhotoiminnassa ja työskentelyssä perustui myös koulun asettamiin arvoihin ja sääntöihin. Opetushallitus (2015c, 15–16) on asettanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetukselle arvoiksi oppilaan ainutlaatuisuuden ja oikeuden hyvään opetukseen, ihmissyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian, kulttuurisen moninaisuuden rikkautena sekä kestävän elämäntavan välttämättömyyden. Suhosen (2012, 49–58) tutkimuksen toteuttamien opettajien haastattelujen mukaan arvot perustuvat opetussuunnitelman lisäksi lakiin ja uskontoon, yleisesti hyväksytyihin arvoihin ja yhteiskunnan arvoihin, koulun yleiseen toimintakulttuuriin ja tapoihin, koulun omaan kulttuuriin ja sijaintiin sekä opettajan omiin arvoihin ja persoonaan.

Tässä toiminnallisessa opinnäytetyössä on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä ja epärehellisyyttä on vältetty kaikissa prosessin vaiheissa. Periaatteet, joita tulee ottaa huomioon tutkimuksen teossa luotettavuuden kannalta, ovat kaikesta plagioinnista luopuminen, tuloksien kriittinen tarkastelu ilman sepittelyä ja kaunistelua, raportoinnin tarkkuus, tasapuolinen muiden

tutkijoiden kohtaaminen ja mahdollisten tutkimuksellisten rahavarojen oikea käyttö (Hirsjärvi ym. 2007, 26 - 27).

Lähtökohtana työssä on ollut ihmisarvon kunnioittaminen ja kerhotoiminnan taustalla yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus, jolla pyritään negatiivisen syrjinnän estämiseen, erilaisuuden tunnistamiseen, voimavarojen jakamiseen tasapuolisesti ja epäoikeudenmukaisen politiikan sekä toimittajien vastustamiseen (Talentia Ry 2009, 9). Tämän takia kerhotoiminta tapahtui koulun tiloissa, jolloin osallistujat ja ohjaajat olivat sitoutuneet noudattamaan koulun sääntöjä ja normeja sekä omia erillisiä pelisääntöjä, jotka luotiin yhdessä ryhmän jäsenten kanssa ensimmäisellä toteutuskerrolla.

Lapset tutkimusryhmänä asettavat eettisyydelle haasteita. Erityisryhmien, kuten lapsien kohdalla, on huolehdittava heidän oikeuksiensa toteutumisesta. Lapset eivät täysin pysty itse ilmaisemaan tahtoaan, jolloin vaaditaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa tutkimukseen osallistumisesta. (Mäkinen 2006, 64.) Tässä opinnäytetyössä ei toteutettu varsinaista tutkimusta, jolloin tutkimuslupaa ei haettu. Kuitenkin ennen toiminnallisen osion toteutusta kohderyhmän vanhemmille sekä mahdollisille osallistujille kerrottiin, että toiminta perustui anonymiteettisyyden säilyttämiseen ja vapaaehtoisuuteen, koska asiakkaalla on oikeus yksityisyyteen ja henkilökohtaiseen tietosuojaan (Talentia Ry 2009, 20).

Kerhoon osallistui pieni otos tietyn alakoulun tyttöjä, jolloin heidät olisi voinut olla mahdollista tunnistaa, mikäli alueellinen määrittely olisi tehty tarkemmin. Samalla opinnäytetyössä on haluttu suojella koulua sekä sen henkilökuntaa ja mahdollistaa heidän toimintansa jatkuminen ilman leimaavia tekijöitä. Oikeus yksityisyyteen on osa ihmisoikeuksia ja ihmisarvoa, joka on myös määritelty asiakaslaissa 3:nessä luvussa, hallintolaissa 6:nessä ja 10:nessä §, perustuslaissa 10 §, julkisuuslaissa, henkilötietolaissa ja lastensuojelulaissa (Talentia Ry 2009, 8).

Kerhoon osallistuminen on luotu vapaaehtoiseksi, vaikka se on tunnistettu

samaan aikaan haasteeksi. Kuitenkin omalla ajallaan osallistuvat vapaaehtoiset oppilaat sitoutuvat kerhotoimintaan, jos sisällöt ja kerhoissa käytetyt menetelmät ovat heidän odotustensa mukaiset (Pura 2011, 45). Kerhon toteutuskertojen teemojen valinnassa asiakaslähtöisyys ei toiminut parhaalla mahdollisella tavalla. Osallistujista ei ollut tietoa ennen toiminnan aloitusta, joka on rajoittanut tyttöjen mielipiteiden huomioimista kerhon toteutuskertojen teemoissa. Opinnäytetyön tekijät ovat päätyneet valitsemaan teemat ja harjoitukset, joita kerhoilla on toteutettu. Teemojen valinnat perustuivat voimavara- ja ratkaisukeskeiseen työotteeseen sekä opinnäytetyön tekijöiden ammatillisen osaamisen vahvistamiseen näillä alueilla. Kaikissa harjoituksissa ja teemoissa on otettu huomioon muun muassa tyttöjen ikä, ryhmän koko, harjoitusten syvällisyys ja niiden määrä. Mikäli kerhototeutuksien harjoituksia on käsitelty sanallisesti jälkikäteen, jokaisella on ollut mahdollisuus kieltäytyä kertomasta omasta työstään.

5.2 Opinnäytetyön hyödynnettävyys ja kehittämissuhteet

Kerhototeutus on koettu onnistuneeksi ja toteuttamisen arvoiseksi prosessiksi. Saatu palaute koululta, osallistujilta ja ohjaajien puolelta on ollut positiivista, ja kerho on nähty hyödylliseksi tueksi tyttöjen sosiaalisille taidoille, verkostoitumiselle ja ystävyyssuhteiden ylläpidolle ja luomiselle. Kerhon jatkumisen kannalta, toteutettu materiaalikansio on tärkeässä asemassa ja sen kokoaminen on tehty huolellisesti, jotta harjoitukset olisivat jatkossa helposti käytettävissä ja koko toteutus hahmottuisi eri ohjaajille. Jatkoa kerholla toivottiin sekä osallistujilta että koulun puolelta. Jatkon kannalta, on mietitty yhteistyötä Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan muiden ryhmien kanssa.

Kehittämissuhteet

Toteutuskertoja tyttökerhossa oli viikon mittaisin välein kahdeksan. Tulevien toteutuksien kannalta sekä ohjaajien että toteutuspaikan koulusosiologian mielestä kertojen lisääminen kahdella toteutuksella voisi olla toimiva ratkaisu. Kymmenellä toteutuksella tutustumiseen ja ryhmäytymiseen jäisi

enemmän aikaa sekä yksi ylimääräinen kerta hyödynnettäväksi tietyn teeman jatkoksi. Työille toteutetun palautekyselyn perusteella ystävyyttä olisi toivottu käsiteltävän enemmän eri kannalta, jolloin ylimääräisen kerran hyödyntäminen teeman jatkoksi voisi olla kannattavaa.

