

KOHTI HYVÄÄ RYHMÄHENKEÄ

Erityisluokan ryhmähengen edistäminen toiminnallisin keinoin

Kotilainen, Miia

KOHTI HYVÄÄ RYHMÄHENKEÄ

Erityisluokan ryhmähengen edistäminen toiminnallisin keinoin

Miia Kotilainen
Opinnäytetyö, syksy 2015
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Kristillisen lapsi- ja nuorisotyön
suuntautumisvaihtoehto
Sosionomi (AMK) + kirkon nuorisotyönohjaajan virkakelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Kotilainen, Miia. Kohti hyvää ryhmähenkeä – Yläkoulun erityisluokan ryhmähengen edistäminen toiminnallisilla keinoin. Kauniainen, syksy 2015, 66 s.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, Kristillisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK) + kirkon nuorisotyönohjaajan virkakelpoisuus.

Opinnäytteen keskeisimpänä tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa toiminnallisia harjoitteita, jotka kohentaisivat yläkoulun erityisluokan ryhmähenkeä. Työn muita tavoitteita oli auttaa luokan oppilaita ymmärtämään ryhmän toimintaa ja oman toimintansa vaikutusta ryhmään sekä auttaa heitä kehittämään omia vahvuuksiaan sosiaalisissa tilanteissa toimimisessa.

Työ toteutettiin lukuvuoden 2014–2015 aikana Herttoniemen yhteiskoulussa. Tietoa kerättiin havainnoimalla. Työskentelyä ohjasivat teorian tieto ryhmästä ja sen toiminnasta, ryhmäturvallisuudesta, nuoruudesta, koulumaailmasta, havainnoinnista sekä toiminnallisesta oppimisesta. Toiminnallisten ryhmäyttämisharjoitusten suunnittelun taustalla toimi KiVa Koulu -ohjelma. Toiminnalliset ryhmäyttämisharjoitukset on suunniteltu kohdeluokan tarpeisiin sopiviksi, mutta ne ovat käyttökelpoisia ryhmäytymistä tukevana, nuoria osallistavina harjoituksina muillekin kohderyhmille.

Ryhmäyttämisharjoitusten teemoiksi valittiin aiheet, joiden avulla olisi mahdollista lisätä nuorten kokemaa turvallisuutta ryhmässä. Teemoiksi valikoituivat ryhmä ja siihen vaikuttavat tekijät, erilaisuus ja toisten kunnioittaminen sekä tunteet ja niiden merkitys. Lisäksi hankkeeseen kuului yötreen suunnittelu sekä toteutus. Kehittämishanketta voidaan pitää onnistuneena, sillä ryhmähenki kohdeluokassa koheni lukuvuoden aikana. Ryhmähengen kohentumiseen vaikuttivat kuitenkin tämän hankkeen lisäksi monet muutkin tekijät.

Avainsanat: ryhmät, ryhmäyttäminen, erityisoppilaat, yläkoulu, KiVa Koulu, toiminnallisuus, kehittämishankkeet

ABSTRACT

Kotilainen, Miia. Towards a Good Team Spirit - Improving the team spirit in a special education group in lower secondary school. 66 p. Kauniainen, Autumn 2015. Language: Finnish.

Diaconia University of Applied Sciences. Option in Christian Youth Work. Degree: Bachelor of Social Services.

The aim of this thesis was to improve the group spirit of a lower secondary class of pupils with special educational needs (SEN pupils). Additional objectives were to help the pupils improve their knowledge about groups and their functioning, as well as to help the pupils become aware of the social-emotional skills they have and help improve those skills with different kinds of functional exercises.

The thesis work was carried out in the school year 2014-2015. My co-operating partner was the Herttoniemi Secondary School. Pupils of the target class were 7th graders.

This thesis was based on theories about groups and their functioning, group safety, youth and education as well as about methods of observation and activating learning.

The functional exercises were planned as part of the KiVa school anti-bullying program. The grouping exercises were adapted to the needs of the target class. However, these exercises may be applied to any other group of young people to enhance the group spirit.

The themes of the grouping exercises were chosen to help the pupils experience more group safety in their class. The chosen themes were: groups and their functioning, being different and respecting others as well as feelings and their significance.

The results of the exercises were mainly positive and the peer climate of the target class was perceived to become remarkably better. Also other factors had a positive influence.

Key words: group, grouping, special education, secondary school, KiVa school program, learning by doing, development projects

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 OPINNÄYTETYÖNI SUHTEESSA AIEMPIIN SAMANKALTAISIIN TÖIHIN	8
2.1 Seitsemäsluokkalaisten ryhmäyttäminen	8
2.2 Ryhmähengen edistäminen, sen merkitys ja siihen vaikuttavia tekijöitä	9
2.3 Leiritoiminta osana ryhmäytystä	10
3 NUORUUS JA NUOREN SOSIAALINEN KEHITYS	12
3.1 Nuoruus elämänvaiheena	12
3.2 Nuoren sosiaalinen kehitys	13
3.3 Erityisen tuen tarpeessa olevat nuoret	14
4 RYHMÄ JA SEN MERKITYS	16
4.1 Ryhmä ilmiönä	16
4.2 Ryhmän vaiheet ja ryhmäturvallisuuden asteet	17
4.2.1 Tuckmanin teoria ryhmän vaiheista	17
4.2.2 Aallon ryhmäturvallisuuden asteet	19
4.3 Ryhmän merkitys nuoren elämässä	21
4.4 Erityisnuoret ja ryhmä	22
5 HAVAINNOINTI JA TOIMINNALLINEN OPPIMINEN	23
5.1 Tieteellinen havainnointi metodina	23
5.2 Toiminnallinen oppiminen	24
6 YHTEISTYÖKUMPPANINA YLÄKOULU	25
6.1 Yläkoulu nuoren elämässä	25
6.2 Herttoniemen yhteiskoulu ja sen erityisluokkatoiminta	26
6.2.1 KiVa Koulu -ohjelma	26
6.2.2 Kohdeluokkani	27
7 TYÖN TAVOITTEET	29
8 PROSESSIN KUVAUS	31
8.1 Miten lähdin saavuttamaan päätavoitettani?	31
8.2 Kohdeluokkani oppilaiden toiminnan havainnointi luokkaympäristössä	31
8.3 Ryhmän vaiheet kohdeluokassani	32
8.4 Ryhmäyttämisharjoitukseni	35
8.5 Ryhmäyttämisharjoitusten arviointi	36
9 RYHMÄYTTÄMISHARJOITUSTEN TOTEUTUSTEN KUVAUS	37
9.1 Ryhmä ja siihen vaikuttavat tekijät	37
9.2 Erilaisuus ja toisten kunnioittaminen	41
9.3 Tunteet ja niiden merkitys	45

9.4 Käännekohtana Nuuksion yöretki ja tunne turvallisesta ryhmästä	52
10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	55
10.1 Tavoitteiden saavuttamisen ja työn tärkeimpien tulosten arviointi.....	55
10.2. Valittujen menetelmien sopivuus sekä tuloksiin vaikuttaneet tekijät	58
10.2.1 Valittujen menetelmien sopivuus	58
10.2.2 Tuloksiin vaikuttaneet muut tekijät.....	59
10.3. Opinnäytetyön eettisyys	59
10.4 Oma ammatillinen kasvuni.....	60
10.5 Ryhmyttäminen seurakunnan rippikoulu- ja isostoiminnassa	61
10.5.1 Nuorten ryhmyttäminen seurakunnassa.....	61
10.5.2 Ryhmyttämisharjoitteiden hyödyntäminen.....	62
LÄHTEET	65

1 JOHDANTO

Kohti erityisen hyvää ryhmähenkeä on toiminnallinen kehittämishanke, jonka pääta-voitteena oli suunnitella ja toteuttaa toiminnallisia harjoitteita. Näin haluttiin lisätä yläkoulun erityisluokan oppilaiden ymmärrystä ryhmästä ja sen toimintaan vaikuttavista tekijöistä sekä kohentaa heidän kokemustaan luokkansa ryhmähengestä.

Ryhmätoiminta ja sen ilmiöt ovat aina ajankohtaisia ja ryhmistä sekä niiden toiminnasta voi oppia jatkuvasti lisää. Oma kiinnostukseni ryhmien muodostumista ja toimintaa kohtaan herätti ajatuksen tehdä opinnäytetyö näihin teemoihin liittyen. Olin juuri aloittanut työskentelyn erityisluokan koulunkäyntiavustajana uuden ryhmän kanssa. Luokan opettaja totesi uuden ryhmän kanssa aloittamisen aina haastavaksi, sillä ryhmäytyminen on hidasta ja vaikeaa. Näin tilanteessa mahdollisuuden, jonka halusin hyödyntää. Näin käynnistyi opinnäytetyöprosessini.

Toteutin työni yhteistyössä Herttoniemen yhteiskoulun kanssa. Kohdeluokkanani toimi toinen koulun erityisluokista. Työ toteutettiin lukuvuoden 2014–2015 aikana. Kohdeluokkani oppilaat kävivät tuolloin 7. luokkaa. Keräsin tietoa kohdeluokkani toiminnasta pääosin havainnoimalla.

Opinnäytetyössäni esittelen tiiviin teorian lisäksi kuvaukset suunnittelemistani ja toteuttamistani ryhmäyttämisharjoituksista. Toiminnallisen osion toteutus tapahtui itselleni tuttujen oppilaiden kanssa. Kaikkia tässä työssä kuvattuja harjoituksia ei suositella toteutettavan entuudestaan tuntemattomien nuorten kanssa. Ryhmäyttämisharjoitukset on suunniteltu tietyn pienryhmän oppilaille, mutta soveltaen niiden käyttäminen on mahdollista myös muiden nuorten kanssa. Esittelen työssäni myös ideoita, harjoitusten hyödyntämisestä seurakunnan rippikoulu- ja isostoiminnassa.

Toivon tämän opinnäytetyön voivan innostaa muitakin sosiaalialan toimijoita pohtimaan ryhmiä, niiden toimintaa sekä merkitystä nuorten elämässä. Haluaisin myös tarjota ideoita, miten edistää erilaisten ryhmien ryhmäturvallisuutta ja ryhmähenkeä toiminnallisilla menetelmin.

2 OPINNÄYTETYÖNI SUHTEESSA AIEMPIIN SAMANKALTAISIIN TÖIHIN

2.1 Seitsemäsluokkalaisten ryhmäyttäminen

Etsiessäni omaan aihepiiriini liittyviä opinnäytteitä löysin useampia töitä, joiden teemana oli seitsemäsluokkalaisten ryhmäyttäminen. Kahteen niistä tutustuin tarkemmin. Ensimmäinen niistä oli Mika Kivilahden, Tuukka Kujalan ja Antti Mäkelän (2012) toiminnallinen kehittämishanke *Enemmän rohkeutta, zero pelkoa - Miten luoda turvallinen ryhmä käytännössä*. Työ oli toteutettu yhteistyössä Keuruun seurakunnan ja paikallisen koulun kanssa. Tekijöiden tavoitteena oli toteuttaa ryhmähenkeä ja ryhmäluottamusta lisäävä päivä yläkouluun siirtyville oppilaille ja kehittää näin olemassa olevaa konseptia entistä toimivammaksi.

Keskeisimpänä tuloksena oli seitsemäsluokkalaisten positiivinen kokemus ryhmäytyspäivän hyödyllisyydestä. (46–47). Ryhmäyttäminen tapahtui hyvin erilaisista lähtökohdista kuin minun työssäni. Minun kohderyhmäni oli yhdeksän oppilaan pienryhmä, kun taas Kivilahti, Kujanen ja Mäkelä ryhmäyttivät reilua sataa seitsemännelle luokalle siirtyvää oppilasta. Kohdetyhmän oppilaat olivat kuitenkin samaa ikäluokkaa kuin minun. Kivilahden, Kujalan ja Mäkelän tuloksista kävi ilmi, että ryhmäyttäminen koettiin tarpeelliseksi juuri alakoulusta yläkouluun siirtymisen yhteydessä (9).

Tutustuin myös Hannu Kalmarin ja Laura Salon (2008) tutkimukseen *Seurakunnat, seiskat ja ryhmäyttäminen – Tutkimus seurakuntien osallisuudesta seitsemäsluokkalaisten ryhmäytyksiin*. Tutkimus osoitti, että kyselyyn vastanneista seurakunnista lähes 70% osallistuu aktiivisesti tai toteuttaa itse seitsemäsluokkalaisten ryhmäytystä oman alueensa koulussa. (21) Kalmarin ja Salon mukaan seitsemäsluokkalaisten ryhmäytyspäivä on monille seurakunnille yksi tärkeimmistä kouluyhteistyön muodoista.

Ryhmäytys koettiin tärkeäksi erityisesti seurakunnan puolelta. Moni kyselyihin vastanneista oli kuitenkin painottanut seitsemäsluokkalaisten luokanvalvojien asennoitumisen merkitystä ryhmäytyksen onnistumiselle. Tulokset osoittivat, että luokanvalvojien asenne ryhmäytystä ja sen hyötyjä kohtaan oli monesti melko välinpitämätön. Tämä vaikutti myös oppilaiden asenteisiin. (35–36; 40–41)

Useat kyselyyn vastanneet pitivät ryhmäytyspäiviä todella tärkeinä, vaikka selkeä kristillinen anti niissä jäi melko vähäiseksi tai täysin olemattomaksi. Ryhmäytyksen suunnitteluun ja toteutukseen kului myös runsaasti energiaa ja resursseja, mutta enemmistön mielestä se oli silti äärimmäisen kannattavaa. Parhaimmillaan tällainen toiminta tukee nuorten kehitystä, lisää luokan keskinäistä luottamusta ja jopa ennalta ehkäisee kiusaamista. Vaikka joidenkin opettajien asenteisiin toivottiin muutosta, pääsääntöisesti kuitenkin ryhmäytystä pidettiin tärkeänä ja mieluksena, kaikkia osapuolia miellyttävänä toimintana, jota tulisi tehdä kouluissa enteistä enemmän. (35–36; 40–42)

2.2 Ryhmähengen edistäminen, sen merkitys ja siihen vaikuttavia tekijöitä

Iiris Jalkasen (2012) *Ryhmähengen edistäminen Uusix- verstaan ompelimossa*, oli toiminnallinen kehittämishanke. Sen tavoitteena oli edistää ryhmähengeä vaikeasti työllistyvien sekä pitkäaikaistyöttömien kuntouttavassa työtoiminnassa. Työ oli toteutettu Helsingin kaupungin sosiaaliviraston Uusix- verstaan ompelimossa. Ompelimossa työskentelevä ryhmä oli monikulttuurinen ja koostui eri-ikäisistä aikuisista. Ryhmäyttämismenetelmänä Jalkanen oli käyttänyt 15 minuutin mittaisia liikunnallisia tuokioita.

Tuloksina Jalkanen esitti, että selkeä tarve tällaiselle ryhmähengen edistämislle verstaalla oli, mutta kyseinen menetelmä tai toimintatapa ei ollut paras mahdollinen. Ryhmäyttämistä vaikeutti myös se, ettei Jalkanen itse tuntenut ryhmäytettäviä eikä ompelimon toimintaa kovinkaan hyvin. (38–39) Uskon, että ryhmäyttämistä helpottava tekijä on juuri ryhmäytettävien ja ohjaajan välinen suhde. Jos ohjaaja on ryhmän jäsenille entuudestaan tuttu, saattaa se lisätä ryhmän jäsenten yksilöllistä turvallisuuden tunnetta, mikä vaikuttaa myös ryhmäturvallisuuden kokemukseen.

Minna Rajala (2014) *Toimivuutta ryhmiin - Keinoja ryhmän toimimisen tukemiseen* oli käsityökoulun opettajille suunnattu ryhmäyttämistä tukeva 'paketti'. Sen tarkoituksena oli osoittaa ryhmähengen merkitys, innostaa käsityökoulun opettajia ryhmäyttämiseen sekä tarjota heille käytännön neuvoja ryhmän toimivuuden edistämiseen omassa työssään.

Vaikka työ oli suunnattu erityisesti käsityökoulun opettajille, se oli hyödyllinen myös muiden tahojen edustajille. Rajala esitteli työssään ryhmäyttämistä tukevia harjoitteita, joita voisi hyvin hyödyntää monenlaisissa ryhmissä. Keskeisimpänä ajatuksena tässä työssä oli korostaa ryhmäytymisen merkitystä ryhmän toimivuudelle. Ryhmäytyminen on turvallisen ja toimivan ryhmän edellytys. (20)

Theseus-tietokannasta löytyi näiden töiden lisäksi muitakin samoja teemoja käsitteleviä opinnäytetöitä. Yllätyksekseni en kuitenkaan löytänyt yhtäkään työtä, joka käsitteleväni täysin samaa tematiikkaa kuin minun työni.

2.3 Leiritoiminta osana ryhmäytystä

Myös leiritoiminnan vaikutusta ryhmähenkeen on käsitelty lukuisissa opinnäytetöissä. Yksi näistä oli Saila Ikosen (2011) *Luottamusta leiriltä – ryhmäytymistä tukeva leirikoulu osana joustavaa perusopetusta*. Ikonen toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena oli tarkastella, kehittää ja kokeilla käytännössä leiritoimintaa työmuotona joustavassa perusopetuksessa ja ryhmähengen kohentamisessa. Opinnäytteeseen kuului kolmepäiväisen leirin suunnittelu ja toteutus.

Leiritoiminta on Ikosen mukaan haastava, mutta toimiva työmuoto. Suunnitteluun ja järjestelyihin kuluu usein runsaasti aikaa, mutta kokemus onnistuneesta ja ryhmäyttävästä leiristä on työn arvoista. (56) Tulokset osoittivat, että nuorten keskinäinen luottamus parani leirin aikana. Leiritoiminta mahdollisti myös sellaisten taitojen harjoittamisen, joita ei ole mahdollista koulussa harjoitella. Hänen mukaansa leiristä jäi kaikille yhteinen muisto, mikä näyttäytyi koulutyöskentelyssä yhteisinä muisteloina ja "hokemina". (51–52)

Seurakunnissa on vahva leiritoiminnan kulttuuri. Seurakunnat tarjoavat leiritoimintaa monille eri ikäryhmille. Myös osaaminen leirien suunnittelussa ja toteuttamisessa on korkealla tasolla. Tämä käy ilmi myös Tina Haverisen ja Jemina Jaskarin (2013.) opinnäytetyöstä *"Minä olen" – 4.–6. -luokkalaisten tyttöjen itsetuntoa vahvistava ilmaisutaitoleiri*. Työssä nousi esille seurakunnan vahvat leiriperinteet sekä leiritoiminnan erityisyys lapsen (ja nuoren) elämässä. Haverinen ja Jaskari kuvaavat, että lapsille, jotka eivät koe juurikaan turvallisuutta kotona, leiritoiminta on erityisen tärkeää. (9) Leiriympäristö on usein aivan erilainen kuin koti- tai kouluympäristö. Se

avaa täysin toisenlaisen mahdollisuuden toiminnalle ja olemiselle. Leiriin osallistuvien välille muodostuu yleensä erityinen yhteishenki, joka mahdollistaa luottamuksen syvenemisen. Sekä Ikosen että Haverisen ja Jaskarin opinnäytetyöt tukivat päästöäni sisällyttää kohdeluokalleni keväällä järjestetty Nuuksion yöretki opinnäytetyöhöni.

3 NUORUUS JA NUOREN SOSIAALINEN KEHITYS

3.1 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruusikä on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen. Se alkaa puberteetista ja päättyy aikuisuuden alkaessa. Nuoruusikä ajoitetaan yleisesti ikävuosiin 12–22. Tämän vaiheen kehityskulkuun liittyy olennaisesti muutokset, joista osa liittyy fyysiseen kasvuun, osa ajattelun kehittymiseen ja osa sosiaalisiin tekijöihin. Sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat suuresti myös ajattelun ja psyykeen kehityksen osa-alueet. (Väestöliitto i.a. ; Nurmi ym. 2014, 142–143; Anttila ym. 2007, 126.)

