

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali-alan koulutusohjelma

Ann-Mari Willman

”TÄÄLTÄ TULLAAN YLÄKOULU!”

Nivelvaiheen tukimalli alakoulusta yläkouluun siirtymiseen Liperin koulussa.

Opinnäytetyö
Marraskuu 2016



OPINNÄYTETYÖ
Marraskuu 2016
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tikkarinne 9
80200 JOENSUU
(013) 260 600

Tekijä

Willman Ann-Mari

Nimeke

"TÄÄLTÄ TULLAAN YLÄKOULU!"

Nivelvaiheen tukimalli alakoulusta yläkouluun siirtymiseen Liperin koulussa.

Toimeksiantaja

Liperin koulu

Tiivistelmä

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda uudenlainen, pitkäkestoinen tukimalli siirtymävaiheeseen alakoulusta yläkouluun, kuudennelta luokalta seitsemännelle. Toimintaan osallistuivat kuudennen luokan oppilaiden lisäksi joustavan perusopetuksen, eli Jopo-luokan oppilaat. Kantavana ajatuksena toiminnassa oli tarjota mahdollisuus eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutukselle ja yhdessä toimimiselle, sekä sitä kautta antaa uudenlaisia kokemuksia ja oppimistilanteita. Samalla toiminta tuki oppilaiden osallisuutta ja lisäsi koulun toimintakulttuurin yhteisöllisyyttä.

Opinnäytetyön toimeksiantajana oli Liperin koulu, ja kehitelty malli ja sen toiminnot on suunniteltu yhteistyössä oppilaiden kanssa. Osallistamisen menetelminä tässä opinnäytetyössä on hyödynnetty sosiokulttuurisen innostamisen ja Vaikuta!- menetelmän periaatteita. Tiedonkeruumenetelminä on käytetty innostamisen lisäksi ryhmäkeskustelua ja havainnointia, jotka toimivat toiminnallisten menetelmien ohella myös arviointimenetelminä.

Opinnäytetyön tuotoksena syntyneeseen tukimallin kuvaukseen on kuvattu prosessin vaiheet ja koottu ideoita yhteistyötä ja ryhmähenkeä tukevista peleistä ja leikeistä, joita tämän kaltaisessa toiminnassa voi hyödyntää. Toiminta sai osallistuneilta oppilailta positiivista palautetta ja se koettiin hyödylliseksi. Myös tuotoksen sisältöön ja ulkoasuun oltiin koululla tyytyväisiä ja sitä pidettiin helposti luettavana ja käyttökelpoisena työvälineenä. Jatkossa malli tulee tukioppilaiden käyttöön hyödynnettäväksi ryhmäyttämistoiminnassa ja tulevaisuudessa tavoitteena on laajentaa toiminta myös Liperin kunnan kyläkouluille.

Kieli
suomi

Sivuja 59
Liitteet 5
Liitesivumäärä 20

Asiasanat

siirtymävaihe, alakoulu, yläkoulu, tukeminen, osallisuus



THESIS
November 2016
Degree Programme in Social Services
Tikkarinne 9
FI 80200 JOENSUU
FINLAND
Tel. 358-13-260-600

Author

Ann-Mari Willman

Title

"SECONDARY SCHOOL, HERE WE COME!"

A Support Model for Transitional Stage between the Lower and Upper Levels of Comprehensive School in Liperi School.

Commissioned by Liperi School

Abstract

The purpose of this functional thesis was to create a new long-lasting support model for the transitional stage between the lower and upper levels of comprehensive school. With the 6th graders there were also pupils of the 8th – 9th grade flexible basic education class involved in the activities. The purpose of the activities was to create opportunities for pupils of different ages to interact and cooperate, thus offering new kinds of experiences and learning situations. At the same time, the activities supported the involvement of the pupils and increased their experience of school as a community.

The thesis was commissioned by Liperi School. The created model and the activities were planned in cooperation with the pupils. Various sociocultural methods were used to increase participation, involvement and enthusiasm. One of the methods used was a method called "Vaikuta!" ("Affect!"). Besides animation, group conversation and observation were used to gather information. Those were also the methods of evaluation.

The outcome of the thesis was a description of the steps in the process, and there is also a collection of games and activities that can be used to improve team spirit and cooperation. The activities got positive feedback from the pupils involved, and they found them useful. Also the school staff were pleased with the layout and contents of the description, and they found it easy and practical to use. In the future, the model will be used by peer students with grouping. Another future aim is to expand the model to village schools of Liperi municipality.

Language
Finnish

Pages 59
Appendices 5
Pages of Appendices 20

Keywords

transitional stage, comprehensive school, support, involvement

Sisältö

Tiivistelmä

Abstract

1	Johdanto	6
2	Nuoruus elämänvaiheena	7
	2.1 Kaveri- ja vertaissuhteiden merkitys nuorelle	7
	2.2 Yksinäisyys	8
3	Yhtenäinen peruskoulu	9
	3.1 Koulu sosiaalisena ympäristönä	10
	3.2 Koulukiusaaminen	11
	3.3 Kasvattajan rooli	12
4	Alakoulusta yläkouluun siirtyminen	13
	4.1 Nivelvaiheen tuki	14
	4.2 Tukioppilastoiminta	14
	4.3 Osallisuus ja yhteisöllisyys	16
5	Aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia ja opinnäytetöitä	17
6	Opinnäytetyön lähtökohdat	20
	6.1 Opinnäytetyön kohderyhmä ja tavoite	20
	6.2 Toiminnallinen opinnäytetyö	22
7	Tiedonhankinnan ja arvioinnin menetelmät	22
	7.1 Ryhmäkeskustelu	23
	7.2 Havainnointi	24
	7.3 Osallistaminen luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla	26
	7.4 Toiminnalliset menetelmät arvioinnin välineenä	29
8	Opinnäytetyöprosessin eteneminen	30
	8.1 Idea ja aloitus	30
	8.2 Suunnitelman laatiminen	31
	8.3 Työstövaihe Vaikuta!- menetelmää mukaillen	32
	8.3.1 Haasteen määrittely - Hämähäkinseitti ja Haastepuu	33
	8.3.2 Haasteen ratkaiseminen yhdessä toimimalla	37
	8.3.3 Toiminnan pohdinta - Mitä saimme aikaiseksi?	43
	8.4 Tarkastus- ja viimeistelyvaihe	45
9	Tuotos	46
	9.1 Tuotoksen muoto ja ulkoasu	47
	9.2 Tuotoksen arviointi	47
10	Pohdinta	48
	10.1 Asetettujen tavoitteiden toteutuminen	50
	10.2 Luotettavuus ja eettisyys	51
	10.3 Jatkokehittämisideat	54
	10.4 Oman oppimisen arviointi	55
	Lähteet	57

Liitteet

- Liite 1 Kehittämistoiminnan konstruktivinen vaihemalli
- Liite 2 Toimeksiantosopimus
- Liite 3 Tutkimuslupahakemus
- Liite 4 Saatekirje oppilaiden vanhemmille
- Liite 5 Täältä tullaan yläkoulu! Toimintamalli alakoulusta yläkouluun siirtyvien oppilaiden tukemiseksi Liperin koulussa

1 Johdanto

Vaikka Liperissä on toiminut yhtenäinen peruskoulu jo vuodesta 2010, ei ala- ja yläkoulun yhteistä toimintaa juurikaan ole. Oppilaat eivät kohtaa arkielämässä ja monelle alakoululaiselle isommat oppilaat ja liikkuminen yläkoulun käytävillä esimerkiksi ruokailemaan voi olla jopa pelottavaa. Kuudesluokkalaiset, siis tulevat yläkoululaiset, pääsevät tutustumaan tiloihin, opettajiin ja uusiin luokkatovereihinsa vasta loppukeväällä ja silloinkin vain päivän ajaksi.

Tämä koulunkäynninohjaajana työskennellessä tekemäni havainto toimi lähtökohtana, kun aloin suunnitella opinnäytetyöni aihetta. Halusin selvittää kuudesluokkalaisten ajatuksia tulevasta siirtymästä alakoulusta yläkouluun, sekä miettiä yhdessä heidän kanssaan voisiko siirtymää jotenkin helpottaa. Samalla halusin tukea eri-ikäisten oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ymmärrystä toisiaan kohtaan, sekä lisätä oppilaiden osallisuutta ja samalla koko koulun yhteisöllisyyttä.

Opinnäytetyöni tarkoitus oli luoda toiminnallinen tukimalli, jossa Liperin yhtenäiskoulun kuudennelta luokalta seitsemännelle siirtyvien oppilaiden odotuksien ja pelkojen kartoittamisen kautta löydetään keinoja helpottaa siirtymää. Tarkoituksena ei ole tarjota valmiiksi mietittyjä harjoituksia ja ryhmäytymiskokonaisuutta, vaan nimenomaan kysyä oppilailta itseltään, mikä heitä mietityttää ja mitä asioille voisi tehdä. Mallin perusajatukseen kuuluu myös eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutusmahdollisuuksien ja yhdessä toimimisen lisääminen.

Tämä raportti etenee teoreettisen viitekehyksen avaamisesta opinnäytetyön tavoitteen ja kohderyhmän kuvauksen kautta kokonaisprosessin vaiheisiin sekä siinä käytettyihin osallistamisen, tiedonhankinnan ja arvioinnin menetelmiin. Esittelen myös syntyneen tuotoksen ja kerron sen arvioinnista. Lopuksi pohdin opinnäytetyöprosessin luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä, saamiani oppimiskokemuksia, sekä esitän jatkokehittämissideoita.

2 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruus käsitetään yleisesti ikävaiheeksi, joka alkaa 10–12 vuoden iässä ja kestää 21–22 ikävuoteen. Nuoruus on ihmisen elämässä siirtymä lapsuudesta aikuisuuteen ja siihen liittyy monia eri kehitysvaiheita ja tehtäviä. Ihminen kehittyy fyysisesti aikuiseksi, oppii keskeiset yhteisössä tarvittavat taidot ja valmiudet, itsenäistyy omasta lapsuuden perheestään, etsii ja valitsee myöhemmät aikuisuuden roolit sekä muodostaa käsityksen omasta itsestään näiden tapahtumien pohjalta. Nuori saa enemmän itsenäisyyttä omaan elämäänsä liittyvien päätösten teossa. Valinnat koulutuksesta, ammatinvalinnasta, elämäntavoista ja ihmissuhteista ohjaavat nuorta kohti aikuisuuden rooleja. (Nurmi 1995, 256–265.) Nuoruus on aikaa, jolloin ihminen etsii identiteettiään ja hänen itsetuntonsa kehittyy. Nuori miettii kuka hän on ja miksi hän haluaa tulla. Nuoret tasapainoilevat vapaudenkaipuun ja turvallisuuden välimaastossa, yrittävät sopeutua joukkoon, mutta olla silti ainutlaatuisia. On tärkeitä muistaa, että kapinointi ja itsensä etsiminen kuuluvat tähän ikään, eikä leimata nuorta ongelmakäyttäytyjäksi. Suurimmasta osasta nuoria kasvaa terveitä, itsenäisiä ja hyvin pärjääviä aikuisia. (Ashford & LeCroy 2010, 427–437.) Muutokset voivat olla ajoittain hyvinkin hämmentäviä ja epävarmuus voidaan verhota liioitellun varmuuden ja uhon taakse. Toisaalta nuoruus on mahdollisuuksien aikaa. Missään muussa elämänvaiheessa ihmisen persoonan ei ole mahdollista muuttua niin ratkaisevalla tavalla. Nuoruusiässä voidaan myös ratkaista monia lapsuusiän aikaisia pulmia ja päästä näin ehjään kasvuun. (Savolainen 2010, 8.)

2.1 Kaveri- ja vertaissuhteiden merkitys nuorelle

Nuoruus on myös aikaa, kun oman paikan löytyminen sosiaalisten suhteiden verkostossa korostuu. Kotona vanhempien kanssa syntyy konflikteja, koska nuoret kaipaavat vapautta ja autonomiaa, vanhemmat puolestaan yrittävät suojella lastaan. Kaveruussuhteet ovat nuorelle tärkeitä ja heidän kanssaan viete-

tään paljon aikaa. (Ashford & LeCroy 2010, 450.) Toistensa seurassa nuorilla on mahdollisuus harjoitella myöhemmässä elämässä tarvittavia ihmissuhteiden hoitamiseen ja säilyttämiseen tarvittavia taitoja, joten kaveruus- ja ystävyysuhteet ovat nuorelle ikään kuin harjoittelua aikuisiän sosiaalisia suhteita varten. Ystävyysuhteet ja vertaisryhmät voivat myös tarjota vanhempiinsa etäisyyttä hakeville nuorille perheen kaltaista turvaa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 185.) Vertaissuhteet ovat nuoren näkökulmasta katsottuna vaativampia, kuin esimerkiksi suhde vanhempiin tai sisaruksiin: Vertaisryhmässä oma paikka ja asema on ansaittava. Kaverin voi menettää tai ryhmästä voi tulla torjutuksi, kun taas vanhemman kiintymys on automaattisempaa ja sisarusuhteet kestävät, vaikka heitä kohtelisi välillä huonostikin. Vertaissuhteet ovat tärkeitä myös nuoren kehityksen kannalta, nuoret oppivat toisiltaan mm. myötätuntoa, johtajuutta sekä ristiriitojen ja keskinäisten ongelmien ratkaisukykyä, puolustautumista ja keinoja kestää vihamielisyyttä tai kiusaamista. Jokaiselle nuorelle on tärkeitä tulla hyväksytyksi omassa vertaisryhmässään. Nuoret käsittelevät keskenään sellaisia kasvamiseen ja kehitykseen liittyviä asioita, joista ei haluta puhua vanhempien tai muiden aikuisten kanssa. (Salovaara & Honkonen 2011, 53–54.)

2.2 Yksinäisyys

Kaikki eivät kuitenkaan tule hyväksytyksi vertaisryhmissään, vaan tulevat syystä tai toisesta torjutuiksi. Tutkimusten mukaan jopa kymmenestä kahteenkymmeneen prosenttia kouluikäisistä lapsista ja nuorista on enemmän tai vähemmän yksinäisiä ainakin lyhyen aikaa. Yksinäisyyden kokemukset voidaan jaotella sosiaaliseen ja emotionaaliseen yksinäisyyteen. Läheisen ystävyysuhteen puuttuminen johtaa emotionaaliseen yksinäisyyteen ja sosiaalisen vuorovaikutusverkoston puuttuminen sosiaaliseen yksinäisyyteen. Lapsuudessa nämä molemmat kulkevat usein käsi kädessä; jos lapselta puuttuu leikkikavereita, on hän usein myös ilman omaa parasta ystävää, joka leikkisi juuri hänen kanssaan. Kouluiässä ja nuoruudessa ystävyysuhteet ja kaveriporukat alkavat elää omaa, mahdollisesti toisistaan riippumatonta elämää. Esimerkiksi paljon aikaa pinta-puolisissa kaveriporukoissa viettävä nuori voi tuntea olevansa emotionaalisesti yksinäinen ja vastaavasti taas toisella voi olla yksi läheinen ystävä, mutta ei po-

rukkaa, jonka kanssa viettää aikaa. Olipa yksinäisyys sitten sosiaalista tai emotionaalista, on sillä lasten ja nuorten elämään aina paitsi välittömiä myös pitkäkestoisia, joskus jopa lähtemättömiä negatiivisia vaikutuksia. (Junttila 2015, 29–34.)

Yksi yleisimmistä yksinäisyyteen liittyvä tekijä on sosiaalinen kompetenssi. Suomeksi käännettynä sana kompetenssi voisi tarkoittaa taitoa, pätevyyttä tai pystyvyyttä. Yksinäisyydestä puhuttaessa kompetenssi on useiden tutkimusten mukaan taito tai ominaisuus, jonka omaavat tulevat paremmin toimeen sekä suuremmissa kaveriporukoissa että kahdenkeskisissä, syvällisemmissä ystävyyssuhteissa. Hyvän sosiaalisen kompetenssin omaavilla lapsilla ja nuorilla on taitoa tutustua uusiin ihmisiin, herättää heissä käytöksellään positiivisia tunteita, huolehtia ja ylläpitää sosiaalisia suhteitaan. Heillä on kyky tuntea empatiaa muita kohtaan, sekä kontrolloida omaa epäsosiaalista, impulsiivista tai muita häiritsevää käytöstä. Sosiaalisen kompetenssin voidaan katsoa myös ennustavan lähes mitä tahansa elämässä positiiviseksi miellettyä asiaa, kuten menestystä koulussa, pärjäämistä opiskeluissa, hyvän työpaikan saamista tai toimivan parisuhteen löytämistä. Sosiaalisen kompetenssin rakentamista varten vaadittavia taitoja lapset oppivat aluksi kotona vanhemmiltaan tai sisaruksiltaan. Kuitenkin tärkeimpiä asioita sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta ovat vuorovaikutustilanteet toisten lasten ja nuorten kanssa. Onnistumisen ja epäonnistumisen kautta he löytävät oikean tavan toimia vuorovaikutuksessa ja sosiaalisuutta vaativissa tilanteissa. (Junttila 2015, 158–161.)

3 Yhtenäinen peruskoulu

Yhtenäisellä peruskoululla tai yhtenäiskoululla tarkoitetaan hallinnollisesti yhtenäistä eli saman rehtorin alaisuudessa toimivaa koulua, joka yleensä käsittää kaikki perusopetuksen (1.–9.) vuosiluokat. Käsite syntyi, kun perusopetuslaki ja -asetus uudistuivat ja astuivat voimaan vuosina 1998 ja 1999. Samassa yhteydessä käsitteet ala- ja yläaste poistuivat.

Lakiuudistuksen myötä kunnat alkoivat pohtia opetuksen järjestämisen uusia muotoja ja mahdollisuuksia. Alkoi syntyä uusia kouluja, yhtenäiskouluja. Uudistuksen tarkoituksena oli madaltaa entisiltä ala-asteilta yläasteelle siirtymiseen liittyvän nivelvaiheen ongelmia. Tutkijoiden näkemysten mukaan tämä siirtymisen tapahtui perinteisessä mallissa onnettomaan aikaan, juuri murrosiän kynnyksellä, jolloin lasten mieli on muutenkin altis kaikille ulkopuolisille vaikutteille ja mieliteoille. Yhtenäiskoulussa ei synny niin suurta siirtymää, koska oppilaat opiskelevat koko peruskouluikänsä samassa koulussa, osittain myös yhteisten opettajien johdolla. 2000-luvulla yhtenäiskoulusta onkin tullut yksi perusopetuksen tavoitteista. (Suomen yhtenäiskouluverkosto ry 2015.)

Vaikka institutionaalinen jako on poistettu, on siirtymä silti olemassa ainakin symbolisella tasolla. Yksi koulun tärkeimmistä kasvatustehtävistä onkin tukea oppilasta selviytymään siirtymästä ja olisikin hyvä, jos se integroitaisiin entistä tiiviimmin koulun kasvatusta- ja oppimistavoitteisiin. (Julkunen 1997, 239.)