Myös lukukausimittainen toteutus toisi jatkuvuuden tuntua osallistujille ja mahdollisuuksia kerhoryhmän rakentumiseen tiiviimmäksi yhteisöksi. Kuitenkin lukukauden kestoinen toteutus vaatisi ohjaajalta pitkäjänteistä sitoutumista kerhoon ja toimintakertojen suunnitteluun. Lisäksi kertojen tiheämpää toteutusta voisi jatkossa harkita. Kaksi kertaa viikossa pidettävä toteutus voi ikäryhmän sitoutumisen kannalta olla hankalaa, mutta se tukisi ilta-päivän vapaa-ajan hyödyllistä käyttöä turvallisessa ympäristössä.

Toteutuksen ikäryhmänä olivat 12 - 13-vuotiaat tytöt. Kerhoa olisi mahdollista soveltaa myös nuoremmille ja juuri yläasteelle siirtyneille tytöille. Harjoitusten sekä teemojen muokkaaminen nuoremmalle ikäryhmälle voi vaatia enemmän työtä kuin yläasteikäisille, koska nykyinen harjoitusten vaatimustaso on katsottu kyseiselle 12 - 13-vuotiaiden ikäryhmälle sopivaksi. Nuoremmille kerholaisille tulisi teemoista poistaa murrosikä ja tulevaisuus. Teema ei ole iällisesti ajankohtainen nuoremmille tytöille eikä tarpeellinen käsiteltäväksi erillisenä teemana kerhomuotoisessa toteutuksessa. Murrosiän tiedon jakaminen kuuluu ensisijaisesti koulun omalle henkilöstölle, erityisesti terveydenhoitajalle.

Tulevan tyttökerhon suunnittelussa voisi ottaa tytöt mukaan miettimään kerhon sisältöä. Sorsan (2014, 74) mukaan on tärkeää, että lapsi tai nuori pääsee vaikuttamaan itse toiminnan sisältöön. Kuuntelemalla heitä, lapset ja nuoret oppivat, että heidän mielipiteellään on merkitystä.

Ei ole myöskään poissuljettua ajatella toteutusta saman ikäisille pojille, sillä syrjäytyminen poikien kohdalla voi alkaa jo ennen kouluikää ja varhainen puuttuminen kouluaikana edistää poikien kasvua ja kehitystä tasapainoisiksi sekä hyvinvoiviksi miehiksi (Vihreät 2012). Koululla oli kuitenkin olemassa pelkästään pojille suunnattuja kerhoja, joissa osassa oli myös mukana tunnetaitoja kehittäviä menetelmiä.

Kerhotoiminnasta toteutettu menetelmäkansio on suunnattu kerhonvetäjille toiminnan tueksi. Jatkossa kerhonvetäjän toimintaan ja ohjaukseen voisi kiinnittää vielä enemmän huomiota. Kerhonvetäjän kansio voisi tarjota kerho-ohjaajalle muun muassa tietoa, miten turvallisuuden tunnetta ryhmässä voidaan lisätä, minkä tyyppiset harjoitukset soveltuvat eri ikäryhmille ja erityisesti tytöille sekä minkälaisia asioita on hyvä ottaa huomioon ohjauksessa, jotta jokainen saavuttaa kerhosta parhaan mahdollisen hyödyn.

5.3 Lopuksi

Opinnäytetyöprosessi on aikaa ja voimia vievä toteutus. Opinnäytetyön tekijän on varattava prosessiin paljon aikaa ja resursseja. Tässä opinnäytetyössä aikaa kului sekä opinnäytetyön toteutuksen suunnitteluun, kerhon vetämiseen että toiminnasta raportointiin. Rahallisia resursseja kului pääsääntöisesti matkustamiseen julkisella liikenteellä, materiaalikansion tarpeisiin sekä tyttökerhon osallistujien palkitsemiseen kerhototeutuksen päätteeksi. Suurin osa kerhossa käytetyistä materiaaleista saatiin toimeksiantajalta ja Lahden ammattikorkeakoululta.

Tämä opinnäytetyö antaa toimeksiantajalle näyttöä tytöille suunnatun kerhon merkityksellisyydestä ja tarpeellisuudesta. Se tarjoaa toimeksiantajalle valmiiksi suunnitellun ja testatun kerhototeutuksen, jonka teemat ja kohde-ryhmä ovat valmiiksi rajattuja ja tarkoin harkittuja. Tyttökerhon menetelmäkansio tarjoaa toimeksiantajalle työvälineen hyödynnettäväksi uusissa toteutuksissa sekä harjoituksia sellaisenaan käytettäväksi.

Opinnäytetyöntekijöille tämä opinnäytetyö on tarjonnut mahdollisuuden osallistua syrjäytymistä ennaltaehkäisevään työhön alakouluympäristössä, joka antaa lähtökohtaisesti erilaisen näkökulman aikuistyötä opiskelevalle sosionomille. Opinnäytetyöntekijät ovat saaneet kohdata alakouluympäristön haasteellisuuden kasvatuksellisissa tilanteissa, joissa kohtaavat opettajat, muu kouluhenkilöstö, vanhemmat, lapset, paikallinen ympäristö ja yhteiskunta.

Opinnäytetyön tekijät ovat ammatillisesti valaistuneet erityisesti lasten kanssa huomioitavista eettisistä haasteista, joita tämä työ on mukanaan kantanut. Puhuttaessa lapsista ja pienestä kohderyhmästä, käsitellään arkoja asioita, jotka voivat väärään tietoisuuteen joutuessaan vahingoittaa heidän asemaansa, kuten pohdintaosiossa on tuotu esille. Siksi opinnäytetyön sitomattomuus paikkakuntaakohtaisesti on ollut ratkaisuna turvallinen ja ehdoton.

Kuten tässä opinnäytetyössä aikaisemmin on todettu, kerhotoiminta voidaan nähdä yhdeksi erinomaiseksi keinoksi tukea lasten kasvua ja kehitystä. Kerhotyön jatkuvuuden tukeminen ja jokaisen lapsen mahdollisuus osallistua toimintaan edellyttävät eri tahoilta halukkuutta tukea lasten ja perheiden hyvinvointia ja ennaltaehkäisevää työtä. Vapaaehtoistyöllä ja eri organisaatioiden aktiivisella yhteistyöllä voidaan saavuttaa kerhotoiminnan jatkuvuutta tukevia rakenteita, kuten oppilaitosyhteistyönä onnistuneita kerhokokeiluja, menetelmäkansioita ja sitä kautta toimivia ja jatkuvia kokonaisuuksia.

Lapset ovat tulevaisuudessa tuottavia kansalaisia, joiden osallistuminen yhteiskunnan toimintaan riippuu mahdollisuuksista, joita heille lapsuudessa ja nuoruudessa luodaan. Tällä oppilaitosyhteistyössä toteutetulla opinnäytetyöllä voidaan tarjota lapsille mahdollisuuksia kehittää omia voimavarojaan, sosiaalisia taitojaan ja luoda ympärilleen verkostoja, joita hyödyntämällä he kasvavat ja vahvistavat omia taitojaan ja kykyjään arjessa sekä elämässä. Opinnäytetyön tekijöiden kokemuksesta pienillä asioilla on merkitystä.

LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Helsinki: My Generation Oy.

Aapola, S. 1991. Ystävyyden keinulauta. Helsinkiläistyttöjen ystävyyskulttuurista. Sarja D: Naistutkimusraportteja 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet. Ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 83 - 102.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.