Kehityopsykologiassa ihmisen elämää kuvataan monesti elinkaarena, joka kattaa matkan ensimmäisistä hetkistä viimeisiin. Kaaren alkupäässä nähdään pieni vauva ja toisessa päässä elämän nähnyt vanhus. Kaaren mukana kulkee jatkuvasti kehittyvä yksilö, joka kasvaa, oppii ja muuttuu elämänsä eri vaiheissa. Tästä näkökulmasta ihmisen elämässä voidaan nähdä tiettyihin elämänvaiheisiin liittyviä kehitystehtäviä. (Nurmi 2014, 149; Anttila ym. 2007, 14 & 3.)

Nuoruusikä on elämän murrosvaihe, johon liittyy myös tiettyjä kehityshaasteita. Nuoruutta kuvattiin psykologisessa kirjallisuudessa vaikeaksi kriisien täyttämäksi aikakaudeksi. Myöhemmät tutkimukset kuitenkin osoittavat, että melko harva nuori itse kokee kyseistä elämänvaihetta niin raskaaksi. Toki murrosiässä elävän nuoren pään sisällä saattaa käydä melkoinen myllerrys. Tutuksi tullut keho muuttuu monella tavalla, päässä alkaa pyöriä paljon uusia ja vieraita ajatuksia ja hormonit aiheuttavat tunnemyrskyjä, joiden hallitseminen tuntuu vielä vaikeammalta kuin ennen. Samaan aikaan vanhemmat ja yhteiskunta alkavat odottaa aikuismaista käytöstä sekä vastuunottamista omista asioista. Nuorella ei ole vielä taitoja käsitellä kaikkia tämän vaiheen mukana tulevia asioita, joten hänen käytöksensä saattaa vaikuttaa ulospäin hyvinkin irrationaaliselta ja oudolta. (Nurmi 2015, 142, 149.)

Murrosiässä nuori on psyykkisesti kuitenkin todella haavoittuvassa tilassa. Hänen kehonsa muuttuu, mikä pakottaa muodostamaan myös uudenlaisen minäkuvan eli käsityksen itsestään ja omasta kehostaan suhteessa ympäröivään maailmaan. (Nurmi 2015, 142, 146.) Tässä murrosikävaiheessa myös nuoren itsetunto, eli omanarvontunne, on kovilla. Nuoren muuttunut keho ja mieli muokkaavat nuoren identiteettiä,

mikä taas vaikuttaa minäkuvaan ja näin horjuttaa itsetuntoa. Itsetunto kuvaa, millä tavoin nuori itse arvostaa itseään. Oman itsen ja muuttuneen kehon hyväksyminen voi muutoksen keskellä olla todella vaikeaa. Epävarma nuori tarvitsisi runsaasti tukea ja positiivista palautetta hyväksyäkseen itsensä sellaisena kuin on. Ikätovereilta saatu palaute ei kuitenkaan aina ole kaunista ja kannustavaa, vaan se voi olla kriittistä, rumaa ja loukkaavaa. Median luoma vääristynyt ihmiskuva on myös omiaan horjuttamaan nuoren itsetuntoa ja minäkuva. (Halonen, 2015.)

TNS Gallupin toteuttaman, Doven ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton teettämän laajan tutkimuksen mukaan sosiaalisella medially on nykyisin todella suuri merkitys nuoren itsetunnon ja minäkuvan määrittäjänä. Tutkimuksen mukaan erityisesti nuoret naiset kokevat sosiaalisen median suurimmaksi ulkonäköpaineiden aiheuttajaksi. Moni nuori kokee itsensä riittämättömäksi tai kelpaamattomaksi, jos ei saavuta sosiaalisessa mediassa riittävästi 'seuraaia' tai kerää kuvilleen tarpeeksi 'tykkäyksiä' ja kommentteja. (Halonen, 2015.)

3.2 Nuoren sosiaalinen kehitys

Sosiaalisella kehityksellä tarkoitetaan vuorovaikutussuhteiden muuttumista sekä niissä tarvittavien valmiuksien kehittymistä (Anttila ym. 2007, 12). Sosiaalisen kehityksen näkökulmasta nuoruuden tärkeimmiksi kehitystehtäviksi Väestöliitto (i.a.) listaa itsenäiseen elämään siirtymisen, omista vanhemmista irtautumisen ja ikätovereiden apuun turvautumisen sekä oman sukupuoli-identiteetin omaksumisen ja suhteiden luomisen vastakkaiseen sukupuoleen. Myös tiettyjen sosiaalisten normien oppiminen tässä ikävaiheessa on oleellista. Lapselta ja osin vielä nuoreltakin hyväksytään epäasiallinen käytös, mutta aikuiselta odotetaan jo tiettyjen normien mukaista käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa.

Lapsuudessa ikätovereilla on tärkeä osuus lapsen minäkuvan muodostumisessa ja sosiaalisessa kehityksessä. Vanhempien rooli tässä ikävaiheessa on kuitenkin vielä suurempi. Nuoruusiässä tilanne kääntyy monesti päinvastaiseksi. Ystävä- ja kaverisuhteiden merkitys kasvaa valtavasti. Monesti nuori kokee ikätovereiden seuran ja omat kaveriporukat jopa vanhempia tärkeämmiksi. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, i.a.)

Yhtenä sosiaalisen kehityksen tärkeimpänä peilinä toimivat nuoren ikätoverit. Ystävyyssuhteissa nuoret oppivat ottamaan toinen toisiaan huomioon sekä antamaan ja vastaanottamaan hyväksyntää. Nuorten ystävyyssuhteet ovat usein todella tiiviitä. He viettävät aikaa toistensa kanssa useita tunteja viikossa. Tiivis yhdessäolo aiheuttaa usein riitoja, jotka saattavat olla uhka ystävyyssuhteelle. Riitatilanteet ovat kuitenkin hyödyllisiä, sillä niiden avulla nuoret oppivat selvittämään erimielisyyksiään. Ystävyyssuhteista opitut sosiaaliset taidot ovat pohjana myöhemmille parisuhteille. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, i.a.)

Yläkouluikäisten tyttöjen ja poikien sosiaalisessa käyttäytymisessä on joitakin eroja. Tyttöjen välille muodostuu monesti intiimimpiä kahdenkeskeisiä ystävyyssuhteita laajemman kaveriporukan sisällä, kun taas pojat viihtyvät useimmiten suuremmissa porukoissa. Yhteistä kuitenkin molemmille sukupuolille on vanhemmista irtautumisen aiheuttama rakkauden, kosketuksen ja läheisyyden kaipuu. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, i.a.; Anttila ym. 2007, 138.)

Nuorten sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat suuresti myös vanhemmat sekä heiltä tai muilta aikuisilta aiempina ikävuosina opitut sosiaaliset taidot. Kaikki vuorovaikutustilanteet vaikuttavat nuoren sosiaaliseen kehitykseen. Positiiviset kokemukset sosiaalisista vuorovaikutustilanteista rakentavat ja vahvistavat nuoren sosiaalisia taitoja. Epäonnistumiset ja negatiiviset kokemukset taas voivat aiheuttaa sosiaalisen kehityksen hidastumista. Myös traumaattiset kokemukset saattavat vaikuttaa nuoren sosiaaliseen kehitykseen negatiivisella tavalla. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, i.a.; Ahokas, Ferchen, Hankonen, Lautso & Pyysiäinen 2008, 125–127.)

3.3 Erityisen tuen tarpeessa olevat nuoret

Nuoruus on haastava ikävaihe kaikille ja tuen saaminen tässä ikävaiheessa on kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää. Jotkut nuoret kuitenkin tarvitsevat tukea erityisen paljon. Erityisluokanopettaja Satu Salmelinin (2015) mukaan erityisen tuen tarve voi johtua monesta syystä. Sen taustalla voi olla esimerkiksi jokin synnynnäinen kehitykseen liittyvä häiriö, sairaus tai vamma, joka vaikeuttaa arjessa toimimista. Tuen tarpeen voi aiheuttaa myös esimerkiksi psyykkiset pulmat, heikot kasvuolot tai elämänhallinnan hankaluudet. Koulumaailmassa yleisin erityisen tuen tarpeen syy on erilaiset oppimisen- sekä keskittymisen vaikeudet. (Salmelin, 2015.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten määrä on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. Oppimisen pulmia pystytään tunnistamaan entistä paremmin, mikä vaikuttaa tuen piiriin ohjaamiseen. (Kosunen & Reina 2010, 338.) Yksi erityisesti koulumaailmassa näkyvä syy tuen tarpeeseen on maahanmuutto. Kun oppilaan äidinkieli on jokin muu kuin suomi, tarvitsee hän erityistä tukea opintojensa suorittamisessa. Ulkomaalaistaustaisille oppilaille tarjotaan suomi toisena kielenä -opetusta (S2) ja kielitaidon tasosta riippuen, voidaan oppilaan erityistarve ottaa huomioon myös kokeissa ja muissa arvioinneissa. (Kotilainen, 2015.)

Erityistä tukea saattaa tarvita monella elämän eri osa-alueella tai vain joissakin yksittäisissä asioissa, kuten koulunkäynnissä. Koulunkäynnissäkin tuen tarve voi vaihdella yksittäisistä oppiaineista kokonaisvaltaisemman tuen tarpeeseen. Oppimisvaikeuksia on monenlaisia ja ne voivat näyttäytyä eri oppilailla hyvin eritavoin. (Kosunen & Reina 2010, 338.) Erityistuen tarve voi olla hetkellistä tai pidempiaikaista. Esimerkiksi S2-oppilaan suomen kielen taitojen karttuessa, tuen tarve vähenee tai jopa loppuu. (Kotilainen, 2015.)

4 RYHMÄ JA SEN MERKITYS

4.1 Ryhmä ilmiönä

Ryhmä on yleisesti käytetty käsite, jolla tarkoitetaan vähintään kolmen henkilön muodostamaa ihmisjoukkoa. Ryhmän henkilöt ovat tietoisia omasta jäsenyydestään ja ymmärtävät myös muiden jäsenten kuuluvan ryhmään. Kaikilla ryhmillä on jokin jäseniään yhdistävä tekijä, kuten yhteinen tavoite tai tehtävä, samanlainen kiinnostuksen kohde, jokin ominaisuus tai vaikkapa sukulaisuussuhde. (Aho & Laine 2002, 203; Kauppila 2005, 12–13.) Ryhmiä on monenkokoisia ja niitä voidaan jopa luokitella kokonsa perusteella, esimerkiksi pienryhmäksi voidaan sanoa sellaista ryhmää, jonka jäsenten määrä on vähemmän kuin viisitoista. Ihminen voi kuulua moneen ryhmään yhtä aikaa. Kaikki ryhmät ovat kuitenkin keskenään erilaisia. Jokaiseen ryhmään vaikuttaa jokainen sen jäsen. Sitä kautta taas jäsenten yhteisillä sekä yksilöllisillä tavoitteilla, ryhmän muodostumisen syyllä, ryhmän koolla ja lukuisilla muilla tekijöillä on valtavan suuri vaikutus ryhmään. (Aho & Laine 2002, 203; Kopakkala 2005, 36.)

Ryhmän jäsenten välillä vaikuttavaa tunnetta ja jäsenten omaa kokemusta ryhmästään kutsutaan ryhmähengeksi. Ryhmähengen taas vaikuttaa ryhmädynamiikka eli jäsenten välinen vuorovaikutus ja sen analysointi. (Jyväskylän yliopiston kielikeskus i.a.; Helsingin yliopiston kielijelppi i.a.) Ryhmähengi muodostuu ryhmän jäsenten henkilökohtaisten kokemusten kautta. Yksilön kokemukseen ryhmästään vaikuttaa hänen turvallisuuden tai turvattomuuden tunteensa hänen toimiessaan kyseisessä ryhmässä. Kun henkilö tuntee olonsa turvalliseksi ryhmässä, on hänen helpompi toimia ryhmän edun mukaisesti. (Aalto 2000, 16–17.)

Ryhmäturvallisuuden lisääminen on avainasemassa kun halutaan vaikuttaa positiivisesti ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja luottamukseen. Tällaista tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään lisäämään ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuudentunnetta, voidaan kutsua ryhmäyttämiseksi. Kun ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy yhdessä vietetyn ajan, yhteisten kokemusten tai erilaisten ryhmäharjoitteiden myötä, tapahtuu ryhmäytymistä. Ryhmäyttäminen on ryhmänohjaajan ta-

voitteellista toimintaa, joka vaatii onnistuakseen suunnittelemista sekä jonkinasteisen käsityksen ryhmän toiminnasta ja kehityksestä. (Aalto 2000, 69, 103.)

Psykologiassa on jo kauan ymmärretty, että ryhmä ilmiönä ei ole muuttumaton vaan jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä muodostelma. On loogista, että yhteisen toimintansa vasta aloittanut ryhmä toimii hyvin eri tavalla kuin ryhmä, joka on ollut kasassa jo pidemmän aikaa. Pidemmän aikaa yhdessä toimineen ryhmän jäsenet ovat tutustuneet toisiinsa ja he ovat muodostaneet tietyt normit, joiden mukaan he toimivat. Ryhmän muutosta kuvataan psykologiassa yleisesti kehityskaarena, joka sisältää viisi vaihetta. (Ahokas ym. 2008, 140; Kopakkala 2005, 48–51.)

4.2 Ryhmän vaiheet ja ryhmäturvallisuuden asteet

4.2.1 Tuckmanin teoria ryhmän vaiheista

Ryhmän viisiportaisen kehittymisteorian takana on yhdysvaltalainen kasvatopsykologi ja tutkija Bruce W. Tuckman. Hän on omistanut elämänsä ryhmädynamiikan tutkimiselle. Vuona 1965 Tuckman julkaisi tutkimustensa pohjalta artikkelin ryhmän kehityksen vaiheista. Alkujaan Tuckmanin teoriaan sisältyi neljä vaihetta, mutta vuonna 1977 Tuckman näki tarpeelliseksi lisätä viidennen. (Kopakkala 2005, 48–49, 51.)

Tuckmanin teoria hyväksyttiin nopeasti ja siitä tuli varsin yleisesti käytetty perusta ryhmäkäyttäytymisen tarkasteluun. Tieteellinen tutkimus Tuckmanin teorian paikansapitävyydestä on kuitenkin jäänyt melko olemattomaksi. Kopakkala kirjoittaa, että teorian käyttöarvoa lisää kehitysvaiheiden alkuperäisten nimien iskeytyminen; *forming, storming, norming, performing* sekä myöhemmin mukaan tullut *adjourning*. (2005, 49.) Ryhmän vaiheita kuvaavia malleja on kehitelty yli sata. Niissä esiteltyjen vaiheiden nimet saattavat erota Tuckmanin mallista tai kehityskaari on jaettu useampaan vaiheeseen, mutta kyse on kuitenkin sisällöllisesti hyvin samansuuntaisista malleista. (Kopakkala 2005, 48–49.)

Alkuperäisen Tuckmanin mallin ensimmäinen vaihe on muodostumisvaihe (*forming*). Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet vasta varovasti tutustuvat toinen toisiinsa. He käyttäytyvät yleensä melko varovaisesti ja muodollisesti etsien omaa paikkaansa ryhmässä. Ohjaajan merkitys tässä vaiheessa on suuri, sillä ryhmän jäsenet odottavat

häneltä apua tilanteen ratkaisemiseen. Tässä vaiheessa ei ryhmän jäsenillä ole vielä varsinaisia omia rooleja tai paikkoja ja heidän asemansa ovat epävarmoja. Hiljalleen ryhmälle alkaa kuitenkin muodostua sääntöjä ja tiettyjä toimintamalleja, joita noudattaen jokainen ryhmän jäsen pyrkii käyttäytymään, vaikka tuntisikin olevansa pois omalta mukavuusalueeltaan. Tällaisen 'vieraskoreuden' tai varovaisuuden takia ryhmän ilmapiiri on tässä vaiheessa yleensä myönteinen. (Ahokas ym. 2008, 140; Kopakkala 2005, 49.)

Muodostumisvaihetta seuraa kuohuntavaihe (*storming*). Sen aikana ryhmän jäsenten välillä ilmenee usein lukuisia konflikteja. Vastustusta syntyy myös ryhmän ohjaajaa tai hänen antamiaan ohjeita tai tehtäviä kohtaan. Ryhmässä tuntuu tyytymättömyyttä sekä pettymystä ja jäsenet saattavat jopa haluta erottautua ryhmästä. Tavoitteita ja toimintamuotoja haetaan rajoja kokeillen. Tyypillistä on myös muiden jäsenten ja ohjaajan testaaminen. Ryhmän kehittyminen saattaa olla hidasta ja ristiriitoja ilmetä pitkään. Tässä vaiheessa ryhmän sisälle saattaa muodostua pienempiä alaryhmiä. (Ahokas ym. 2008, 140; Kopakkala 2005, 49–50.)

Ristiriitojen jälkeen ryhmä voi päästä kolmanteen vaiheeseen eli sopimisvaiheeseen (*norming*). Nimensä mukaisesti tässä vaiheessa ryhmän jäsenet sopivat ristiriitojaan sekä alkavat hyväksyä toistensa roolit ja jäsenten välille muodostuu ryhmähenki. Ristiriidoista päästään eteenpäin ja uusia konflikteja halutaan välttää. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenten välille syntyy keskinäinen hyväksyntä ja yhteenkuuluvuuden tunne. Myös säännöt ja normit alkavat vakiintua. Suotuisassa ryhmässä alkaa hiljalleen kehittyä yhteistyön kulttuuri ja se lisää yhteisöllisyyttä ryhmän jäsenten kesken. Jäsenillä alkaa olla käsitys toistensa toimintatavoista ja kokemuksia toistensa työskentelystä. Kaikille ryhmän jäsenille on löytynyt paikka ryhmässä, mikä saa aikaan vapautuneemman oloisen ilmapiirin. (Ahokas ym. 2008, 140; Kopakkala 2005, 50.)

Edellisten vaiheiden myötä ryhmä kehittyy seuraavaan vaiheeseen ja siitä tulee hyvin toimiva ja toteuttava (*performing*). Tämän vaiheen saavutettuaan ryhmästä tulee tehokas, luova ja aikaansaava. Ryhmä toimii kokonaisvaltaisesti ja ristiriitatilanteet pystytään ratkaisemaan. Ryhmän vuorovaikutus tässä vaiheessa on toimivaa ja joustavaa. Jäsenten erilaisuutta osataan hyödyntää ja työnjako on selkeää. Ilmapiiri on avoin, tukeva ja tehokas. Usein tässä vaiheessa ryhmä on tiivis, mikä saattaa vaikeut-

taa uusien jäsenten pääsyä mukaan toimintaan. (Ahokas ym. 2008, 140; Kopakkala 2005, 50–51.)

Ryhmän kaari päättyy lopettamisvaiheeseen (*adjourning*). Tämän vaiheen Tuckman lisäsi psykologi Mary Jensenin kanssa malliinsa vasta 1977, reilut kymmenen vuotta varsinaisen julkaisunsa jälkeen. Viidennessä vaiheessa ryhmä lopettaa toimintansa ja jäsenet hyvästelevät toisensa. Tähän vaiheeseen liittyy usein voimakkaita tunteita. (Ahokas ym. 2008, 140; Kopakkala 2005, 51.)

Edellä mainitut vaiheet ovat usein tunnistettavissa tehtäväkeskeisten ryhmien kehityksessä. Kaikkien ryhmien kehityskaari on kuitenkin yksilöllinen, ja vaiheet voivat näyttäytyä eri järjestyksessä. Ryhmä voi myös käydä jossakin vaiheessa useamman kerran tai jokin vaihe voi jäädä kokonaan pois.