3.1 Koulu sosiaalisena ympäristönä

Peruskoulu on keskeinen toimintaympäristö lasten ja nuorten elämässä yhdeksän vuoden ajan. Sen merkitys nuoren elämässä ja käyttäytymisen muovaajana on suuri; se määrittää elämänrytmiä ja ajankäyttöä, tarjoaa ympäristön sosiaalisten suhteiden muodostamiselle ikätovereiden kanssa ja mahdollistaa niiden ylläpitämisen. Koulussa vietetään niin paljon aikaa, ettei sen merkitystä voi kiistää kasvavan ihmisen elämässä. Koululuokan ja -yhteisön voidaan sanoa olevan kodin ja perheen jälkeen lapsen ja nuoren tärkein kehitysympäristö. Koulussa tapahtuu koko ajan, suunnitellusti oppitunneilla ja oheistoiminnoissa, mutta myös oppilaiden kesken ja nuorten suhteissa aikuisiin. Koulu on sosiaalisista kohtaamisista ja jatkuvista neuvotteluista ja täyttyvä ympäristö, jossa on omat rituaalinsa ja rutiininsa, jokapäiväiset tapahtumansa sekä herkät ja ainutlaatuiset kohtaamisensa. (Kurki, Nivala, Sipilä-Lähdekorpi 2006, 118–119.)

Koulussa voidaan sanoa olevan useampia päällekkäisiä ulottuvuuksia, eikä koulua ei voi ymmärtää nuorten näkökulmasta tarkastelemalla vain oppitunteja

ja muita ohjattuja tapahtumia. Koulu poikkeaa muista nuorten tiloista siksi, että koulussa tapahtuu kohtaamisia myös sellaisten nuorten kanssa, joita muissa tilanteissa on mahdollisuus välttää. Koulussa nuorten on haettava oma paikkansa ryhmässä. Numeroiden ja koulumenestyksen lisäksi koulussa pitäisi saada ystäviä ja asema sosiaalisten suhteiden verkossa. Tämä saattaakin aiheuttaa sen, että sosiaalisten suhteiden kiemurat, hyväksynnän hakeminen ja statuksen muovaaminen muodostuvat tärkeämmiksi, kuin menestyminen koulun ”virallisessa” arvioinnissa. Itseä ja omaa toimintaa peilataan kavereihin ja vertaisryhmän paine voi ajaa toimimaan vastoin virallisen koulun toiveita. Erityisen herkkiä ajanjaksoja ovat erilaiset muutostilanteet, kuten siirtyminen yläkouluun, koulun vaihto tai pitkän loman jälkeinen aika. (Kiilakoski 2012, 14–16.)

3.2 Koulukiusaaminen

Yksi varmasti vahvimmin oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja koulussa viihtymistä murentava osatekijä on koulukiusaaminen. Koulukiusaamisella tarkoitetaan mitä tahansa toimintaa, jolla yksi tai useampi oppilas pyrkii vahingoittamaan, vähätteleämään, alistamaan tai loukkaamaan toistuvasti tai jatkuvasti toista oppilasta. Kiusaamisella on lähes loputon määrä erilaisia muotoja, se voi olla psyykkistä, esimerkiksi haukkumista ja pilkkaamista, ilkeitä puheita selän takana tai joukosta eristämistä ja yksin jättämistä tai fyysistä, kuten tönimistä, lyömistä, tavaroiden piilottamista tai vahingoittamista. (Salovaara & Honkonen 2011, 27–28.) Kiusaamiselle on toistuvuuden lisäksi ominaista osapuolten epätasaväkisyys: kiusattu osapuoli on jollakin tavalla kiusaajaa heikompi. Kyseessä voi olla ikä, fyysinen koko, asema ryhmässä tai se, että kiusaajalla on tukijoita tai kiusaajia on useampia. Joka tapauksessa kiusaaminen on aina vallan tai voiman väärinkäyttöä. (Salmivalli 2010, 12–13.)

Tutkimusten mukaan koulukiusaaminen vähentyy tasaisesti alakoulussa kuu-
detta luokkaa kohti tullessa. Valitettavasti siirtyminen alakoulusta yläkouluun
näyttyy tilastoissa kiusaamistapausten määrän kasvuna. (Salmivalli 2010,
18–19.) Nivelvaiheen ja seitsemännelle luokalle siirtymisen tukeminen on siis
tästäkin syystä tärkeää. Usein ensimmäinen kontakti uusiin yläkoulun luokkaka-

vereihin saadaan tutustumispäivässä kuudennen luokan keväällä, joten ryhmäytymisen aloittamiseen ja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn on syytä kiinnittää huomiota jo tuolloin. (Salovaara & Honkonen 2011, 29.)

Koulukiusaaminen ei ole harvinainen marginaali-ilmiö, vaan sitä esiintyy valitettavan yleisesti kaikissa kouluissa. Asiaa vähättelemällä tai sen tosiasian, että kiusaamista on myös meidän koulussamme, kieltämisellä estetään tai ainakin hidastetaan kiusaamisen vastaisen työn käynnistyminen. (Salmivalli 2010, 55.) Toinen kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja sitä vastaan työskentelyn lähtökohta on nollatoleranssi. kaikkien koulun aikuisten on sitouduttava puuttumaan kiusaamiseen, eikä minkäänlaista kiusaamista saa hyväksyä. Tärkeätä on osoittaa nuorille, että aikuiset näkevät ja reagoivat tilanteeseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 29.)

3.3 Kasvattajan rooli

Kasvattajan tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan lapsen ja nuoren itsetunnon oikeanlaiseen tukemiseen. Eheään aikuisuuteen tarvitaan vankkaa itsetuntoa, kokemus siitä, että olen arvokas ja ainutkertainen ja on hyvä, että olen syntynyt ja saan elää. (Möller 2009, 27–28.) Nuoren kohtaaminen ainutlaatuisena persoonana on tärkeää. Nuorelle tulisi tulla olo, että kasvattaja näkee hänet tärkeänä sinänsä, hänen itsensä vuoksi, toiseksi sellaisena, että hän on arvostelukykyinen ja tasavertainen kommunikaatiokumppani ja kolmanneksi niin, että hän edistää positiivisella tavalla toisten hyvää. Nuorten asenteisiin itseä kohtaan vaikuttaa se, kuinka hän kokee kasvattajan asennoituvan häneen. Jos nuoriin kohdistuvat asenteet ovat negatiivisia, eikä heitä kunnioiteta tai pidetä vastuuntuntoisina ja arvostelukykyisinä, eivät he itsekään koe olevansa sellaisia ja käyttäydy sen mukaisesti. Suhtautumalla avoimesti ja empaattisesti nuoreen kasvattaja välittää positiivisia tunteja, kuten turvallisuutta, luottamusta, toivoa ja elämänuskoa. (Purjo 2009, 173–175.)

Koulumaailmassa nuoret ja heitä kasvattavat aikuiset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Vaikka nuoret haluaisivatkin kenties pitää ystävyys- ja vertaissuh-

teensa omana, intiiminä alueenaan, voi kasvattaja silti pyrkiä vaikuttamaan siihen, millaiseksi koulu tai luokkayhteisö ja sen sosiaalinen vuorovaikutus muodostuvat. Kasvattaja pystyy vaikuttamaan luokan ja samalla yhteisön ilmapiiriin niin, että oppilaat oppivat ottamaan jokaisen huomioon, eikä ketään jätetä ulkopuoliseksi. Lisäksi hän voi kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja kykyä solmia ystävyys ja vertaissuhteita. Oleellista on oppilaan myönteisen minäkäsityksen rakentaminen, sekä hänen sosiaalisten taitojensa kehittäminen. Oppilaiden välille tulisi saada aikaan myönteistä vuorovaikutusta, jolloin myös ne oppilaat, jotka ovat vaarassa jäädä taka-alalle tai kenties kärsivät yksinäisyydestä, saavat sosiaalisia kokemuksia ja heidän sosiaaliset taitonsa saavat harjoitusta. (Aho & Laine 1997, 180, 195–196.)

Kaikkien koulun aikuisten tehtävänä on huolehtia oppilaiden turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Työn tulisi olla suunnitelmallista ja painottua ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen, jolloin mahdolliset ongelmat tai huolenaiheet havaitaan mahdollisimman aikaisin ja niihin puututaan. Tämä kasvattaa kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota, mikä taas puolestaan parantaa oppimista. Toimivan vuorovaikutussuhteen luominen aikuisten ja oppilaiden välille alkaa pienillä teoilla. Nuori huomaa, että hänestä välitetään ja hänen asioistaan ollaan kiinnostuneita muulloinkin, kuin ikävien tai negatiivisten asioiden yhteydessä. Kun toimiva vuorovaikutussuhde on luotu, on helpompaa ottaa puheeksi myös suuremmat huolenaiheet tai ongelmat. Myös oppilaan on helpompi tulla kertomaan asioistaan ja vaikkapa koulukiusaamisesta aikuiselle, johon hän luottaa. Tärkeintä on nuoren aito kohtaaminen. (Salovaara & Honkonen 2011, 23.)

4 Alakoulusta yläkouluun siirtyminen

Vaikka jako ala- ja yläasteeseen on poistettu, sisältyy perusopetukseen silti siirtymävaiheita, vähintäänkin symbolisella tasolla. Yksi näistä nivelvaiheista ajoittuu juuri kuudennen ja seitsemännen luokan vaihteeseen, jolloin oppilas siirtyy kiinteästä luokkamallisesta opetuksesta aineenopettajamalliseen opetukseen. Tähän nivelvaiheeseen ajoittuu myös murrosiän alkuvaihe, joka osaltaan lisää

muutoksia oppilaan käytöksessä. Oppilaan näkökulmasta suurimmat muutokset tapahtuvat sosiaalisissa suhteissa, kun oma luokkayhteisö ja kaveripiiri muuttuvat. (Pietarinen 1999, 18, 26–32.)

4.1 Nivelvaiheen tuki

Onnistuneen siirtymän kannalta olennaista on, että oppilaat perehdytetään kunnon tulevaan muutokseen ja uusiin toimintamalleihin. Tärkeätä on antaa oppilaille tietoa jo hyvissä ajoin ennen muutosta sekä sen aikana. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 69–70.) Yläkoulussa nuori on oppilaana vain yksi monien joukossa ja voi kadota massaan. Nuorelle itselleen on todella merkityksellistä se, että hänet kohdataan koulussakin tärkeänä yksilönä ja häntä arvostetaan ihmisenä. (Savolainen 2010, 11.) Koulussa olisi tärkeää huolehtia siitä, että oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi samalla kun heitä rohkaistaan kohtaamaan uusia asioita. Yläkouluun siirryttäessä vastuu omasta opiskelusta lisääntyy ja monet tulevaisuuteen vaikuttavat valinnat tulevat ajankohtaisiksi. Oppilaiden kuunteleminen ja arvostaminen sekä heidän osallisuutensa omista asioista ja valinnoista päättämiseen on tärkeää. (Opetushallitus 2014, 155.)

Yhtenäiskoulu mahdollistaa eri luokka-asteiden välisen yhteistyön. Eri-ikäisten oppilaiden kohtaaminen ja yhdessä tekeminen luovat kouluun yhdessä toimimisen ja oppimisen, sekä sosiaalisten taitojen vahvistumisen paikkoja. Nämä kokemukset vahvistavat oppilaiden osallisuutta, pystyvyydenkokemusta ja lisäävät nuorempien oppilaiden turvallisuudentunnetta. Tämä puolestaan tukee siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun. (Salovaara & Honkonen 2011, 75–76.)

4.2 Tukioppilastoiminta

Mannerheimin lastensuojeluliitto loi pohjan tukioppilastoiminnalle jo vuonna 1972. Nykyään toiminta kattaa jo lähes kaikki Suomen yläkoulut. Tukioppilaat ovat vapaaehtoisia 8. ja 9. luokan oppilaita, jotka toimivat uusien 7.luokkalaisten tukena ja tutustuttavat heidät koulun arkeen sekä järjestävät välituntitoimintaa ja

koulun yhteisiä teemapäiviä. Tukioppilaat saavat koulutuksen tehtävänsä ja heidän tukena toimii tukioppilasohjaaja. Tukioppilaat voivat myös toimia pareittain tai pienessä ryhmässä tietyn seiskaluokan kummeina. Yhtenäiskoulussa oma kummiluokka voi löytyä myös alaluokkien puolelta. (MLL 2015a.) Kummioppilastoimintaa on järjestetty 1970-luvun loppupuolelta saakka ja sen juuret ovat tukioppilastoiminnassa. Kummioppilaat ovat yleensä alakoulun viides- ja kuudesluokkalaisia, jotka auttavat ensimmäisen luokan oppilaita sopeutumaan kouluun ja toimivat heidän tukena. Kummioppilaat voivat esimerkiksi osallistua ekaluokkalaisten oppitunneille tai järjestää välituntitoimintaa. (MLL 2015b.)

Sekä tuki- että kummioppilastoiminnan tarkoituksena on lisätä koulun yhteisöllisyyttä ja parantaa ilmapiiriä ja viihtyvyyttä. Toiminnan tavoitteena on myös lisätä nuorten osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia. (Lahtinen-Leinonen 2009,166.) Yksi toiminnan tavoitteista on kiusaamisen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen. Koulutetut oppilaat toimivat ”silminä ja korvina” koulun arjessa ja tilanteissa, joita koulun henkilökunta ei välttämättä aina havaitse. Pyrkimyksenä on luoda koko kouluun kiusaamisen vastainen ja suvaitsevaisuuteen kannustava ilmapiiri. Tukioppilaat itse antavat myönteistä esimerkkiä muille ja toimivat kiusattujen puolustajina. (Salmivalli 2010, 121 & Lahtinen-Leinonen 2009, 170.)

Liperin koulussa tukioppilaina toimii joukko äänestämällä tehtävästä kiinnostuneista nuorista valittuja kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaita. Tukioppilaat osallistuvat seitsemäsluokkalaisten ryhmäyttämiseen tutustumispäivänä, sekä toimivat seitsemänsien luokkien kummioppilaina koko lukuvuoden ajan. Tukioppilaat pitävät kummiluokalleen muutamia tunteja eri teemoihin liittyen vuoden aikana ja toimivat vertaistukena uusille oppilaille. Tukioppilaat voivat järjestää myös erilaisia koko koulun teemapäiviä ja tapahtumia, kuten koulurauhan julistus ja ystävänpäivän ”halikisa”. Tukioppilastoiminta lisää koko koulu yhteisön viihtyvyyttä. (Liperin koulun lukuvuositedote 2015–2016, 18.)

4.3 Osallisuus ja yhteisöllisyys

Uuden, vuosina 2016–2018 voimaan astuvan opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös oppilaiden osallisuutta ja monimuotoisten työmenetelmien käyttöä laaja-alaisen oppimisen ja kasvun tukena. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaamisella tarkoitetaan myös oppilaiden kykyä käyttää tietojaan ja taitojaan tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat näitä käyttävät, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Koulutyöhön tulisi sisällyttää runsaasti tilaisuuksia, joissa oppilaat voivat harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. (Opetushallitus 2014, 20–21.)

Osallisuudella on nuorille iso merkitys. Jos oppilas kokee itsensä merkittäväksi osaksi kouluyhteisöä, hän saa lisää itseluottamusta ja vahvuutta asettaa omia tavoitteita sekä seurata niiden toteutumista. Onnistumisen kokemukset ja tunne aikuisen luottamuksesta vahvistavat nuoren uskoa omiin kykyihinsä ja pystyvyyteensä. Osallisuuteen kuuluu myös epäonnistumisten ja virheiden korjaamisen mahdollisuus. (Salovaara & Honkonen 2011, 70.)

Koulussa oppilaiden osallisuus voi olla monitasoista. Se voi olla näkemysten ja mielipiteiden kertomista, päätöksentekoon osallistumista, toiminnasta ja resursseista päättämistä, toiminnan järjestämistä ja arvioimista. Tärkein askel nuorten osallisuuden mahdollistamisessa on aikuisten, koulun henkilökunnan, asennemuutos. Usein osallisuuden ja mielipiteiden kuulemisen puuttumista selitellään sillä, ettei nuorilla ole riittävästi kokemusta, ymmärrystä tai pystyvyyttä tehdä päätöksiä asioista, joista tähänkin asti ovat vastanneet aikuiset. Usein oppilaiden osallisuuden lisääminen koetaan myös aikuisen auktoriteetin ja asiantuntijuuden kyseenalaistamiseksi ja pelätään sen seurauksia. Vaikka asenteiden ja niiden myötä toimintakulttuurin muuttaminen on hidasta, se kannattaa. Par-

haimmillaan osallisuus on jokapäiväinen toimintatapa niin oppitunneilla, kuin muualla koulun toiminnassakin. (Salovaara & Honkonen 2011, 72—73.)

5 Aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia ja opinnäytetöitä

Nivelvaiheesta alakoulun ja yläkoulun välissä on tehty joitakin tutkimuksia ja oppilaiden tuntemukset siirtymävaiheen aikana ovat olleet aiheena myös useammalle opinnäytetyölle.

Janne Pietarinen (1999) on tutkinut ja kirjoittanut aiheesta väitöskirjan ” Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana”. Tutkimus kesti kolme vuotta alkaen siirtymävaiheesta ja kestäen yhdeksännen luokan loppuun saakka. Aineistona tutkimuksessa käytettiin oppilaiden kuudennen, seitsemännen ja yhdeksännen luokan keväällä kirjoittamia ainekirjoituksia ja todistusten arvosanoja.

Tarkastelun alla oli kehitysvaiheeseen kuuluva, oppilaan sisäinen siirtymä lapsuudesta nuoruuteen ja toisaalta ulkoinen, institutionaalinen siirtymä ala-asteelta yläasteelle. Pietarisen tutkimuksen perusteella kehityksellinen siirtymävaihe koetaan pääsääntöisesti positiivisena, elämänvaiheeseen luonnollisesti kuuluvana siirtymänä. Institutionaalisessa siirtymässä oli enemmän yksilöllisiä eroavaisuuksia riippuen ala-asteen aikana rakentuneista odotuksista. (Pietarinen 1999, III.)

Merkittävänä Pietarinen pitää tutkimuksessaan havaintoa, että koulussa on aina eri tavoin muutoksiin suhtautuvia oppilaita. Oppilaat sopeutuvat muutoksiin omaa tahtiaan. Tärkeätä olisikin se, että koulun toiminnassa tiedostettaisi erilaisten siirtymien kohtaamisen olevan nuorelle hänen kehitysvaiheeseensa kuuluvien kehitystehtävien toteuttamista. Koulun tulisikin ottaa yhdeksi kasvatuskäytänteeksi nuoren tietoisien tukemisen näistä siirtymistä selviytymiseksi. (Pietarinen 1999, III–V.)

Jenna Rasku ja Jemina Vaittinen (2009) ovat kirjoittaneet kasvatustieteen pro gradu- tutkielman ” Yhtenäiskoulussa on todella helppo siirtyä” Vai onko sittenkään? – Oppilaiden kokemuksia siirtymisestä alakoulusta yläkouluun. Heidän tutkimuksensa tarkoituksena oli tutkia oppilaiden kokemuksia heidän siirtymiseen yhtenäiskoulun sisällä alakoulusta yläkouluun, sekä selvittää millaisia ennako-odotuksia oppilailla siirtymävaiheesta oli ja miten he lopulta siirtymän kokivat. (Rasku & Vaittinen 2009, 40.)