Aho, T., Kotiranta-Ainamo, A., Pelander, A. & Rinkkinen, T. 2008. Puhutaan seksuaalisuudesta – Nuori vastaanotolla. Helsinki: Priimus paino Oy.

Ahonen, R. & Lohtaja-Ahonen, S. 2011. Palaute kuuluu kaikille. Kopijyvä: Infor.

Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös.

Bulik, C. 2012. Nainen peilissä. Ulkonäköpaineet ja itsetunto. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Cotterell, J. 2007. Social Networks in Youth and Adolescence. New York: Routledge.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOYpro Oy.

ETENE. 2011. Sosiaali- ja terveysalan eettinen perusta. ETENE-julkaisuja 32. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta [viitattu 2.7.2015]. Saatavissa: http://www.etene.fi/c/document_library/get_file?folderId=63023&name=DLFE-2903.pdf

Haavisto, A. & Paalanen, A. 2014. Lasten leiriryhmän ryhmäprosessi ja sen ohjaaminen. Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos [viitattu 2.6.2015]. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44184/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201409032710.pdf?sequence=1>

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantuminen työyhteisön haasteena. Turku: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Hepworth, D., Rooney, R., Dewberry Rooney, G., Strom-Gottfried, K. & Larsen, J.A. 2009. Direct Social Work Practice: Theory and Skills. Belmont: Brooks/Cole.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. Painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uusitettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A., Hyppönen, T., Kannelsuo, M., Kiviharju, E., Luotonen, A. Norokorpi, I., Pitkäniemi, M., Rautiainen, A. (toim.), Reijonen, M., Räsänen, J., & Valtonen, T. 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.

Huopainen, H. 1992. Tytöstä nuoreksi naiseksi. Psykologinen näkökulma tytön sukupuoli-identiteetin kehitykseen. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 43.

Hätinen, H. & Partti, T. 2014. ”Kaikki katsoisivat ympärilleen” – 5. luokkalaisten lasten kokemukset ja käsitykset yksinäisyydestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. [viitattu 2.6.2015]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42980>

- Innanen, J. 2011. Ryhmänohjaus. Estämään nuorten syrjäytymistä. Tampere: Tampereen ammattiopisto.
- Innokylä. 2015. Sosionomi (amk) tutkinto. Suomen Kuntaliitto, SOSTE, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos [viitattu 6.8.2015]. Saatavissa: <https://www.innokyla.fi/sosionomi-amk-tutkinto>
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.
- Jyväskylän yliopisto. 2015. Ryhmäviestinnän perusteet. Prosessi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos, puheviestintä [viitattu 2.6.2015]. Saatavissa: <http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhma-viesti/prosessi/muotoutuminen/kehitysvaiheet.html>
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytäntö. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kataja, J. 2003. Rentoutuminen ja voimavarat. Helsinki: Edita.
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän – Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: SMS-tuotanto Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kettunen, R., Kähäri-Wiik, K., Vuori-Kemilä, A. & Ihalainen J. 2009. Kuntoutumisen mahdollisuudet. Helsinki: WSOYpro.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus [viitattu 8.6.2015]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf
- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Koulusosionomi. 2015. Päijät-Hämäläinen koulu. Haastattelu. 5.8.2015.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Tammer-paino Oy.

Käyhkö, M. 2011. Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa Ojanen, K., Mulari, H. & Aaltonen, S. (toim.) Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 89 - 134.

Lahden ammattikorkeakoulu. 2015. TKI-toiminta [viitattu 26.8.2015]. Saatavissa: <http://www.lamk.fi/tki-toiminta/painoalalahtoinen-tki-toiminta/Sivut/default.aspx>

Leppänen, R. 2005. Älä murjota murkkuikää! Kuudesluokkalaisten käsityksiä murrosiästä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos [viitattu 30.6.2015]. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10182/URN_NBN_fi_jyu-200521.pdf?sequence=1

London, M. 2015. The Power of Feedback. Routledge: New York.

Lähteenmaa, J. 2000. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Hakapaino Oy.

Markkanen, J. 2009. Seitsemäsluokkalaisten stressi- ja voimavaratekijät eläytymistarinoiden valossa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta [viitattu 30.6.2015]. Saatavissa: http://epublications.uef.fi/pub/URN_NBN_fi_joy-20090019/URN_NBN_fi_joy-20090019.pdf

Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin. Sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten mahdollisuuksia voimaantua työssään. Väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopisto, Hoitotieteen laitos.

Metsäpelto, R. & Pulkkinen, L. 2011. ”Aika kuluu nopeasti ja on ollut hauskaa”. Kerho- ja harrastustoiminta koulussa. Teoksessa Pohjola, K., Välijärvi, J., Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J.,

Rajala, A., Häkkinen, P., Juntunen, M., Laakkonen, I., Taalas, P., Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Sefton-Green, J., Kupiainen, R., Holopainen, L., Lappalainen, K., Kuivakangas, J., Hamarus, P., Hokkanen, L., Metsäpelto, R., Pulkkinen, L., Jokinen, K., Kostiainen, E., Rautiainen, M., Hämäläinen, J. & Moisio, O. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 157-166.

MLL Vanhempainnetti. 2014. Ystävyysuhteiden merkitys korostuu murrosiässä [viitattu 30.6.2015]. Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ ja_ kehitys/murrosian_kynnyksella/tarkeat_ystavat/

Mulari, H., Eischer, H. & Uusitalo-Herttua, M. 2012. Tyttötyö kääntyi 2010-luvulle. Teoksessa Mulari, H., Eischer, H. (toim.). Tyttötyön kansio. Helsinki: Suomen Setlementtiliitto ry, 6 - 19 [viitattu 14.7.2015]. Saatavissa: <http://www.liikka.fi/wp-content/uploads/2014/10/tyttotyönkansio.pdf>

Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisotutkimusseura [viitattu 14.7.2015]. Saatavissa: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/08/Nuoria_liikkeell%C3%A4_Julkaisu_Nettiversio_korjattu.pdf

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2011. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.

Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: TammerPaino.

Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä – Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Kehittämiskeskus Opinkirjo ry [viitattu 2.6.2015]. Saatavissa: http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/etusivu/web_oivalluksia.pdf

Nykänen, A. 2002. Tyttöjen välinen ystävyys - murrosiän ystävyysuhteiden kokemuksia. Pro-gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteidenlaitos [viitattu 30.6.2015]. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8933/annyka.pdf?sequence=1>

Nykänen, A-M. 2002. Tyttöjen välinen ystävyys - Murrosiän ystävyysuhteiden kokemuksia. Kasvatustieteidenlaitoksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [viitattu 23.6.2015]. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8933/annyka.pdf?sequence=1>

O'Connell, B. 2005. Solution-Focused Therapy. London: SAGE publications Ltd.

Ojanen, K. 2011. Tyttöjen toinen koti. Etnografinen tutkimus tyttökulttuurista ratsastustalleilla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Opetushallitus 2015a. Koulun kerhotoiminta [viitattu 2.6.2015]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/koulun_kerhotoiminnana_kehittaminen

Opetushallitus 2015b. Koulun kerhotoiminta [viitattu 2.6.2015]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/koulun_kerhotoiminta

Opetushallitus 2015c. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96 [viitattu 25.6.2015]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki 628/1998.

Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.

Prout, H. & Fedewa, A. 2015. Counseling and Psychotherapy with Children and Adolescents: Theory and Practice for School and Clinical Settings. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pura, M. 2011. Kerhopedagogiikan kehittäminen ja resurssien hallinta. Teoksessa Rajala, R. (toim.) Kerhot hyrräämään - näkökulmia ja malleja koulun kerhotoiminnan vakiinnuttamiseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 45 - 52. Oppaat ja käsikirjat 2011:11 [viitattu 8.6.2015]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/135198_Kerhot_hyrraamaan.pdf

Ratkes. 2015. Ratkaisukeskeisyys pähkinänkuoreessa [viitattu 3.8.2015]. Saatavissa: <http://www.ratkes.fi/tietoa-ratkaisukeskeisydestae/artikkelita/ratkaisukeskeisyys-paehkinaenkuoreessa/>

Rostila, I. 2001. Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmaratkaisun perusteet. Jyväskylä: Korpiljyvä.

Räsänen, J. 2006. Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen. Järvenpää: Julkiviestintä Oy.

Rönkkö, L. 2008. Ratkaisu ja voimavarakeskeinen näkökulma vuorovaikutuksessa. Teoksessa Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. (toim.). Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY, 171 - 192.

Rönkkö, L. & Rytönen, T. 2010. Monisäikeinen perhetyö. Helsinki: WSOYpro.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Käsikirja. Oulu: Oulun Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos [viitattu 23.6.2015]. Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>

Sorsa, T. 2014. Ryhmätoiminta tyttöjen tukena. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos [viitattu 2.6.2015]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45654/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201504171599.pdf?sequence=1>

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. 2013. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki. 6. painos. [viitattu 27.7.2015]. Saatavissa: http://www.talentia.fi/fi-les/558/Etiikkaopas_2013_net.pdf

Strandell, H. 2012. Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Helsinki: Gaudeamus.

Suhonen, P. 2012. ”Aika paljon tavotetta yhdelle ihmiselle.” – Alakoulun opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta. Pro gradu-tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö [viitattu 25.6.2015]. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84520/gradu06681.pdf?sequence=1>

Syrjäkari, R. 2013. Sukupuolisensitiivinen nuorisotyö tyttöjen kokemuksina. Pro gradu –tutkielma. Lappi: Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta [viitattu 2.7.2015]. Saatavissa: <http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61515/Syrj%C3%A4kari.Reetta.pdf?sequence=2>

Talentia Ry. 2009. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki.

Unicef. 2015. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista [viitattu 14.7.2015]. Saatavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Vihreät. 2012. Koulut ja syrjäytyminen: Keinoja poikien ja nuorten miesten syrjäytymisen ehkäisyyn [viitattu 15.7.2015]. Saatavissa: <http://www.vihreamiesliike.fi/?p=352>

Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Vilppola, T. 2007. Reaalipedagoginen toimintaprosessi-sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö [viitattu 25.6.2015]. Saatavissa:

<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514284670/isbn9789514284670.pdf>

Virtanen, M. 2009. Ryhmäytymisen ja ryhmädynamiikan perusteet johtamisen näkökannalta. Kandidaatin tutkielma. MPKK:n kirjasto [viitattu 22.6.2015]. Saatavissa:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/105162/SK1101.pdf?sequence=2>

Vuorinen, M. 2011. Unelmien arki ja arjen unelmat – koululaisten tarinoita arjesta ja unelmista nykypäivän Suomessa. Sosiaalityön pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö [viitattu 30.6.2015]. Saatavissa:

http://www.perheliikunta.fi/files/perheliikunta/Kuvitus kuvat/Vuorinen_Unelmien%20arki%202011.pdf

Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveystieteiden ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki: Edita.

LIITTEET

LIITE 1. TYTTÖKERHON SISÄLTÖ

LIITE 2. PALAUTEKYSELYLOMAKE

LIITE 3. DIAESITYS TYÖSTÄ

LIITE 1. TYTTÖKERHON SISÄLTÖ

1. Tutustuminen

Toteutuskerta alkoi ohjaajien esittäytymisellä ja fiiliskierroksella, jonka jälkeen tytöt esittäytyivät toisilleen ja ohjaajille MLL:n Vertaansa Vailla - kysymyskorttien ja erilaisten pienten esineiden avulla. Myös ohjaajat esittäytyivät tytöille paremmin korttien ja esineiden avulla. Seuraavaksi laadittiin yhdessä pelisäännöt kerhon toiminnalle. Jokainen tyttö sai vuorollaan kirjoittaa kartongille sääntöjä, joita hänelle tuli mieleen kerhossa oloon ja toimintaan liittyen. Kun pelisäännöt olivat valmiina, ne laitettiin ilmoitustaululle kaikkien tyttökerholaisten nähtäville. Tämän jälkeen tytöt tekivät elämän nelikenttä harjoituksen. Harjoituksessa tytöille jaettiin neljään osaan jaettu moniste, johon he kirjoittivat itselleen tärkeitä asioita liittyen perheeseen, harrastuksiin, kavereihin ja unelmiin. Myös ohjaajat osallistuvat toimintaan ja täyttivät elämän nelikenttä harjoitukset omilta osiltaan. Tuotokset käytiin läpi ryhmässä. Lopuksi tytöiltä kerättiin palautetta hyymiömonisteen avulla.

2. Ystävyys

Toteutuskerta alkoi fiiliskierroksella, joka tapahtui ystäväkirjan avulla. Tytöt saivat valita ystäväkirjasta kolme kohtaa, joiden avulla kertoivat itsestään ryhmäläisille. Tämän jälkeen tytöt tekivät ryhmäkukka- harjoituksen. Harjoituksessa jokainen tyttö kirjoitti kartonkilehdelle nimensä sekä jotain itsestä kertovaa. Terälehdet liitettiin kukan keskusta, jonne kirjoitettiin ryhmälle kolme yhteistä ominaisuutta. Seuraavaksi liimattiin yhteinen ryhmäkukka kartongille, joka tuli nähtäväksi luokkatilan seinälle. Harjoituksen tarkoituksena oli, etsiä henkilökohtaisia hyviä ominaisuuksia jokaisesta osallistujasta sekä ryhmälle yhteisiä vahvuuksia. Jokainen täytti myös henkilökohtaisen ryhmäkukkamonisteen. Ryhmäkukka - harjoituksen jälkeen, jokainen tyttö täytti kaverilause- lomakkeen, jonka jälkeen tyttöjen mielestä ystävyysden tärkeimmät kohdat kirjoitettiin ylös fläppitaululle ja käytiin yhdessä läpi. Tämän jälkeen tytöt tekivät ystävyysväittämät - harjoituksen. Harjoituksessa ohjaaja luki ystävyysväittämiä, joihin tytöt osoittivat mielipiteensä liikkumalla joko toiselle seinustalle, jossa oli ”kyllä” tai vastakkaiselle seinustalle, jossa oli ”ei”. Keskellä kuviteltiin olevan ”en tiedä / en osaa sanoa”-kohta. Lopuksi tytöiltä kerättiin palautetta tekstiviestitilappujen avulla.