Kopakkala (2005, 51–52.) esittelee teoksessaan Tuckmanin mallin ’täydennetyn version.’ Se eroaa Tuckmanin mallista siinä, että se antaa mahdollisuuden ryhmän vaiheiden ennakointiin. Kopakkala on jakanut ryhmän kehityksen useampaan vaiheeseen ja pyrkii näin antamaan mahdollisuuden tarkempaan havainnointiin, joka lisää ohjaajan mahdollisuutta vaikuttamaan ryhmän muotoutumiseen. Kopakkala esittelee myös ajatuksen ryhmän jäsenten aiemmista suhteista. Hän kirjoittaa, että aiemmin syntyneet liitokset ryhmän jäsenten kesken hidastavat liittymistä uuteen kokoonpanoon. (2005, 60.)

4.2.2 Aallon ryhmäturvallisuuden asteet

Pastori ja työyhteisövalmentaja Mikko Aalto kuvaa ryhmän muutosta turvallisuuden kehittymisen näkökulmasta. Aalto esittelee teoksessaan *Ryppäästä ryhmäksi* kahdeksanasteisen kehittymismallin. Kehityskaari lähtee pelkäävästä ryhmästä, jonka turvallisuuden aste on vähäisin. Toisesta ääripäästä löytyy todella suurta turvallisuuden tunnetta tunteva armahtava ryhmä. (2000, 22–23.)

Turvallisuudella Aalto tarkoittaa ryhmän jäsenten kokemaa tilaa, jossa on mahdollisimman vähän ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä. Mitä vähemmän tällaisia pelkoa, häpeää, arvottomuuden tunnetta tai syyllisyyttä luovia tekijöitä on, sen turvallisemmaksi ryhmä voidaan kokea. Toki turvallisuuden muodostumiseen vaaditaan muutaakin, kuten esimerkiksi ryhmän jäsenten keskuudessa hyväksytyksi tulemistä. Aalto (2000, 15.)

Ryhmän turvallisuus on erittäin tärkeä osa ryhmätoimintaa. Ilman jonkinasteista turvallisuutta ryhmä ei kehity toimivaksi, eivätkä sen jäsenet koe ryhmätoimintaa yhdistäväksi. Turvallisessa ryhmässä toimiminen tarjoaa onnistumisen kokemuksia, vahvistaa ryhmän jäsenten itsetuntoa sekä tukee yksilön kehitystä muutenkin. Turvallisuuden muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät. (Aalto 2000, 17.)

Aallon (2000, 16.) mukaan ryhmän tosiasiallinen turvallisuus muodostuu viidestä komponentista; luottamuksesta, avoimuudesta, hyväksynnästä, tuen antamisesta sekä sitoutumisesta. Ryhmäturvallisuus on ilmiö, joka vaatii kehittyäkseen aikaa ja työtä. Ryhmäturvallisuus ei kehity minkään tietyn mallin mukaan tai aina samalla tavalla. Ryhmien turvallisuuden kehittyminen voi kestää pitkään. Toisaalta joidenkin ryhmien turvallisuus voi kehittyä nopeastikin syvemmäksi kuin toisten ryhmien turvallisuus koskaan.

Aalto (2000, 22.) kuvaa turvallisuuden kehittymistä ryhmässä asteittain. Ensimmäinen aste on pelkäävä ryhmä. Nimensä mukaisesti tällaisessa ryhmässä on pelkoa joko muita jäseniä tai ohjaaja kohtaan. Tällaisessa ryhmässä ihmiset eivät uskalla olla sitä mitä ovat, vaan peittävät minuutensa osa-alueita. Pelko aiheuttaa sulkeutuneisuutta tai aggressiota, jota ilmaistaan muita jäseniä vahingoittavilla tavoilla.

Turvaton ryhmä on kehittynyt pelkäävästä ryhmästä hieman eteenpäin. Ryhmän jäsenet eivät koe turvallisuutta, vaan vallalla on epävarmuus, joka näyttäytyy jäsenten toiminnassa. Kun ryhmä saavuttaa jonkinasteisen turvallisuuden, mutta jäsenet eivät vielä tunne toisiaan, kehittyy se tuntemattomaksi perusturvalliseksi ryhmäksi. Tällaisessa ryhmässä ei koeta varsinaisesti enää pelkoa tai kokonaisvaltaista epävarmuutta. Itseilmaisuus on kuitenkin varovaista, eikä omien mielipiteiden esiin tuominen tunnu vielä turvalliselta. (Aalto 2000, 22.)

Tuttu turvallinen ryhmä on Aallon mallin seuraava askel. Tällä tasolla ryhmän jäsenet tuntevat toisensa kohtalaisesti ja ovat saavuttaneet tunnetasolla jonkinasteisen turvallisuuden. Jäsenet ovat melko luottavaisia, eivätkä juurikaan pelkää tulevaisuutta. Tällainen turvallisuuden taso on mahdollista saavuttaa hetkellisesti, joidenkin yhteisten harjoitusten myötä, vaikkei ryhmän jäsenet tuntisivatkaan toisiaan kovin syvällisesti. (Aalto 2000, 22–23.)

Aallon mukaan kaikkien ryhmien turvallisuus ei kehity tutusta turvallisesta ryhmästä eteenpäin, sillä turvallisuus on tunnekokemus, johon vaikuttaa yksilön aiemmat kokemukset, niin positiiviset kuin erityisesti negatiivisetkin. Myös ryhmän suuri koko voi estää tätä vaihetta syvemmän turvallisuuden tunteen muodostumisen. Mitään ehdotonta säännöstöä tälle ei kuitenkaan ole. Ryhmä voi tästä kehittyä avoimeksi, heikkoutta hyväksyväksi, haavoittuvuutta sallivaksi tai armahtavaksi ryhmäksi. (Aalto 2000, 23.)

4.3 Ryhmän merkitys nuoren elämässä

Aalbergin ja Siimeksen (2007, 71–73) mukaan ryhmään kuuluminen on hyvin tärkeä osa nuoren kehitystä. He näkevät ryhmien kehittävän nuoren itsevarmuutta ja rakentavan positiivista minäkuvaa. Ryhmissä nuoret voivat peilata itseään ikätovereihinsa ja saada palautetta toiminnastaan. Nuoren itsetunnon kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että nuori tulee hyväksytyksi ryhmässä sellaisena kuin on. Tämä ei kuitenkaan ole nuorelle helppoa, vaan moni nuori tuntee tarvetta esittää jotain mitä ei ole, koska pelkää muuten jäävänsä ilman ikätovereidensa hyväksyntää. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, i.a.; Toivakka & Maasola 2011, 15.)

Aalberg ja Siimes toteavat myös, että ryhmässä toimiminen kehittää nuoren sosiaalisia taitoja. Lisäksi hyvä ryhmä tarjoaa heidän mukaansa nuorelle kokemuksia yhteenkuuluvuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Tällaiset kokemukset vaikuttavat positiivisesti nuoren rakentuvaan itsetuntoon. Kun nuoren itsetunto on kunnossa, rohkaisee se häntä asettamaan itsensä ja kykynsä koetukselle. Tämä tukee nuoren sosiaalista kehittymistä. (Aalberg & Siimes 2007, 71–73; Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 20.)

Ryhmään kuulumisella voi olla myös negatiivinen vaikutus nuoren elämään. Huono asema ryhmässä, esimerkiksi kiusattuna oleminen, saattaa olla nuoren kehitykselle hyvinkin tuhoisaa. (Kopakkala 2005, 43.) Vääränlainen kaveripiiri tai muu huonoille teille houkutteleva porukka saattaa muuttaa radikaalistikin nuoren elämän suuntaa. Vaikka nuori itsekkin tunnistaisi ryhmän negatiiviset vaikutukset, hyväksytyksi tulemisen tarve on niin suuri, ettei järki aina pysty säätelemään tekoja. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, i.a.)

4.4 Erityisnuoret ja ryhmä

Jokainen ihminen kuuluu jossakin elämänsä vaiheessa johonkin ryhmään ja moni meistä on oppinut toimimaan ryhmässä huomaamattaan. Ryhmään kuulumiseen ja siinä toimimiseen liittyy kuitenkin tiettyjä sääntöjä ja lainalaisuuksia. Sen lisäksi ryhmän jäsenenä on useimmiten omattava joitakin perustaitoja. Usein näitä sääntöjä, piirteitä ja taitoja opitaan pikkulapsesta lähtien erilaisissa vuorovaikutustilanteissa vanhempien ja muiden aikuisten opastuksella. Jos vanhemman tai muun läheisen aikuisen ohjaus ei ole aktiivista tai se puuttuu kokonaan, on tietojen ja taitojen oppiminen paljon vaikeampaa ja voi jäädä jopa puutteelliseksi. (Kopakkala 2005, 17, 44.)

Ihmiset ovat toimineet ryhmissä aina. Niinpä ryhmien käyttäytymistä on pohdittu kauan, ja jonkinlainen valmius ryhmätoimintojen ymmärtämiseen meillä on myötäsyttyisesti. Aktivointia ja harjaannusta tämä valmius kuitenkin vaatii. (Kopakkala 2005, 44.)

Yhteistyötahoni edustaja, erityisluokanopettaja Satu Salmelin, on uransa aikana opettanut kymmeniä erityisnuoria. Joukkoon on mahtunut hyvinkin erilaisia ryhmiä. Jokaista hänen opettamaansa ryhmää on kuitenkin alussa yhdistänyt yksi tekijä, nimittäin heikot ryhmätyötaidot. Puutteet sekä sosiaalisissa että ryhmäkäyttäytymistaidoissa ovatkin Salmelinin (2015) mukaan hyvin tyypillisiä erityisoppilailla.

Reijo Kauppila jakaa teoksessaan *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot* (2005, 129–130.) kolmen amerikkalaisen psykologian asiantuntijan ajatuksen puutteellisten sosiaalisten taitojen syistä. Heidän mukaansa tähän vaikuttaa ensinnäkin kyseisten taitojen opettamisen ja harjoittelemisen vähyys. Toiseksi mahdolliseksi syyksi he listavat tarpeeksi hyvien mallien puuttumisen lapsen tai nuoren lähipiiristä, mikä vaikeuttaa sosiaalisten tilanteiden mallioppimista. Heidän mukaansa myös traumaattisten kokemusten tai psyykkisten sairauksien, kuten masennuksen on todettu estävän sosiaalisten taitojen kehittymistä. Myös nuoren omat valmiudet sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen vaikuttavat sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Kaikkien näiden lisäksi murrosiän tuoma epävarmuus itsestä ja omasta erilaisuudesta tuo nuorelle oman lisähaasteensa ryhmätilanteissa toimimiseen. (Salmelin, 2015; Kauppila 2005, 129–130; Kopakkala 2005, 44.)

5 HAVAINNOINTI JA TOIMINNALLINEN OPPIMINEN

5.1 Tieteellinen havainnointi metodina

Metodikirjallisuudessa havainnointi rinnastetaan usein observointiin. Vaikka observointi on huolellista ja hyväksytyjen metodien mukaan toteutettua havainnointia, se ei täytä kaikkia havainnoinnin määritelmiä. Sananmukaisesti observoinnilla tarkoitetaan jotakin kohti katsomista. Havainnointi voi kuitenkin tapahtua näköaistin lisäksi muita aisteja käyttäen. Tästä syystä käytän tässä työssä terminä havainnointia, en observointia. (Vilkka 2007, 8.)

Ihminen tekee havaintoja jatkuvasti. Oikeastaan kaikki kokemuksemme pohjautuvat nimenomaan havaintoihin. Ihminen kerää havainnoimalla tietoa esimerkiksi ympäristöstään, käyttäytymisnormeista, toisista ihmisistä sekä itsestään suhteessa heihin. Tällainen arkipäiväinen havainnointi on pohjana myös tieteelliselle havainnoinnille. Tieteellinen havainnointi on kuitenkin arkipäiväistä havainnointia järjestelmällisempää, luokitellumpaa, suunnitelmallisempaa, johdonmukaisempaa sekä kriittisempää. Eikä näin ollen arkinen havainnointi sellaisenaan sovellu tieteelliseksi havainnoinniksi tai tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi. (Vilkka 2007, 5 & 11.)

Tieteellinen havainnointi on perusmetodi, jota käytetään havaintojen keräämiseen tutkimusta varten. Se ei ole asioiden ja ilmiöiden näkemistä vaan tietoista tarkkailua. Yksi iso eroavaisuus arkisen ja tieteellisen havainnoinnin välillä onkin juuri tietoisuus. Kun puhutaan havainnoinnista tiedonhankintamenetelmänä, on sen oltava tietoista toimintaa. Arkihavainnoinnissa teemme usein havainnointi- ja tulkintavirheitä, muistamme asioita väärin tai teemme vääriä johtopäätöksiä. Tieteellisessä havainnoinnissa pyrimme tietoisesti välttämään näitä virheitä. (Vilkka 2007, 8 & 11.)

Havainnoinnissa olennaista on myös havainnoitavan asian rajaaminen sekä tietoinen valikointi. Rajattaessa tulee pohtia mitä todella haluamme havainnoida, mihin seikkaan kiinnitämme huomiomme havainnointitilanteissa. Näin tietoisesti valikoiden pyrimme kiinnittämään huomiomme tarkasti rajattuihin asioihin tai tilanteisiin. (Vilkka 2007, 11.)

Havainnointiin sisältyy aina esitieto eli aikaisempien havaintojen pohjalta kerätty oppi tai tietämys jostakin asiasta. Havainnoitaessa kiinnitämme usein huomiota esitiedosta poikkeaviin ilmiöihin tai toimintamalleihin. (Vilkkä 2007, 11.)

5.2 Toiminnallinen oppiminen

Toiminnallista oppimista voidaan lyhyesti kuvata tekemisenä, jossa opetettavat ovat aktiivisina osallistujina itse tehden ja kokeillen. Toiminnallinen opettaminen voi olla käytännössä katsoen mitä vain, kunhan toiminta ja opetettava asia liittyvät toisiinsa. Parhaimmillaan oppimistilanteet ovat sosiaalisia tapahtumia, jossa opetettavat ratkaisevat ongelmia yhdessä ja auttavat toinen toisiaan. (Räsänen 2008, 298–299.)

Toiminnallisessa opettamisessa pyritään esittämään asiat mahdollisimman konkreettisesti. Erityisoppilaiden opettamisen tukena käytetään monesti havainnollistavia apuvälineitä. Esimerkiksi matematiikan kursseilla isojen lukujen jakolaskussa kymmenjärjestelmäpalikat, murtolukuharjoittelussa murtokakut ja positiivisten ja negatiivisten kokonaislukujen opettelussa lämpömittariasteikot. Tällainen abstrakteilta tuntuvien asioiden konkretisoiminen auttaa asioiden hahmottamisessa huomattavasti. (Räsänen 2008, 298–299; Salmelin, 2015.)

Erityisoppilaiden opettamisessa yksi tärkeimmistä asioista on tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset vahvistavat oppilaiden käsitystä itsestään hyvänä oppijana. Tämä taas lisää opiskeluintoa ja motivaatiota oppia vielä enemmän. Monille erityisoppilaille esimerkiksi kirjatyöskentely tai itsenäisesti lukeminen tuottaa suuria hankaluuksia. Onnistumisen kokemukset näitä metodeja käyttäen ovat melko vähäisiä. Muiden muassa tästä syystä toiminnallinen opetus on kaikkein paras työskentelytapa erityisluokan oppilaiden kanssa toimittaessa. (Salmelin 2015.)

6 YHTEISTYÖKUMPPANINA YLÄKOULU

6.1 Yläkoulu nuoren elämässä

Perusopetuslaissa (1998, osin täydennetty 2003) on määrätty, että jokaisella vakituisesti Suomessa asuvalla lapsella on oppivelvollisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että oppivelvollisen on osallistuttava perusopetukseen tai saatava perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot jollakin muulla tavalla. Perusopetuslaissa lapsi on määritelty juridisen luokittelun mukaan, eli lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta. Tässä työssä käytän termiä nuori, jolla tarkoitan 13–17-vuotiasta lasta. (Perusopetuslaki, 1998.)

Koulunkäynti on toki oikeus, mutta Perusopetuslain nojalla siitä tulee myös pakollista. Pakollisuus vaikuttaa nuoren suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan. Koulunkäyntiä ei siis voi rinnastaa vapaa-ajalla tehtäviin asioihin, vaikka suuri osa nuorista koulussa viihtyisikin. Nuorten toimintaa koulumaailmassa tulee tarkastella ja myös havainnoida tämä huomioon ottaen.

Koululla on todella suuri merkitys nuoren identiteetin ja minäkuvan kehitykselle. Koululaisena oleminen on yksi määrittävimpiä tekijöitä nuoren minäkuvassa. Nuori määrittää itseään myös koulunkäynnin onnistumisen tai epäonnistumisen kautta. Sen lisäksi nuori solmii suurimman osan kaveri- ja ystävyysuhteistaan nimenomaan samassa koulussa käyvien ikätovereidensa kanssa. Hän peilaa itseään ja omaa toimintaansa ikätovereistaan ja rakentaa käsitystä itsestään koulukavereidensa kautta. (Nevalainen 2010, 80–81; Nurmi ym. 2014, 142.)

Koululuokka on valikoitunut sattumanvaraisesti. Yksittäinen oppilas ei ole voinut vaikuttaa ryhmän kokoonpanoon tai sen muiden jäsenten valikoitumiseen. Yläkoulussa sama luokkaryhmä säilyy kolme vuotta. Tosin alakouluun verrattuna oman luokan merkitys vähenee, sillä oppitunteja saatetaan pitää myös sekaryhmissä, joissa on oppilaita useammalta eri rinnakkaisluokalta. Tässä tekee poikkeuksen erityisluokka, jonka oppilaat opiskelevat seitsemännellä luokalla kaikki aineet vain oman luokansa oppilaiden kanssa.

6.2 Herttoniemen yhteiskoulu ja sen erityisluokkatoiminta

Yhteistyötahonani toimii Kaakkois-Helsingissä sijaitseva Herttoniemen yhteiskoulu. Tämä vuonna 1924 perustettu koulu on yksityinen sopimuskoulu, jonka tiloissa toimii sekä perusopetuksen 7. – 9. luokat, että lukio. Yhteensä opiskelijoita on noin 650. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa toimii kaksi erityisluokkaa. Kummasakin erityisluokassa on paikka kymmenelle erityisen tuen tarpeessa olevalle oppilaalle. (Herttoniemen yhteiskoulu i.a.; Herttoniemi –seura, 2011.)

Koulun ensimmäinen erityisluokka aloitti toimintansa vuonna 1999. Erityisluokkatoiminnan käynnisti tuolloin Satu Salmelin, joka opettaa edelleenkin erityisoppilaita Herttoniemen yhteiskoulussa. Syksyllä 2013 kaupunki päätti sijoittaa Herttoniemen yhteiskouluun toisenkin erityisluokan. Siitä lähtien luokkia on ollut kaksi. (Salmelin, 2015.)

Vielä 1990-luvun lopulla erityisluokat muodostettiin oppilaiden tuen tarpeen mukaan, siten että kussakin luokassa oli samankaltaista tukea tarvitsevia oppilaita. Esimerkiksi oppilaat, joilla oli kielellisiä erityisvaikeuksia, kerättiin samaan luokkaan. Salmelinin (2015) mukaan ensimmäinen erityisluokka, joka Herttoniemen yhteiskoulussa aloitti tuolloin 1999, oli juuri kielellisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmä. Nykyisin tällaista erittelyä ei tehdä, vaan samassa luokassa voi olla niin kielellisesti, hahmotuksellisesti kuin keskittymiskyvyltäänkin erityisiä oppilaita. (Salmelin, 2015.)