Tutkimusaineisto on kerätty kahdessa osassa keväällä ja syksyllä 2008 kolmelta Juupajoella, Jämsässä ja Lahdessa sijaitsevalta yhtenäiskoululta, joissa aineistona käytetyt kyselylomakkeet jaettiin kaikille niille oppilaille, joita siirtymä koski. (Rausku & Vaittinen 2009, 43.)

Tutkimustuloksissaan he havaitsivat, ettei yhtenäiskoulua voi automaattisesti pitää siirtymää helpottavana ratkaisuna. Jokainen koulu on oma yksikkönsä, joka toteuttaa yhtenäistä perusopetusta hyvinkin eri tavoilla. Osa yhtenäiskouluista toimii kuin erilliskoulu fyysistä tilaa lukuun ottamatta, kun taas toisaalla on havahduttu kehittämään mahdollisimman tehokkaita ratkaisuja aidosti yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseen. Oppilaiden ennako-odotukset liittyivät vahvimmin kaverisuhteisiin, muita odotuksen aiheita olivat opettajat, ympäristö, oppiaineet ja oma toiminta. Nämä samat asiat aiheuttivat oppilaissa myös jännitystä ja pelkoja. Oppilaat kokivat siirtymän kannalta tärkeiksi, että opettajat, luokanvalvoja sekä tulevat luokkatoverit olisivat tuttuja jo ennen koulun alkua. (Rasku & Vaittinen 2009, 45–52.)

Minä, me, meidän luokka – Yhteisöllisyys nivelvaiheessa on Marjo Bomanin ja Heidi Heikkosen (2011) toiminnallinen opinnäytetyö, jonka tavoitteena oli ryhmäyttää pilottikouluna toimineen Konneveden yläkoulun uuden 7. -luokkalaiset. Pyrkimyksenä on, että opinnäytetyön tuotos, juuri Konneveden yläkoulun tarpeisiin kehitelty ryhmäytysmenetelmä, johtaisi tulevaisuudessa entistä pitkäkestoisempaan, mieluusti koko yläkoulun ajan kestäväään ryhmäyttämiskokonaisuuteen. (Boman & Heikkonen 2011, 35–37.)

Opinnäytetyöprosessin aikana he järjestivät tutustumisharjoitteita kuudennen luokan yläkouluintutustumispäivään, sekä syksyllä seitsemäsluokkalaisten oman ryhmäytymispäivän. Lisäksi toimintaan kuului seitsemäsluokkalaisille pidettyjä oppitunteja, joiden aiheena oli erilaisia ryhmäytymiseen ja yhteisöllisyyteen liittyviä teemoja. (Boman & Heikkonen 2011, 34.)

Varsinaisia tuloksia ryhmäytymistoiminnan vaikutuksista esimerkiksi ryhmädynamiikkaan Boman ja Heikkonen eivät saaneet selville, koska opinnäytetyöhön käytettävissä oleva aika oli lyhyt, tässä tapauksessa seitsemännen luokan syyslukukauden loppuun, ja ryhmäytyminen pitkäaikainen prosessi. Menetelmää tulisi käyttää useamman vuoden ajan, että sen vaikutusta pystyisi tutkimaan. Varsinainen toiminta ja erilaiset ryhmäytymisharjoitteet saivat kuitenkin paljon positiivista palautetta sekä oppilailta että heidän kanssaan työskenteleviltä aikuisilta. (Boman & Heikkonen 2011, 35–36.)

Kati Kanninen (2015) on selvittänyt opinnäytetyössään Alakoulusta yläkouluun. Kantvikista Kirkkoharjuun. Oppilaiden tuntemuksia, mitä kuudesluokkalaiset tuntevat ja kokevat siirtyessään kyläkoulusta isoon yläkouluun. Hänen opinnäytetyönsä tarkoituksena on tuoda nuoren ääni, tuntemukset ja kokemukset kuuluviin, sekä selvittää, saako nuori siirtymävaiheessa tarpeeksi tietoa ja tukea koululta. Lisäksi opinnäytetyössä selvitetään, miten nuorisotyö yhdistyy siirtymävaiheeseen ja nuoren tukemiseen sen läpikäynnissä. (Kanninen 2015, 5.) Aineistona tässä opinnäytetyössä on käytetty 21:ltä Kantvikin kyläkoulusta Kirkkoharjun kouluun siirtyvältä oppilaalta kerättyjä kirjoitelmia, ryhmätöitä ja internet-kyselyjen vastauksia. (Kanninen 2015, 17–19.)

Myös Kannisen opinnäytetyön tuloksissa käy ilmi, että oppilaiden suurimmat odotukset, jännitykset ja pelot liittyvät sosiaalisiin suhteisiin; sekä uusien oppilaiden että opettajien kohtaamiseen. Lisäksi muuttuvat käytännön asiat, kuten luokkahuoneiden löytäminen ja lukujärjestyksen lukeminen, aiheuttivat huolta. Siirtymävaiheessa koululta saatuun tietoon ja tukeen käytännön haasteissa nuoret olivat pääasiassa tyytyväisiä. Kehittämismahdollisuuksia kirjoittaja näki olevan esimerkiksi nuorten vaikutusmahdollisuuksien lisäämisessä oppilasvalin-

toihin ja vanhempien mukaa ottamisessa entistä vahvemmin siirtymävaiheen tukemiseen. Myös koulun ja nuorisotoimen yhteistyön lisäämistä esimerkiksi ammattitaitoisen koulunuorisotyöntekijän avulla hän pitäisi kehittämisen arvoisena asiana. (Kanninen 2015, 39.)

6 Opinnäytetyön lähtökohdat

Kun aloin miettiä aihetta opinnäytetyölleni, kantavana ajatuksena oli sen käytännönläheisyys ja hyödynnettävyys myös tulevaisuudessa. Uusi opetussuunnitelma korostaa osallisuuden ja vuorovaikutuksen lisäämistä, sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien parantamista, entistä monipuolisempia opetustapoja ja positiivista pedagogiikkaa oppilaiden vahvuuksien löytämiseksi. (Opetushallitus 2014, 17, 20–22.) Tämän opinnäytetyön kautta halusin omalta osaltani tukea näitä pyrkimyksiä ja vastata uuden opetussuunnitelman antamaan haasteeseen.

Tässä opinnäytetyöraportin luvussa kuvaan toimintaympäristöä ja kohderyhmää, sekä opinnäytetyöni tavoitetta. Lisäksi määrittelen käsitteen toiminnallinen opinnäytetyö.

6.1 Opinnäytetyön kohderyhmä ja tavoite

Toteutin opinnäytetyöprosessini Pohjois-Karjalassa, Liperin koulussa, jossa saman katon alla opiskelevat luokat 1.–9. Lisäksi Liperin kunnan alueella on alakoulut (luokat 1.–6.) Viinijärven ja Ylämyllyn taajamissa, sekä kyläkoulut (luokat 1–6.) Salokylällä ja Mattisenlahdessa. Kunnan ainoa yläkoulu on siis kirkonkylällä sijaitseva Liperin koulu. Liperin koulussa opiskeli lukuvuonna 2015–2016 yhteensä 567 oppilasta, joista 428 oli yläkoululaisia ja seitsemäsluokkalaisia 138. (Liperin kunta 2016.)

Projektiin osallistui 24 kuudesluokkalaista ja 10 Joustavan perusopetuksen, eli Jopon oppilasta. Vaikka ajatus on, että jatkossa nivelvaiheen tukiprojektin toteutus siirtyisi pääasiassa tukioppilaiden hoidettavaksi, valikoitui Jopo-luokka tähän pilottihankkeeseen mukaan käytännön syistä. Koulun arki on hektistä ja yhteisen ajan löytäminen kahdellekin eri ryhmälle osoittautui haastavaksi, saati että olisin koonnut tukioppilaat jokaiseen kokoontumiskertaan usealta eri luokalta. Toki tämän kaltainen projekti sopii myös Jopo-luokan toiminta-ajatukseen, eikä ole poissuljettua, että jatkossa myös Jopot osallistuisivat toimintaan esimerkiksi kummiluokkatyyppisesti.

Käsite joustava perusopetus, eli Jopo syntyi vuonna 2006 käynnistetyn opetusministeriön koulupudokkaiden aktivointi-hankkeen tuloksena. Joustavan perusopetuksen tarkoituksena on ennaltaehkäistä koulumotivaation heikkenemistä ja puuttua ongelmiin jo varhaisessa vaiheessa, mikä puolestaan ehkäisee peruskoulun keskeyttämistä. Nuori saa tukea päättötodistuksen suorittamisessa sekä toisen asteen koulutukseen siirtymisessä ja oman alan löytämisessä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 15–17.) Jopo-ryhmissä painotetaan erityisesti toiminnallisia opiskelumenetelmiä ja korostus on perinteisen opettajajohtoisen opetuksen sijasta esimerkiksi tutkivassa oppimisessä, yhteistoiminnallisuudessa ja projektiopiskelussa. Toiminnassa voidaan myös painottaa oppilaiden vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista lähtevää opiskelua, jossa samalla tuetaan oppilaan itsetunnon, itseluottamuksen ja tulevaisuuden suunnittelun kehittymistä. Jopo-ryhmissä kasvatuksellisuus ja elämänhallinnan perustaitojen kuten ajanhallinnan, ryhmässä toimimisen ja käytöstapojen opettelu on tärkeässä asemassa varsinaisen opetuksen rinnalla. (Manninen & Luukannel 2008, 3.)

Liperin koulussa Jopo-luokka on toiminut vuodesta 2012 asti. Opetus järjestetään maksimissaan 10 oppilaan ryhmässä ja koulun arjessa toiminnasta vastaa tiimi, johon kuuluu erityisluokanopettaja, jopo-ohjaaja ja opinto-ohjaaja. Koulun ulkopuolisen opetuksen, kuten vierailujen ja leirikoulujen järjestämisessä on mukana myös etsivä nuoriso-ohjaaja. Oman opettajan lisäksi oppitunteja voi pitää aineenopettaja, esim. valinnaisaineet ja liikunta suoritetaan integroituna suurempiin ryhmiin. Lukuvuonna 2015—2016 Jopo-luokalla opiskeli kahdeksan 9. luokkalaista ja kaksi 8.luokkalaista. (Liperin koulu 2016.)

Opinnäytetyön tavoitteena on luoda uusi toiminnallinen tukimalli Liperin kouluun siirtymävaiheeseen alakoulusta yläkouluun ja vähentää siihen liittyviä riskitekijöitä. Tavoitteena on tuoda nuorten oma ääni kuuluviin ja sitä kautta vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja tukea itsenäistä päätöksentekoa. Lisäksi pyrin lisäämään eri-ikäisten oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista ja sitä kautta antaa molemmille ryhmille uudenlaisia kokemuksia ja oppimistilanteita. Lisäksi tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten tietämystä niistä asioista, kysymyksistä ja odotuksista, joita siirtymävaihe aiheuttaa ja jotka tulisi ottaa huomioon. Pyrkimyksenä on, että opinnäytetyönäni syntyvä tukimallin kuvaus ja menetelmät ovat helposti toistettavissa ja jäävät pysyväksi osaksi koulun arkea.

6.2 Toiminnallinen opinnäytetyö

Toiminnallinen opinnäytetyö eroaa tutkimuksesta siten että se on sidoksissa käytännön elämään. Toiminnallisella opinnäytetyöllä pyritään tarjoamaan ammatilliselle työkentälle käytännön opastamista, ohjeistamista, toiminnan järjeistämistä tai järjestämistä. Toiminnallisen opinnäytetyön tuotos voi olla alasta riippuen esimerkiksi ohje, ohjeistus tai opastus tai vaihtoehtoisesti jonkun tapahtuman toteuttaminen. Toteutustapa ja tuotos, esimerkiksi vihko, opas, portfolio tai tapahtuma, tulee valita aiheen ja kohderyhmän mukaan. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.) Toiminnallisen opinnäytetyön raportista tulee käydä ilmi mitä on tehty, minkä takia ja mitä keinoja käyttäen. Myös työprosessin kuvaus, saadut tulokset ja tehdyt johtopäätökset on löydyttävä raportista. Myös henkilökohtaista prosessia sekä tuotosta ja oppimista tulee arvioida ja sekä selvittää arvioinnissa käytetyt keinot. (Vilka & Airaksinen 2003, 65.)

7 Tiedonhankinnan ja arvioinnin menetelmät

Opinnäytetyö koostuu menetelmistä, joiden tarkoitus on tuottaa uskottava, luotettava ja totuudenmukainen ratkaisu esitettyyn tutkimuskysymykseen. Ratkai-

sun saamiseksi tarvitaan tietoa, joka puolestaan on kerättävä erilaisilla tiedonkeruumenetelmillä. (Kananen 2014, 64.) Kehittämistoiminnassa käytettävät tiedonhankintamenetelmät ovat pääasiassa samoja menetelmiä, joita tutkimuksissa käytetään tutkimusmenetelminä. Eroavaisuutena on niiden joustavampi käyttö. (Salonen 2013, 23.) Tässä opinnäytetyössä keräsin tietoa ryhmäkeskusteluilla, havainnoimalla, sekä luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla.

Arviointi kulkee mukana hankkeen jokaisessa vaiheessa koko matkan ajan ja sillä on omat tehtävänsä jokaisessa prosessin vaiheessa. Arvioinnista on monia hyötyjä: arviointi auttaa pitämään hankkeen oikeassa kurssissa ja tekijät tietoisina hankkeen etenemisestä kohti tavoitetta. Arviointi ei siis kuulu vain hankkeen loppuvaiheeseen, vaan se on tehokas ja vaikuttava tapa ohjata hanketta koko sen toteutuksen ajan. (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 88.) Alussa arvioidaan ja selvitetään projektin toimintaympäristö, toiminta ja sen tavoitteet. Väliarvioinnin tehtävä on arvioida hankkeen toimintaa suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Loppuarvioinnissa arvioidaan tulokset ja vaikuttavuus joka hankkeesta on syntynyt. (Suopajarvi 2013, 23.) Arviointi kuuluu myös sosiokulttuurisen innostamisen prosessiin. Innostamisen arviointi on luonteeltaan enemmän laadullista kuin määrällistä. (Kurki 2000, 152.) Arviointia ohjasivat tässä opinnäytetyössä samat menetelmät, joita käytin tiedonkeruussakin.

7.1 Ryhmäkeskustelu

Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan tilannetta, jossa on yhtä aikaa monta haastateltavaa ja mahdollisesti myös haastattelijoita. Tavoitteena on saada aikaan keskustelu tutkijan määrittämästä teemasta tai aiheesta. Ryhmähaastattelu mahdollistaa sen, että tietoa saadaan enemmän kuin yksilöhaastattelussa. Koska ryhmätilanteessa keskustelijat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja pystyvät näin tukemaan toisiaan, mikä vähentää yksilöhaastattelun mahdollisesti aiheuttamaa jännitystä. Lisäksi osallistujat voivat herätellä toisissaan uusia ajatuksia ja mielipiteitä. Ryhmähaastattelu on menetelmänä tehokas, yhdellä kertaa saadaan haastateltua montaa ihmistä. Ryhmähaastattelussa pyritään vapaamuotoiseen, kuitenkin tietyssä aiheessa pysyvään keskusteluun. Ryhmä-

haastattelua suunniteltaessa tulee tehdä päätös siitä, pyritäänkö tilanteessa enemmän haastattelunomaisuuteen vai keskusteluun. (Eskola & Suoranta 1998, 95–97.)

Anu Valtonen (2005, 223–224.) määrittelee ryhmäkeskustelun järjestetyksi tilanteeksi, jossa ihmiset keskustelevat tietystä aiheesta. Keskustelu on vapaamuotoista ja tilaisuus kestää yleensä noin pari tuntia. Ryhmän vetäjällä on olennainen rooli. Hän luo sopivan ilmapiirin, pyrkii ohjaamaan keskustelua kohti tavoitteita ja rohkaisee keskustelijoita puhumaan keskenään. Erona ryhmähaastattelun on vuorovaikutuskontrollissa; haastattelussa vetäjä pitää kontrollin itsellään esittäen kysymyksiä osallistujille, mutta ryhmäkeskustelussa olennaista on osallistujien välinen vuorovaikutus, vastuu keskustelun etenemisestä on osallistujilla. Vetäjä nostaa olennaisia teemoja osallistujien kommentoitaviksi, muttei itse osallistu itse aktiivisesti keskusteluun. Teemoja voi nostaa esille kysymysten avulla, mutta myös esimerkiksi kuvia, mainoksia, lehtileikkeitä tai esineitä voi hyödyntää.

Omassa opinnäytetyössäni pyrin mahdollisimman keskustelunomaiseen tiedonkeruuseen sekä opettajien että osallistuvien oppilaiden kanssa. Ryhmäkeskusteluja käytin alkuvaiheen tiedonkeruussa, kun pyrin selvittämään opettajien näkemyksiä ja odotuksia tulevan toiminnan suhteen. Myös prosessia ja tuotosta arvioitaessa keräsin palautteen samalla tavalla melko vapaamuotoisesti keskustelemalla. Oppilaiden kanssa keskusteluja käytiin enimmäkseen toiminnan lomassa, mutta loppuarvioinnissa ja palautteen keräämisessä painotus oli keskustelussa myös oppilaiden kanssa.

7.2 Havainnointi

Havainnointi on yksi käytetyimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelmistä ja sen avulla on mahdollista saada monipuolista tietoa. Havainnoijan rooli havainnoitavassa yhteisössä voi olla useanlainen, joskus havainnoija osallistuu toimivana yksilönä luonnollisiin tilanteisiin; osallistuva havainnointi, ja joskus taas tekee havainnoita ulkopuolisena henkilönä; systemaattinen havainnointi.

Useimmiten toiminta on jotakin näiden kahden tyyppin väliltä. (Eskola & Suoranta 2008, 98–99.) Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija pyrkii pääsemään havainnoitavan ryhmän jäseneksi ja osallistuu toimintaan heidän ehdoillaan. Havainnointi voi kohdistua hyvin rajattuihin kohteisiin, tai vastaavasti pyrkimyksenä voi olla hahmottaa kokonaisvaltaisesti kuva tutkittavasta ryhmästä. Havainnoinnin erottaa normaalista, päivittäisestä asioiden tarkkailusta sen suunnitelmallisuus ja strukturointi. Havainnot tehdään ja tallennetaan mahdollisimman systemaattisesti ja tarkasti. Tässä apuna voi käyttää ”tsekkauslistoja” tai erilaisia arviointiskaaloja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 212–214.)

Haasteena havainnointia käytettäessä on objektiivisena pysyminen, koska havainnointi on aina subjektiivista toimintaa ja sitä suuntaavat havainnoijan omat ennakko-odotukset, jolloin jotakin saattaa jäädä huomaamatta. (Eskola & Suoranta 2008, 102.) Tärkeätä onkin muistaa erottaa havainnot omista tulkinnoista. Myös tiedon välitön tallentaminen joissakin havainnointitilanteissa voi olla vaikeaa ja havainnoijan täytyy vain luottaa muistiinsa ja kirjata havainnot ylös myöhemmin. (Hirsjärvi ym. 1997, 210–214.)