3. Tulevaisuus ja unelmat

Toteutuskerta alkoi fiiliskierroksella, joka tapahtui rantapallon avulla. Tämän jälkeen tytöt tekivät unelma- harjoituksen. Harjoituksessa tytöt kirjoittivat valmiiksi leikattuihin pilvimuotoisiin kartonkeihin unelmansa ja ympyrämuotoisiin kartonkeihin tavoitteet, joilla unelmat voisi saavuttaa. Tytöt liimasivat pilvet ja ympyrät kartongille. Unelmat käytiin yhteisesti läpi ryhmässä. Seuraavaksi tytöt tekivät tulevaisuuskuvakollaasin, jossa tulevaisuutta pohdittiin kahden vuoden päähän nykyhetkestä. Harjoituksessa tytöt leikkasivat lehdistä tulevaisuuteen liittyviä kuvia ja liimasivat ne kartongille. Harjoitus toteutettiin pareittain ja myös yksi kolmen hengen ryhmä syntyi. Jokainen tyttö teki kuitenkin oman henkilökohtaisen tulevaisuuskuvakollaasinsa. Kun kollaasit olivat valmiit, keskusteltiin niistä pienryhmissä. Lopuksi tytöiltä kerättiin palautetta palauteympyrän avulla.

4. Murrosikä tyttönä

Toteutuskerta alkoi fiiliskierroksella, joka tapahtui korun avulla. Tunnin teemaan virittäytyttiin tämän jälkeen yhdessä samaistumalla keksityn ”Sofian” murrosikään liittyviin tuntemuksiin. Seuraavaksi tytöt tekivät askarruttavat kysymykset - harjoituksen. Harjoituksessa tytöt kirjoittivat lapulle nimettöminä itseään askarruttavia kysymyksiä esimerkiksi murrosikään, seurusteluun ynnä muihin samantyyliisiin aiheisiin liittyen. Kysymykset sekoitettiin ja käytiin läpi yhdessä pohtien. Tämän jälkeen tytöille pidettiin tietovisa murrosiästä, jonka jälkeen ohjaajat kertoivat oikeat vastaukset kysymyksiin. Tytöt saivat kerralta mukaansa esitteitä, jotka sisälsivät tietoa murrosiästä. Lopuksi tytöiltä kerättiin palautetta palauteympyrän avulla.

5. Itsetunto ja minäkuva

Toteutuskerta alkoi fiiliskierroksella, joka tapahtui pienen peilin avulla. Tämän jälkeen tytöt tekivät kiinalainen muotokuva- harjoituksen, jossa on tarkoitus jatkaa valmiiksi aloitettuja lauseita itsestään, esimerkiksi; *jos olisin eläin, olisin* tai *jos olisin elokuva, olisin*. Täytön jälkeen harjoitus käytiin lävitse niin, että tytöt saivat kertoa haluamansa kohdat harjoituksesta muille ääneen. Seuraavaksi tytöt etsivät omia vahvuuksia vahvuuskorttien avulla ja sen jälkeen tekivät omakuva- harjoituksen. Omakuva- harjoituksessa jokainen piirsi oman kehonsa paperin keskelle ja kirjoitti tai piirsi omat vahvuutensa, voimavaransa sekä mahdolliset kehityskohteensa. Tämän jälkeen harjoitus purettiin käymällä läpi niin, että jokainen kertoi haluamansa voimavarat ja hyvät piirteet, sekä kehittämisen kohteensa ääneen muille. Omakuva-harjoituksen jälkeen tytöt saivat itsetuntovaakuna - harjoitukset mukaansa kotiin, jonka he saivat halutessaan tehdä. Lopuksi tytöiltä kerättiin palautetta WhatsApp -palautteen avulla.

6. Yksinäisyyden kohtaaminen

Toteutuskerta alkoi fiiliskierroksella, joka tapahtui värikorttien avulla. Tämän jälkeen tytöt tekivät harjoituksen Shadows -korttien avulla, joiden pääteemana on yksinäisyys. Tytöt valitsivat ajatuksia herättäviä kortteja, joista

keskusteltiin yhdessä. Korteista nousseet asiat laitettiin fläppitaululle ja tytöt pohtivat lieventäviä keinoja yksinäisyyttä vastaan. Työille jaettiin omaksi tietoisuudeksi yksinäisyydestä. Seuraavaksi tytöt tekivät Säkki-harjoituksen. Harjoituksessa tytöt piirsivät tikku-ukon, jonka selässä on iso säkki. Säkkiin tytöt kirjoittivat sen hetkiset huolensa, jonka jälkeen he piirsivät huolien yli henkselit ja repivät piirroksensa. Tarkoituksena on harjoitella ikävien asioiden poistamista mielestä. Lopuksi tytöiltä kerättiin palautetta WhatsApp -palautteen avulla.

7. Stressin lievitys ja rentoutuminen

Toteutuskerta alkoi fiiliskierroksella, joka tapahtui stressilelun avulla. Tämän jälkeen tytöt tekivät stressi-harjoituksen. Harjoituksessa tytöt kirjoittivat kartongille asioita, jotka aiheuttivat heille stressiä kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Kartongin toiselle puolelle he kirjoittivat stressiä lieventäviä asioita. Harjoituksen jälkeen käytiin läpi, mitkä asiat ketäkin stressaavat, ja mitä keinoja on stressin lievitykseen. Seuraavaksi oli musiikkimaalausta. Ohjaajat soittivat tytöille neljä erilaista musiikkikappaletta, joiden aikana tytöt maalasivat kuulemansa kappaleen heille tuoman tunteen värein ja erilaisin muodoin paperille. Harjoituksen jälkeen keskusteltiin harjoituksen herättämistä tuntemuksista. Viimeisenä harjoituksena tehtiin mielikuvamatka. Tyttöjä pyydettiin ottamaan mahdollisimman rento asento ja sulkemaan silmänsä. Ohjaaja luki tytöille ääneen mielikuvamatkan nimeltä Värimatka vuorelle. Taustalle laitettiin soimaan rentouttavaa musiikkia. Lopuksi kerättiin tytöiltä palautetta palauteympyrän ja adjektiivilappujen avulla.

8. Kerhon lopetus

Toteutuskerta alkoi fiiliskierroksella, joka tapahtui pehmolelun avulla. Tämän jälkeen oli kaksi ryhmäleikkiä. Seuraavaksi tytöille tarjottiin pientä napposteltavaa ja tytöt täyttivät palautekyselylomakkeen. Myös tytöille annettiin palautetta keuhukan muodossa, johon jokainen ohjaaja ja tyttökerhon osallistuja kirjoitti jotakin positiivista toisesta. Kukka jäi jokaiselle muistoksi kerhosta. Lopuksi jokaiselle tytölle jaettiin muistikirja ja tarrat palkintona kerhoon osallistumisesta.