6.2.1 KiVa Koulu -ohjelma

KiV Koulu -ohjelma on Turun yliopistossa kehitetty, opetusministeriön rahoittama toimintamalli, jolla pyritään vähentämään sekä ennalta ehkäisemään kiusaamista koulumaailmassa. Ohjelman lyhenne KiVa tulee sanoista kiusaamista vastustava tai kiusaamisen vastainen. KiVa -ohjelman päätavoitteena on lisätä lasten, nuorten sekä aikuisten tietoisuutta kiusaamisesta ja kehittää heidän taitojaan kiusaamiseen puuttumisessa. (Sainio ym. 2009, 6–7.)

KiVa -ohjelmaan osallistuminen on maksullista, mutta KiVa-kouluksi rekisteröidyttyään kouluille tarjotaan melko monipuolinen materiaalipaketti kiusaamisen vähentämiseen pyrkivään toimintaan. Materiaalipaketteja on tarjolla kolmelle eri luokka-

asteelle. KiVa -ohjelmaan osallistuvia kouluja ohjeistetaan aloittamaan ohjelma ensimmäisellä luokalla. Seuraava materiaalipaketti on suunnattu alakoulun neljäsluokalaisille. Yläkouluun siirryttäessä muuttuu KiVa -ohjelma suunnitelmallisista oppitunneista vapaamuotoisempiin teematuokioihin. Ohjelman viimeinen porras sijoituu 7. luokalle. Yhteisenä tarkoituksena kaikilla näillä vuosiluokilla on sisällyttää KiVa-oppitunteja tai teematuokioita opetukseen pitkin koko lukuvuotta. (Sainio ym. 2009, 7 & 18; KiVa.fi.)

KiVa -ohjelma on monipuolinen ja melko pitkälle valmiiksi ohjeistettu paketti. Materiaali antaa kuitenkin toteutukseen melko vapaat kädet. Opettajille suunnatussa oppaassa jopa kannustetaan pohtimaan itselle, omalle koululle sekä kohdeluokalle sopivimpia toteutustapoja. Opas tarjoaa vaihtoehtoisia harjoituksia teemojen käsittelyn avuksi. Harjoituksia on tarjottu materiaalissa lukuisia. KiVa-teematuntien vetäjiä rohkaistaan kuitenkin muokkaamaan kyseisiä harjoituksia omalle ryhmälle sopiviksi. Teemoihin voi tutustua myös vain keskustellen ja jättää toiminnalliset harjoitukset kokonaan pois. (Sainio ym. 2009, 52.)

Yhteistyötahoni Herttoniemen yhteiskoulu on osallistunut KiVa Koulu -ohjelmaan jo useamman vuoden ajan. Seitsemännelle luokalle tämä ohjelma näyttäytyy neljänä teematuntina, joiden aiheina ovat kiusaaminen ja siihen puuttuminen sekä itsetunto ja minäkuva. Yhteensä virallisia KiVa Koulu -tunteja oli lukuvuoden aikana kohdeluokassani kuuden oppitunnin verran. Nuo tunnit piti koulun kuraattori, joka työskenteli koulutyön ohella myös nuorisواسiankeskuksen nuorisotaloilla. Neljäs KiVa Koulu -tunti, teemalla Minä ja muut, sisältyi opinnäytetyöhöni.

6.2.2 Kohdeluokkani

Kohdeluokkani oli pienryhmä, jossa oli 9 erityisoppilasta, yksi opettaja sekä koulunkäyntiavustaja. Toteutin opinnäytetyöni lukuvuoden 2014–2015 aikana. Tällöin kohdeluokkani oppilaat olivat 13–14-vuotiaita, ja he kävivät seitsemättä luokkaa yläkoulussa. Osa luokan oppilaista tunsivat toisensa jo alakoulun puolelta, mutta muutama oppilaista tuli luokkaan tuntematta ketään entuudestaan.

Kohdeluokkani oppilailla oli monenlaisia oppimisen, hahmottamisen sekä käytöksen pulmia. Yhdelläkään oppilaalla ei ollut erityisopetuspäätöstä liikuntarajoitteen tai fyysisen kehitysvamman takia.

Kohdeluokkani arjessa yhtenä erityisenä osana oli satunnaisesti vieraileva Tessa-koira. Tessa oli luokan opettajan Satu Salmelinin perheen koira, mutta se toimi luokassa terapiakoiran roolissa. Tessan tehtävänä oli rauhoittaa oppilaita ja vahvistaa positiivista ilmapiiriä.

Tessa-koiran lisäksi kohdeluokkani ilmapiiriä pyrittiin kohentamaan erilaisten ryhmäytymistä tukevien toimintojen, kuten tunnetyöpajan, KiVa Koulu -tuntien sekä pakollisen ryhmä- ja parityöskentelyn keinoin. Luokka teki yhteistyötä myös näyttelijä Elina Stirkkisen kanssa. Stirkkinen kävi lukuvuoden aikana luokassa pitämässä improvisaatioharjoituksia, joiden tarkoituksena oli ryhmäyttää porukkaa leikkien ja hauskaa pitäen, mutta myös ilmaisua oppien.

7 TYÖN TAVOITTEET

Opinnäytetyöni tavoitteet ovat:

1. Kohentaa erityisluokan ryhmähenkeä toiminnallisin keinoin
2. Tukea kohdeluokkani oppilaita ymmärtämään ryhmän toimintaa ja oman toimintansa vaikutusta ryhmään
3. Auttaa oppilaita tunnistamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan sosiaalisissa tilanteissa toimimisessa
4. Suunnitella, toteuttaa ja arvioida ryhmähenkeä kohentavia toiminnallisia harjoituksia
5. Lisätä omaa ymmärrystäni ryhmän toiminnasta, ryhmän ohjaamisesta sekä erityisen tuen tarpeessa olevista nuorista

Työni päätavoitteena oli kohentaa yläkoulun erityisluokan ryhmähenkeä. Kyseinen tavoite nousi sekä yhteistyötahoni Herttoniemen yhteiskoulun toiveesta, että omasta kiinnostuksestani ryhmän muotoutumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä kohtaan. Koska kyseessä oli erityisluokka tulin vahvasti siihen tulokseen, että ryhmähenkeä tulisi pyrkiä kohentamaan toiminnallisuuden ja oppilaiden osallistamisen keinoin.

Positiivisen ryhmähengen syntyminen vaatii ryhmän jäsenten jonkinasteisen ymmärryksen ryhmästä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Toisena selkeänä tavoitteena olikin tukea kohdeluokkani oppilaita ymmärtämään ryhmän toimintaa sekä kehittää oppilaiden ymmärrystä heidän itsensä osallisuudesta ryhmähengen muodostumiseen. Tavoitteenani oli myös auttaa oppilaita tunnistamaan, mitkä ovat heidän vahvuuksiaan sosiaalisissa tilanteissa toimiessaan ja kehittämään niitä.

Työskentelin itse kohdeluokassani koulunkäyntiavustajana 30 tuntia viikossa ja näin ollen minulla oli mahdollisuus havainnoida luokan oppilaita lähietäisyydeltä. Halusin pyrkiä hyödyntämään tämän tilaisuuden mahdollisimman hyvin, joten päätin käyttää metodina tieteellistä havainnointia ja suunnitella ja toteuttaa toiminnalliset ryhmäytämisharjoitukset havaintojeni pohjalta. Näin niistä tulisi juuri kohdeluokkani tarpeisiin sopivat. Yhteistyötaholtani sain toiveen sisällyttää opinnäytetyöhöni KiVa Koulu

-ohjelman teeman, *Minä ja muut*. Siihen teemaan pohjaten suunnittelin ja toteutin ryhmäyttämisharjoitteeni.

Kaikki tavoitteeni ohjasivat työni prosessin etenemistä ja teoriapohjan keräämistä. Työn päätavoitteiden lisäksi työskentelyäni ohjasivat omat henkilökohtaiset tavoitteeni. Henkilökohtaisina tavoitteitani oli oppia mahdollisimman paljon uusia tietoja ja taitoja ryhmistä ja niiden ohjaamisesta, kehittää ammatillista osaamistani yleisesti sekä erityisesti erityisnuorten kanssa toimimisessa. Työn sisäisiä tavoitteita olivat ryhmäyttämisharjoitteiden yksittäiset tavoitteet. Jokaisella harjoitteella oli omat tavoitteensa, jotka ohjasivat harjoitteiden suunnittelua sekä toteutusta.

8 PROSESSIN KUVAUS

8.1 Miten lähdin saavuttamaan päätavoitettani?

Päätavoitteenani oli kohentaa erityisluokan ryhmähenkeä. Tähän päätavoitteeseen päästäkseni tuli minun aluksi ottaa selvää, mikä ryhmähenkeen vaikuttaa ja miten sitä voi arvioida. Prosessi alkoi ryhmästä ja sen muotoutumisesta kirjoitettuun teoriaan tutustumalla.

Aallon mukaan positiivisen ryhmähengen syntymiseksi tulisi ryhmän jäsenten kokea ryhmänsä edes jollakin tasolla turvallisesti. Mitä turvallisemmaksi he ryhmänsä kokevat, sitä paremmaksi ryhmähenki voi kohota. Opinnäytetyöni lähtökohtana oli näin ollen pyrkiä lisäämään oppilaiden turvallisuuden tunnetta toistensa seurassa. (Aalto 2005, 17.)

Aallon mukaan ryhmän turvallisuus muodostuu luottamuksesta, avoimuudesta, hyväksynnästä, tuen antamisesta sekä sitoutumisesta (2000, 16). Lähdin työstämään ryhmäytämisharjoituksiani tavoitteenani lisätä näitä tekijöitä oppilaiden välisessä kanssakäymisessä. Aallon ja Tuckmanin mallien avulla pyrin arvioimaan kohdeluokkani sen hetkistä turvallisuuden astetta. Arvioidakseni oppilaiden välistä turvallisuuden tunnetta piti minun havainnoida oppilaiden toimintaa. Keräämieni havaintojen pohjalta pystyin tunnistamaan haasteet, joita ryhmässä oli ja mitkä turvallisuuden mahdollistavista tekijöistä kaipaaisivat erityisesti työstämistä.

8.2 Kohdeluokkani oppilaiden toiminnan havainnointi luokkaympäristössä

Havainnoin kohdeluokkani oppilaiden toimintaa päivätyössäni jatkuvasti, mutta oleellisinta oli ymmärtää, mikä oli opinnäytetyöni kannalta tärkeää. Havainnointi tässä vaiheessa oli niin kutsuttua arkihavainnointia, mutta opinnäytetyötäni varten minun tuli kuitenkin keskittyä tieteellisempään havainnointiin. Lukiessani teoriaa havainnoinnista tiedonhankintamenetelmänä, opin sen olevan erittäin tiedostettua ja järjestelmällistä toimintaa. Vilkan mukaan tieteellisen havainnoinnin yhtenä tärkeimpänä osana on myös havainnoitavan asian rajaaminen. (2007, 11.)

Rajasin havaintojen tekemisen vain oman opettajan pitämille tunneille. Päädyin tähän rajaukseen, koska oppilaiden käytös aineenopettajien tunneilla oli melko erilaista kuin oman opettajan tunneilla. Aineenopettajat opettivat kohdeluokalleni taito- ja taideaineita, joiden tunneilla toiminta oli vapaampaa kuin lukuaineiden tunneilla.

Valitsin syyslukukauden aikana muutamia konkreettisia jokapäiväisiä tilanteita, joihin kiinnittäisin erityisesti huomiota. Tarkastelin ja havainnoin kuinka kohdeluokkani oppilaat toimivat jonkun tullessa myöhässä oppitunnille, jonkun vastatessa väärin tai jonkun luokkakaverin käyttäytyessä epäasiallisesti. Päädyin havainnoimaan näitä tilanteita, koska niistä välittyi oppilaiden kokema turvattomuuden tunne. Monen nuoren epävarmuus omasta toiminnastaan ja itsestään aiheuttavat suurta tarvetta nälvä muita välittömästi, kun joku heistä epäonnistuu. (Aalto 2000, 19–21; Salmelin, 2015.)

Yksittäisten valikoitujen tilanteiden lisäksi havainnoin oppilaiden välistä vuorovaikutusta oppimistilanteissa. Tarkastelin kuinka oppilaat itse uskalsivat osoittaa haluaan oppia ja toisaalta kuinka he suhtautuivat, jos joku muu halusi oppia. Lisäksi havainnoin paljon itselleni välittyviä ilmapiirin muutoksia luokassa. Erityisesti keskityin tekemään havaintoja oppilaiden positiivisesti poikkeavasta käytöksestä.

Tehtyäni havainnointia reilun puolen vuoden ajan, maaliskuussa 2014 toteutin oppilashaastattelun. Sen avulla pyrin saamaan käsityksen, millaisena yksittäiset oppilaat kokevat luokan ilmapiirin ja ryhmähengen. Haastattelut olivat melko vapaamuotoisia, kuitenkin siten, että kysyin kaikilta samat kysymykset. Haastatteluissa tiedustelin myös oppilaiden toiveita tuleville ryhmäyttämiskerroille.

Käytin haastattelussa arvioinnin apuna havainnollistavaa mielipidejanaa. Näin sain selitettyä oppilaille mielipidejanan toiminnan. Tämä oli mielestäni tärkeää, koska tulisin käyttämään samaa arviointimenetelmää palautekyselyssäni ryhmäyttämisharjoitusteni yhteydessä.

8.3 Ryhmän vaiheet kohdeluokassani

Tiivis työskentely luokan arjessa tarjosi mahdollisuuden seurata kyseisen pienryhmän kehityskaarta sekä turvallisuuden lisääntymistä lähietäisyydeltä. Havainnointijaksonei aikana luokassa tapahtui selvää kehitystä. Luokkaryhmän yhteishengen muu-

toksia pystyi peilaamaan ajoittain jopa suoraan Tuckmanin malliin ja turvallisuuden asteita pystyi varovaisesti arvioimaan Aallon portaittain kulkevan mallin avulla.

Lukuvuoden ensimmäisinä päivinä syksyllä 2014 oli selvästi havaittavissa Tuckmanin mallia noudattava ryhmän muotoutumisen vaihe. Oppilaat olivat varuillaan, koska moni asia oli muuttunut ja ryhmä oli uusi. Ensimmäisinä päivinä ei ollut oikeastaan mitään ristiriitoja, oppilaat jopa kannustivat toisiaan ja ilmapiiri oli hyvä. (Kopakkala 2005, 49.) Pian ensimmäisen viikon jälkeen luokassa alkoi kuitenkin siirtyminen kuohuntavaiheeseen. Osa oppilaista reagoi siihen vahvasti ja konfliktitilanteita oli paljon.

Kohdeluokkani oppilaista osa siirtyi yläkouluun samalta alakoulun luokalta. Alakoulussa heille oli muotoutunut joitakin selkeitä roolisuhteita ja tiettyjä toimintamalleja. Kopakkalan teorian mukaan tämä vaikeuttaisi heidän ja muista alakouluista tulleiden oppilaiden muotoutumista uudeksi ryhmäksi (Kopakkala 2005, 60).

Pian ensimmäisten päivien jälkeen luokassa muodostui selkeä jakautuminen tyttöjen ja poikien kesken, lukuun ottamatta samasta alakoulusta tullutta porukkaa. Tässä vaiheessa luokassa vallitsi enimmäkseen pelkäävän ryhmän turvallisuusaste. Turvallisuuden asteen arviointi oli melko vaikeaa, sillä osa luokan oppilaista tunsivat toisensa entuudestaan. Arvioin tilannetta kuitenkin uusien ja entuudestaan toisilleen tutun porukan välillä. (Aalto 2000, 22; Kopakkala, 2005, 49–50.)

Kuohuntavaihe jatkui läpi koko syyslukukauden. Ristiriidat kuitenkin vähenivät, mitä pidemmälle syksy eteni. Pari- ja ryhmätyöskentely oli ajoittain todella vaikeaa, erityisesti kun piti työskennellä muun kuin oman parhaan kaverin kanssa. Sinnikkäästi paritöitä kuitenkin tehtiin ja oppilaille kerrottiin, että yhteistyötaitoja on äärimmäisen tärkeä opetella. Lukukauden edetessä säännöt alkoivat tulla tutuiksi ja niiden noudattamisesta ei tarvinnut joka käänteessä käydä taistoa. Tässä vaiheessa luokkaa pystyi kuvaamaan Aallon mallin mukaisesti turvattomaksi ryhmäksi. (Aalto 2000, 22; Kopakkala, 2005, 49–50.)

Ennen joululomaa tunnelma alkoi kääntyä sopimisvaiheeseen, vaikkakin osa oppilaista koki edelleen vahvasti, ettei haluaisi olla osana ryhmää. Yksi oppilaista oli melko paljon poissa koko syksyn aikana, mutta paikalle tullessaan kykeni hämmä-

tyttävän hyvin pääsemään ryhmän mukaan. Kyseinen oppilas kuitenkin vaikutti joka kerta ryhmän dynamiikkaan saapuessaan kouluun.

Kevätlukukauden aikana luokka jatkoi siitä mihin oli syyslukukauden päätteeksi jäänyt. Tytöt ja pojat viettivät edelleen aikaa erillään, vaikka luokkatyöskentelyssä myös sekaryhmissä toimiminen sujui jo melko hyvin. Syyslukukaudella olin havainnut ryhmässä viitteitä seuraavaan vaiheeseen siirtymisestä ja välillä oli lyhyitä pätkiä, kun ryhmä oli selkeästi sopimisvaiheessa. Myös turvallisuuden aste näytti hetimitäin siirtyneen tuntemattoman perusturvallisen ryhmän tasolle. Luokassa oman mielipiteen jakaminen avoimesti, ilman pelkoa tyrmätyksi tulemisesta, ei kuitenkaan ollut kaikkien oppilaiden yhteinen kokemus. (Aalto 2000, 22; Kopakkala 2005, 50.)

Kevätlukukauden edetessä jatkettiin reippaasti samaan suuntaan. Selkeä muutos oli yhden oppilaan jättäytyminen luokan arjesta pois. Säännöllisesti koulua käyviä oppilaita oli kevätlukukaudella seitsemän. Kevään aikana ryhmä siirtyi jo selkeämmin sopimisvaiheeseen, vaikka oppilaiden välisiltä ristiriidoilta ei voitu välttyä. Tähän saakka luokassa oli istuttu yksittäin tai tehtäviä tehdessä pareittain, mutta hiihtoloman paikkeilla istumajärjestys vaihdettiin pöytäryhmiin. Tämä oli merkittävä edistysaskel ryhmäytymisessä. Tämä oli merkki ryhmän siirtymisestä turvallisuusportaikossa askeleen ylöspäin, tuntemattoman perusturvallisen ryhmän asteelle. (Aalto 2000, 22; Kopakkala, 2005, 50.)

Koko kevätlukukauden luokassa jatkettiin jo syksyllä aloitettuja ryhmäytymistä tukevia toimintoja, kuten tunnetyöpajaa, KiVa Koulu -tunteja, ilmaisuharjoituksia sekä pakollista ryhmä- ja parityöskentelyä. Lisäksi aloitin opinnäytetyöhöni kuuluvien ryhmäyttämisharjoitusten pitämisen.