Havainnointi valikoitui melko luonnollisesti yhdeksi tiedonkeruumenetelmäksi tässä opinnäytetyössä, koska Hirsjärven ym. (1997, 209.) mukaan havainnointi sopii erinomaisesti vuorovaikutuksen tutkimiseen ja tilanteisiin, jotka muuttuvat nopeasti ja ovat hankalasti ennakoitavissa. Havainnoimalla keräsin tietoa nimenomaan vuorovaikutuksen määrästä ja sen muutoksesta prosessin aikana. Tarkkailin kuudesluokkalaisten suhtautumista isompiin oppilaisiin, jännittämistä, sekä keskustelukontaktien ottamista yhteisten kokoontumisiemme aikana. Kirjoitin muistiinpanoja havainnointipäiväkirjaan jokaisesta tapaamisestamme. Laitoin ylös tapahtumia ja tilanteita, välillä myös oppilaiden yksittäisiä kommentteja ja omia havaintojani ja heränneitä ajatuksia. Havaintopäiväkirjan lisäksi kirjoitin lyhyempiä muistiinpanoja tapaamisten aikana. Apuna systemaattisten muistiinpanojen kirjaamiseen käytin Jorma Kanasen (2014, 69.) ohjeistusta kenttämistiinpanojen tekemisestä: kirjaa havainnot mahdollisimman pian, etteivät ne unohdu ja tarvittaessa käytä lyhenteitä tai koodeja.

Luotettavuuden lisäämiseksi ja mahdollisimman suuren kattavuuden saamiseksi myös sekä kuudennen että jopo-luokan opettajat havainnoivat apunani samoja asioita. Jokaisen kokoontumiskerran jälkeen kävimme läpi kunkin tekemät havainnot ja samalla reflektoimme toiminnan sujuvuutta. Havainnoinnin aihe pysyi samana koko prosessin ajan.

7.3 Osallistaminen luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla

Toteutan opinnäytetyöprosessin työstövaiheen sosiokulttuurisen innostamisen periaatteita soveltaen, joten luovat ja toiminnalliset menetelmät ja toimijoiden osallistaminen prosessin kulkuun kulkevat kiinteästi mukana koko ajan. Työstövaihe etenee mukailen Vaikuta!- menetelmää, joka puolestaan pohjautuu Paulo Freiren (1921–1997) kehittämään kriittiseen pedagogiikkaan.

Innostaminen kuuluu sosiaalipedagogisen toiminnan kriittisimpiin ja dynaamisimpiin sovellusalueisiin ja sopii tästä syystä erityisen hyvin nuorten kanssa työskentelyyn. Innostamisen avulla pystytään tukemaan nuorten täysipainoista kasvua ja sosiaalistumista yhteisönsä ja yhteiskuntaansa persoonana ja yhteisönsä jäsenenä. (Kurki 2010, 204.) Juha Hämäläinen (1999, 72.) määrittelee sosiokulttuurisen innostamisen yhdeksi sosiaalipedagogiikan muodoksi. Hänen mukaansa se on samalla työmuoto ja pedagogisen vaikuttamisen tekniikka, jossa korostetaan ihmisten tietoisuuden heräämistä, kasvua oman itsensä ja yhteisönsä aktiiviseksi kehittäjäksi. Innostaminen voidaan nähdä myös emansipaatiota ja osallistumista korostavana sosiaalisena liikkeenä. Sosiokulttuurinen innostaminen tähtää samaan tavoitteeseen sosiaalipedagogiikan kanssa. Innostamisella pyritään lisäämään ihmisten hyvinvointia heidän omassa ympäristössään ja olemassa olevilla resursseilla hyödyntäen taiteen keinoja.

Leena Kurjen (2000, 19–28.) mukaan ajatus siitä, että innostaminen on tapa elähdyttää ihmisten herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia, on sosiokulttuurista innostamista ja sen sisältöä määriteltäessä kaiken ytimessä. Se herättää ihmisten tietoisuutta, organisoii toimintaa ja saa ihmiset liikkeelle. Innostaminen suuntautuu sosiaalisen kommunikaation edistämiseen, ihmisten välisen vuoro-

vaikutuksen lisäämiseen ja subjektien välisten suhteiden kehittämiseen. Sosiokulttuurinen innostaminen on kaikkien niiden toimenpiteiden yhdistelmä, jotka luovat sellaisia osallistumisen prosesseja, joissa ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi yhteisöissään. Se on toimintaa, johon ihmiset ryhtyvät vapaasta halustaan, eli se on prosessi, joka aktiivisten ja edistyksellisten elementtien avulla kääntyy positiiviseen evoluutioon, kehitykseen. Sosiokulttuurisella innostamisella on kolme ulottuvuutta: *Sosiaalinen*, joka pyrkii esimerkiksi luomaan uusia ystävyysuhteita kokoamalla ihmiset toimimaan yhdessä ja tulemalla heidän vuorovaikutustaan, *Kulttuurinen*, jonka tarkoitus on tukea osallistujien luovuutta ja itseilmaisua hyödyntämällä eri taidemuotoja ja tuoda erilaisia mahdollisuuksia yhteiskunnastamme esille sekä *Pedagoginen*, joka pyrkii herkistämään havaintokykyä, tukemaan kokonaisvaltaista kasvua ja opettamaan uutta ja löytämään keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi.

Innostamisessa voidaan käyttää monia erilaisia toimintamuotoja. Tärkeimmiksi hän määrittelee kasvatukselliset, kulttuuriset ja taiteelliset ilmaisun aktiviteetit, sekä sosiaalisen ja vapaa-ajan virkistysellisen toiminnan. Näillä kaikilla on oma tehtävänsä, eikä yhtä tekniikkaa itsessään voida pitää innostamisena. Toiminnan päämäärien tulee olla subjektiivisesti kiinnostavia ja tärkeäksi koettuja, että ihmiset innostuvat siitä. (Kurki 2000, 137—138, 162.) Nuorten parissa sosiokulttuurinen innostaminen on parhaimmillaan aikuisten ja nuorten yhteistä toimintatutkimusta. Se tähtää muutokseen ja lähtee niistä ongelmista, joita osallistujat, nuoret itse, elämässään kokevat ja tuntevat. (Kurki 2010, 211.)

Innostajaa määritellään sanoin puhetorvi, opas, ohjaaja ja tien turvaaja. Hän tuo ihmisiä yhteen, omaa taidon luoda suhteita, on toiminnan ja kommunikaation edistäjä sekä ihmisten usein erillään olevien arkipäivän maailmojen yhdistäjä ja dialogin edistäjä. (Kurki 2000, 8—14.) Innostaminen perustuu ihmisten omaan toimintaan, joten vastuu ei kuulu pelkästään innostajalle. Innostajan rooli korostuu yleensä projektin alkuvaiheessa, sillä hänen vastuullaan on pohjatyön tekeminen, organisointi ja ihmisten kiinnostuksen herättäminen, herkistäminen ja motivointi. Tärkeätä on myös arviointi projektin aikana ja sen jälkeen. Innostajalla pitää olla globaaleja visioita, vastuullisuutta, itsekriittisyyden kykyä, tutkimuksellista ja luovaa henkeä sekä vakuuttavuutta täyttää antamansa lupaukset.

(Kurki 2000 81—83.) Lisäksi innostajalla tulee olla luottamus ryhmään, sen jäsenten ominaisuuksiin ja kykyihin löytää ratkaisua eteen tuleviin ongelmiin. Innostajan on ymmärrettävä ihmissuhteiden ja ryhmäprosessin merkitys voidakseen auttaa suhteiden syntyemisessä ja säilymisessä ryhmässä. Innostajan tulee osata ratkaista konflikteja ja vähentää jännitteitä. Lisäksi innostajan pitää osata johtaa ryhmää ilman autoritaarista sävyä. Hänen tulee hyväksyä toisten tekemät aloitteet ja kyetä jatkuvasti omaksumaan uusia tietoja ja tekniikkoja. (Kurki 2000, 133—136.)

Vaikuta! on Taksvärkki ry:n ja sen Guatemalassa toimivan yhteistyöjärjestö PAMI:n kokoama menetelmäopas. Oppaan harjoitukset pohjautuvat Paulo Freiren (1921–1997) kehittämään kriittiseen pedagogiikkaan. Vaikuta!- menetelmä antaa välineitä nuorten osallistamiseen ja vaikuttamistyöhön. Sen tarkoituksena ei ole kertoa mitä tai kuinka pitäisi tehdä, vaan lisätä osallistujien halua ja kykyä tarttua toimeen. Vaikuta!- menetelmä on nelivaiheinen prosessi, jossa osallistujat ensiksi määrittävät ongelman, analysoivat sitä ja toimivat yhdessä sen ratkaisemiseksi, sekä lopuksi refleктоivat ja pohtivat toiminnan vaikutuksia. (Raskulla 2011, 3–5.)

Päädyin käyttämään Vaikuta!- menetelmää ohjaamassa työskentelyäni, koska mielestäni se sopi luonteeltaan tämän kaltaiseen prosessiin. Kun suunnittelu- vaiheessa tutustuin erilaisiin innostamisprosessiin sopiviin työskentelytapoihin, muistui mieleeni opintojeni aikana meille opetetut harjoitteet. Silloin saimme itse olla osallistujan roolissa ja totesin tämän silloin mielenkiintoiseksi, helposti ymmärrettäväksi ja omaa näkemystä avartavaksi työskentelytavaksi, jonka halusin ottaa käyttöön myös työelämässä.

Tässä opinnäytetyössä hyödynsin luovia ja toiminnallisia menetelmiä niin vuorovaikutuksen lisäämisessä, osallistamisessa kuin tiedonkeruussa ja arvioinnissa. Leena Nietosvuori (2008, 135–136.) on kirjoittanut artikkelissaan erilaisten taidelähtöisten luovein ja toiminnallisten menetelmien käytettävyydestä sosiaalialan työmenetelminä. Hänen mukaansa nämä menetelmät antavat monia mahdollisuuksia esimerkiksi toiminnan syventämiseksi asiakkaan kanssa, kun tämä saa oman elämänsä tarkasteluun uutta näkökulmaa. Luovat menetelmät

myös lisäävät asiakkaan arkeen ja työntekijän omaan työyhteisöön tekemisen riemua ja rohkeutta etsiä ja kokeilla jotakin uutta. Tuula Ruususen (2005, 54.) mukaan erilaiset itseilmaisun tavat sopivat hyvin myös sosiaalipedagogisen työn menetelmiksi ja ilmaisullisilla menetelmillä saavutetaan monenlaisia ulottuvuuksia myös kasvatusalan työssä. Niiden avulla on mahdollista kuvata omia kokemuksia, tutustua tunteisiin, rakentaa omaa identiteettiä ja lisätä yhteisöllisyyttä. Ilmaisullinen prosessi rikastaa vuorovaikutusta ja oman luovuuden tuotos kohottaa tekijänsä, itsetuntoa ja -tuntemusta.

Kun luovia ja toiminnallisia menetelmiä käytetään ryhmätoiminnoissa, painotetaan niissä yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisen tekemisen prosessiin. Taustajatuksena on taiteen, kulttuurin ja luovuuden merkitys ihmiselle, sekä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisäävän työskentelyprosessin tärkeyden korostaminen lopputuloksen sijaan. Taide ja luovuus vahvistavat ihmisen hyvinvointia, sekä tukevat aktiivista osallistumista ja ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta, osallisuuden tunnetta ja yhdessä tekemistä sekä lisäävät elämyksellisyyttä, mikä tekee tämän kaltaisista menetelmistä monipuolisesti hyödynnettäviä. (Nietosvuori 2008, 136–137.)

7.4 Toiminnalliset menetelmät arvioinnin välineenä

Arvioinnissa voidaan käyttää useita erilaisia tapoja ja menetelmiä ja sitä voi tehdä toiminnan aikana, eri toimintojen välissä, lopussa tai kaikissa näissä. Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tärkeitä tietoja ja palautetta toiminnan onnistumisesta. (Norrena 2016, 49.) Koska työskentely oli muutenkin toiminnallista, valikoitui se myös arvioinnin menetelmäksi. Jokaisen kokoontumiskerran jälkeen keräsin osallistujilta välittömän palautteen onnistumisesta. Kuvaan arviointimenetelmiä ja niistä saatuja tuloksia tarkemmin työskentelyä kuvaavassa luvussa 8.3.

8 Opinnäytetyöprosessin eteneminen

Tässä opinnäytetyössä prosessia ohjaavana menetelmänä käytin kehittämis-toiminnan konstruktivistista vaihemallia (liite 1.). Konstruktivistinen malli sisältää ajatuksen kehittämishankkeen huolellisesta suunnittelusta, hankkeen vaiheis-tuksesta, toiminnassa oppimisesta, osallisuudesta, tutkimuksellisesta kehittä-misotteesta ja monipuolisesta menetelmäosaamisesta. Tässä mallissa korostuu erityisesti osallistava ja yhteisöllinen näkökulma sekä sosiopedagoginen työote. Myös inhimilliset tekijät, tasavertainen ja vuorovaikutteinen keskustelu eri osal-listujatahojen välillä, sekä jatkuva toiminnan reflektointi ja eteenpäin suuntautu-minen ovat painotettuja osa-alueita. (Salonen 2013, 16.)

Seuraavissa luvuissa käsittelen opinnäytetyöprosessin kulkua vaihe vaiheelta alkaen ideasta ja suunnitelman laatimisesta toteutukseen ja tuotokseen sekä niiden arviointiin. Jokaisessa vaiheessa kuvaan lisäksi käytettyjä tiedonhankin-nan ja arvioinnin menetelmiä, sekä niistä saatuja tuloksia ja niiden vaikutusta prosessin etenemiseen.

8.1 Idea ja aloitus

Idea tähän opinnäytetyöhön syntyi työskennellessäni koulunkäynninohjaajana Liperin koulussa. Huomasin, että vaikka koko perusopetus aina ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen saakka toimi fyysisesti saman katon alla, eivät alakou-lun oppilaat juurikaan olleet tekemisissä yläkoululaisten kanssa. Toimintakult-tuuriin ei kuulunut koko koulua kattavia yhteisiä tapahtumia, eikä oppilaille tar-jottu tilaisuuksia eri-ikäisten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Kun otin asian puheeksi koulun henkilökunnan kanssa, sai toiminnan kehittäminen kannatusta usealta taholta. Mitään yksittäistä toivomusta tai kehittämiskohdetta ei esille nousnut, vaan muutosta toivottiin toimintakulttuuriin lähinnä yleisellä tasolla. Koska toimintakulttuurin muutos on hidas ja suuritöinen prosessi, päätin aloittaa

työn yhdestä varmasti oppilaita eniten koskevasta muutoksesta, eli alakoulusta yläkouluun siirtymästä.

Salonen (2013, 17.) kuvaa aloitusvaihetta kehittämishankkeen alkuun saattavaksi voimaksi. Aloitusvaihe sisältää ilmaistun kehittämistarpeen, alustavan kehittämistehtävän, toimintaympäristön sekä ajatuksen mukana olevista toimijoista. Tämä vaihe linjaa tulevan hankkeen suunnan. Tässä opinnäytetyössä aloitusvaihe ajoittui kevääseen 2015, kun ajatus kehittämishankkeen aiheesta syntyi ja muotoilin sen opinnäytetyön ideapaperiksi.

8.2 Suunnitelman laatiminen

Suunnitteluvaihe seuraa aloitusvaihetta. Tässä vaiheessa tehdään kirjallinen kehittämissuunnitelma, eli tässä tapauksessa opinnäytetyösuunnitelma. Siitä tulee ilmetä tavoitteet, ympäristö, vaiheet, toimijat, materiaalit ja aineistot, tiedonhankintamenetelmät, dokumentointitavat ja tuotettujen dokumenttien käsittely sillä tarkkuudella, kuin ne tässä vaiheessa voi tietää. Aloitus- ja suunnitteluvaiheessa on otettava huomioon, ettei työskentelyn kaikkia asioita pysty vielä suunnittelemaan täysin. Vielä ei siis voi sanoa, mikä onnistuu ja toimii, vaan nämä asiat tarkentuvat työskentelyn aikana. Huolellinen suunnittelu on siitä huolimatta tärkeää. (Salonen 2013, 17.) Opinnäytetyösuunnitelman kirjoittaminen on osa suunnitteluvaihetta. Tutustuin suunnitelmaa kirjoittaessani aiheeseen liittyvään teoriakirjallisuuteen, sekä määrittelin suunnitelmassa opinnäytetyöni tavoitteen ja lisäksi suunnittelin millä aikataululla ja millä keinoin tulen tavoitteen saavuttamaan. Tämän opinnäytetyön suunnitteluvaihe alkoi heinäkuussa ja päättyi syyskuuhun 2015, jolloin opinnäytetyösuunnitelma hyväksyttiin. Suunnitelman valmistuttua vein sen koulun rehtorin luettavaksi toimeksiantosopimuksen (liite 2.) ja tutkimuslupahakemuksen (liite 3.) liitteenä. Suunnitelma jäi kuitenkin aikataulullisten syiden takia hautumaan ja jalostumaan aina tammi-kuuhun 2016 saakka, kunnes aloitin varsinaisen työskentelyn.

Tähän väliin sijoittui prosessin esivaihe, jolloin toimijat siirtyvät ”kentälle”, eli siihen ympäristöön, jossa varsinainen työskentely tapahtuu. Käytännössä kent-

tätyöskentelyn esivaihe voi olla hyvinkin lyhyt ja lähinnä suunnitelman nopeahko läpikäynti. Samalla toimijat organisoivat yhdessä tulevaa työskentelyä. (Salonen 2013, 17.) Tässä vaiheessa kävin prosessin läpi muiden siihen osallistuvien toimijoiden kanssa ja suunnittelimme toteutuksen aikataulun ja kunkin vastuualueet. Myös alkuvaiheen tiedonkeruu ja toimintaympäristön arviointi ajoittui tähän vaiheeseen. Keskustelin nuorten parissa toimivien aikuisten kanssa ja pohdimme yhdessä, mitä työllä tavoitellaan ja millä menetelmillä olisi mahdollista päästä parhaaseen lopputulokseen. Lisäksi lähetin osallistuvien oppilaiden koteihin tiedotteen (liite 4.) tulossa olevasta toiminnasta.

8.3 Työstövaihe Vaikuta!- menetelmää mukailleen

Työstövaihe on kehittämishankkeen toiseksi tärkein vaihe suunnittelun jälkeen. Tämän vaiheen voidaan ajatella olevan kaikkein pisin ja vaativin. Siinä realisoituvat kaikki hankkeen osatekijät; toimijat, menetelmät, materiaalit ja aineistot sekä dokumentointitavat. Työskentelystä vastaaville henkilöille vaihe on vaativa, mutta ammatillisen oppimisen kannalta se on tärkein vaihe. Työskennellessä aktivoituvat monet ammatilliset kvalifikaatiot, edellytykset ja vahvuudet, kuten suunnitelmallisuus, vastuullisuus, itsenäisyys, vuorovaikutteisuus, epävarmuuden sieto, sitkeys ja reflektointi. Tämän takia tässä vaiheessa saatu ohjaus, vertaistuki ja palaute ovat oleellisia hankkeen onnistumisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. (Salonen 2013, 18.)