LIITE 2. PALAUTEKYSELYLOMAKE

Kysely Supersuklaat – tyttökerhosta

Hyvä tyttökerhon jäsen,

Olemme toteuttaneet koulullasi 8 kertaisen kerhototeutuksen keväällä 2015. Kerhon teemoina ovat / olleet ystävyys, unelmat ja tulevaisuus, murrosikä tyttönä, itsetunto ja minäkuva, yksinäisyyden kohtaaminen sekä stressin lievitys ja rentoutuminen. Osallistumisesi on ollut meille tärkeää, kiitos siitä kuuluu sinulle. Nyt tarvitsemme tietoja toiminnan onnistumisesta ja kehittämisestä opinnäytetyötämme varten.

Käsissäsi on kyselylomake koskien kerhomme eri osa-alueita. Se koostuu perustiedoista, kerhon alun kartoituksesta, toimintakertojen sisällöstä ja ilmapiiristä sekä ohjaajien toiminnasta. Kysely toteutetaan nimettömänä, joten vastaathan rehellisesti jokaiseen kohtaan!

Kyselyyn vastataan ympäröimällä sopiva vaihtoehto tai sopivat vaihtoehdot. Osassa kyselyn kohdista annetaan myös sanallista arviointia.



KIITOS VASTAUKSISTASI!

Keväisin terveisin

Hanna Kakkonen

Sanna Lepistö

Valerija Sotnik

Lahden ammattikorkeakoulu

PERUSTIEDOT

Ympyröi sopiva vaihtoehto/vaihtoehdot

1. IKÄ:

- a. 10 – vuotta
- b. 11 – vuotta
- c. 12 – vuotta
- d. 13 – vuotta

2. LUOKKA-ASTE:

- a. 4
- b. 5
- c. 6

3. LÄSNÄOLO:

- a. Tutustumiskerta
- b. Ystävyys
- c. Unelmat ja tulevaisuus
- d. Murrosikä tyttönä
- e. Itsetunto ja minäkuva
- f. Yksinäisyyden kohtaaminen
- g. Stressin lievitys ja rentoutuminen
- h. Lopetuskerta

4. POISSAOLON/POISSAOLOJEN SYYT:

- a. Sairastuminen
- b. Sovittu meno
- c. Haluttomuus osallistua kerralle
- d. Henkilökohtainen syy
- e. Muu syy, mikä? _____

KERHON ALKU

Ympyröi sopiva vaihtoehto/vaihtoehdot

5. MISTÄ SAIN TIEDON KERHOSTA?

- a. Luokan opettaja
- b. Koulusosionomi
- c. Kaveri
- d. Kerhomainos
- e. Muualta, mistä? _____

6. OLISITKO HALUNNUT OSALLISTUA TOTEUTUSKERTOJEN SUUNNITTELUUN?

- a. Kyllä
- b. En
- c. En osaa sanoa

JOS VASTASIT KYLLÄ, MITEN? _____

7. MIKÄ SAI MINUT OSALLISTUMAAN KERHOON?

- a. Opettajan suositus
- b. Koulusosionomin suositus
- c. Vanhempien suositus
- d. Kaverit
- e. Kokeilunhalu, oma tahto
- f. Hyödyllinen ajankäyttö
- g. Joku muu, mikä? _____

8. MIKÄ SAI MINUT JATKAMAAN KERHOSSA ENSIMMÄISEN KERRAN JÄLKEEN?

- a. Kerhon teemat
- b. Ajanvietto yhdessä
- c. Ohjaajien asennoituminen kerhon vetämiseen
- d. Kaverit
- e. Opettajan tai koulusosionomin suositus
- f. Joku muu, mikä? _____

TOIMINTAKERTOJEN SISÄLTÖ

Ympyröi sopiva vaihtoehto/vaihtoehdot

9. ARVIOI TOIMINTAKERTAA SISÄLLÖN (HARJOITUSTEN/TOIMINNAN) PERUSTEELLA ASTEIKOLLA:

EI LAINKAAN KINNOSTAVA (1), TYYDYTTÄVÄ (2), EN OSAA SANOA (3), HYVÄ (4), ERITTÄIN KINNOSTAVA (5)

a. Tutustumiskerta	1	2	3	4	5
b. Ystävyys	1	2	3	4	5
c. Unelmat ja tulevaisuus	1	2	3	4	5
d. Murrosikä tyttönä	1	2	3	4	5
e. Itsetunto ja minäkuva	1	2	3	4	5
f. Yksinäisyyden kohtaaminen	1	2	3	4	5
g. Stressin lievitys ja rentoutuminen	1	2	3	4	5
h. Lopetuskerta	1	2	3	4	5

10. MIKÄ OLI MIELESTÄSI PARAS TOIMINTAKERTA?

- a. Tutustumiskerta
- b. Ystävyys
- c. Unelmat ja tulevaisuus
- d. Murrosikä tyttönä
- e. Itsetunto ja minäkuva
- f. Yksinäisyyden kohtaaminen
- g. Stressin lievitys ja rentoutuminen
- h. Lopetuskerta

PERUSTELE VALINTASI: _____

11. MIKÄ OLI MIELESTÄSI OPETTAVAIN/HYÖDYLLISIN TOIMINTAKERTA?

- a. Tutustumiskerta
- b. Ystävyys
- c. Unelmat ja tulevaisuus
- d. Murrosikä tyttönä
- e. Itsetunto ja minäkuva
- f. Yksinäisyyden kohtaaminen
- g. Stressin lievitys ja rentoutuminen
- h. Lopetuskerta

PERUSTELE VALINTASI: _____



TOIMINTAKERTOJEN ILMAPIIRI

Ympyröi sopiva vaihtoehto/vaihtoehdot

16. ARVIOI TOIMINTAKERTAA ILMAPIIRIN PERUSTEELLA:

HUONO (1), TYYDYTTÄVÄ (2), EN OSAA SANOA (3), HYVÄ (4), ERINOMAINEN (5)

a. Tutustumiskerta	1	2	3	4	5
b. Ystävyys	1	2	3	4	5
c. Unelmat ja tulevaisuus	1	2	3	4	5
d. Murrosikä tyttönä	1	2	3	4	5
e. Itsetunto ja minäkuva	1	2	3	4	5
f. Yksinäisyyden kohtaaminen	1	2	3	4	5
g. Stressin lievitys ja rentoutuminen	1	2	3	4	5
h. Lopetuskerta	1	2	3	4	5

KUVAA MYÖS OMIN SANOIN KERHON KOKONAISILMAPIIRIÄ: _____

17. MIKÄ VAIKUTTI ILMAPIIRIIN MYÖNTEISESTI?

- a. Ohjaajien toiminta
- b. Kerhon osallistujat
- c. Ryhmäkoko
- d. Harjoitukset
- e. Turvallisuuden tunne
- f. Istumajärjestys
- g. Joku muu, mikä? _____

PERUSTELE VALINTASI: _____

18. MIKÄ VAIKUTTI ILMAPIIRIIN KIELTEISESTI?

- a. Ohjaajien toiminta
- b. Kerhon osallistujat
- c. Ryhmäkoko
- d. Harjoitukset
- e. Turvattomuus
- f. Istumajärjestys
- g. Joku muu, mikä? _____

PERUSTELE VALINTASI: _____

19. ARVIOI KOULUARVOSANALLA **4–10** (4 huono, 10 erittäin hyvä):

a. Miten kerhon pelisääntöjä mielestäsi noudatettiin?