Aivan kevätlukukauden loppupuolella oli jakso, jonka aikana luokassa vallitsi selvästi Tuckmanin mallin mukainen toimivan ryhmän vaihe. Oppilaiden koulutyö sujui hyvin, luokassa oli mukava ilmapiiri ja vähäiset ristiriidat kyettiin selvittämään. Tytöt ja pojat viettivät aikaa yksittäisillä välitunneillakin keskenään. (Kopakkala 2005, 50–51.) Myös Nuuksion yöretki osui tähän vaiheeseen, mikä varmasti vaikutti osaltaan retken onnistumiseen. Luokan turvallisuuden aste kohosi Nuuksion retken myötä jo tutun, turvallisen ryhmän tasolle. Oppilaiden välillä ei voinut syvällistä luottamusta, mutta yhteinen kokemus onnistumisesta vaikutti turvallisuuden lisääntymiseen. Oppilaat luottivat toisiinsa kuitenkin niin paljon, että halusivat nukkua kaikki

samassa huoneessa, pojat herrasmiehinä makuualustoilla lattialla, kun kaikille ei riittänyt sänkypaikkoja. (Aalto 2000, 22–23.)

8.4 Ryhmäyttämisharjoitukseni

Toiminnallisesta oppimisesta lukemani teorian sekä oppilaiden toiminnan havainnoinnin pohjalta aloin suunnitella ryhmäyttämisharjoituksia. Aallon ryhmäturvallisuuteen vaikuttaviin viiteen komponenttiin ja KiVa Koulu -ohjelmaan nojaten tein karkean suunnitelman ryhmäyttämisharjoitusteni teemoista. Valitsin teemoiksi ryhmän ja siihen vaikuttamisen, erilaisuuden ja toisten arvostamisen sekä tunteet ja niiden merkityksen. Nämä oli opinnäytetyöni tavoitteiden kannalta keskeisiä teemoja, ja pystyin sisällyttämään niihin ryhmän turvallisuutta lisääviä elementtejä.

Tekemieni havaintojen ja oppilashaastattelujen pohjalta lähdin pohtimaan alustavia suunnitelmia ryhmäyttämisharjoitusten sisällöistä. Halusin sisällyttää harjoituksiin sekä keskustelua ryhmähenkeen liittyvistä teemoista, että yhdessä tekemistä. Yhdessä keskustellen ja toimien voisin tarjota oppilaille mahdollisuuden tutustua toisiinsa paremmin ja mahdollistaa heille yhteisiä onnistumisen kokemuksia. Se lisäisi oppilaiden välistä luottamusta, avoimuutta sekä hyväksyntää. Tätä kautta turvallisuus ryhmässä voisi lisääntyä ja se taas mahdollistaisi ryhmähengen kohentumisen. (Aalto 2000, 16, 22–23.)

Toiminnallisuutta halusin tuoda mukaan siksi, koska lukemani teoria, kohdeluokkani opettajalta saatu tieto, sekä omakohtaiset kokemukseni erityisoppilaiden kanssa toimimisesta olivat osoittaneet, että aktiivinen osallistumien ja toiminnallisuus parantavat oppimistuloksia ja oppilaiden on helpompi keskittyä (Räsänen 2008, 298–299; Salmelin, 2015). Näin ollen halusin toteuttaa ryhmäyttämisharjoitukseni mahdollisimman toiminnallisella ja oppilaita osallistavalla tavalla. Työtäni ohjasi jatkuvasti ajatus oppilaiden keskinäisen turvallisuudentunteen lisäämisestä. Tämän vuoksi pyrin suunnittelemaan ja toteuttamaan kaikki toiminnallisten ryhmäyttämisharjoitusten osat Aallon viiden ryhmäturvallisuuteen vaikuttavan komponenttiin nojaten.

8.5 Ryhmäyttämisharjoitusten arviointi

Arvioin ryhmäyttämisharjoituksiani omien havaintojeni lisäksi keräämällä palautetta suoraan oppilailta. Valitsin palautteenkeruutavaksi kyselylomakkeen. Arviointia varten olin tehnyt lomakkeet, jossa oli kerrasta riippuen neljästä kahdeksaan kohtaa ja kussakin kohdassa mielipidettä kuvaava jana. Jokaisessa kohdassa olin kertonut erikseen, mitä janan kumpikin ääripää edustaa. Pyysin oppilaita piirtämään viivan janalle sen mukaan, mitä mieltä he kyseisestä väittämästä olivat. Olin käyttänyt samanlaista janaa haastatellessani oppilaita, joten se oli heille tuttu. Käytin kaikilla kerroilla samaa arviointimenetelmää. Kysymykset olin asetellut teemoihin sopiviksi.

Valitsin tämän tavan siksi, että mielestäni avokysymyslomake ei olisi toiminut kyseisten oppilaiden kanssa, sillä osalla oppilaista on pulmia kirjallisen ilmaisunsa kanssa. Myöskään pitkien kysymysten lukemiseen ei kaikilla riittäisi kärsivällisyys. En nähnyt myöskään suullisen palautteen keräämistä toimivana, sillä siihen sisältyisi suurempi riski, etteivät oppilaat kerro todellista mielipidettään. Syiksi arvioin sosiaalisen paineen, sekä minun läsnäoloni.

En kuitenkaan teettänyt oppilailla perinteistä kouluarvosanoihin perustuvaa arviointia toiminnallisesta tuokiostani. Valitsin mielipidejanan, koska haastatellessani oppilaita havainnoin, että heidän käsityksensä kouluarvosanoista oli melko erilainen kuin esimerkiksi oma käsitykseni. Yhtä lukuun ottamatta jokainen oppilaista arvioi kouluarvosana-asteikolla luokan ilmapiiriä sekä omaa viihtymistään koulussa heikommaksi kuin kuvallisella mielipidejanalla arvioituna.

Jokaisessa kyselylomakkeessa oli kysymyksiä, jotka liittyivät senkertaisiin teemoihin. Vaihtuvien kysymysten tai väittämien lisäksi jokaisen kerran palautelomakkeessa oli kysymykset, joilla kartoitin oppilaiden mielipidettä kyseisestä kerrasta kokonaisuutena sekä heidän viihtymistään koulussa.

9 RYHMÄYTTÄMISHARJOITUSTEN TOTEUTUSTEN KUVAUS

9.1 Ryhmä ja siihen vaikuttavat tekijät

Tavoite: Saada oppilaat ymmärtämään mikä on ryhmä ja auttaa heitä saamaan käsitys omasta osallisuudesta ryhmään ja sen toimintaan.

Toteutus: Teemaan liittyvä keskustelu ja ryhmän aarre-kartta-työskentely

Aika: 45min (joka oli liian lyhyt, suositus 2x45min)

Ensimmäiseen toiminnalliseen tuokioon olin valinnut teemaksi ryhmän. Tavoitteeksi olin asettanut, että oppilaat ymmärtävät mikä on ryhmä, minkälaiset asiat ryhmään vaikuttavat ja sen lisäksi oppisivat ymmärtämään, että heillä itsellään on suuri mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaista ryhmässä on olla. Erityisen tärkeänä pidin viimeistä, sillä havaintojeni pohjalta sekä tekemieni haastattelujen kautta oli käynyt selväksi, että osa luokan oppilaista ei ymmärtänyt omaa osallisuuttaan ryhmähengen muodostumiseen. Toiminnallisena osuutena tällä kerralla oli luokan yhteisen aarre-kartan askarteleminen.

Ennen kuin aloitimme varsinaisen tuokion, kerroin yleisesti opinnäytetyöhöni liittyvistä toiminnallisista osioista. Pyysin, että vaikka jokin tuntuisi vaikealta tai turhautavalta, kukaan ei luovuttaisi tai lopettaisi kesken. Toivoin, että sellaisessa tilanteessa, jos se mitenkään olisi mahdollista, voisivat he kertoa siitä minulle, jotta voisin ohjeistaa selkeämmin tai muutoin yrittää helpottaa tilannetta.

Teemakeskustelu

Yleisten asioiden jälkeen aloitimme yhteisen keskustelun. Siirryimme luokan sohvalle käynnistämään ensimmäisen teeman. Tiedostin, että sohvalla istumiseen liittyi tiettyjä riskejä, esimerkiksi levottomuus toisen vieressä istumisesta. Halusin kuitenkin tuoda rennompaa ilmapiiriä, sillä kyse ei ollut oppitunnista. Aloitimme yhteisen kes-

kustelun ryhmistä. Jokainen sai pohtia ja kertoa millaisiin ryhmiin itse kuuluu. Mietimme yhdessä minkälaisia ryhmiä on olemassa. Sen jälkeen pohdimme mitä yhteistä kaikilla ryhmillä on. Ohjasin keskustelua kysymyksillä, jotta pääsisimme oikeaan suuntaan. Annoin oppilaiden kuitenkin kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan melko vapaasti. Ainoa mistä olin ehdoton, oli toisten kuuntelu. Halusin, että jokainen saisi kokemuksen, että häntä kuunnellaan ja tällä tavoin osoitetaan arvostusta.

Päädyimme keskustelussa siihen, että luokkamme on yksi ryhmä ja kuten kaikilla ryhmillä, luokallammekin on yhteinen tavoite, jota kohti se pyrkii. Keskustelimme tavoitteestamme ja kysyin oppilailta voisiko sitä kohti pyrkiä yhdessä, kun kaikilla kerran on sama tavoite. Lopuksi keskustelimme millaisessa ryhmässä on hyvä olla ja mitä oppilaat toivoisivat omalta luokaltaan tulevaisuudessa, jotta siellä olisi entistä parempi olla. Keräsimme asioita luokan taululle. Tässä kohtaa jotkut oppilaista olivat aktiivisempia kuin toiset.

Luokan aarrekartan askartelu

Keskustelun jälkeen aloitimme toiminnallisen osion. Toiminnalliseksi osioksi olin valinnut luokan yhteisen aarrekartan askartelun. Tässä yhteydessä aarrekartta on eräänlainen taulu, johon on tarkoitus kerätä haaveita ja toiveita, asioita joita toivoisi tulevaisuudelta. Tämänkertaisessa harjoituksessa tarkoitus oli kerätä asioita, joita toivoisi liittyen juuri tähän luokkaryhmään. Ohjeeksi annoin, että tarkoituksena on kerätä nimenomaan asioita, jotka vaikuttavat ryhmään positiivisella tavalla. Olin tuonut mukani erilaisia värikuvalehtiä, joista oppilaat saivat leikata kuvia, jotka kuvasivat jollain tavalla asioita joita he toivoisivat. Ohjeena oli myös, että heidän tuli perustella toisilleen, miksi haluaisi sijoittaa tämän kuvan aarrekarttaan ja esitellä minkälaisia ajatuksia kuvaan liittyi. Muistutin oppilaita, että vaikka kyseessä on yhteinen aarrekartta, jokainen on myös yksilö. Viimeiseksi ohjeeksi annoin, että heidän tulee hyväksyä aarrekarttaan jokainen kuva, jos se on yhdenkin oppilaan mielestä tärkeä ja hän osaa sen perustella.

Olin varannut valtavan paperin, johon lähdimme aarrekarttaa muodostamaan. Pyysin kaikkia oppilaita asettamaan omat kämmenensä paperin keskelle yhteen. Sen jälkeen piirsin yhden suuren alueen, jonka sisään kaikki kädet jäivät. Oppilaat nostivat kätensä pois ja sanoin, että tälle alueelle saatte nyt ruveta keräämään kuvia. Osa oppilaista innostui piirtämään aarrekartan keskusta. Piirrokset olivat hyvin aiheeseen

liittyviä, mutta muistutin, että piirrettäessä oman ajatuksen esittely etukäteen muille oli hyvin vaikeaa valmiin kuvan leikkaamiseen verrattuna. Lisäksi näytti siltä, että piirrokset veivät suuren osan yhteisestä tilasta. En kuitenkaan halunnut täysin kieltää piirtämistä, jotta se ei olisi laskenut oppilaiden innostusta tehdä ohjeistamaani harjoitusta.

Arviointi

Sekä keskustelun, että askartelun aikana oppilaat vaikuttivat pääsääntöisesti innostuneilta ja aktiivisilta. Keskustelussa olivat mukana kaikki, vaikka muutama oppilas jakoi ajatuksiaan enemmän kuin muut. Askarteluun osallistuivat kaikki, mutta osa tuntui nauttivan siitä enemmän kuin toiset. Keskustelun aikana sain käsityksen, että kaikki oppilaat tiesivät mikä ryhmä on, millaisia ryhmiä on olemassa ja minkälaisiin ryhmiin he kuuluvat. Keskustelun edetessä lähes kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että heillä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa ryhmään. Vain yksi oli sitä mieltä, ettei hänellä oikein ole mahdollisuutta vaikuttaa ryhmään.

Kaiken kaikkiaan olin tyytyväinen oppilaiden toimintaan ja osallistumiseen. Yksi suuri puute oli aika. Sitä oli tähän teemakertaan aivan liian vähän. En ollut osannut varautua, että keskustelu veisi niin paljon aikaa. Koska oppilailla oli paljon sanottavaa, jäi askarteluaika melko lyhyeksi. Pääsimme kuitenkin hyvin vauhtiin ja olin suunnitellut etukäteen, että jatkaisimme muutenkin aarrekarttaa seuraavassa toiminnallisessa tuokiossa. Tuokion loppuun pyysin oppilailta palautetta.

Oppilaiden palaute

Tällä kerralla mukana oli viisi oppilasta. Tämän harjoituksen arviointilomakkeessa kävi ilmi, että viidestä oppilaasta kaksi oli täysin sitä mieltä, että he voivat vaikuttaa ryhmään. Yksi oppilaista piirsi viivan janan keskikohtaan kuvaamaan, ettei ollut täysin samaa mieltä, muttei myöskään täysin eri mieltä. Loput kaksi olivat enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä. Tämä antaa hieman ristiriitaisen kuvan tavoitteeni saavuttamisesta.

Palaute tämänkertaisesta ryhmäyttämisharjoituksesta oli hyvin positiivista. Suurimman osan mielestä kerta oli ollut kokonaisuutena mukava. Yksi oli sitä mieltä, että kerta oli hieman tylsä. Kaikkien mielestä kuitenkin aarrekartan askartelu oli ollut todella mukavaa, mukavaa tai jonkin verran mukavaa. Tämän kerran jälkeen oppilaiden mielipide omasta koulussa viihtymisestään oli hyvin samanlainen kuin haastatte- luissa keräämissäni vastauksissa.

On hyvä asia, että me kaikki olemme erilaisia.

Täysin samaa mieltä

Täysin eri mieltä

Aarrekartan tekeminen tuntui..

todella mukavalta

todella typerältä

Tämä kerta oli..

todella mukava

todella tylsä

Viihdyn koulussa..

todella hyvin

todella huonosti

KUVA 1. Esimerkki arviointilomakkeesta

9.2 Erilaisuus ja toisten kunnioittaminen

Tavoite: Saada oppilaat ymmärtämään kaikkien olevan erilaisia ja ajattelemaan oman erilaisuutensa voivan olla voimavara sekä rohkaista oppilaita näkemään erilaisuus hyvänä asiana.

Toteutus: Toiminnallinen teemakeskustelu ja edelliskerralla aloitetun aarrekartan jatkaminen

Aika: 2x 45min

Toisen toiminnallisen tuokion aiheeksi olin valinnut erilaisuuden ja sen näkemisen rikkautena. Tavoitteeksi tälle kerralle olin asettanut, että oppilaat ymmärtäisivät kaikkien olevan erilaisia, ajattelemaan oman erilaisuutensa voivan olla voimavara ja ennen kaikkea oppisivat näkemään erilaisuuden hyvänä asiana. Toiminnallisena osuutena tällä kerralla oli edellisellä kerralla aloitetun aarrekartan täydentäminen ja jatkaminen tämänkertaiseen teemaan sopivalla tavalla.

Viime kerrasta viisastuneena olin varannut tälle toiminnalliselle kerralle kaksi oppituntia, eli yhteensä puolitoista tuntia. Kertasin, muutamia asioita viime kerrasta, sillä tällä kerralla mukana oli yksi oppilas, jotka ei ollut paikalla edellisellä kerralla. Tämä kerta osui sikäli poikkeukselliseen kohtaan, että luokan opettaja oli ollut kolme päivää pois, joten oppilaat olivat olleet lukuaineiden tunneilla vain minun kanssani. Koen, että opettajan poissaolo vaikuttaa oppilaisiin ja se näkyy esimerkiksi lisääntyneenä levottomuutena. Jotta sain purettua levottomuutta ja pääsisimme koulutunnelmista vapaampaan tunnelmaan, ehdotin, että leikkisimme käsikäsi-leikin. Leikki oli oppilaille tuttu entuudestaan ja tiesin, että se on kaikille mieluinen. Odotetusti he innostuivat siitä ja olisivat halunneet leikkiä sitä uudestaan. Menimme kuitenkin päivän teemaan.

Toiminnallinen teemakeskustelu

Jaoin jokaiselle oppilaalle lapun johon olin kirjoittanut eräänlaisen esittelytekstin, jossa oli tyhjiä kohtia. Oppilaat saivat täyttää itsestään tietoja tyhjiin kohtiin. Kyselin esimerkiksi ikää, lempiväriä, mieluisinta oppiainetta ja vapaa-ajan harrastuksia. Kun oppilaat olivat saaneet täytettyä tyhjät kohdat, pyysin heitä vertailemaan lappuja keskenään. Tehtävänä oli löytää oppilas, jonka vastaukset olivat täysin samat kuin itsellä. Nopeasti oppilaat tajusivat, ettei se ole mahdollista. Niinpä pyysin jatkamaan vertailua ja laskemaan kenellä olisi mahdollisimman monta samaa kuin itsellä. Samoja mieltymyksiä löytyi yllättäviltä luokkatovereilta ja se aikaansai hieman keskustelua. Yhdelle oppilaalle tehtävä oli vaikea, sillä hän ei halunnut kertoa luokan kaikille oppilaille, mitä hän oli vastannut. Hän kiersi katsomassa muiden olkapäiden yli, mitä he olivat omiin lappuihinsa kirjoittaneet ja vertaili niitä omaan lappuunsa.

Lappujen vertailun jälkeen keskustelimme erilaisuudesta ja sen herättämistä tunteista ja ajatuksista. Pohdimme yhdessä onko erilaisuutta helppo vai vaikea hyväksyä. Mietimme mitä etua jäsenten erilaisista ominaisuuksista voi olla ryhmälle.

Aarrekarttatyöskentely

Keskustelun jälkeen kaivoimme esiin viime kerralla aloittamamme aarrekartan. Samalla kun muistuttelimme mieliin mitä siinä oli, esittelin sen edelliseltä kerralta pois olleelle. Tämän kerran tarkoitus oli laajentaa aarrekarttaa siten, että jokainen oppilas sai keskustan ympäriltä oman alueen, johon sai kerätä oman elämän tulevaisuuden haaveita ja toiveita. Oppilaiden omien alueiden askartelun lisäksi täydensimme luokan yhteistä osiota. Työskentelytapa oli suurimmalle osalle tuttu edelliseltä kerralta ja liikkeelle lähtö vei vähemmän aikaa kuin ensimmäisellä kerralla. Soitin taustalla musiikkikappaleita, joita olin etukäteen valinnut. Pyysin myös oppilaiden toiveita ja kuuntelimme puuhastelun lomassa myös niitä. Tälläkin kerralla oppilaista osa puuttui, mutta piirsimme ja nimesimme heillekin omat alueet, jotta he voisivat myöhemmin mahdollisuuksiensa mukaan lisätä niihin omat haaveensa. Paikalla olevien oppilaiden kanssa saimme aarrekartan valmiiksi ja sijoitimme sen yhdessä luokamme seinälle. Oppilaat tuntuivat olevan siihen tyytyväisiä. Lopuksi keräsin jälleen palautetta kerrasta ja ennen kotiin lähtöä näytin heille vielä ajatuksia herättävän videon toisten huomioimisesta.



KUVA 2. Luokan aarrekartta.