Tässä opinnäytetyössä työstövaihe kesti vuoden 2016 tammikuun alusta toukokuun loppuun. Tässä vaiheessa vein läpi sosiokulttuurisen innostamisen kulkua mukailevan prosessin, toimien itse innostajan roolissa. Prosessiin osallistuivat Liperin koulun kuudennen luokan oppilaat sekä tässä pilottihankkeessa kummi-luokkana toimineet ja Jopo-luokan oppilaat. Työstövaihe eteni mukailleen Vaikuta!- menetelmän neljää vaihetta.

8.3.1 Haasteen määrittely - Hämähäkinseitti ja Haastepuu

Jotta asioihin voisi alkaa vaikuttamaan, on tunnettava se arki, jossa ihmiset elävät. Tutkimusten mukaan ihmiset pyrkivät vaikuttamaan tehokkaimmin niihin haasteisiin ja ongelmiin, jotka löytyvät läheltä tai ovat osana arkipäiväistä elämää. Nämä haasteet koetaan itselle merkityksellisimmiksi ja niistä on myös eniten tietoa. (Raskulla 2011, 7.) Myös tässä prosessissa haaste, johon haluttiin vaikuttaa, valittiin omasta lähiympäristöstä ja siitä todellisuudesta, jossa eletään.

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla 18.1.2016 aloitin kertomalla oppilaille tulos-
sa olevasta toiminnasta ja siitä, miksi tällaista heille tarjoan. Jokainen sai sen jälkeen esitellä itsensä. Varsinaisen toiminnan aloitimme sen haasteen määrittelyllä, johon myöhemmällä toiminnalla oli tarkoitus vaikuttaa. Määrittelyvaiheessa käytin luovia ja toiminnallisia menetelmiä.

Tunnelmaan virittäytymiseksi ja jään rikkomiseksi leikimme lämmittelyleikin ”Lehmä, hissi ja delfiini”, jonka tarkoituksena oli saada aikaan hulluttelun, heittäytymisen ja nauramisen avulla vapautunut tunnelma. Lämmittelyn jälkeen käynnistimme ongelman määrittelyn, menetelmänä ”Hämähäkinseitti”. Tässä harjoitteessa jokainen saa vuorollaan sanoa vastauksen valittuun kysymykseen. Jotta varmistetaan jokaiselle mahdollisuus saada äänensä kuuluviin, laitetaan esimerkiksi lankakerä liikkeelle ensimmäisestä vastaajasta alkaen. Kysymykseen vastaamisen jälkeen, hän heittää kerän valitsemaalleen henkilölle (missä päin piiriä tahansa), mutta pitää kiinni langasta. Kerän kiertäessä ja vastausten kertyessä piirin keskelle muodostuu verkko. (Kuva 1.) Kun jokainen pitää kiinni langasta, ovat kaikki saaneet myös puheenvuoron. (Raskulla 2011, 9.)

Koska tässä tapauksessa tarkoituksena oli kartoittaa, mitä ajatuksia tuleva nivelvaihe ja siirtyminen herättävät, asetin kysymykseksi: ”Mikä sinua mietityttää seiskaluokalle ja yläkouluun menossa?” Jopo-luokkalaiset, joita siirtymä yläkouluun ei enää tässä vaiheessa koskenut, saivat valita kertovatko muiston seitse-

männän luokan aloituksessa mietityttäneestä asiasta vai seikan, joka ajatteluttaa siirtymisessä toisen asteen opintoihin. Itse olin sivummalla havainnoijan roolissa ja kirjasin kaikki vastaukset ylös.



Kuva 1. Hämähäkinseitti (Kuva: Ann-Mari Willman)

Lopuksi kaikkien vastaukset käytiin läpi samalla esiin nousseista aiheista keskustellen. Ehdottomasti eniten oppilaita mietitytti, saako yläkoulussa uusia kaveriteita (15 oppilasta antoi tämän vastauksen). Sosiaalsiin suhteisiin liittyviä odotuksia/ pelkoja olivat myös uuden luokan kokoonpano (3 vastausta), aineenopettajien kanssa toimeen tuleminen (3 vastausta), sekä se, että yläkoulussa uudet seitsemäsluokkalaiset ovat kaikkein nuorimpia (5 vastausta). Suoranaisen kiusatuksi tulemisen pelon esiin nosti vain kolme oppilasta, mikä mielestäni oli todella positiivinen yllätys. Käytännön asioista esiin nousi kouluaineiden ja läksyjen määrän lisääntyminen, sekä jännitys kuinka niistä selviää ja miten koulussa menestyy (5 vastausta). Pelko siitä, ettei välitunnin aikana kerkiä löytää seuraavan tunnin luokkaa jännitti 2 oppilasta. Melko suurella osalla oppilaista ensimmäinen vastaus oli: "Ei minnuu oikeastaan mietitytä mikään.", mutta käsiteltävien aiheiden saamiseksi pyysin heitäkin miettimään jonkin asian, joka olisi vaikka vain vilahtanut joskus mielessä.

Kun esille nousseista asioista on keskusteltu, valitaan yksi tai useampi teema (ryhmän koosta ja aiheiden määrästä riippuen), jota lähdetään analysoimaan tarkemmin. (Raskulla 2011, 9.)

Tässä prosessissa tarkemmin mietittäviksi teemoiksi valikoituivat:

- Kaverisuhteet → Saanko uusia kavereita?
- Muut sosiaaliset suhteet → Miten tulen toimeen uusien ihmisten kanssa, entä jos tulen kiusatuksi?
- Koulumenestys → Miten menestyn koulussa? Entä jos en menesty?

Kerkisimme aloittaa teemojen analysoinnin jo ensimmäisen kerran lopuksi. Opilaat jakautuivat kolmeen ryhmään, joista jokainen valitsi yhden teeman. Ryhmän kaikki jäsenet saivat paperin, johon kirjoittaa asioita, joita ko. teema toi mieleen. Ajatus sai tämän jälkeen jäädä hautumaan ja varsinaisen analysoinnin aloitimme toisella kokoontumisella 27.1.2016.

”Haastepuu” on analysointikeino, joka tekee valitun ongelman tai haasteen näkyväksi ja siten selkiyttää sitä, sekä tuo esiin syy-seuraussuhteita ja ratkaisuehdotuksia. Tärkeätä on tuoda kaikkien ryhmän jäsenten ajatukset selkeästi esille ja hyödyntää kaikki, jo olemassa oleva tieto. (Raskulla 2011, 12.)

Kukin edellisellä kerralla muodostettu pienryhmä askarteli värillisestä paperista puun, jonka runkoon kirjoitettiin valittu teema. Puun juuret ja oksat muodostettiin syistä, jotka voivat johtaa ongelman syntymiseen tai aiheuttaa sen ja seurauksia puolestaan olivat puun hedelmät. Ryhmä sai päättää, minkä muotoisia ja minkälaisia hedelmiä puussa kasvaa. Jokainen osallistui syiden ja seurausten miettimiseen ja kirjaamiseen. Ratkaisuehdotuksista sekä syihin että vaikutuksiin, askarreltiin ötököitä. Myös ötököiden muoto oli vapaa. Jokainen ratkaisuehdotus kirjataan siis yhteen ötökkään ja se sijoitetaan sen syyn tai seurauksen luo, johon ratkaisu kykenee vaikuttamaan. (Kuva 2.)

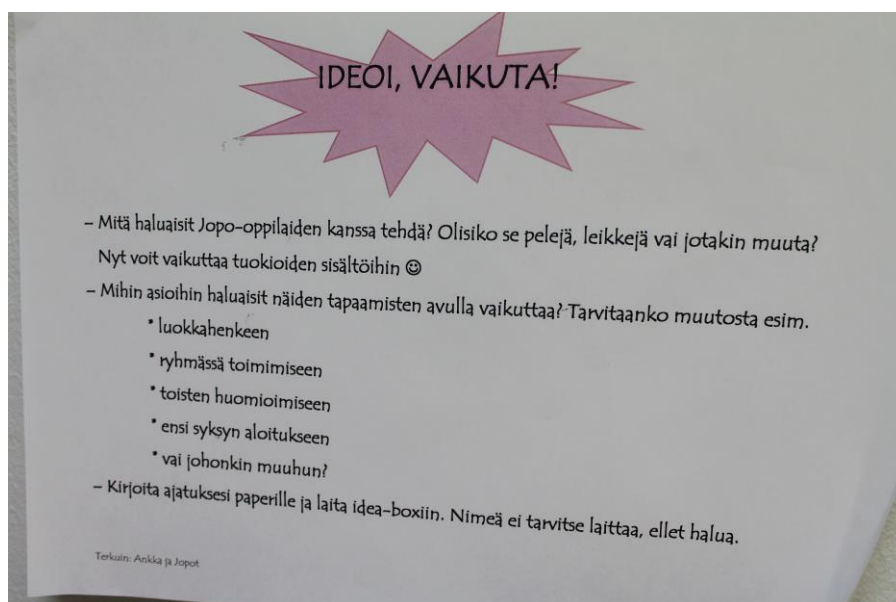
Suurin osa näytti ylöspäin olevalla peukalollaan, että toiminta oli ollut onnistunutta. Muutamia peukaloita oli vaakatasossa, mutta kenenkään palaute ei ollut negatiivista. Arviotaan sai halutessaan perustella sanallisesti, mutta kenenkään ei ollut pakko sanoa mitään.

”Muuten oli ihan kivaa, mutta tuosta askartelusta en tykänny” (Oppilas, poika).

8.3.2 Haasteen ratkaiseminen yhdessä toimimalla

Kun haaste tai ongelma on tehty haastepuun avulla näkyväksi ja konkreettiseksi, on aika miettiä, mitä sen ratkaisemiseksi voisi tehdä. Prosessin aiemmat vaiheet säilyvät toteutustavasta riippumatta samoina, mutta tämä vaihe määräytyy aiempien vaiheiden tulosten pohjalta ja vaihtelee käytettävissä olevan ajan, osallistujien mielenkiinnon sekä käytettävien resurssien mukaan. (Raskulla 2011, 6.)

Halusin myös tässä vaiheessa viedä prosessia eteenpäin mahdollisimman pitkälti osallistujien ehdoilla ja heidän toiveidensa mukaisesti. Koska tapaamiskertojen määrä ja niihin käytettävä aika olivat lopulta todella rajalliset, piti oppilaiden toiveita ja ideoita toiminnan suhteen kerätä jotenkin muuten, kuin suullisesti ja henkilökohtaisesti paikalla olemalla. Tein molempiin luokkiin, kuudennelle ja Jopoon ”Idea-Boxin”, johon kaikki halukkaat saivat käydä jättämässä nimettömästi toivomuksia siitä, mitä sisältöä ja tekemistä tuokioihin haluaisi. (Kuva 3.)



Kuva 3. Ohjeistus "Idea-boxin" käyttöön. (Kuva: Ann-Mari Willman)

Menetelmä osoittautui käytännössä varsin toimivaksi ja oppilaat täyttivät laatikkoa ahkerasti. Aikaa ideoinnille oli kaksi viikkoa, jonka jälkeen kokosin molempien luokkien laatikkoihin tulleet ideapaperit. Oppilaiden toiveissa nousivat vahvimmin esille erilaiset pelit ja leikit. Tärkeintä vaikutti olevan vaihtelun saaminen koulupäivään ja yhteinen tekeminen isompien oppilaiden kanssa. Toiveita johonkin tiettyyn asiaan vaikuttamisesta ei tullut. Mietinkin, olisiko ohjeistuksen pitänyt olla selkeämpi tai toisella tavalla muotoiltu, että toivomuksia haastepuussa analysoitujen asioiden käsittelemisestä olisi tullut. Toisaalta näitä toiveitakaan en voinut missään nimessä väheksyä, koska ajatuksena oli nimenomaan toimia osallistujalähtöisesti. Oma tehtäväni oli toimia vain toiminnan mahdollistajana ja eteenpäin viejänä, eikä pyrkiä vaikuttamaan sen kulkuun omilla mielipiteillään.

Seuraava kokoontumiskertamme 15.3.2016 koostui toivotuista peleistä. Pyrin valikoimaan toteutettavaksi erityyppisiä toimintoja niin, että mahdollisimman monen oppilaan toive tulisi huomioiduksi. Mukana oli energian purkamiseksi vauhdikkaampia pelejä, kuten polttopalloa, sekä neuvottelutaitoja ja yhteishenkeä tukevia ongelmanratkaisutehtäviä, esimerkiksi Näkymätön polku. Pelien kulku ja niiden tarkoitus on kuvattu tarkemmin toimintamallin kuvauksessa. (Liite 5.)

Liikunta, pelaaminen ja leikkiminen ovat lapsille ja nuorille luonnollisimpia tapoja ilmentää itseään. Kehon kieli ja motoriikka luovat perustan ihmisen käyttäytymiselle, ja pääasiassa juuri sanattoman viestinnän kautta tulkitsemme ja luomme käsityksiä toisistamme. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 23, 29–30.)

Pelit ja leikit eivät ole pelkkää ajanvietettä, vaan kaikilla harjoitteilla on jokin tavoite, johon pyritään. Toiminnallisuus lisää ryhmän yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sen kautta voidaan opetella monia ryhmässä toimimiseen tarvittavia taitoja, kuten tilan antamista ja sallivuutta, toisen huomioon ottamista, yhteistyön tekemistä, kuuntelemista, puhumista, eläytymistä, esiintymistä ja mielikuvituksen käyttöä. Jokaisen tulee kuunnella toisten mielipiteitä ja arvostaa niitä, mutta samalla uskaltaa sanoa oma mielipiteensä. Sosiaalinen yhdessä tekeminen lisää myös taitoa hyväksyä ja käyttää erilaisia rooleja. (Leskinen 2009, 13.)

Ongelmanratkaisutehtävien tarkoituksena on lisätä osallistujien kykyä ratkaista erilaisia haasteita yhdessä. Tehtävissä on useita erilaisia tapoja ja malleja suoriutua tehtävistä oikein, eikä varsinaisia vääriä ratkaisuja ole. Ryhmän toiminnassa oleellisinta on yhteistyö, kommunikaatio ja luovuus. (Kataja ym.2011, 23, 31–33.) Harjoitusten avulla voidaan harjoitella sosiaalisissa tilanteissa toimimista ja yhteiskunnassa tarvittavia taitoja mielekkäällä ja hausalla tavalla. Kun ryhmässä on luottamuksellinen ilmapiiri, pystytään siellä käsittelemään myös vaikeita asioita, kuten kiusaamista tai syrjimistä. Yhteishengellä ja ryhmän toimimisella on suuri merkitys, sillä me-henki parantaa mm. oppimistuloksia, osallistumisaktiivisuutta ja ryhmässä viihtymistä. (Leskinen 2009, 13.)

Oman haasteensa aiheutti tilojen rajallisuus ja se, että esimerkiksi liikuntasalit olivat päivän aikana miltei koko ajan varattuja. Toivomuksissa oli lisäksi useampaan kertaan mainittu ”piilohippaa pimeässä koulussa”, jonka toteuttaminen oli koulupäivän aikana mahdotonta. Tästä heräsi ajatus pidempikestoisesta yhteisestä ajasta, jolloin toimintaa ei tarvitsisi keskeyttää juuri silloin, kun se on päässyt kunnolla vauhtiin. Oppilaiden toivomuksesta päätimme järjestää yökou-

lun samaan aikaan molemmille luokka-asteille, jolloin yhteistä aikaa ja toimintaa on mahdollisuus järjestää enemmän.

Eri luokka-asteen oppilaiden yhdessä tekeminen voi olla hyvin monitasoista ja monenlaista. Tavoitteena on lisätä nuorempien oppilaiden turvallisuudentunnetta ja samalla vahvistaa isompien oppilaiden pystyvyyden kokemusta ja osallisuutta. Olennaista yhteisessä toiminnassa on, että ideat lähtevät oppilaista itsestään ja tekeminen on hauskaa ja molemmille osapuolille iloa tuottavaa siten, että isommat eivät ole vain apuna vaan myös aktiivisina toimijoina. (Salovaara & Honkonen 2011, 76.)

Keräsin toiminnan lopuksi palautetta toiminnasta ja sen mielekkyydestä arviointijanan avulla. Liikuntasalin päästä päähän kulki kuvitteellinen viiva, jonka toisessa päässä oli ”tykkäsin” ja toisessa päässä ”en tykännyt”. Jokainen sai asettua siihen kohtaan, joka kuvasi omaa tuntemusta. Kaikki oppilaat ryhmittäytyivät tiiviiksi rykelmäksi janan siihen päähän, joka ilmaisi positiivista tuntemusta ja sanallinen palaute oli sitä myös. Pelaaminen ja leikkiminen oli kaikkien mielestä ollut mukavaa.

Yökoulun yhteistä toimintaa varten keräsin jälleen oppilaiden toivomuksia ”idea-boxiin”. Jopo- luokan oppilaat innostuivat muistelemaan niitä pelejä ja leikkejä, joita olivat itse alakouluikäisenä leikkineet ja halusivat tutustuttaa kuudesluokkalaisten niihin. Herääminen siihen, että osaa ja pystyy, sekä tunne ja kokemus siitä, kuinka voi olla hyödyksi ja tuottaa toisille iloa oli selvästi näkyvissä. Ohjelman suunnittelu sujui ripeästi ja hyvässä hengessä. Kuudenluokkalaisten toiveet koostuivat edelleen peleistä ja leikeistä. Suurin odotuksen aihe oli boxiin ilmestyneiden lappujen perusteella ”piilohippa pimeässä koulussa”, josta oli jo aiemmin ollut puhetta. Erilaiset ulkopelit keräsivät myös kannatusta, sekä vapaamuotoinen yhdessä oleminen ilman sen kummempaa toimintaa. Tältä pohjalta mietimme yhdessä Jopo-opettajan ja kuudennen luokan opettajan kanssa rungon yökoulun yhteisen osuuden toiminnalle.

Yökoulun päivämäärä oli 3.5.2016, joten tässä välissä kokoontumiskerroissa oli pidempi tauko. Kevään aikana oppilailla oli paljon ”ylimääräistä” ohjelmaa, joten

jouduimme joustamaan tämän projektin toteuttamisaikataulussa melko paljon. Joustaminen suunnitelmissa on tärkeää, mutta tulevaisuutta ajatellen osaan aikatauluttaa suunnitelman tarkemmin ja lyödä tarvittavat päivämäärät lukkoon tarpeeksi ajoissa. Toki on muistettava, että koulumaailma on ympäristönä välillä todella hektinen ja tilanteet voivat muuttua nopeallakin aikataululla, joten aivan kaikkea ei voi ennakoida.

Yökoulun toteutus sujui tauosta huolimatta hyvin. Oppilaat vaikuttivat viihtyvän keskenään ja olivat toistensa seurassa luonnollisia. Toiminta koostui erilaisista peleistä; hippaa, piilosta, jalkapalloa, pesäpalloa sekä välillä pelkäästä oleilusta. (Kuva 4.) Oppilaat ohjasivat itse toiminnan kulkua, aikuisten tehtäväksi jäi lähinnä sen varmistaminen, ettei vahinkoja pääse sattumaan tai kukaan keksi mitään luvatonta. Tietenkin olimme koko ajan mukana toiminnassa, mutta emme aktiivisesti ohjailleet sen kulkua. Ilta huipentui kovasti odotettuun, oppilaiden itse keksimänä ja kehittämänä piilosen ja hipan yhdistävään leikkiin, jota leikitään pimeässä. Tässä pelissä myös koulun eri tilat tulivat oppilaille tutuksi, joka puolestaan helpottaa oikeiden luokkien löytämistä yläkoulun alettua.