4 5 6 7 8 9 10

b. Kuinka mielelläsi tulit kerhoon?

4 5 6 7 8 9 10

PERUSTELE VALINTASI: _____

20. MITEN ILMAPIIRIÄ OLISI MIELESTÄSI VOINUT PARANTAA? _____

OHJAAJIEN TOIMINTA

21. ARVIOI SEURAAVIA VÄITTÄMIÄ ASTEIKOLLA 1-5:

HUONOSTI (1), TYYDYSTTÄVÄSTI (2), EN OSAA SANOA (3), HYVIN (4), ERINOMAISESTI (5)

a. Ohjaajat huomioivat kaikki kerholaiset jokaisella kerhokerralla erikseen.

1 2 3 4 5

b. Ohjaajat osasivat luoda kerhoon myönteisen yhteishengen.

1 2 3 4 5

c. Ohjaajat tukivat osallistujia toimimaan yhdessä.

1 2 3 4 5

d. Ohjaajilla oli kerhossa aikaa jokaiselle osallistujalle henkilökohtaisesti.

1 2 3 4 5

e. Ohjaajat olivat kiinnostuneita osallistujien kertomista asioista ja kuuntelivat heitä mielellään.

1 2 3 4 5

f. Ohjaajat osasivat suunnitella mielenkiintoista toimintaa.

1 2 3 4 5

22. ANNA SANALLISTA PALAUTETTA OHJAAJIEN TOIMINNASTA, MYÖS KEHITETTÄVIÄ ASIOITA: _____

23. ANNA HENKILÖKOHTAISTA PALAUTETTA OHJAAJILLE:

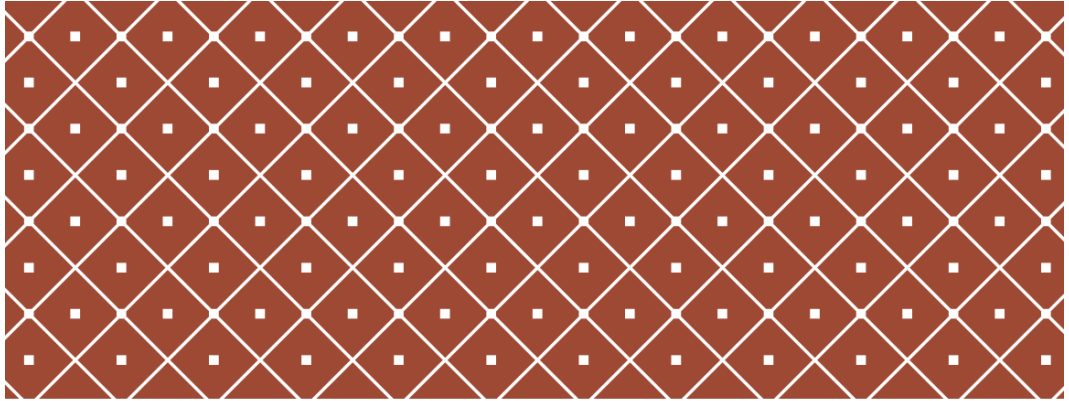
HANNA: _____

SANNA: _____

VALERIJA: _____

KIITOS VASTAUKSISTASI!

LIITE 3. DIAESITYS TYÖSTÄ



SUPERSUKLAAT TYTTÖKERHO- TYTTÖKERHOMALLI ALAKOULUN 5-6-LUOKKALAISILLE TYTÖILLE

Hanna Kakkonen
Sanna Lepistö
Valerija Sotnik

OPINNÄYTETYÖN TAUSTA

- ❖ Toiminnallinen opinnäytetyö: Kerhototeutus + menetelmäkansio
- ❖ Kohdeorganisaatio: ---
 - valinta perustuu kohdeorganisaatiolta lähtöisin olevaan tarpeeseen tytöille suunnatusta kerhotoiminnasta
- ❖ Yhteistyökumppani: Koulusosionomi ---
- ❖ Kohderyhmä: 5-6-luokkalaiset tytöt, joiden siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on lähellä
- ❖ Opinnäytetyön ohjaaja: Leena Nietosvuori, Lahden ammattikorkeakoulu
- ❖ Aikataulu: 2014 - 2015
 - Syksy 2014 suunnittelu ja suunnitelmaseminaari, kevät 2015 toiminnallinen kerhototeutus 8 kertaa, kesä 2015 raportin kirjoitus ja syksy 2015 julkaisuseminaari
- ❖ Tiedonhaku: toteutettu tieteellisesti hyväksytyjen tietokantojen kautta + manuaalisesti

LÄHTÖKOHDAT

Lapsella on oikeus lepoon, leikkiin ja vapaa-aikaan sekä taide- ja kulttuurielämään (Unicef 2015)

- ❖ Lasten iltapäivä ja vapaa-ajan toimintaan liittyy haasteita (mm. Pulkkinen 2002)
- ❖ Kerhotoiminnalla on myönteisiä vaikutuksia lasten vapaa-ajan käyttöön (Metsäpelto & Pulkkinen 2011)
- ❖ Koulun kerhotoiminta on mainittu perusopetuslaissa (628/1998, 47 §) ja opetussuunnitelman perusteissa

TARKOITUS, TAVOITE JA TUOTOS

- ❖ Koulun tavoitteet:
 - tytöille kohdennetun toiminnan luominen
 - menetelmäkansio kerhotyön tueksi
- ❖ Opinnäytetyön tarkoitus:
 - suunnitella ja toteuttaa kerhotoimintaa 5-6-luokkalaisille tytöille
 - kehittää pohjaa toiminnalliselle tyttökerhomallille
 - tukea kerhon osallistujia sosiaaliseen kanssakäymiseen, ystävyysuhteiden luomiseen ja niiden vahvistamiseen
- ❖ Opinnäytetyön tavoite:
 - valmistaa tyttökerhon menetelmäkansio

OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET KERHOKERTOJEN MUKAAN

1. Ryhmytyminen ja pelisääntöjen laatiminen
2. Ryhmän vahvistaminen ja ystävyys merkityksen pohtiminen
3. Unelmien esille nostaminen
4. Vastausten löytäminen murrosiän askarruttaviin kysymyksiin
5. Omien voimavarojen ja vahvuuksien löytäminen
6. Yksinäisyyttä lieventävien keinojen löytäminen
7. Stressiä lieventävien keinojen harjoittelu
8. Ryhmän päättäminen positiivisessa hengessä ja palautekysely

VOIMAVARAKESKEISYYS

❖ Mitä voimavarat ovat?

❖ Voimavarakeskeisyyden periaatteet Rostilan (2001) mukaan:

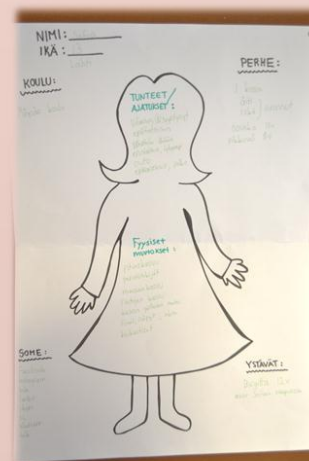
1. asiakkaan vahvistumista tukevien puitteiden luominen
2. asiakkaan sosiaalisten suhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen
3. itseparantuminen
4. yhteistyössä lisääntyvä voima
5. dialogisuus
6. asiakkaaseen uskomisen

VOIMAVARAKESKEISYYS

❖ Mitä on voimaantuminen?