Arviointi

Oppilaat osoittivat ymmärtävänsä kaikkien ihmisten olevan erilaisia. Keskustelimme oppilaiden kanssa myös erilaisuuden hyväksymisestä. Osa oli sitä mieltä, että se on melko vaikeaa. Suurin osa myönsi, että myöskään oman erilaisuuden hyväksyminen ei aina ole helppoa, mutta helpompaa kuin toisten. He kuitenkin myönsivät ihmisten erilaisten ominaisuuksien olevan hyödyksi.

Kaiken kaikkiaan tästä kerrasta jäi todella positiivinen mieli. Ehdimme tehdä kaiken minkä olin suunnitellutkin ja oppilaat innostuivat tehtävistä, joita ohjasin. Luokassa oli yhtä muutaman hetken kestänyttä musiikkiin liittyvää erimielisyyttä lukuun ottamatta mukava ja rauhallinen tunnelma. Ilmapiiri oli ajoittain jopa ystävällinen.

Tekemiseen ryhtyminen oli helpompaa kuin edellisellä kerralla, koska tilanne ei ollut täysin uusi. Vaikeampaa tilanteesta teki kuitenkin oman opettajan puuttuminen. Oppilaat ovat levottomampia silloin kun oma opettaja ei ole tunneilla läsnä.

Oppilaiden palaute

Tällä kerralla mukana oli viisi oppilasta. Neljä oppilasista oli mukana edellisellä kerralla, yksi oli ensimmäistä kertaa. Tämän kerran palautteesta selvisi, että kaikki oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että erilaisuus on hyvä asia. Tämän palautteen ja omien havaintojeni perusteella, voin todeta tämänkertaisen ryhmäyttäisharjoituksen tavoitteet saavutetuiksi.

Viidestä vastaajasta neljä oli sitä mieltä, että tällä kerralla aarrekartan tekeminen oli todella mukavaa. Palaute oli vastaavanlainen kuin edellisellä kerralla saamani palaute aarrekartan askartelusta. Kaiken kaikkiaan oppilaat arvioivat tämän kerran mukavaksi tai todella mukavaksi.

9.3 Tunteet ja niiden merkitys

Tavoite: Pysäyttää oppilaat kuuntelemaan omia tunteitaan ja luoda heille käsitys tunteiden näyttämisen tärkeydestä. Lisätä oppilaiden keskinäistä luottamusta. Harjoitella positiivisten tunteiden jakamista ja vastaanottamista.

Toteutus: Teemaan liittyvä keskustelu, tunne-Alias, piirtoviesti, kehonkuva-askartelu ja positiivisuussydänten tekeminen

Aika: 3x 45min

Viimeiselle kerralle olin valinnut teemaksi tunteet ja niiden merkityksen. Tavoitteiksi tälle kerralle olin asettanut, että oppilaat pysähtyisivät hetkeksi kuuntelemaan omia tunteitaan ja saisivat käsityksen tunteiden näyttämisen tärkeydestä. Halusin myös lisätä oppilaiden keskinäistä luottamusta. Tavoitteena oli myös positiivisten tunteiden jakaminen ja vastaanottaminen viimeisellä toiminnallisella harjoituksella.

Edellisistä kerroista viisastuneena, olin tällä kertaa varannut aikaa kolmen 45min opitunnin verran. Välillä ehdin miettiä, onko se liikaa, mutta aika kului jälleen kuin siivillä. Kun oppilaat kuulivat, että seuraavaksi olisi 'Miian tunti' olivat he positiivisella ja innostuneella mielellä.

Aloitukset ja teemakeskustelu

Yksi oppilaista ehdotti voisimmeko pelata käsikäsi-pelin, kuten edellisenkin kerran aluksi. Muut yhtyivät pyyntöön, joten en nähnyt mitään syytä kieltääkään. Pelasimme käsikäsi-peliä ja aloitimme tunne-teeman käsittelyn jo siitä. Nimittäin peli herätti erilaisia tunteita, kuten iloa, ärtymystä, kateutta ja onnistumisen tunnetta. Se oli oikeastaan erinomainen tapa lähteä purkamaan laajaa aihetta.

Oppilaat istuivat puolikaareen tuoleille ja minä jäin eteen seisomaan. Purimme edellisen pelin aiheuttamia tunteita ja pohdimme, miksi sellaisia nousi pintaan. Samalla sivuutimme kysymystä 'Mitä tunne oikeastaan edes on?'.

Tunne-alias

Olin suunnitellut seuraavaksi tehtäväksi tunne-aliasen. Ideana oli, että yksi oppilas kerrallaan esiintyy ja muut saavat seurata ja osallistua arvaamalla. Esiintymisvuorossa oleva oppilas sai nostaa lapun, jossa oli jokin tunnetila. Hänen tehtävänsä oli esittää äänettömästi, miltä tämä tunne hänen mielestään näyttää. Muiden tehtävä oli yrittää arvata, mikä tunne on kyseessä. Tämän jälkeen kannustin jokaista miettimään, miltä kyseinen tunne tuntuu ja näyttämään yhtä aikaa miten se näyttäytyy omissa eleissä. Olen erityisen iloinen siitä, että kaikki paikalla olleet oppilaat osallistuivat tehtävään ja suoriutuivat siitä todella hyvin. Yhtä sai hieman kannustaa ja hän esiintyi omalta paikaltaan, mutta se ei haitannut. Erään oppilaan kohdalla muut eivät tunnistanee tunnetta, ja oppilas hieman häpeissään oli menossa istumaan omalle paikalleen. Yritin kannustaa häntä jatkamaan ja muita keskittymään, mutta hän halusi mennä istumaan. Ehdotin että tulisin avuksi ja esittäisimme tunteen yhdessä muille. Tämä sopi ja näin toimimme. Muut arvasivat tunteen ja tilanne meni lopulta hyvin. Tässä oli todella iso riski aiheuttaa oppilaalle huonommuuden ja epäonnistumisen tunne. Olen vuoden aikana oppinut, että tämänkaltaisissa tilanteissa on tärkeä viedä tilanne loppuun asti, ja näin vahvistaa onnistumista. Vaikka oppilas oli kiusaantunut ja halusi mennä istumaan, pyysin hänet takaisin tekemään tehtävän kunnialla loppuun. Vaikka autoin häntä, jäi hänelle kuitenkin kokemus onnistumisesta. Jos olisin 'päästänyt hänet pälkähästä' ja antanut jäädä istumaan ja vaikka esittänyt tunteen itse, olisi hänelle jäänyt muisto epäonnistumisesta.

Tunne-aliasen eri vaiheissa keskustelimme esitetyistä tunteista ja siitä, miten ne näyttäytyvät. Hiljalleen käänsin keskustelun tunteiden näyttämisen helppouteen ja vaikeuteen. Kysyin oppilailta, onko tunteiden näyttäminen helppoa vai vaikeaa. Pohdimme myös yhdessä onko jonkun tunteen näyttäminen helpompaa tai vaikeampaa kuin jonkun toisen. Keskustelimme myös melko pitkään onko omien tunteiden tunnistaminen helppoa vai vaikeaa ja kuinka voi tunnistaa toisten tunteita. Saimme aikaiseksi hyvän keskustelun ja oppilaat osallistuivat siihen mielestäni aktiivisesti.

Piirtoviesti

Jatkoimme välitunnin jälkeen piirtoviesti -harjoituksella. Ideana tässä oli viedä kuvaviesti piirtäen läpi jonon viimeiseltä ensimmäiselle. Oppilaat seisoivat jonossa, ja näytin jonon viimeiselle jotakin asiaa kuvaavan sanan. Hänen tehtävänsä oli piirtää tuo asia edessään seisovan selkään. Seuraavan tehtävä oli piirtää hänen selkäänsä piirretty asia eteenpäin hänen edessään seisovan selkään. Näin jatkettiin, kunnes viesti piirrettiin jonon ensimmäisen selkään, jonka tehtävä oli piirtää viesti paperille kaikkien nähtäväksi. Lopuksi katsottiin yhdessä oliko kuva muuttunut matkalla. Jokaisen kierroksen jälkeen jonon ensimmäinen tuli viimeiseksi. Pelasimme niin kauan, että kaikki saivat olla kerran ensimmäisenä ja kerran viimeisenä.

Tämän tehtävän olisin voinut ohjeistaa hieman eri tavalla. En ymmärtänyt kuinka kirjaimellisesti osa oppilaista tavoitteli antamaani ohjetta. Ohjeistin, että tarkoituksena oli tuoda viesti läpi 'ehjänä' ja sitä tuli tavoitella. Tällaisen tehtävän yhteydessä olen tottunut siihen, että tilanne ajautuu väistämättä syvempään, 'oikeaan' tarkoitukseensa. Syvempänä tarkoituksena tässä harjoituksessa oli, että oppilaille olisi muodostunut yhteishenkeä, epäonnistumisten ja onnistumisten kautta. Tehtävän oli tarkoitus olla hauska ja näin epäonnistumisille olisi voitu nauraa yhdessä. Näin ei kuitenkaan käynyt. Luokan opettaja puuttui tilanteeseen ja selvitti tämän oppilaille. Mielestäni tämä väliintulo oli hyvä, vaikka se aiheutti yhdelle oppilaalle ärtymystä.

Toinen asia, minkä olisin voinut tehdä paremmin, oli piirrettävien kuvien antaminen eri järjestyksessä. Aloitin nyt helpoimmasta ja etenin vaikeampaan. Ajattelin, että näin leikki tuntuu mieluisammalta, kun onnistumisia tulee heti alkuun. Muutaman onnistuneen viestiketjun jälkeen, kuvien muuttuessa hieman haastavammiksi, ei viesti enää kulkenutkaan läpi ja toisten syyttely alkoi. Jos olisin valinnut ensin vaikeampia ja päättänyt tehtävän helpompiin, olisi tilanne päättynyt onnistumiseen.

Täysin tavoitteettomaksi tämä harjoitus ei kuitenkaan jäänyt, sillä toisena tarkoituksena oli luottamuksen kasvattaminen. Jonkun toisen koskettaminen ja omaan selkään koskemisen salliminen olivat jo todella merkittäviä askeleita tämän ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa. Joten olen tyytyväinen, että tämä osuus onnistui ilman mitään pulmia. Yksi oppialista piirsi aluksi paitansa hihaan peitetyllä sormella. Harjoituksen edetessä hän kuitenkin luopui hihasta ja piirsi paljaalla sormellaan. Tämä osoitti selvää luottamuksen lisääntymistä.

Kehonkuva

Jatkoimme tästä harjoituksesta kehonkuvien piirtämiseen. Jokaisella oli mahdollisuus saada itsestään oikeankokoinen ääriiviakuva. Piirrettävä meni ison paperin päälle selinmakuulle ja joku toinen oppilas piirsi kehon ääriviivat. Tytöt ja pojat jakautuivat tässä harjoituksessa kahteen ryhmään. Tarkoituksena oli jatkaa luottamuksen rakentamista ja tehdä jotain erityistä, sillä harvoin on mahdollisuutta piirtää niin isolle paperille, että kuvaan mahtuu ihminen oikeassa koossa. Tämän osion aikana luokan opettaja piti erillisessä tilassa arviointikeskusteluita oppilaille, eikä ollut seuraamassa harjoitusta.

Tämän harjoituksen aikana kävi kurja tilanne, johon en ollut lainkaan varautunut. Kaksi poikaa keksivät mielestään hauskan vitsin ja piirtäessään kolmannen pojan kehonkuvaa, piirsivät he tälle haarojen väliin sukuelimen. Tämä aiheutti kahdessa 'vitsin' keksineessä pojassa hilpeyttä, mutta pilan kohteeksi joutuneessa pojassa ärtyymystä, suuttumusta, häpeää ja muita loukatuksi tulemisen tunteita. Kiusatuksi joutunut poika suuttui, laukoi asiattomuuksia kahdelle muulle ja pakeni käytävälle kahden muun jäädessä luokkaan nauramaan.

Otin kaksi poikaa puhutteluun ja kysyin heiltä toimintansa tarkoituksperiä. Kerroin kuinka rohkeaa on luottaa niin paljon toiseen ihmiseen, että menee selinmakuulle ja antaa toisten piirtää oman kehonsa ääriviivat. Kysyin pojilta, miltä mahtaa tuntua kun joku pettää luottamuksen. Melko nopeasti pojat hiljenivät ja pohtivat tilannetta tosissaan. Kehotin heitä miettimään haluavatko he olla ihmisiä, joihin voi luottaa ja olla tuon luottamuksen arvoisia, vai eivät. Lopuksi tiedustelin olisiko heillä ratkaisua tilanteeseen tai ideaa miten tämän kiusaamistilanteen saisi korjattua. Hetken mietittyään toinen pojista tuumasi että voisi pyytää anteeksi ja piirtää uuden, paremmin onnistuneen kuvan ilman mitään pippeleitä.

Kävin käytävässä juttelemassa hieman rauhoittuneen kolmannen pojan kanssa. Kysyin miltä tilanne hänestä tuntui. Hän sai purkaa pahaa mieltään ja suuttumustaan. Keskustelimme poikien käytöksestä ja kerroin, että osoittaa valtavaa luottamusta ja rohkeutta mennä selin makaamaan ja antaa toisten piirtää kehon ääriviivat. Pojat jotka piirsivät häntä toimivat väärin ja pettivät luottamuksen. Kerroin pojalle, että olin jutellut kahden muun pojan kanssa ja he olivat myöntäneet virheensä. Kysyin pojalta olisiko hän valmis kuitenkin kokeilemaan piirrettävänä olemista uudestaan. Hän ker-

toi miettivänsä asiaa. Jätin pojan pohtimaan kaikessa rauhassa ja kehotin häntä tulemaan luokkaan kun on valmis. Hetken päästä poika tulikin sisään ja suostui piirrettäväksi uudelleen. Onneksi kaksi muuta poikaa olivat todellakin ymmärtäneet tilanteen ja piirsivät uuden kuvan asiallisesti ja tilanne sai paremman päätöksen.

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki tahtoivat tulla piirretyiksi ja osallistua piirtämiseen. En tiedä johtuiko tämän pojan päätös tilanteesta, jossa hän oli ollut mukana hetkeä aiemmin vai oliko hän alkujaankin sitä mieltä, ettei tahdo tulla piirretyksi. Kysyin, miksi hänestä tuntui siltä ettei halua olla piirrettävänä. Ensin hän sanoi, että se on liian lapsellista hänelle, eikä aio siitä syystä siihen osallistua. Juttelin hetken hänen kanssaan ja kysyin, mikä siitä tekee lapsellisen. Juteltuamme hetken ja kannustettuani poikaa osallistumaan, hän oli jo hieman suostuvaisempi. Kysyin olisiko sillä merkitystä piirtäisikö kuvan joku luokkatovereista vai minä. Hän sanoi, ettei sillä ollut väliä, mutta ei hän nyt kuitenkaan tahdo häntä piirrettävän. Sanoin, että missään nimessä ei ole pakko, mutta minua kiinnostaa että miksi se tuntuu haastavalta. Viimein hän uskalsi sanoa, että selin makaaminen tuntuu liian pelottavalta ja siinä täytyisi luottaa niin paljon muihin, että hän ei sitä suostu tekemään. Kiitin poikaa rohkeudesta ja kerroin, että on hienoa tunnistaa tuollainen tunne itsessään ja vielä jakaa se ääneen. Olin erittäin otettu, sillä kyseisen pojan tuntuu olevan todella vaikea luottaa keneenkään. Näissä tunnelmissa lähdimme välitunnille.

Positiivisuussydämet

Välitunnin aikana järjestelin viimeisen tunnin ohjelman valmiiksi. Asettelin lattialle luokan joogamattoja ja jokaiselle oppilaalle askartelemani kartonkisen sydämen. Jokaisen sydämen keskellä luki yksi nimi. Lisäksi olin tulostanut valmiiksi adjektiiveja, jotka kuvasivat luokan oppilaita. Joidenkin oppilaiden oli vaikea kirjoittaa ajatuksiinsa, joten ajattelin valmiiksi tulostettujen sanojen leikkaamisen ja liimaamisen helpottavan heidän toimintaansa.

Oppilaat tulivat välitunnilta sisään. Pyysin heitä istumaan oman sydämensä kohdalle joogamatolle. Kun kaikki olivat istuneet paikoilleen, annoin ohjeet. Tärkein ohjeista oli, että sydämiin kirjoitettaisiin ainoastaan



























positiivisia asioita. Olin varautunut siihen, että vaikka kaikki oppilaat eivät olisikaan paikalla, heille olisi silti omat sydämet. Luokan opettaja Satu ihmetteli kuitenkin, miksei hänelle ja minulle ollut omia sydämiä ja oppilaiden yhtyessä ihmettelyyn, askarteli Satu myös meille sydämet, joihin kaikki saivat kirjoittaa.



Kaiken kaikkiaan tämä viimeinen osio onnistui todella yli odotusten. Tunnelma oli todella hyvä, rento ja lämmin. Kirjoitimme ja liimasimme sydämiin asioita toisista ja lopuksi jokainen sai nähdä oman sydämensä. Kun kaikki olivat lukeneet oman sydämensä läpi, keskustelimme miltä oman sydämen lukeminen oli tuntunut. Pohdimme myös miltä oli tuntunut kirjoittaa asioita toisten sydämiin. Viimeisimpänä keräsin vielä palautteen oppilailta ja kiitin todella paljon kevään aikana vietetyistä yhteisistä hetkistä ja heidän aktiivisesta osallistumisestaan.

Oppilaiden palaute

Tällä kerralla palautelomake oli pidempi kuin kahdella edellisellä kerralla. Tämä johtui siitä, että tavoitteita ja toiminnallisia osioita oli enemmän. Kysyin oppilailta väittämiä, joihin pyrin kiteyttämään tämän kerran oleellisten tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin.

Omien tunteiden tunnistaminen on vaikeaa. Täysin samaa mieltä    Täysin eri mieltä		Kehokarttojen tekeminen tuntui... todella mukavalta    todella typerältä	
Omien tunteiden ilmaiseminen on vaikeaa. täysin samaa mieltä    täysin eri mieltä		Omaan sydämeen laitettujen asioiden lukeminen tuntui... todella mukavalta    todella typerältä	
Toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen on vaikeaa. täysin samaa mieltä    täysin eri mieltä		Tämä kerta oli... todella mukava    todella tylsä	
On tärkeää että ihminen voi näyttää erilaisia tunteita täysin samaa mieltä    täysin eri mieltä		Viihdyn koulussa... todella hyvin    todella huonosti	

KUVA 3. Esimerkki arviointilomakkeesta.

Tällä kerralla mukana oli kuusi oppilasta. Kaikki heistä olivat osallistuneet jompaan-kumpaan tai kumpaankin edelliseen kertaan. Ensimmäiset kaksi väittämä liittyivät omiin tunteisiin ja niiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen. Palautelomakkeen vastauksista selvisi, että hajonta näiden kysymysten kohdalla oli suuri. Yksi oppilas oli täysin samaa mieltä siitä, että omien tunteiden tunnistaminen on vaikeaa. Muiden vastaukset sijoittuivat melkein janan joka kohtaan, mutta kukaan ei ollut täysin eri mieltä.

Omien tunteiden ilmaisemista koskeva väittämä ei kerännyt yhtä laajaa hajontaa. Yksi vastanneista oli täysin sitä mieltä että omien tunteiden ilmaiseminen on vaikeaa. Loppujen mielestä se ei ole erityisen vaikeaa, muttei myöskään helppoa.

Toisten ihmisten tunteiden tunnistamisen vaikeutta mittaavan kysymyksen kodalla vastaukset olivat jälleen melko hajanaiset. Huomionarvoista oli se, että oppilaat, joiden mielestä omien tunteiden ilmaiseminen oli helppoa, kokivat myös toisten ihmisten tunteiden tunnistamisen helpommaksi kuin he, joiden mielestä omien tunteiden ilmaiseminen tuntui vaikealta.