Kuva 4. Hippaleikkiä ulkona. (Kuva: Ann-Mari Willman)

Prosessin tuloksellisuus vuorovaikutuksen osalta alkoi näkyä toden teolla tässä vaiheessa. Lopussa asetelma kääntyi osittain jopa niin päin, että kuudesluokkalaiset olisivat halunneet olla enemmän ja tiiviimmässä kontaktissa ja vuorovaikutuksessa kuin isommat oppilaat, joista alkoi olla nähtävissä jopa pienimuotoista kyllästymistä ja vuorovaikutustilanteista vetäytymistä. Yhteistä aikaa oli varattu neljä tuntia ja se oli mielestäni juuri sopivasti. Oppilaat jaksoivat toimia aktiivisesti yhdessä ja toiminnan mielekkyys säilyi hyvin.

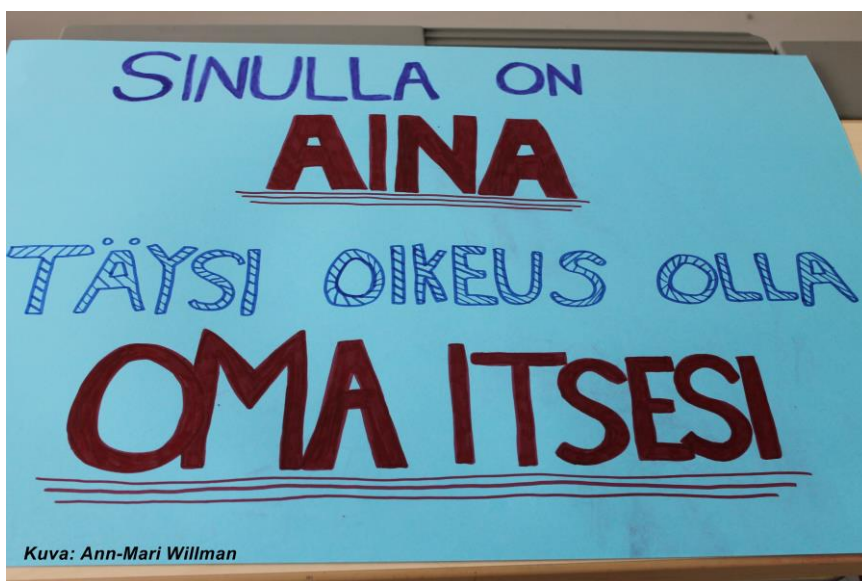
Toukokuun 17. järjestettiin kaikille tuleville seitsemäsluokkalaisille tutustumispäivä, johon osallistuivat kaikkien kunnan koulujen kuudennen luokan oppilaat. Koska projektissa mukana olleet Liperin koulun oppilaat olivat saaneet käsitellä kevään aikana omia ennakko-odotuksiaan ja pelkojaan, osasivat he mielestäni asettua paremmin muista kouluista tulevien asemaan. Kun kokoonnuimme tutustumispäivää edeltävällä viikolla suunnittelemaan, millä keinoilla voisimme tehdä päivästä mahdollisimman mukavan kokemuksen muista kouluista tuleville oppilaille, virisi oppilailta paljon hyviä ajatuksia. Koska tukioppilaat olivat vastuussa tutustumispäivän ohjelmasta, ei ollut tarvetta suunnitella mitään varsinaista toimintaa.

Oppilaiden ehdotuksesta päätimme tehdä koulun käytäville rohkaisevia julisteita, joissa uudet oppilaat toivotetaan tervetulleiksi. (Kuvat 5 ja 6.) Sen lisäksi oppilaat ehdottivat, että voisivat toimia vertaistutoreina muista koulusta tulleille oppilaille. Koska he tuntevat tilat paremmin ja tietävät jonkin verran myös yläkoulun käytänteistä, voisivat he toimia neuvoina niille, jotka eivät tunne koulua. Ne oppilaat, jotka halusivat, saivat tehdä itselleen rintaan lapun, jossa luki oma nimi ja se, että hän oli vapaaehtoinen opastaja.



Kuva: Ann-Mari Willman

Kuva 5. Tervetuloa - juliste seinälle. (Kuva: Ann-Mari Willman)



Kuva: Ann-Mari Willman

Kuva 6. Juliste seinälle seitsemännen luokan tutustumispäivään. (Kuva: Ann-Mari Willman)

8.3.3 Toiminnan pohdinta - Mitä saimme aikaiseksi?

Sosiokulttuurisen innostamisen yksi tavoite on herkistää ihmiset huomaamaan epäkohtia ympäröivässä todellisuudessa. Jokin yksittäinen toiminta ei riitä muuttamaan maailmaa, mutta se avaa osallistujien silmät muutokselle ja jäsentää muutostarpeita. (Raskulla 2011, 20.)

Viimeisellä kokoontumiskerralla 23.5.2016 pohdimme oppilaiden kanssa, mitä ajatuksia toiminta heissä herätti. Keskustelumme oli vapaata, jokainen sai kertoa niitä asioita mitä halusi tai kuvata hetkiä, jotka erityisesti olivat jääneet mieleen. Keskustelusta kehkeytyikin melko vilkasta ja oppilaat muistelivat yhteisiä tuokioita hyvillä mielin. Keräsin tällä kerralla myös kirjallista palautetta. En käyttänyt valmista kaavaketta, vaan kaikki saivat paperin ja pyysin jokaista kirjoittamaan, mikä koko toiminnassa oli parasta ja oliko jotakin sellaista, josta ei pitänyt tai josta oli jäänyt huono muisto. Pyysin myös pohtimaan, mitä hyötyä toiminnasta oli. Avoimet kysymykset antavat Hirsjärven ym. (1997, 195—197.) mukaan vastaajille mahdollisuuden kertoa omin sanoin, mitä he todella ajattelevat, eivätkä valmiiksi asetetut kysymykset ole rajoittamassa vastausvaihtoehtoja. Tällä tavoin vastauksista välittyy keskeinen ja kaikkein tärkein tieto vastaajien ajatuksista ja kysymysten esittäjä saa esiin mahdollisesti myös sellaisia näkökulmia, joita ei itse ole tullut ajatelleeksi.

Eniten palautetta sai yhdessä toimiminen. Mielestäni merkittävää oli, että useammassa palautteessa mainittiin kuinka isompien oppilaiden kanssa keskusteleminen oli lievittänyt kuudesluokkalaisten jännitystä. Toiminnan myös toivottiin jatkuvan yläkoulussa. Jopo-luokan oppilaiden palautteesta puolestaan kävi ilmi, kuinka alakoululaisten kanssa yhdessä toimiminen muistutti omasta siirtymästä alakoulusta yläkouluun ja siitä jännityksestä minkä se aiheutti.

Jopojen kanssa oli kivaa käydä asioita läpi ja pelaila. Kyllä tästä oli mulle apua yläkouluun menossa. Yökoulussa kivointa oli pelit. (kuudennen luokan oppilas)

Parasta oli yhteiset leikit ja yökoulu. Tämmöstä olis ollu kiva jatkaa yläkoulussakin. Kannattaa jatkossakin kuutosten kanssa tehdä. (kuudennen luokan oppilas)

Muistaa taas ite, miten paljon sillon seiskalla jännitti. Ei piä kiusata tai huuella mitään niille pienille. Kun ei ne vielä tiä miten täällä toimitaan. Pitää auttaa, jos joku vaikka on eksyny. Pelaaminen oli parasta ja yökoulu. Ei tarvinnu olla tavan tunneilla. (Jopo-luokan oppilas)

Nämä palautteet tukevat päätelmää, että oppilaiden ymmärrys toisiaan kohtaan lisääntyi toiminnan aikana. Kuudesluokkalaiset huomasivat, etteivät yläkoululaiset ole sen ”kummempia”, kuin he itsekään, suurempia vain, eikä heitä tarvitse arastella tai pelätä. Jopot puolestaan muistivat sen, miten jännittävää pienemmille oppilaille voikaan olla liikkua isompien oppilaiden seassa.

Toivottavasti sitten, kun toimintaan osallistuneet kuudesluokkalaiset ovat itse koulun suurimpia yhdeksäsluokkalaisia, heillä olisi vielä selkeänä se muisto, miltä yläkoulun aloittaminen tuntui ja ne asiat, joita he tämän opinnäytetyöprosessin aikana miettivät. Toimintakulttuuri ei muutu hetkessä tai yhdellä suurella harppauksella, mutta istuttamalla oppilaisiin pienen siemenen voi varmasti vaikuttaa siihen, millainen koulun henki jatkossa on.

8.4 Tarkastus- ja viimeistelyvaihe

Tarkistusvaiheen voidaan ajatella sisältyvän kaikkiin muihin kehittämissvaiheisiin, mutta sen erottaminen omaksi vaiheekseen tunnustaa sen tärkeän roolin osana kehittämishanketta. Tarkistusvaiheessa toimijat arvioivat yhdessä syntynyttä tuotosta ja palauttavat sen takaisin työstövaiheeseen tai siirtävät suoraan viimeistelyvaiheeseen. (Salonen 2013, 18.) Tässä opinnäytetyössä ei voi sanoa olleen erillistä tarkastusvaihetta, vaan syntyvää tuotosta ja prosessia arvioitiin koko opinnäytetyön toteutuksen ajan. Jokaisen kokoontumiskerran jälkeen pohdimme kuudennen luokan ja jopo-luokan opettajien kanssa toimintaa ja vertailimme tekemiämme havaintoja. Tuotokseen koottavat harjoitteet valikoituivat näiden keskustelujen pohjalta yhteisellä päätöksellä.

Viimeistelyvaiheessa tehdään sekä opinnäytetyön tuotos että raportti. Tämä vaihe voi kestää yllättävän kauan, joten siihen on syytä varata aikaa. Myös vaiheen vaativuus voi tulla yllätyksenä. Varsinainen vastuu viimeistelyvaiheesta on opiskelijalla, mutta mukana voi olla muitakin kehittämishankkeeseen sitoutuneita henkilöitä. Viimeistelyvaiheessa tuotosta esitellään käyttäjille, asiakkaille, työntekijöille tai ulkopuolisille henkilöille. (Salonen 2013, 18.)

Myös tässä opinnäytetyössä viimeistelyvaihe osoittautui aikaa vieväksi ja vaativaksi. Aloitin tuotoksen ja raportin työstämisen osittain jo toukokuussa työstövaiheen kanssa päällekkäin, mutta varsinaisesti keskityin kirjalliseen työskentelyyn vasta kesäkuusta eteenpäin. Itsenäinen puurtaminen oli haasteellista, eikä kesän aikana ollut mahdollista saada ohjausta raportin kirjoittamisen suhteen. Työskentely painottuikin kesän aikana lähinnä teorian keräämiseen ja viitekehysten syventämiseen. Tuotoksen rungon kirjoitin myös kesän aikana niin, että sain sen kommentoitavaksi heti elokuussa, kun koulut kesäloman jälkeen alkoivat. Opettajat, joille esittelin tuotoksen, olivat siihen tyytyväisiä, eikä suurempia muutoksia tarvinnut tehdä. Viimeistelin ulkoasun ja lisäsin teorian tietoa harjoituksista sekä joitakin valokuvia tuomaan selkeyttä ja havainnollistamaan tehtyä toimintaa. Tuotos valmistui syyskuussa 2016 ja sain siitä palautteen lisättäväksi raporttiin. Kuvaan tuotoksen arviointia tarkemmin luvussa 9.2. Oppaan viimeistelyvaihe ja raportin tarkastusvaihe kulkivat siis tässä kohdassa vierekkäin. Kaikkiaan opinnäytetyöraportin työstäminen ja kirjoittaminen kesti viisi kuukautta, kesäkuusta lokakuuhun 2016.

9 Tuotos

Opinnäytetyöni tuotoksena syntyi nivelvaiheen toiminnallisen tukimallin kuvaus, jossa kerrotaan prosessin eteneminen vaiheittain ja annetaan esimerkkejä sovellettavaksi tämän tyyppiseen toimintaan. Kurjen (2006, 154.) mukaan innostamista ei ole mahdollista siirtää sellaisenaan projektista toiseen, sillä se on aina osallistujalähtöistä ja jokainen yhteisö on ainutlaatuinen omine tarpeineen ja ominaisuuksineen. Tästä syystä ei tuotoksenakaan voinut syntyä täysin tyhjentävää ja sellaisenaan käyttövalmista opasta. Ajatuksena on mahdollistaa erikäisten oppilaiden vuorovaikutuksen lisääntyminen tarjoamalla heille tilaisuuksia viettää aikaa yhdessä. Tuotokseni antaa tätä varten ideoita ja rungon, jonka pohjalta edetä.

Tuotos etenee johdannon kautta toiminnan kuvaukseen, joka etenee vaihe vaiheelta haasteen määrittelystä ja analysoinnista toimintaan haasteen ratkaisemi-

seksi ja loppupohdintaan. Mukana on valikoima pelejä ja leikkejä, jotka olivat mukana toteutuksen aikana, ja joita voi hyödyntää eri tilanteissa myöhemminkin. Eri osioiden välissä on myös lyhyitä teoriaosuuksia kustakin aihealueesta.

9.1 Tuotoksen muoto ja ulkoasu

Kun pohdimme toimeksiantajan kanssa tuotoksen muotoa, ulkoasua ja julkaisukanavaa, oli toivomuksena, että tuotoksena syntyvä materiaali olisi helposti löydettävissä ja hyödynnettävissä. Paperisen opasvihkosen pelättiin hautautuvan ja unohtuvan hyllyn perukoille tai kaapin pohjalle, joten siitä päätettiin luopua. Lisäksi paperiversion muokkaaminen ei olisi mahdollista tai ainakin se vaatisi paljon aikaa ja vaivaa. Näistä syistä julkaisun muoto on sähköinen ja julkaisukanavaksi valikoituivat koulun nettisivut. Sieltä materiaalin löytää helposti ja se on kaikkien asiasta kiinnostuneiden käytettävissä. Sisällöltä toivottiin selkeyttä ja helppotajuisuutta, niin että toiminta olisi kuvattu tuotoksessa mahdollisimman perusteellisesti ja niin, että asiaan sen kummemmin perehtymätönkin osaisi toteuttaa prosessin eri vaiheet.

9.2 Tuotoksen arviointi

Loppuarvioinnin tehtävänä on tulosten ja vaikuttavuuden arviointi, eli sen tarkastelu mitä on saatu aikaan. (Suopajarvi 2013, 23.) Palautteen kerääminen työn kohderyhmältä tuotoksen toimivuudesta, ulkoasusta sekä käytettävyydestä on tärkeitä myös arvioinnin objektiivisuuden kannalta (Vilkkä & Airaksinen 2003, 157). Tuotoksen viimeistelyn jälkeen, kun olin lisännyt teoriaosuudet ja joitakin kuvia, keräsin palautetta sähköpostitse sekä keskustelemalla opettajien kanssa. Lähetin tuotoksen luettavaksi sähköisessä muodossa ja pyysin kommentteja luettavuudesta, ulkonäöstä ja selkeydestä. Kokoonnuimme vielä sen jälkeen arviointikeskusteluun, jossa kävimme saamani palautteen läpi ja jokainen sai halutessaan täydentää sitä.

Syntynyt tukimallin kuvaus ja sen sisältämä toiminnallinen kokonaisuus saivat kouluta positiivisen vastaanoton. Tarve tämän kaltaiselle toiminnalle oli selkeästi olemassa ja opinnäytetyöni vastasi tähän tarpeeseen.

Tällainen projekti olisi tarpeellinen joka koulussa ja joka kevät, koska hyppäys yläkoululle on suuri. Asioiden pohtiminen ja miettiminen jo etukäteen poistaa pelkoja ja ennakkoluuloja ja madalta näin kynnystä tulla yläkouluun. (Tukioppilaiden ohjaaja)

Hyvä, että saatiin valmis malli ja esimerkkejä leikeistä. Monelle opettajalle on varmasti todella vaikeata kehitellä toimintoja ja heittäytyä itse. Toivottavasti jää pysyväksi osaksi toimintakulttuuria. (Jopo-luokan opettaja)

Myös valmiin tuotoksen ulkomuoto ja sisältö saivat myönteistä palautetta. Sisältöä pidettiin helposti luettavana ja riittävän selkeänä. Myös kuvien käyttöä kirjallisten ohjeiden rinnalla pidettiin hyvänä. Kaikki tuotoksessa olevat kuvat ovat itse ottamiani ja ne kuvaavat tehtyjä toimintoja autenttisesti.

Visuaalisesti kaunis tuotos miellyttää silmää. Selkeät, konkreettiset ohjeet, jota kuvat täydentävät hyvin. Kuka vain voisi vetää ohjelman läpi. (Jopo-luokan opettaja)

10 Pohdinta

Kun tarkastelee nuoriin ja koulumaailmaan liittyvää teoriakirjallisuutta tai aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja opinnäytetyöitä, on huomattavissa kuinka moninainen ja moneen asiaan nuorten elämässä vaikuttava ympäristö koulu on. Virallisen koulun, eli varsinaisen opiskelun lisäksi koulussa solmitaan ystävyys-suhteita, opetellaan vuorovaikutustaitoja ja ratkotaan ristiriitatilanteita. Nuorten suurimmat pelot vaikuttavat olevan ongelmat sosiaalisissa suhteissa tai yksin jääminen. (esim. Kiilakoski 2012, 14–16; Paju 2011, 289 & Salovaara & Honkonen. 41.) Päädyin samankaltaiseen johtopäätökseen myös itse, kun kartoitin prosessin alkuvaiheessa niitä seikkoja, jotka mietityttävät oppilaita eniten tulevassa siirtymässä. Uuden vaiheen alkamista odotetaan innolla, mutta siirtymä

aiheuttaa myös jännitystä. Entinen alakoulun ajan yhdessä toiminut ryhmä hajotetaan ja uudelle luokalle tulee oppilaita muista kouluista. Uusien luokkakave-
reiden kanssa pitäisi oppia tulemaan toimeen, jopa ystäväystyä ja lisäksi löytää oma paikkansa kouluuyhteisössä ja isompien oppilaiden joukossa. Myös Katri Kannisen (2015, 39.) Opinnäytetyössään mainitsevat, uuden ympäristön mukanaan tuomat käytännön asiat kuten oikean luokan löytyminen ja muuttuva lukujärjestys joka tunnille vaihtuvine tiloineen puhututtivat Liperin koulun oppilaitakin.

Vaikka opinnäytetyöhöni osallistuneet oppilaat opiskelevat yhtenäiskoulussa, ei sitä voi automaattisesti pitää siirtymää helpottavana seikkana. Esimerkiksi yläkoulun aineenopettajat eivät ole muutamaaan poikkeusta lukuun ottamatta tuttuja samassa koulussa opiskeleville alakoululaisille. Kuten Jenna Rasku ja Jemina Vaitinen (2009) ovat kasvatustieteen pro gradu- tutkielmassaan havainneet, on yhtenäiskoulujen perustamisen takana ajatus koulupolun eheyttämisestä ja siirtymävaiheen madaltamisesta, mutta jokainen koulu toteuttaa yhtenäistä perusopetusta hyvinkin eri tavoilla. Osa yhtenäiskouluista muistuttaa enemmän erilliskoulua lukuun ottamatta yhteistä fyysistä tilaa, kun taas toisaalla on havahduttu kehittämään mahdollisimman tehokkaita ratkaisuja aidosti yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseen.