❖ Voimaantumisen ulottuvuudet Räsänen (2014) mukaan:

1. fyysinen voimaantuminen
2. emotionaalinen voimaantuminen
3. kognitiivinen voimaantuminen
4. henkinen voimaantuminen
5. taloudellinen voimaantuminen



RATKAISUKESKEISYYS

❖ Ratkaisukeskeisyys nähdään lyhytterapian muodoksi (O'Connell 2005)

❖ Ratkaisukeskeisyyden näkökulmassa keskitytään ongelmien ratkaisujen etsimiseen syiden etsimisen sijaan (Vilppola 2007) ja suunnataan asiakkaan katse tulevaan (Rönkkö 2008)

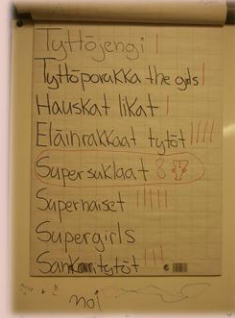
❖ Ratkaisukeskeisyyden periaatteet O'Connellin (2005) mukaan:

- jos se ei ole rikki, älä korjaa sitä
- jos jokin toimii, jatka sen tekemistä
- jos jokin ei toimi, lopeta sen tekeminen
- terapia pidetään niin yksinkertaisena kuin mahdollista

TYTTÖKERHON SISÄLTÖ

Teemat:

1. Tutustuminen ryhmään
2. Ystävyys
3. Unelmat ja tulevaisuus
4. Tyttö murrosikäisenä
5. Itsetunto ja minäkuva
6. Yksinäisyyden kohtaaminen
7. Stressin lievitys ja rentoutuminen
8. Kerhon lopetus



TYTTÖKERHO



- ❖ Kahdeksan toimintakertaa, viikon välein, maanantaisin
- ❖ Toimintakertojen kesto 1,5 tuntia
- ❖ Suljettu pienryhmä
- ❖ Tyttökerho noudatti havaintojen perusteella Tuckmannin teoriaa (1965)

→ Tuckmannin teoria ryhmän kehitysvaiheista:

- muotoutumisvaihe
- kuohuntavaihe
- normien muotoutumisvaihe
- tehtävän suorittamisvaihe
- lopetusvaihe

PALAUTE

- ❖ Kirjallisesti ja suullisesti
- ❖ Palautteen keruumenetelmät:
 - hymiöpalaute
 - tekstiviestilappu
 - palauteympyrä
 - WhatsApp



	MAITAVIA	HYVÄ	REKSIKERTAINEN	PASANNETTAVAA	HUONO
KOKONAIS-					
SIJAINNIN					
TOIMINTA-					
HARJOITUKSET					
OHJAAJA-					
OHJAAJAT					
YHTEISTYYS					
TUNNELMA					
"TUOKSIFIELD"					
"LÄHDEFIELD"					

VAPAA SANAA:

haluaisin, että tämä kestäisi kauemmin
täällä voisi olla vähän vapaata

oli kiva puhua asioista, joista ei yleensä puhu, koska sai kerrottua omista tunteista muille ja aikuisille

täällä on rento ja mukava fiilis. täällä uskaltaa ilmaista itseään. ohjaajat on kivoja ja kuuntelevaisia

kivaa, saa sanoa omat mielipiteet ja kuunnellaan. hauskaa toimintaa

tunti meni kivasti ja aika nopeasti ja oli aika hiljaista

kaikki olivat hyvin mukana kaikessa

ohjaajat ovat tosi mukavia ja reiluja

ihan ok, tuli vain vähän muistoja mieleen

en tiedä, tämä kerta tuntui tylsältä

oli tosi kivaa ja mielenkiintoista

PALAUTEKYSelyn KESKEISET TULOKSET

- ❖ Osallistujat pääsääntöisesti 13-vuotiaita
- ❖ Osallistumista innoittivat koulusosionomin suositus, kaverit ja kokeilunhalu
- ❖ Tyttöjä motivoi kerhon jatkamiseen tyttökerhon teemat, kaverit ja ohjaajat
- ❖ Tyttöjen läsnäolo vaihtelevaa
- ❖ Stressin lievitys ja rentoutuminen paras toteutuskerta
- ❖ Ystävyyss teema opettavaisin
- ❖ Tylsimmät teemat: yksinäisyyden kohtaaminen, itsetunto ja minäkuva, unelmat ja tulevaisuus
- ❖ Aiheita, joihin olisi haluttu paremmin syventyä: ystävyys, seurustelu ja tämän hetkinen tilanne
- ❖ Kerhon ilmapiiri koettiin myönteiseksi
- ❖ Istumajärjestys koettiin vaikuttavan negatiivisesti ilmapiiriin
- ❖ Ohjaajien toimintaan oltiin tyytyväisiä

oli kivoin toiminta, esim. maalaaminen ja leikit
mukavaa yhdessä oloa
koska ystävyys on hyvin tärkeää

ehkä vähän erilaista "ystävyyss" jaksoa, koska jos ystävien kanssa vaikka tulee riita/erimielisyyttä niin ne olisi helpompi selvittää

oltaisiin voitu käsitellä tätä hetkeä enemmän että olisi voinut kertoa omasta tämän hetkisestä tilanteesta

täällä on hauskoja leikkejä/harjoituksia ja ohjaajat oli tosi mukavia

koska ohjaajat tuli hyvin mukaan ja ryhmän koko ei ollut liian iso

ohjaajat olivat aina iloisia ja mukavia, en löydä oikein mitään kehitettävää

ohjaajat osasivat toimia hyvin, mutta olisivat voineet keksiä ylimääräiselle ajalle tekemistä

ohjaajat kuuntelivat hyvin. He olisi voinut antaa enemmän meistä palautetta

aina valinnainen istumajärjestys ja vähemmän sääntöjä

joittenkin kanssa olisi pitänyt jutella enemmän

TOIMINNAN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

- ❖ Opinnäytetyön ammattieettiset periaatteet perustuvat Talentia Ry:n luomiin sosiaalialan ammattilaisen eettisiin ohjeisiin sekä ETENE:n suosituksiin
- ❖ Eettisyys tyttökerhotoiminnassa ja työskentelyssä perustui koulun asettamiin arvoihin ja sääntöihin
- ❖ Opinnäytetyössä noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä
- ❖ Lähtökohtana on ollut ihmisarvon kunnioittaminen ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus
- ❖ Opinnäytetyön kohderyhmän ja organisaation kohdalla on huomioitu tietosuojakäytännöt

AJATUKSIA PROSESSISTA

- ❖ Ohjaajien toiminta
- ❖ Menetelmäkansion tärkeys jatkuvuutta ajatellen
- ❖ Kehittämisehdotukset:
 - pidempi toteutus
 - lukukausimittainen toteutus
 - nuorempi kohderyhmä
 - poikaryhmä
 - kerhohetäjän kansio



Pienillä asioilla on merkitystä!



Kiitos!