Neljäs väittämä oli ”on tärkeää että ihminen voi näyttää erilaisia tunteita.” Tähän yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat vastasivat ’täysin samaa mieltä.’ Eikä tämä yksikään ollut asiasta täysin eri mieltä. Voisin siis päätellä, että ainakin tavoite, saada oppilaat ymmärtämään, että tunteiden näyttäminen on tärkeää, onnistui melko hyvin.

Palautelomakkeista selvisi myös, että oppilaat eivät kokeneet kehokarttojen tekemistä kovin mieluisaksi. Sen sijaan omiin positiivisuussydämiin kirjoitettujen asioiden lukeminen tuntui oppilaiden mielestä todella mukavalta. Kaiken kaikkiaan viimeinen kerta sai oppilailta todella positiivisen palautteen.

9.4 Käännekohtana Nuuksion yöretki ja tunne turvallisesta ryhmästä

Yöretken suunnittelu

Yksi merkittävimmistä kohdeluokkani ryhmähenkeen vaikuttavista yksittäisistä teki-
jöistä oli Nuuksion yöretki. Kohdeluokkani opettaja oli järjestänyt vastaavanlaisia
retkiä aikaisemmillekin luokilleen. Hän oli havainnut retken niin tärkeäksi osaksi
oppilaiden ryhmäytymistä, että hän oli vienyt oppilaat yöretkelle, vaikka he itse eivät
olleet kovinkaan halukkaita lähtemään. Tänä vuonna luokan opettaja kuitenkin kertoi
oppilaille, ettei aio lähteä viemään heitä kyseiselle retkelle, jos he eivät sellaisella ha-
lua lähteä. Järjestimme paperiäänestyksen, jossa kukin sai kirjoittaa mielipiteensä ja
perustelunsa miksi olisi tai ei olisi halukas lähtemään Nuuksion yöretkelle. Oppilaat,
kahta lukuun ottamatta, olivat innoissaan ja halukkaita lähtemään. Näin päätimme
ruveta suunnittelemaan ja järjestämään yöretkeä.

Paljon erilaisia retkiä ja leirejä suunnitelleena ja kokeneena olin vakuuttunut retken
vaikutuksesta kohdeluokkani ryhmähenkeen. Vahvistusta omalle ajatukselleni sain
luettuani Saira Ikosen opinnäytetyön *Luottamusta leiriltä –Ryhmäytymistä tukeva lei-
rikoulu osana joustavaa perusopetusta*. Koska leiritoiminta oli Ikosen mukaan vai-

kuttanut kohdeluokan oppilaiden väliseen ryhmähenkeen merkittävästi, halusin ehdottomasti ottaa yöretken suunnittelun ja toteutuksen osaksi opinnäytetyötäni.

Retken suunnittelin ja toteutin yhdessä luokan opettajan kanssa. Retki oli yhden vuorokauden mittainen. Tarkoituksena oli nukkua puolijoukkueteltassa, Metsähallituksen vuokratuvan tontilla. Vuokrasimme Tikankolo-nimisen tuvan ja sen yhteydessä olevan saunan. Tuvalla ei ollut juoksevaa vettä, eikä sähköä. Se sijaitsi lammen rannalla ja sinne pääsi autolla noin kilometrin päähän tuvasta.

Retkeen kuului olennaisena osana vaellus, joka tehtiin parkkipaikalta tuvalle kiertotietä. Kiertotie kulki läheisen lammen ympäri ja oli pituudeltaan noin kolme kilometriä. Tarkoituksenamme oli ottaa mukaan puolijoukkueteltta kamiinoineen ja kantaa sitä yhdessä tuo kolmen kilometrin matka. Sääennusteiden luvatta kaatosadetta koko vuorokaudeksi, päätimme kuitenkin jättää teltan pois ja nukkua vuokratuvassa. Tämä oli sinänsä harmillista, sillä ajatuksenamme oli raahata painavat telttavarusteet metsäpolkua rämpien tuvalle. Koska tarvikkeiden kantaminen yksin olisi vaivalloista ja vaikeaa, olisi oppilaiden jossakin vaiheessa luovutettava ja kannettava tavaroita yhdessä. Näin he saisivat konkreettisen kokemuksen siitä, että yhdessä toimien asiat onnistuvat helpommin. Koska emme saaneet telttaa mukaan, ehdotin, että täyttäisimme 10 litran vesikanisterin 'häätävarajuomavedeksi' ja raahaisimme sitä. Näin tehtiin. Oppilaille emme tietenkään kertoneet etukäteen, että tuvalle menisi lyhyempikin tie tai että juomavettä tuskin tarvitsi niin paljon mukaan.

Retken kuvaus

Lähtöaamuna koululla jokainen pakkasi rinkaansa omat tavaransa sekä muutamia yhteisiä ruokatarvikkeita. Poikkeuksellista luokan opettajan mukaan oli se, ettei kukaan nurissut eikä valittanut, vaikka joutuisi kantamaan yhteisiä tavaroita. Pakattunamme hyppäsimme tilataksiin.

Ajomatkalla tilausajotaksissa tapahtui odottamaton käänne. Matkaa oli tehty noin 15 minuuttia, kun yksi oppilaista aloitti keskustelun kokemuksistaan. Hän kertoi todella henkilökohtaisia ja rankkoja asioita lapsuudestaan. Muutama oppilaista osallistui keskusteluun aktiivisemmin ja loput kuuntelivat. Pian kaksi muutakin oppilasta ryhtyi lähes kilvan kertomaan omia vastaavanlaisia kokemuksiaan. Tilanne oli täysin uskomaton. Siinä hetkessä tuo porukka tuntui yhtenäiseltä ja tiiviiltä. Jokainen halu-

kas sai vuorollaan jakaa omia kipeitä muistojaan muiden kuunnellessa. Yksi sellainenkin oppilas, joka ei yleensä halunnut kertoa itsestään yhtään mitään, alkoi jakaa omaa tarinaansa huomattessaan muilla olevan samankaltaisia kokemuksia. Kokemus siitä, että jollain muullakin on rankkoja asioita elämässään, vaikutti todella yhdistävältä. Siitä oli hyvä lähteä jatkamaan retkeä.

Vaellusosuus metsän läpi sujui olosuhteisiin nähden todella hyvin. Lähes koko matkan satoi vettä ja kannettavana oli kymmenen kilon vesikanisteri. Jaoimme kanto-
vuorot pareittain. Loppua kohden pojilla meinasi mennä hermo ja muutama ärräpää lensi, mutta perille päästyään hekin olivat tyytyväisiä.

Kaiken kaikkiaan vuorokausi sujui todella hyvin, tunnelma oli avoin ja hyväksyvä. Emme olleet halunneet suunnitella mitään ohjelmaa, sillä ajattelimme pelkän yhdesäolonkin olevan erityistä. Tämä osoittautui oikeaksi valinnaksi. Oppilaat nauttivat rennosta ja vapaasta yhdessä olemisesta ja juttelemisesta silminnähden. He jopa itseohjautuvasti ryhtyivät pelaamaan Kirkonrotta –nimistä pihapeliä. Vuorokauteen sisältyi muun muassa letunpaistoa, saunan lämmitystä, uimista sekä makkaran ja vaahdotkarkkien grillaamista nuotiolla. Kaikki meni mukavasti, jopa siivoaminen lähtöaamuna sujui ilman sen suurempia valituksia.

Oppilaiden reaktiot olivat ristiriitaiset, kun heille selvisi, että tuvalle olisi kulkenut lyhyempikin reitti. Aluksi osa koki valtavaa ärtymystä ja kertoivat olevansa loukkaantuneita kun heitä oli huijattu. Keskustelimme kuitenkin yhdessä, mikä retken tarkoitus oli ollut. Hetken mietittyään oppilaat olivat samaa mieltä siitä, että parasta oli se kun jokainen oli selviytynyt vaelluksesta, mikä oli oikeastaan yksi parhaimpia osioita koko retkestä. Yhteinen kokemus onnistumisesta oli ryhmän kannalta todella merkittävä.

10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

10.1 Tavoitteiden saavuttamisen ja työn tärkeimpien tulosten arviointi

Työni tavoitteet olivat:

1. Kohentaa erityisluokan ryhmähenkeä toiminnallisin keinoin
2. Tukea kohdeluokkani oppilaita ymmärtämään ryhmän toimintaa ja oman toimintansa vaikutusta ryhmään
3. Auttaa oppilaita tunnistamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan sosiaalisissa tilanteissa toimimisessa
4. Suunnitella, toteuttaa ja arvioida ryhmähenkeä kohentavia toiminnallisia harjoituksia
5. Lisätä omaa ymmärrystäni ryhmän toiminnasta, ryhmän ohjaamisesta sekä erityisen tuen tarpeesta olevista nuorista

Opinnäytetyöprosessini loppupuolella olen saanut riemuja, sillä sekä omien havaintojeni pohjalta, että luokan opettajan kanssa käymäni keskustelun myötä voin todeta, että päätavoitteeni eli erityisluokan ryhmähengen kohentaminen onnistui. Tätä johtopäätöstä tukevat myös palautteet, joita oppilailta keräsin jokaisen toiminnallisen keran jälkeen. Tällä perusteella voin varovaisesti myös todeta, että olen onnistunut suunnittelemaan ja toteuttamaan ryhmähenkeä kohentavia toiminnallisia harjoitteita.

Ryhmähengen parantuminen kertoo ryhmän jäsenten välisen turvallisuuden lisääntymisestä. Oppilaiden keskinäistä turvallisuuden kokemusta on kuitenkin vaikea arvioida täsmällisesti. Oppilaiden käytöksen perusteella voi turvallisuuden määrää tarkastella Aallon mallin avulla. Lukuvuoden aikana kohderyhmäni turvallisuus kehittyi pelkäävästä ryhmästä tutuksi turvalliseksi ryhmäksi. Nuuksion yötetkellä oli myös selvästi havaittavissa Aallon mallin mukaisen avoimen ryhmän piirteitä. Tämä turvallisuuden taso oli kuitenkin hetkellinen vaihe, josta palattiin tutun turvallisen ryhmän tasolle. (Aalto 16–17, 22–23.)

Havainnoidessani luokan turvallisuuden kehittymistä, pyrin kiinnittämään huomiota yleiseen tunnelmaan, oppilaiden väliseen kanssakäymiseen sekä käytökseen lukuvuoden alussa valikoimiini tilanteisiin. Tarkastelin oppilaita ja heidän välistä vuoro-

vaikutustaan Aallon viiden turvallisuutta lisäävän komponentin (luottamus, avoimuus, hyväksyntä, tuen antaminen sekä sitoutuminen) näkökulmasta (Aalto 2000, 16).

Luottamus kohdeluokkani oppilaiden välillä lisääntyi prosessin aikana. Tämä oli huomattavissa sekä oppitunneilla, että ryhmäyttämisharjoitusteni yhteydessä, esimerkiksi piirtoviestin ja kehonkuvien aikana. Avoimuuden lisääntymisestä kertoi erityisesti Nuuksion retken tapahtumat. Prosessin loppupuolella oppilaat jakoivat omia asioitaan toisilleen aiempaa enemmän myös koulussa.

Hyväksyntää kohdeluokassani on vaikea arvioida. Osa oppilaista hyväksyi jo lukuvuoden alkupuolella muut sellaisina kuin he ovat, toisille se oli vielä lukuvuoden päättyessäkin äärimmäisen vaikeaa. Ristiriitoja ja toisten haukkumista oli kuitenkin selkeästi vähemmän lukuvuoden loppupuolella. Osaltaan hyväksymisen vaikeuteen vaikuttaa myös nuoren psyykkinen ja sosiaalinen kehitys sekä oppilaiden syvä pelko leimautua itse erilaiseksi. (Halonen, 2015; Salmelin 2015). Hyväksyminen näkyi kuitenkin oppilaiden korkeana kykynä sietää muiden oppilaiden häiriökäyttäytymistä esimerkiksi opetustilanteissa.

Tuen antamista näkyi sekä alussa, että suurelta osin lopussakin pääasiallisesti vain samaa sukupuolta olevien oppilaiden välillä. Tytöt tukivat toisiaan ja pojat toisiaan. Yksittäisiä tilanteita kuitenkin oli, joissa tukea annettiin myös vastakkaista sukupuolta olleelle luokkakaverille.

Sitoutuminen oli lukuvuoden alussa ongelma kolmelle oppilaalle. He kokivat suurta halua irtautua ryhmästä. Yksi näistä oppilaista jättäytyikin luokan arjesta kevätlukukaudella pois. Kaksi muuta oppilasta tuntuivat hyväksyneen lukuvuoden aikana erityisen tuen tarpeensa ja asettuivat ryhmään. Tämä vai kutti erityisesti heidän osaltaan sitoutumisen lisääntymiseen, mutta sillä oli toki vaikutusta koko ryhmään.

Luokan ryhmähengen kehittymisen täsmällinen arviointi havainnoimalla oli haastavaa, sillä kuten Vilkka (2007, 9–11, 13.) toteaa havainnointi ei ole koskaan täysin objektiivinen arviointimenetelmä. Oppilaiden toimintaa havainnoidessani todella haastavaksi koin arkihavainnoinnin ja tieteellisen havainnoinnin erottamisen toisistaan. Havaintoihini sisältyi myös huomioita rajaamieni tilanteiden ulkopuolelta. Vaikka olin päättänyt havainnoida oppilaiden keskinäistä toimintaa vain oman opet-

tajan tunneilla, huomasin lukukauden aikana tekeväni paljon havainnointia myös taito- ja taideaineiden tunneilla. Koska toiminta oli vapaampaa, myös oppilaiden välinen kanssakäyminen oli monipuolisempaa. Jos olisin havainnoinut alusta saakka oppilaiden toimintaa sekä oman opettajan, että aineenopettajien tunneilla, olisin saanut laajemman kuvan oppilaiden käytöksestä. Toisaalta se olisi laajentanut työtäni melko lailla. Myös havaintojen keruu ja vertailu olisi ollut haasteellista, sillä aineenopettajat opettivat oppilaita aineesta riippuen vain 1-3 tuntia viikossa ja heidän tunneillaan säännöt olivat erilaiset kuin omalla opettajalla.

Täytätin oppilailla kaikkien ryhmäyttämisharjoitteiden päätteeksi lomakkeen, jonka viimeinen kohta koski koulussa viihtymistä. Verratessani haastatteluissa ja ensimmäisen harjoituksen jälkeen keräämiäni palautteita, viimeisen kerran lomakkeiden vastauksiin, oli tämän kysymyksen kohdalla havaittavissa muutosta parempaan. Suh-taudun kuitenkin hieman kriittisesti käyttämäni palautteenkeruumenetelmään. Ensinäkin kysymys oli aseteltu melko ympäröiväksi ja toiseksi ryhmäyttämisharjoitusten osallistujat vaihtelivat satunnaisesti. Yhdelläkään kerralla mukana ei ollut koko luokka. Lisäksi on mahdollista, etteivät oppilaat ole vastanneet täysin totuudenmukaisesti.

Pohtiessani muiden työtä koskevien tavoitteiden saavuttamista, voin todeta nekin pääosin saavutetuiksi. Näinä tavoitteina oli auttaa kohdeluokkani oppilaita tunnistamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen sekä luoda oppilaille käsitys ryhmästä ja heidän mahdollisuuksistaan vaikuttaa ryhmään.

Kohdeluokkani osallistui lukuvuoden aikana kolme kertaa Nuorisoasiainkeskuksen järjestämään tunnetyöpajaan, jossa oppilaat tekivät ryhmäyttämisharjoitusteni kaltaisia harjoituksia. Ensimmäinen kerroista oli alkusyksystä 2014 ja viimeinen loppukeväästä 2015. Työpajan vetäjän mielestä oppilaiden ryhmäkäyttäytymistaidot olivat menneet hurjasti eteenpäin. Hänen mukaansa oppilaat kykenivät jonkinasteiseen yhteistyöhön, mikä oli tuntunut ensimmäisellä työpajakerralla täysin mahdottomalta. Myös oppilaiden kyky kuunnella ja kunnioittaa toisiaan oli hänen mukaansa kehittynyt. Tunnetyöpajan viimeisen kerran harjoituksissa oli myös yhteistyötä vaativa piirustustehtävä, jonka tekeminen onnistui. Nämä huomiot antaisivat viitteitä siitä, että myös yksittäisille ryhmäyttämisharjoituskerroille antamistani tavoitteista olin saavuttanut suuren osan.

Jokaisella ryhmäyttämisharjoitteella oli omat tavoitteensa. Olen arvioinut näiden tavoitteiden saavuttamista ryhmäyttämisharjoitteiden kuvasuten yhteydessä. Toki jokaisessa ryhmäyttämisharjoitteessa oli yksittäisiä asioita, joita olisi voinut tehdä paremmin, mutta kokonaisuutena voin olla niihin tyytyväinen.

Viimeinen tavoitteeni oli lisätä omaa tietämystäni ryhmästä, sen toiminnasta, ryhmien ohjaamisesta sekä erityisnuorista ja heidän ohjaamisestaan. Tämän tavoitteen arviointi oli helpointa. Opin prosessin aikana valtavan paljon sekä teoriasta, että käytännöstä. Opinnäytetyöni prosessin edetessä aihe tempasi mukaansa ja halusin oppia jatkuvasti lisää.

10.2. Valittujen menetelmien sopivuus sekä tuloksiin vaikuttaneet tekijät

10.2.1 Valittujen menetelmien sopivuus

Kehittämishankkeeni pääasiallisena tiedonkeruumenetelmänä käytin tieteellistä havainnointia. Keräsin tietoa sekä palautetta myös haastattelemalla kohdeluokkani oppilaita ja täyttämällä heillä arviointilomakkeita. Mielestäni havainnointi oli työni luonteen kannalta ainoa mahdollinen menetelmä. Pelkkien kyselylomakkeiden ja haastattelujen pohjalta en todennäköisesti olisi saanut tarpeeksi hyvää kuvaa oppilaiden käytöksestä toisiaan kohtaan.

Kyselylomakkeet jätin pois heti alkuun, sillä kokemuksesta tiesin, ettei oppilaiden heikko sisälukutaito mahdollista tarpeeksi informatiivisten kyselylomakkeiden teetmistä. Haastattelumenetelmä olisi ollut mahdollinen, mutta pelkäsin, että oppilaat eivät halua kertoa minulle todellisia mielipiteitään, koska pelkäävät miten se vaikuttaa heidän asemaansa opettajien (joihin minäkin heidän näkökulmastaan katsottuna kuulun) silmissä.

Havainnointikaan ei ole täysin luotettava tapa. Vaikka sitä pyrittäisiin tekemään mahdollisimman objektiivisesti ja tiedostetusti, vaikuttaa sen avulla saaduissa tuloksissa aina havainnoijan oma näkökulma, tunteet sekä arviointi. Tämä pitää ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa. (Vilka 2007, 9–11, 13). Mielestäni havainnointi oli kuitenkin kaikkein sopivin tapa kerätä tietoa kohdeluokkani tilanteesta koko prosessin aikana.

Toiminnallisten ryhmäharjoitteiden arviointi ei ollut kovin onnistunut. Ensiksikään, palautteen kerääminen opettajalta jäi hyvin laihaksi ja sen käyttäminen tässä työssä ei ole mahdollista. Oppilailta kerätty palaute jäi myös turhan paljon minun kokemukseni varaan, sillä sain palautetta paljon suullisesti harjoitteiden aikana. Arviointi olisi kaiken kaikkiaan pitänyt suunnitella ja toteuttaa paremmin ja selkeämmin. Sille olisi pitänyt asettaa selkeät tavoitteet ja pohtia tarkemmin mitä sillä halutaan todella arvioida. Lomake jäi tästä syystä melko suppeaksi, eikä sillä saanut kerättyä tarpeeksi luotettavaa palautetta. Siksi suhtaudun melko suurella varauksella ryhmäytämisharjoitusteni kertakohtaiseen arviointiin.