Oppilaiden osallisuuden lisäämisestä puhutaan paljon ja sitä pidetään tärkeänä perusopetuksen kehittämiskohteena. Tomi Kiilakoski (2012, 9.) painottaa Opetushallituksen ja Nuorisotutkimusverkoston yhteistyössä tekemässä tilannekatsauksessa nuorten näkökulman huomioimisen tärkeyttä. Koulussa viihtyminen ja motivaatio vaikuttavat oppimiseen, joten aikuisten olisi syytä tietää, mitkä asiat koulussa ovat nuorten mielestä mukavia ja mitkä saavat heidät innostumaan. Nuorten ryhmäsuhteiden ymmärtäminen ja heidän toimintatapojensa tiedostaminen ovat edellytyksiä esimerkiksi koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä. ”Nuorten näkökulmaa oman elämänsä keskeiseen instituutioon, jossa vietetään paljon aikaa ja jonka ympärille ystävyysuhteita kiertyy, voi pitää itseisarvoisen tärkeänä asiana opettajille, vanhemmille ja muille kasvattajille.” (Kiilakoski 2012, 9.)

Tässä opinnäytetyössä oli tarkoitus selvittää, mitä nuoret itse ajattelevat tulevasta muutoksesta ja siirtymisestä yläkouluun ja kuinka he itse haluaisivat siihen vaikuttaa. Vaikka ryhmäytymistoimintaa on olemassa nytkin, mielestäni olisi todella tärkeää kuulla nuorta itseään näin tärkeässä, hänen elämäänsä koskevassa asiassa. On varmasti perusteltua kysyä miten siirtymää voi helpottaa ja oppilasta tukea, jollei tiedetä, mitkä asiat siinä pohdituttavat ja aiheuttavat jännitystä tai jopa pelkoa.

10.1 Asetettujen tavoitteiden toteutuminen

Keskeisin opinnäytetyöprosessille asetettu tavoite oli eri-ikäisten oppilaiden keskinäisten vuorovaikutustilanteiden mahdollistaminen ja tarjota heille sitä kautta tilaisuuksia harjoitella yhdessä toimimista. Tämän tavoitteen voi katsoa toteutuneen prosessin aikana, koska ilman tätä opinnäytetyötä oppilaat eivät olisi olleet juuri missään tekemisissä toistensa kanssa. Kaikki toimintaan osallistuneet oppilaat saivat runsaasti uusia kokemuksia ryhmässä toimimisesta ja jokainen pääsi harjoittelemaan yhteistyötä, neuvottelua ja kompromissien tekoa.

Toiminnan aktiviteettejä olisin voinut määrittää alun alkaen ainakin jonkin verran tarkemmin. Toisaalta taas alkuperäinen ajatus oli edetä mahdollisimman pitkälle osallistujien ehdoilla ja heidän toivomustensa pohjalta, joten en halunnut luoda toiminnalle kovinkaan tarkkoja raameja. Jatkossa tapaamisille voisi määrittää jonkin teeman, jonka ympärille oppilaat voisivat itse kehittää varsinaisen toiminnan. Näin alun perin määritellyt haasteet ja niiden ratkaiseminen saisivat enemmän huomiota varsinaisen toiminnan aikana.

Tapaamiset eri teemoissa isompien kanssa ovat olleet kaikki hyviä. Noihin tapaamisiin saataisiin varmaan vielä enemmän ympättyä kiusaamisen vastaista ideaa: tunnistamista ja ennaltaehkäisyä.

Kaiken kaikkiaan aikaa pitäisi varmaan olla lisää. Yökoulutoiminta ja säännölliset päivätapaamiset voisivat olla hyväksi. Jatkuvuus pitäisi myös turvata niin, että tutuiksi tulleet isommat oppilaat olisivat myös tukena ensimmäisinä hetkinä yläkoulun alkaessa. Jossain vaiheessa tulevat tukioppilaat voitaisiin sitouttaa toimintaan. (Kuudennen luokan opettaja.)

Myös tuen jatkumon ja koulun toimintakulttuuriin juurtumisen kannalta jatkossa on varmastikin syytä miettiä toimintaan osallistuvien oppilaiden kokoonpanoa. Nyt isompien oppilaiden ryhmä valikoitui juuri Jopo-luokkalaisista käytännön syiden, kuten aikataulutuksen takia. Koska en osannut etukäteen ennustaa toiminnan onnistumista tai sujuvuutta, oli yhden kokonaisen luokan valitseminen itselleni helpompi ja turvallisempi vaihtoehto, kuin eri luokilta olevien tukioppilaiden lukujärjestysten yhteensovittaminen ja toiminnan aikatauluttaminen. Kuitenkin mahdollisimman suuren vaikuttavuuden saavuttamiseksi ja nivelvaiheen tuen jatkumiseksi myös seitsemännen luokan aikana, pitäisi toiminta myös aloittaa juuri tukioppilaiden kanssa. Sitä kautta tieto välittyisi myös tukioppilaiden ohjaajille, jotka puolestaan voivat vaikuttaa erilaisten ryhmäytymistoimintojen valintaan myös muissa tilanteissa. Samalla tieto välittyy myös muille opettajille ja koulun henkilökunnalle ja edesauttaa siirtymään liittyvien asioiden ymmärtämisessä ja mahdollistaa niihin vaikuttamisen yhteisvoimin.

Menetelmän valinnassa onnistuin mielestäni hyvin ja sain luotua mallin, jonka toistaminen on helppoa. Uskon myös, että tämänkaltainen toiminta juurtuu osaksi Liperin koulun toimintakulttuuria ja jää elämään osana nivelvaiheeseen kuuluvaa tukea.

10.2 Luotettavuus ja eettisyys

”Tutkijan tehtävänä on näyttää toteen, että johtopäätökset ovat oikeita.” (Kananen 2014, 145.) Tämän opinnäytetyöprosessin luotettavuuden arviointi ei ole helppoa, koska käyttämäni menetelmissä on piirteitä sekä toimintatutkimuksesta että laadullisesta tutkimuksesta. Tämän takia sovellan myös luotettavuuden arvioinnissa molempien tutkimustyyppien arviointitapoja

Perinteinen näkemys objektiivisuuden vaatimuksesta, että tutkija pyrkii havainnoimaan kohdettaan häiritsemättä, ei päde toimintatutkimuksessa, vaan tutkija on osa tutkimuskohteestaan. (Eskola & Suoranta 2008, 126–127, 223.) Tutkijan, eli tässä tapauksessa minun opinnäytetyön tekijänä, tulee kuitenkin säilyt-

tää objektiivinen suhtautuminen tutkimuskohteeseen, eikä sekoittaa omia asenteitani, uskomuksiani tai arvostuksiani siihen. (Eskola & Suoranta 2008, 17.). Valitsemalla menetelmäksi sosiokulttuurisen innostamisen, jonka perusajatus on osallistujalähtöisyys ja osallistujien oma-aloitteisuutensa lisääminen, pyrin välttämään juuri omien uskomusteni ja ennako-oletuksieni tuomisen mukaan toimintaan. Ottamalla työskentelyssä innostajan roolin, minun tulee osata ”johtaa johtamatta”, eli herätellä ja yllyttää ilman määräilyä ja kyetä ottamaan vastaan ja hyväksymään toisten tekemät aloitteet. (Kurki 2000, 80.)

Tutkimusprosessin on oltava arvioitavissa ja lukijan on kyettävä seuraamaan tutkimuksen tekijän päättelyä. Sen takia on tärkeitä, että tutkija pystyy kuvaamaan käyttämänsä aineiston sekä tekemänsä tulkinnat. (Anttila 2005, 514.) Raportoimalla työskentelyprosessin etenemistä vaihe vaiheelta mahdollisimman tarkasti ja kuvaamalla käytettyjä menetelmiä ja tekniikoita olen pyrkinyt lisäämään opinnäytetyön luotettavuutta. Perustelen tekemäni valinnat myös teoria-tiedon pohjalta. Lisäksi olen käyttänyt tekstin seassa kuvia sekä osallistujien suoria lainauksia autenttisista ohjaustilanteista, jotka Anttilan (2005, 519.) mukaan tukevat, dialogisessa järjestyksessä ollessaan, raportin vakuuttavuutta.

Kanasen (2014, 152.) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi pyrkiä parantamaan keräämällä tietoa mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti eri lähteistä, ja vertaamalla sitä omaan tulkintaan tai katsomalla tuottavatko eri lähteet toisiaan tukevia tuloksia. Kun aineisto sekä siitä tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset ovat linjassa keskenään, ja mitä suurempi määrä tietoa on jonkin tulkinnan tai väitteen takana, sitä pitävämpi se on.

Opinnäytetyössäni olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta laajalla ja monipuolisella teoreettisella viitekehyksellä, sekä tutustumalla aihepiiristä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja opinnäytetöihin. Pohdintaluvussa olen verrannut omia tulkintojani lähteistä saamaani tietoon.

Myös tässä opinnäytetyössä on otettu huomioon sosionomin työtä ohjaavat ammattieettiset periaatteet; ihmisarvon kunnioittaminen ja oikeudenmukaisuus, itsenäisyys ja elämänhallinta sekä osallisuuden tukeminen, syrjäytymisen eh-

käiseminen, syrjinnän ja väkivallan vastustaminen sekä asiakkaan yksityisyyden ja itsemääräämisoikeuden suojaaminen. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio. 2009, 186.)

Tutkimusta tehdessä eettisyyteen on kiinnitettävä huomiota jokaisessa vaiheessa ideoinnista valmiin raportin kirjoittamiseen. Lähtökohtaisesti kaikkien tutkimukseen osallistuvien tulee tietää, mistä tutkimuksessa on kyse, mitä menetelmiä siinä käytetään ja onko osallistumisesta mahdollisesti jotakin haittaa. (Tuomi 2007, 145.) Kun opinnäytetyösuunnitelmani oli valmis syyskuussa 2015, vein sen Liperin koulun rehtorille luettavaksi ja hyväksyttäväksi. Saatuani toimeksiantajan hyväksynnän opinnäytetyöni toteuttamiselle allekirjoitimme toimeksiantosopimuksen (liite 2.) ja tutkimuslupahakemuksen (liite 3.). Varmistin myös, että toimintaan osallistuvat opettajat olivat tietoisia, mitä aion koululla tehdä ja mikä heidän roolinsa tulee olemaan. Lähetin oppilaiden koteihin tiedotteet (liite 4.), jossa kerroin opinnäytetyöstäni ja sen tarkoituksesta. Tiedotteessa pyrin kuvaamaan toimintaa ja sen tavoitteita mahdollisimman tarkasti, sekä painotin osallistujien anonymiteetin säilymistä opinnäytetyöraportin julkisuudesta huolimatta. Tein selväksi, että osallistuminen on vapaaehtoista ja vanhemmalla on oikeus päättää lapsensa osallistumisesta.

Osallistumisen vapaaehtoisuus kuuluu tutkimuksen eettisiin periaatteisiin, jokaisella osallistujalla oli oikeus itse päättää, osallistuuko hän toimintaan tai haluaako hän keskeyttää osallistumisensa jossakin vaiheessa. (Tuomi 2007, 145.) Myös sosiokulttuurinen innostaminen perustuu vapaaehtoisuuteen, joten en voinut pakottaa ketään osallistumaan tähän hankkeeseen. Innostajana minun oli toimittava mahdollisimman neutraalisti, en voinut olettaa ja kuvitella tietäväni, mitä prosessiin osallistuvat haluavat tai tarvitsevat. Myös yhteisten pelisääntöjen luominen ja niiden noudattamisen valvominen yhdessä ryhmän kanssa on innostajan tehtäviä. Tasa-arvoisuuden lisäksi tulisi pyrkiä tarkoituksenmukaisuuteen ja rehellisyyteen, mutta samalla myös luovuuteen ja ennakkoluulottomuuteen. Osallistumisen tulee olla oikeus, ei pakko ja jokaisella tulisi olla yhtäläillä katsoa, kuin osallistua. (Airaksinen 1999, 6.) Muistutin vapaaehtoisuudesta jokaisella kokoontumiskerralla, ja painotin, ettei kenenkään ollut pakko osallistua toimintoihin, jollei hän sitä itse halunnut. Onnekseni kaikki oppilaat olivat innolla

mukana kaikissa toiminnoissa. Luonnollista oli tietenkin se, etteivät kaikki innostuneet kaikista toiminnoista yhtä paljon, mutta oman panoksensa antoi jokainen ja oli näin osana ryhmää.

Saatujen tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia, niitä ei luovuteta ulkopuolisille eikä tietoja käytetä muuhun, kuin siihen tarkoitukseen jota varten ne on kerätty. Myös osallistujien anonymiteetti on turvattava, elleivät he nimenomaan ole antaneet lupaa henkilöllisyytensä paljastamiseen. (Tuomi 2005, 146.) Tuotosta ja raporttia kirjoittaessani kiinnitin erityistä huomiota siihen, ettei osallistujien henkilöllisyys tullut ilmi missään vaiheessa, eikä yksikään kommentti ollut tunnistettavissa suoraan. Tuhosin kirjoittamani muistiinpanot, saamani kirjallisen palautteen sekä sähköpostiviestit ja toiminnan aikana muut minulle jääneet dokumentit. Tekemänsä ”Haastepuut” oppilaat halusivat ripustettavaksi luokahuoneen seinälle.

10.3 Jatkokehittämisideat

Opinnäytetyöni tuotos on tarkoitettu käytettäväksi nimenomaan Liperin koulussa. Tulevaisuudessa malli voisi toimia myös kunnan muissa kouluissa, joista oppilaat siirtyvät yläkouluun Liperiin. Näin toiminnalle saisi lisää vaikuttavuutta. Tuotos on myös helposti hyödynnettävissä samantyylisten tukimallien tai toimintojen pohjana muissakin kunnissa.

Tuen jatkuvuutta voisi myös pidentää, niin että tekemääni mallia hyödynnetään, mutta siihen lisätään myös seitsemännellä luokalla, tai jopa koko yläkoulun ajan, jatkuva tuki. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten pitkäkestoisempi nivelvaiheen tukimalli on vaikuttanut siirtymään alakoulusta yläkouluun ja mahdollisesti myös peruskoulusta toiselle asteelle. Tämä vaatisi kuitenkin pitkäkestoisemmän tutkimuksen ja tukimallin käytön useiden vuosien ajan.

10.4 Oman oppimisen arviointi

Kokonaisuudessaan opinnäytetyöprosessin läpi vieminen oli työläs ja haastava, mutta samalla myös todella antoisa ja opettavainen kokemus. Vaikka päätös siitä, että teen opinnäytetyön yksin, syntyikin melko aikaisessa vaiheessa, en osannut etukäteen arvioida työmäärän suuruutta. Toisaalta yksin tekeminen antoi myös vapauden suunnitella aikataulutusta ja toteutustapa juuri itselleni sopivaksi.

Opin tämän prosessin aikana todella paljon ryhmän ohjaamisesta. Vaikka olen työskennellyt jo useampia vuosia koulumaailmassa nuorten kanssa, en ole toteuttanut aiemmin tämänkaltaista ryhmätoimintaa. Kun yhteen kootaan iso joukko eri-ikäisiä nuoria, on tilanteissa paljon inhimillisiä tekijöitä, kuten vaihtelevat ennako-odotukset ja erilaiset sosiaaliset taidot ja kyky yhteistyöhön. Lisäksi vireystasot ja motivaatio toimintaan vaihtelivat suuresti eri kerroilla. Minun oli otettava kaikki nämä seikat ohjauksessani ja kyettävä reagoimaan hyvinkin nopeasti vaihtuviin tilanteisiin. Tämä yhdistettynä koulumaailmaan kuuluvaan hektisyyteen lisäsivät epävarmuuden ja stressinsietokykyäni.

Sosionomilta edellytetään taitoa hyödyntää ja soveltaa osaamistaan, valmiuksiin, tietojaan ja taitojaan eri ympäristöissä, esimerkiksi työelämässä. Työssään sosionomin tulisi osata hyödyntää erilaisia työmenetelmiä tarkoituksenmukaisesti, asiakkaan tarpeet ja voimavarat huomioiden, ohjatessaan heitä kasvun eri vaiheissa ja erilaisissa elämäntilanteissa. (Mäkinen ym. 2011, 16–23.) Lisäksi sosionomin on osattava pysähtyä refleктоimaan omaa työskentelyään ja käyttämiään menetelmiä. Reflektointi on edellytys ammatilliselle kasvulle ja kehitymiselle. (Mäkinen ym. 2011, 47.) Toteuttaessani opinnäytetyötäni hyödynsin monipuolisesti erilaisia menetelmiä. Erityisen paljon koin itse oppineeni luovien ja toiminnallisten menetelmien käytöstä toimijoiden osallistamisessa, sekä arvioimaan niiden vaikuttavuutta myös kriittisesti ja tarvittaessa muuttamaan toimintatapaani.

Suurimmaksi haasteeksi kohdallani osoittautui ajan ja omien voimavarojen riittäminen. Koko opinnäytetyöprosessin ajan olin myös kokopäiväisesti töissä ja aika-ajoin koin, etten pystynyt antamaan kumpaankaan tarpeeksi suurta panosta. Koin vaikeaksi ajan jakamisen kaikkien tehtävien, työn ja vapaa-ajan sekä perheen välillä ja välillä tunsin itseni todella uupuneeksi. Osin juuri tästä syystä opinnäytetyön toteutusaika venyi pitemmäksi, kuin sen suunnitelmaan olin kirjannut. Myös raportin kirjoittaminen ja oma kriittisyyteni tuottamaani tekstiä kohtaan osoittautuivat haastaviksi. Jokaisella kerralla syntynyttä tekstiä lukiessani löysin siitä lukemattomia korjattavia kohtia ja mitä kauemmin asiaa mielessäni pyörittelin, sitä pahempia puutteita huomasin.

Aikataulutuksen muuttumiseen vaikutti kuitenkin myös omien ajatusten jalostuminen prosessin aikana; suunnitelmaa tehdessäni en osannut hahmottaa millä aikataululla ja missä kohtaa lukuvuotta tämän kaltainen prosessi on järkevää toteuttaa niin, että oppilaat hyötyvät siitä mahdollisimman paljon. Vaikka aluksi työn viivästyminen alkuperäisestä suunnitelmasta harmitti, oivalsin melko pian, että minun tulee työskennellä asiakkaiden ehdoilla, en omien oletusaikataulujeni mukaan. Tukiprosessi toteutettiin oppilaita varten, ei tämän opinnäytetyön takia.

Opinnäytetyön tekeminen oli pitkä, minun kohdallani lähes puolentoista vuoden mittainen prosessi, johon sisältyi lukuisia eri vaiheita idean syntymisestä raportin kirjoittamiseen ja lopulta valmiin työn esittämiseen opinnäytetyöseminaarissa. Vaikka alussa ajatus prosessin kulusta tuntui selkeältä, se eli prosessin aikana varsin paljon. Välillä prosessin jatkuvuuden hahmottaminen oli hieman haasteellista, koska joidenkin vaiheiden väliin jäi ”tyhjiä taukoja”. Kuitenkin toiminnan jatkuva reflektointi ja muistiinpanojen avulla tehtyyn toimintaan palaaminen auttoi minua pysymään kurssissa.