10.2.2 Tuloksiin vaikuttaneet muut tekijät

Opinnäytetyöni tavoitteiden näkökulmasta keskeisin tulos oli, että kohdeluokkani ryhmähenki kohentui. Johtopäätös itsessään on melko luotettava. Saman tuloksen on osoittanut oman havainnointini lisäksi myös luokan opettajan sekä muiden luokan kanssa työskennelleiden henkilöiden havainnointi. Myös oppilaiden palautteiden kautta saamani tieto vahvistaa tätä käsitystä.

Luokan kohentuneeseen ryhmähenkeen ovat kuitenkin vaikuttaneet monet muutkin tekijät. Kohdeluokkani ryhmähenkeä on pyritty kohentamaan erilaisten ryhmäytymistä tukevien toimintojen, kuten tunnetyöpajan, luokkakoiran, KiVa Koulu -tuntien sekä pakollisen ryhmä- ja parityöskentelyn keinoin. Kaikilla näillä on ollut osansa ryhmän yhteishengen edistämisessä. Myös yhteistyö näyttelijä Elina Stirkkisen kanssa on vaikuttanut oppilaiden väliseen ilmapiiriin. En siis voi ottaa kunniaa luokan kohentuneesta ilmapiiristä yksin itselleni, mutta mikä parasta sain olla todistamassa sitä jokapäiväisessä arjessa.

10.3. Opinnäytetyön eettisyys

Tätä työtä tehdessäni olen pyrkinyt toimimaan, joka tilanteessa eettisesti oikein. Työni tavoite on ollut minulle myös henkilökohtaisella tasolla tärkeä, sillä luokan ilmapiiri vaikutti myös minun työhöni kohdeluokkani parissa. Pysin kaikin tavoin edistämään kohdeluokkani oppilaiden positiivista kehitystä, kuitenkin oppilaiden omat rajat huomioiden. Annoin oppilaille mahdollisuuden olla osallistumatta heitä ahdistaviin tai pelottaviin osioihin.

Sovittuani yhteistyöstä Herttoniemen yhteiskoulun erityisluokanopettajan kanssa, pohdin milloin olisi sopivaa kertoa työstä oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Opinnäytetyöni esittelyn yhteydessä, kysyin ymmärtävätkö oppilaat mitä työni heidän kannaltaan tarkoittaa ja ovatko he halukkaita osallistumaan työhöni. En pakottanut ketään osallistumaan työhöni. Annoin myös oppilaiden vanhemmille mahdollisuuden vaikuttaa oman lapsensa osallisuudesta työhöni.

Kohdeluokkani oppilaiden toiminnan havainnointi, haastattelut sekä ryhmäyttämisharjoitteiden arviointi tapahtui salassapitovelvollisuuden mukaisesti. Keräsin tiedot itselleni tutkimusaineistoksi, eikä valmiista työstäni ole mahdollista tunnistaa oppilaita.

10.4 Oma ammatillinen kasvuni

Opinnäytetyöprosessini on ollut todella pitkä, mutta palkitseva. Se vaati paljon enemmän aikaa kuin alun perin suunnittelin. Jouduin ottamaan opinnäytetyöprosessini kanssa aikalisän, mikä tarkoitti valmistumisen siirtymistä vuodella eteenpäin. Totesin kuitenkin opinnäytetyöprosessini aikana useamman kerran, että juuri tuo ratkaisu teki työn tekemisestä niin mieluista. Kun katson mennyttä puoltatoista vuotta taaksepäin, voin todeta, että opinnäytetyö on syntynyt oikeastaan vähän huomaamatta. Tällä en tarkoita sitä, etteikö prosessi olisi välillä tuntunut raskaalta tai etten olisi joutunut tekemään paljon töitä. Kaiken kaikkiaan prosessi oli kuitenkin mielenkiintoinen ja opettavainen matka.

Olen oppinut runsaasti lukemalla työni teemoihin liittyvää teoriaa, mutta vielä enemmän minua on opettanut käytäntö. Työn toiminnallisten osioiden yhteydessä keräämäni käytännön kokemus erityisnuorten ohjaamisesta on tulevaisuuteni kannalta tärkeää. En välttämättä tule työskentelemään erityisnuorten parissa, mutta olen varma, että voin soveltaa kokemuksia ja käyttää niitä hyväkseni monessa muussakin työympäristössä.

Olen aina mieltänyt itseni varsin kinesteettiseksi oppijaksi, enkä näin ollen ole aiemmin kokenut suurta intoa tieteellisen lukemisen parissa. Tämän opinnäytetyöprosessin aikana olen kuitenkin oppinut hyödyntämään teoriaa käytännön toiminnan ja kokeilun pohjana. Teoriasta luetun siirtäminen käytäntöön on onnistunut useita ker-

toja ja oppimiskokemusten myötä olen innostunut oppimaan yhä enemmän. Olen myös oppinut perustelemaan käytännön valintojani teorian tuella, mikä on tärkeä oppimiskokemus, kaikkea kun ei voi perustella tunteella.

Tämän prosessin aikana olen laajentanut myös käsitystäni omista vahvuuksistani. Lisäksi olen oppinut arvioimaan omia voimavarojani ja jaksamistani paremmin. Olen myös oppinut luottamaan enemmän omiin valintoihini, kykyihini ja tekemiseeni. Koen näistä oivalluksista olevan valtavasti hyötyä tulevaisuudessani työalastani riippumatta.

Vaikka opinnäytetyöprosessi on ollut ajoittain turhauttava, koen sen olleen välttämättömän osa ammatillista kypsymistäni. Ilman tätä prosessia, en olisi tässä missä nyt olen. Olen saanut hyvät valmiudet toimia työelämässä ja koen olevani valmis uusille haasteille. Toki oppiminen ja oivaltaminen jatkuvat läpi elämän, eikä kukaan meistä koskaan ole täysin valmis. Tämän prosessin aikana kartuttamani tiedot ja taidot ovat hyvä pohja lähteä kokeilemaan siipiään työelämässä.

10.5 Ryhmäyttäminen seurakunnan rippikoulu- ja isostoiminnassa

10.5.1 Nuorten ryhmäyttäminen seurakunnassa

Ryhmäytystyötä tehdään seurakunnissa monen eri työmuodon alla. Moni seurakunta tekee esimerkiksi varhaisnuorisotyössä vuosittain seitsemäsluokkalaisten ryhmäytystä. (Kalmari & Salo, 2008, 21). Kouluyhteistyön lisäksi ryhmäyttämistä tehdään paljon myös seurakunnan muussa toiminnassa. Yksi suurimmista ryhmäytyksen painopisteistä on rippikoulu- ja isostoiminnassa.

Rippikoulutyössä keskeisessä osassa ovat toimivat ryhmät. Toimivien ryhmien edellytyksenä on ryhmäytyminen. Ryhmäytymiseen pyritään tietoisesti ja monia eri tapoja hyödyntäen. Rippikoulun isosia ryhmäytetään monissa seurakunnissa jo keväällä ennen varsinaista leirijaksoa. Näin pyritään luomaan turvallista ilmapiiriä, joka voisi välittyä myös rippikoululaisille. Kevätjaksolla järjestetään usein myös koko leirin yhteinen tutustumisilta, jolla pyritään luomaan yhteishenkeä jo ennen leirijaksoa.

Leirijakson alussa painotetaan paljon erilaisiin tutustumis- ja ryhmäytymisleikkeihin, joiden tavoitteena on lisätä koko leirin yhteishenkeä. Myös yhteisillä lauluhetkillä,

hartauksilla ja iltaohjelmilla on leirin yhteishenkeä nostattava vaikutus. Ryhmytymisen kannalta päivävaapat ovat ensisijaisen tärkeitä. Leiriläisten vapaa-aika onkin isosten tärkeintä työaikaa. Isokset voivat innostaa leiriläisiä liikkumaan yhdessä, pelaamaan erilaisia pelejä tai viettämään muuten vaan aikaa yhdessä. Jos isokset viettävät päivävapaila aikaa omissa oloissaan, tällainen ryhmyttävä toiminta saattaa jäädä kokonaan tapahtumatta. Erityisesti nykyisin kun älypuhelimet ja sosiaalinen media mahdollistavat jatkuvan yhteydenpidon leirin ulkopuoliseen maailmaan, hakevat nuoret helposti seuraa leirillä olijoiden sijasta muualta.

Rippikoululaiset jaetaan myös leirin sisällä pienempiin ryhmiin. Kutakin ryhmää ohjaa isonen tai isospari. Pienemmissä ryhmissä toimiminen mahdollistaa turvallisuuden lisääntymisen. Turvallisuuden tunne ryhmässä luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä taas on tärkeää nuoren itsetunnolle ja sosiaaliselle kehitykselle. Jotta leirin sisällä toimivat isosryhmät toimisivat mahdollisimman hyvin, pyritään niitä ryhmyttämään esimerkiksi erilaisilla leikkimielisillä kilpailuilla sekä isosen vetämillä ryhmätoiminta- ja raamattutuokiolla.

10.5.2 Ryhmyttämisharjoitteiden hyödyntäminen

Vaikka opinnäytetyöni toiminnallinen osuus on tietyn erityisluokan tarpeisiin suunniteltu kokonaisuus, ei se missään nimessä estä harjoitusten käyttämistä muuallakin. Kaikkia harjoituksia on mahdollista käyttää myös seurakunnan rippikoulu- ja isostoiminnassa. Osa soveltuu käytettäväksi sellaisenaan, mutta erityisesti pienellä variointilla toiminnallisista osioista saa monipuolisia työkaluja varhaisnuoriso- ja nuorisotyön toimintaan.

Aarrekartta

Rippikoululeireillä isosten vetämien pienryhmien tutustumiskerroilla voi hyödyntää aarrekarttatyöskentelyä. Tehtävänantona voisi olla esimerkiksi tehdä ensimmäisenä leiripäivänä ryhmäesittely iltaohjelmaan. Aarrekartan/kukkamuodostelman keskelle tulisi ryhmän yhteisiä haaveita ja terälehtiin jokaisen omia. Jos unelmien ja haaveiden leikkely lehdistä tuntuu liian henkilökohtaiselta, työläältä tai aikaa on rajallisesti, voi kukkamuodostelman toteuttaa myös kirjoittamalla keskelle kaikkia ryhmän jäseniä yhdistäviä asioita ja jokaisen omaan terälehteen asioita, jotka koskevat vain häntä. Työskentelyn lomassa ryhmän jäsenet oppivat toisistaan paljon uutta. Isoskurssil-

la aarrekarttaharjoitusta voisi toteuttaa sellaisenaan. Uusien ideoiden kehittäminen pienryhmissä voisi toimia myös aarrekartatyöskentelyn keinoin.

Piirtoviesti

Piirtoviestiä voi käyttää rippikoulun iltaohjelmassa esimerkiksi isosryhmien välisenä kilpailuna. Jokainen isosen vetämä ryhmä muodostaa yhden tiimin ja tiimit kilpailevat keskenään mikä tiimi saa piirrettyä oikean kuvan nopeimmin jonon viimeiseltä jonon ensimmäisen piirtämänä paperiin.

Ryhmät asettuvat seisomaan (tai istumaan) jonoihin. Jonon ensimmäisille tulee jakaa tyhjä paperi ja kynä. Viimeisille näytetään jokin kuva, joka heidän täytyy piirtää edessään olevan selkään. Kun piirtoviesti on piirretty jonon ensimmäisenä olevan selkään, piirtää hän sen paperille ja huutaa 'Hep!' Jos kuva on sama, joka jonon viimeisille on näytetty, ryhmä saa yhden pisteen. Jonon ensimmäinen siirtyy jonon viimeiseksi ja näin saadaan uusi jonon ensimmäinen. Kilpailua jatketaan, esimerkiksi siihen asti kunnes kaikki ovat saaneet olla ensimmäisiä ja viimeisiä.

Positiivisuussydämet

Positiivisuussydänten käyttäminen rippikoulussa voisi toimia esimerkiksi viimeisenä iltana leirijaksolla. Viimeinen ilta olisi sopiva, sillä leirin osallistujat tuntevat viikon yhdessä olon jälkeen toisensa kohtalaisen hyvin, joten positiivisten asioiden kertominen toisista olisi luontevaa. Lisäksi positiivisuussydämistä jäisi kaikille jokin hyvä muisto yhteisestä leiristä. Aikaa tähän kannattaa varata leirin koosta riippuen tunnista puoleentoista. Esivalmisteluihin on myös syytä varata aikaa. Sydänten askartelu on ehdottomasti aikaa vievin osa. Se kannattaa aloittaa hyvissä ajoin leirin aikana tai jopa ennen leirijaksoa. Jokaiselle leirin jäsenelle tulee askarrella valmiiksi omalla nimellä varustettu sydän.

Positiivisuussydänten käyttäminen vaatii onnistuakseen oikeanlaisen ympäristön ja hyvän ohjeistuksen. Onnistuessaan tämä harjoitus on erinomainen. Se parantaa ryhmän jäsenten välistä ilmapiiriä ja voi vaikuttaa positiivisella tavalla osallistujien kokemukseen itsestään ja toinen toisistaan. Jos tilanne on rauhaton tai osallistujilla on tilanteeseen sopimaton tunnetila, esimerkiksi levottomuus, on harjoituksen teettäminen melkoinen riski. Jotta harjoitus onnistuisi, täytyy tilanteesta luoda rauhallinen ja lämminhenkinen.

Oikeanlaiseen tilanteen savuttamiseen vaikuttaa ensinäkin tilan valinta ja sen valmistelu. Tilan tulee olla yhtenäinen ja koko leirin tulee mahtua siihen joko istumaan piiriin lattialle tai pöytiin, niin että jokaisen vieressä kummallakin puolella istuu joku. Tilaan kannattaa tuoda rauhallista taustamusiikkia, riittävästi kyniä, kumeja ja teroitimia. Myös hämärä valaistus, esimerkiksi kynttilänvalo lisää tilanteen rauhallisuutta.

Sydämet kannattaa asetella valmiiksi istumapaikoille. Näin istumajärjestyksellä voi hieman vaikuttaa tilanteen säilymiseen rauhallisena. Esimerkiksi leirin riehakkaimpia kaveruksia ei kannata sijoittaa vierekkäin.

Ohjeistuksen tulee olla selkeä ja ytimekäs. Osallistujille pitää korostaa, että sydämiin kirjoitetaan positiivisia asioita henkilöstä, jonka nimi sydämessä lukee. Heille on myös hyvä kertoa, että sydämet tehdään jokaiselle muistoksi ja kun sydämessä lukee positiivisia asioita itsestä, sen lukeminen tuntuu varmasti mukavalta.

LÄHTEET

- Aalberg, Veikko & Siimes, Martti 2007. Lapsesta aikuiseksi: nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Jyväskylä: Nemo.
- Aalto, Mikko 2000. Ryppäästä ryhmäksi - Turvallisen ryhmän rakentaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Aho, Sirkku & Laine, Kaarina 2002. Minä ja muut – Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahokas, Marja; Ferchen, Maija; Hankonen, Nelli; Lautso, Anita ja Pyysiäinen, Jarkko. Sosiaalipsykologia. Helsinki; WSOY.
- Anttila, Raija; Eronen, Sanna; Kallio, Minka; Kanninen, Katri; Kauppinen, Laura; Paavilainen, Petteri & Salo, Saara 2007. Persoona 2 Kehityspsykologia. Helsinki: Edita.
- Haverinen, Tina & Jaskari, Jemina 2013. ”Minä olen” – 4.–6.-luokkalaisten tyttöjen itsetuntoa vahvistava ilmaisutaitoleiri. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Helsingin yliopiston Kielijelppi i.a. Ryhmä ja ryhmäviestintä. Viitattu 28.2.2015 <http://www.kielijelppi.fi/puheviestinta/ryhma-ja-ryhmaviestinta>
- Herttoniemen yhteiskoulu 2015. Heryk – Herttoniemen yhteiskoulu. Viitattu 22.2.2015 <http://www.heryk.fi>
- Herttoniemi –seura 2011. Herttoniemen yhteiskoulu. Viitattu 21.2.2015 <http://www.herttoniemi.fi/herttoniemen-hylkeet/26-kotikaupunkipolut/2711-herttoniemen-yhteiskoulu-kohde-22>
- Halonen, Miila 2015. Nuorisolääkäri, Väestöliitto. Helsinki. Suullinen tiedonanto 16.2.2015
- Ikonen, Saira 2011. Luottamusta leiriltä – Ryhmäyttämistä tukeva leirikoulu osana joustavaa perusopetusta. Metropolia. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Jalkanen, Iiris 2012. Ryhmähengen edistäminen Uusix-verstaan ompelimossa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Jyväskylän yliopisto Kielikeskus i.a. Ryhmän määrittelyä. Viitattu 28.2.2015 https://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja_viestintaryhma_maa_maarittely.shtml
- Kalmari, Hannu & Salo, Laura 2008. Seurakunnat, seiskat ja ryhmäyttäminen – Tutkimus seurakuntien osallisuudesta seitsemäsluokkalaisten ryhmäytyksiin. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: PS-kustannus Otavan Kirjapaino Oy
- Kiianmaa, Kari & Trygg-Jouttijärvi, Anne-Maria 2001. Alis – kyvyt käyttöön. Lasten keskus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kivilahti, Mika; Kujala, Tuukka & Mäkelä, Antti 2012. Enemmän rohkeutta, zero pelkoa – Miten luodaan turvallinen ryhmä käytännössä. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Kopakkala, Aku 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki, Edita Prima Oy
- Kotilainen, Aija 2015. Laaja-alainen erityisopettaja, Herttoniemen yhteiskoulu. Helsinki. Henkilökohtainen tiedonanto 16.10.2015.

- Mannerheimin Lastensuojeluliitto i.a. Koulu ja kaverit, yläkoululaisille kaverit tärkeimpiä
http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/koulu/ylakouluelamaa/koulu_ja_kaverit/
- Nevalainen, Sari 2010. Lapsi koulussa. Teoksessa (toim.) Jokela, Eero & Pruuki, Heili. Jo iso, vielä pieni –kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Poikien ja tyttöjen keskuksen julkaisu Lk-Kirjat 79–91
- Nurmi, Jari-Erik; Ahonen, Timo; Lyytinen, Heikki; Lyytinen, Paulua; Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki 628/1998, 21.8.1998. Viitattu 19.2.2015
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7>
- Rajala, Minna 2014. Toimivuutta ryhmiin – Keinoja ryhmän toimivuuden tukemiseen. Centria ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Räsänen, Antti 2008. Kristillinen kasvatusteoriat ja käytännössä. Teoksessa Porkka, Jouko (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus / LK Kirjat. 287-304
- Sainio, Miia; Kaukiainen, Ari; Willför-Nyman, Ulrika; Annevirta, Tiina; Pöyhönen, Virpi & Salmivalli, Christina 2009. KiVa Koulu. Opettajan opas yläkoululle. Turun yliopiston psykologian tutkimuksesta käytäntöön – julkaisusarja 4. Kaarina: Opetusministeriö.
- Salmelin, Satu 2015. Erityisluokanopettaja, Herttoniemen yhteiskoulu. Helsinki. Henkilökohtainen tiedonanto 25.2.2015
- Toivakka, Sari & Maasola, Miina 2012. Itsetunto kohdilleen! Harjoituksia itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Väestöliitto i.a. Nuoruuden kehitystehtävät. Viitattu 28.2.2015
http://www.vaestoliitto.fi/seksuaalisuus/tietoa-seksuaalisuudesta/ammattilaiset/tietopankki/nuoruuden_kehitystehtavat/