Kaiken kaikkiaan olen tyytyväinen suoritukseeni opinnäytetyön toiminnallisen osuuden läpivientiin, sekä tuotoksena syntyneeseen tukimalliin. Pystyn hyödyntämään saamiani kokemuksia ja oppeja jatkossakin toimiessani sosiaalialan ammattilaisena.

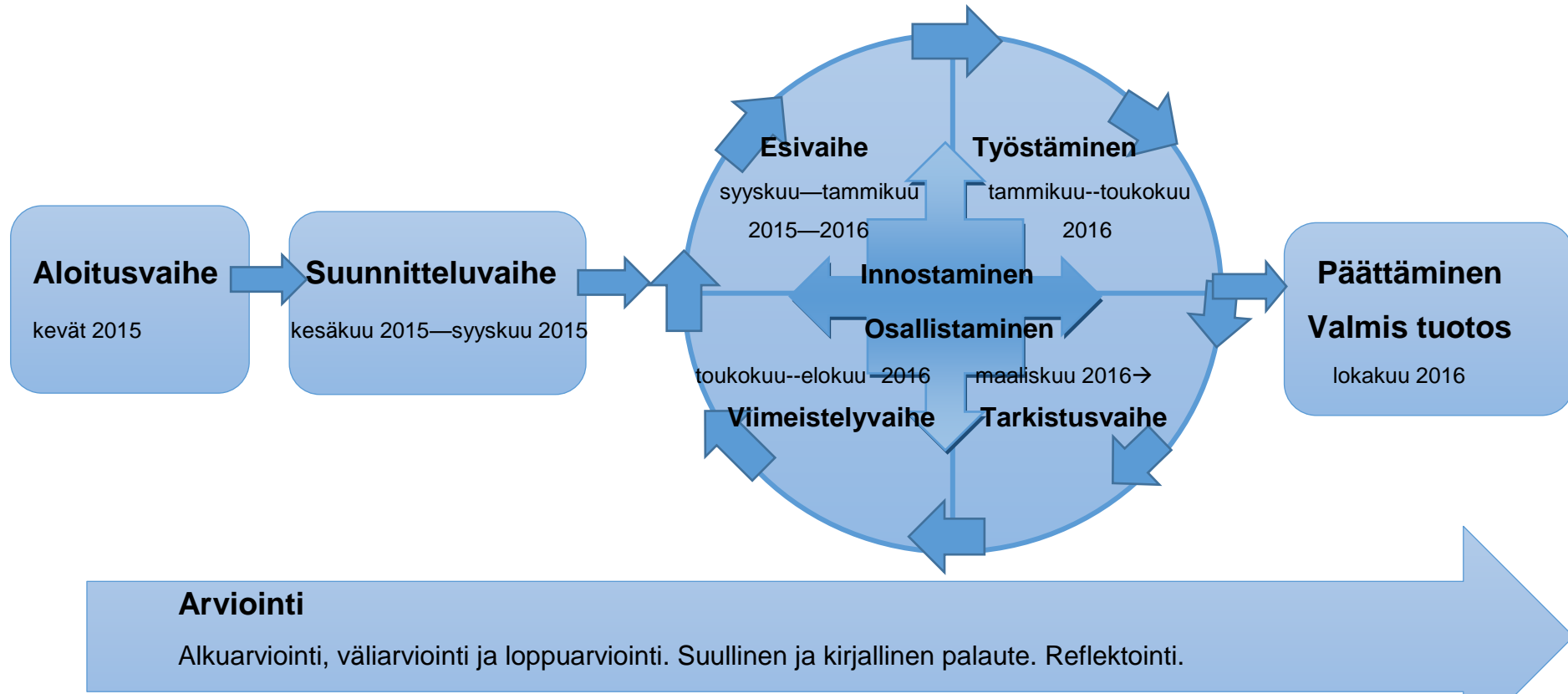
Lähteet

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut, kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Airaksinen, K. (toim.) 1999. Innostu! Innosta! Kehitysyhteistyön palvelukeskus Keva Raportit 25. <http://kepa.fi/julkaisut/julkaisusarjat/6520>. 2.9.2015.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.
- Ashford, J.B., LeCroy, C. 2010. Human Behavior in the Social Environment. A Multidimensional Perspective. Printed in the United States of America. Belmont: Cengage Learning.
- Boman, M & Heikkonen H. 2011. Minä, me, meidän luokka – Yhteisöllisyys niveltävaiheessa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/34976/Boman_Marjo.pdf?sequence=1 14.9.2016.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Filander, K. 2007. Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.). Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. 90–107.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Julkunen, M-L. (toim.) 1997. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY .
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanninen, K. 2015. Alakoulusta yläkouluun. Kantvikista Kirkkoharjuun. Oppilaiden tuntemuksia. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyö. http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/99944/Kanninen_Kati.pdf?sequence=1 14.9.2016.
- Kataja, Jaakkola, Liukkonen. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus - marraskuu 2012. Opetushallitus Muistiot 2012:6. http://www.opi.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf 13.9.2016.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

- Kurki, L. 2010. Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. Teoksessa Nivala, E., Saastamoinen, M. (toim.). Nuorisokasvatuksen teoria-perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. 201–228.
- Kurki, L., Nivala, E., Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Liperin kunta 2016. <http://liperi.fi/fi/asukkaille/perusopetus/perusopetuksen-koulut/8.3.2016>.
- Liperin koulu 2016. Luokkien omat sivut, 9J = Jopo. <https://peda.net/liperi/liperin-koulu/luokat/jopo> 8.5.2016
- Liperin koulun lukuvuositedote 2016–2017. <https://peda.net/liperi/liperin-koulu/pt2/l2/l2:file/download/f61bec6e88f84142d646f9e5b8a09c1bbf87a266/Lukuvuositedote%202016-2017.pdf> 8.5.2016.
- Manninen, J., Luukannel, S. 2008. Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:36. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm36.pdf?lang=fi>. 13.7.2015.
- Mäkinen, P., Raatikainen, E. Rahikka, A. & Saarnio, T. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro.
- Möller, P. 2009. Ihmisestä on kysymys. Teoksessa Purjo, T. & Kuusela, J. (toim.). Tappelusta jutteluun - nuoren kohtaamisen taito. Helsinki: Non Fighting Generation. 23–35.
- Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo - Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.). Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. 21–40.
- Nietosvuori, L. 2008. Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä. Teoksessa Viinamäki, L. (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi: Kemi- Tornion ammattikorkeakoulu. 135–142.
- Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. 2009. Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:26. <http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm26.pdf?lang=fi>. 13.7.2015.
- Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P., Korhikangas, M. & Lyytinen, H. (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY 256–274.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. 15.7.2015.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Purjo, T. 2009. Nuoren kohtaamisen lähtökohtana on hänen ottamisensa persoonana. Teoksessa Purjo, T. & Kuusela, J. (toim.). Tappelusta jutte- luun - nuoren kohtaamisen taito. Helsinki: Non Fighting Gene-ration. 170–179.
- Rasku, J. & Vaittinen, J. 2009. ”Yhtenäiskoulussa on helppo siirtyä” Vai onko sittenkään? Oppilaiden kokemuksia siirtymisestä alakoulusta yläkou- luun. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta opettajan- koulutuslaitos – Hämeenlinna. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80687/gradu03624.pdf? sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80687/gradu03624.pdf?sequence=1) 14.9.2016.
- Raskulla, S. (toim.) 2011. Vaikuta! Menetelmäopas nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen – kriittistä pedagogiikkaa Guatemalasta. [http://www.taksvarkki.fi/tv/wp-content/uploads/2011/07/vaikuta-opas- nettiversio.pdf](http://www.taksvarkki.fi/tv/wp-content/uploads/2011/07/vaikuta-opas-nettiversio.pdf).
- Ruusunen, T. 2005. Ilmaisulliset menetelmät – siltoja itseen ja toisiin. Teokses- sa Ranne, K., Sankari, A., Rouhiainen-Valo, T & Ruusunen, T. (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus - Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu. 54–61.
- Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäyte- työhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 72. Turku: Turun ammattikor- keakoulu.
- Salovaara, R., Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Savolainen, T. 2010. Haastava nuori ja koulunkäynti – opas opettajalle. Ope- tushallituksen SAIREKE -hankkeen materiaaleja 2010. http://www.kalliomaa.net/opas_haastava_2010.pdf. 2.9.2015.
- Suomen yhtenäiskouluverkosto ry 2015. Yhdistyksen lyhyt historia. <http://www.t- tiimi.com/syve/historiaa.htm>. 1.8.2015.
- Suopajarvi, L. 2013. Opas projektiarviointiin. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteis- kuntatieteiden tiedekunnan julkaisuja. C. Työpapereita 55.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Hel- sinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa Ruusu- vuori & Tiittula (toim.). Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaiku- tus. Tampere: Vastapaino. 223–241.
- Vilka, H., Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Kustan- nusosakeyhtiö Tammi.

Kehittämistoiminnan konstruktivistinen malli



Kehittämistoiminnan konstruktivistinen malli. Opinnäytetyöprosessin vaiheet yksinkertaistetusti. (Mukaillen Salonen 2013, 20)

Toimeksiantosopimus



OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS

Toimeksiantaja	
Organisaation nimi:	Liperin koulu
Toimeksiantajan edustaja:	Rehtori Jouni Hyttinen
Osoite:	Koulutie 2, 83100 Liperi
Puhelinnumero:	+358405737922
Sähköposti:	jouni.hyttinen@liperi.fi

Opiskelijan/opiskelijoiden tiedot	
Koulutusohjelma:	Sosiaalialan koulutusohjelma
Opiskelijanumero(t) ja nimi(et):	1300087 Ann-Mari Willman
Puhelinnumero:	[REDACTED]
Sähköposti:	ann-mari.willman@edu.karelia.fi

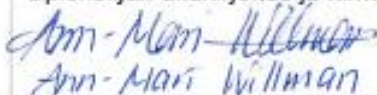

Toimeksiannon kuvaus	
Aihe	Alakoulusta yläkouluun siirtymisen ja nivelvaiheen tukeminen lisäämällä yhteistoimintaa eri-ikäisten oppilaiden välillä.
Toteutusmuoto	Toiminnallinen opinnäytetyö
Aikataulu	Toteutus alkaa syyskuussa 2015 ja opinnäytetyö on valmis huhtikuussa 2016
Kustannusarvio ja kustannusvastuu	

Toimeksiantajan sitoumukset	
Toimeksianto voidaan tehdä oman työn ohessa Liperin koulussa.	

Opiskelijan sitoumukset	

Opinnäytetyön ohjaus Karelia-amk:ssa	
Ohjaaja(t):	Päivi Putkuri, paivi.putkuri@karelia.fi Tommi Kinnunen, tommi.kinnunen@karelia.fi

Opinnäytetyön julkisuus	
Opinnäytetyö on julkinen asiakirja ja se voidaan julkaista Theseus-verkkokirjastossa.	

Allekirjoitukset	
Päiväys	Opiskelijan allekirjoitus ja nimenselvennys  Ann-Mari Willman
Päiväys 24.9.2015	Toimeksiantajan edustajan allekirjoitus ja nimenselvennys  Jouni Hyttinen, rehtori Jouni Hyttinen Rehtori Liperin koulu
Päiväys	Opinnäytetyön ohjaajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Tutkimuslupahakemus



TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Haen/haemme lupaa suorittaa opinnäytetyöhön liittyvä tutkimus

Opinnäytetyön aihe: Alakoulusta yläkouluun siirtymisen ja nivelvaiheen tukeminen lisäämällä yhteistoimintaa eri-ikäisten oppilaiden välillä.

Tutkimuksen toteutuspaikka/-yksikkö: Liperin koulu

Tutkimuksen:

- a) kohde/kohdejoukko: Liperin koulun kuudesluokkalaiset
- b) aineiston keruumenetelmä: Havainnointi, ryhmäkeskustelu, toimintatutkimus
- c) aineiston keruun ajankohta: Tammikuu – toukokuu 2016

Opinnäytetyön tekijä/ t:


Ann-Mari Willman

Opinnäytetyön ohjaaja/ t:

Tommi Kinnunen

Päivi Putkuri

Työelämäohjaaja:


Pia Eskman

24/9 2015


Jouni Hyttinen
Rehtori
Liperin koulu

LIITTEET: - tutkimussuunnitelma
- toimeksiantosopimus

Saatekirje oppilaiden vanhemmille

Hei!

Opiskelen sosionomiksi Karelia amk:ssa ja menossa on nyt opintojen viimeinen vuosi. Opinnäytetyöni käsittelee alakoulusta yläkouluun siirtymistä ja nivelvaiheen tukemista eri-ikäisten oppilaiden yhteistoimintaa lisäämällä. Toteutan opinnäytteeni Liperin koulussa, koska yhtenäiskoulu antaa todella hyvät puitteet tällaiselle toiminnalle. Yläkoulusta toimintaan osallistuu joustavan perusopetuksen luokka, eli Jopo. Käytännön toteutuksen ajankohta on keväällä 2016.

Tarkoituksena on ensin kartoittaa, mitkä asiat kuudesluokkalaisia mietityttävät tulevassa yläkouluun siirtymisessä ja mitä he haluavat yleensäkin yläkoululaisena olemisesta tietää. Sen jälkeen ideoimme yhdessä oppilaiden kanssa, millä keinoilla ja millaisella toiminnalla mahdollista jännitystä voisi lieventää ja tehdä ensi syksyn siirtymästä mahdollisimman sujuvan ja helpon. Tuotoksena syntyneitä toimintamallia on tarkoitus hyödyntää myös tulevina vuosina ja toivon mukaan juurruttaa se osaksi koulun toimintakulttuuria. Kyse ei siis ole pelkästään yksittäisestä hankkeesta, vaan tämän vuoden kuutosluokka toimii pioneeriryhmänä tulevaisuutta ajatellen.

Toivon tietenkin, että kaikki oppilaat haluavat ja voivat osallistua tähän toimintaan, mutta se ei tietenkään ole pakollista ja jokaisella on oikeus myös kieltäytyä. Ja koska kyse on alaikäisistä lapsista, haluan kuulla ja kunnioittaa myös huoltajan kantaa osallistumisen suhteen. En kerää työtäni varten tietoja kenestäkään yksittäisestä oppilaasta tai hänen mielipiteestään/ajatuksistaan. Myöskään opinnäytetyöraportissa ei kukaan yksittäinen oppilas tai hänen mielipiteensä ole tunnistettavissa.

Annan mielelläni lisätietoa toiminnasta, jos teillä on kysyttävää tai joku asia tässä askaruttaa. Ja jos lapsenne kanssa kotona on ollut jo puhetta yläkouluun siirtymisestä tai mielessä pyörivistä asioista, otan myös todella mielelläni vastaan ideoita ja vinkkejä asiaan liittyen. Minuun voi ottaa yhteyttä näin Wilman kautta, sähköpostitse ann-mari.willman@_____ tai puhelimella 044-350_____.

Ystävällisin terveisin: Ann-Mari Willman

TÄÄLTÄ TULLAAN YLÄKOULU!

Toimintamalli alakoulusta yläkouluun siirtyvien oppilaiden tukemiseksi Liperin koulussa

Tämä on Liperin yhtenäiselle peruskoululle suunnitellun toiminnallisen nivelvaiheen tukimallin kuvaus, jossa on menetelmiä ja harjoitteita, joilla kuudesluokkalaisten siirtymistä alakoulusta yläkouluun voisi helpottaa. Tämä toiminnan kuvaus on syntynyt osana NIVELVAIHEEN TUKIMALLI SIIRTYMÄVAIHEESSA ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN- opinnäytetyötä.

Mallin pohjana oleva Vaikuta! on Taksvärkki ry:n ja sen Guatemalassa toimivan yhteistyöjärjestö PAMI:n kokoama menetelmäopas. Oppaan harjoitukset pohjautuvat Paulo Freiren (1921–1997) kehittämään kriittiseen pedagogiikkaan. Vaikuta!- menetelmä antaa välineitä nuorten osallistamiseen ja vaikuttamistyöhön. Sen tarkoituksena ei ole kertoa mitä tai kuinka pitäisi tehdä, vaan lisätä osallistujien halua ja kykyä tarttua toimeen. Vaikuta!- menetelmä on nelivaiheinen prosessi, jossa osallistujat määrittävät ongelman ja toimivat yhdessä sen ratkaisemiseksi. Ideana toiminnoissa on lisätä eri-ikäisten oppilaiden yhdessä toimimista ja näin antaa uusia kokemuksia ja lisätä keskinäistä ymmärrystä. "Kummiluokaksi" voi valita oikeastaan minkä tahansa yläkoulun ryhmän, tässä esimerkkinä toimivat Jo-po-luokkalaiset.

Tavoitteena on herättää ajatuksia ja antaa esimerkkejä siitä, kuinka nivelvaihetta voisi helpottaa. On kuitenkin muistettava, että jokainen luokka on erilainen, eikä kaikkia menetelmiä voi automaattisesti pitää hyvinä.

VAIKUTA!- prosessi.

Toiminta on suunniteltu **12 ikävuodesta ylöspäin** oleville nuorille.

Ryhmän koko: 6 → henkilöä.

Ryhmän vetäjänä tai vetäjinä voi toimia oikeastaan kuka tahansa. Toiminnan tärkeimpänä edellytyksenä on se, että vetäjä(t) tiedostaa olevansa prosessin fasilitaattori, eli mahdollistaja ja eteenpäinviejä, joka ei pyri vaikuttamaan sen kulkuun omilla mielipiteillään. Ohjaajan tulee uskoa siihen, että ryhmä itse on toiminnan ideoinnin, ratkaisujen tuottamisen ja työnsä arvioinnin paras asiantuntija.

Aikaa prosessin läpikäynnille kannattaa varata reilusti, useamman kokoontumiskerran verran.

Prosessiin sisältyy neljä vaihetta:

1. Haasteen määrittely

- Mihin asiaan haluamme vaikuttaa?

2. Haasteen analysointi

- Millainen valittu haaste on?

- Millaisia syy- ja seuraussuhteita sillä on?

3. Toiminta haasteen ratkaisemiseksi

4. Toiminnan pohdinta

Tutkimusten mukaan ihmiset pyrkivät vaikuttamaan tehokkaimmin niihin haasteisiin ja ongelmiin, jotka löytyvät läheltä tai ovat osana arkipäiväistä elämää. Nämä haasteet koetaan itselle merkityksellisimmiksi ja niistä on myös eniten tietoa. Myös tässä prosessissa haaste, johon halutaan vaikuttaa, valitaan omasta lähiympäristöstä ja siitä todellisuudesta, jossa eletään.

1. HAASTEEN MÄÄRITTELY

Koska asioihin vaikuttaminen ei onnistu yksin, vaan vaatii yhteistyötä ja ryhmän jonka jäsenet luottavat toisiinsa. Joten ensimmäiseksi ryhmän on tutustuttava ja alkujäykyys rikottava. Erilaisia tutustumisleikkejä on olemassa todella paljon ja ohjaaja voi valita itselleen tutun tai mieluisan alkulämmittelyleikin. Tässä yksi esimerkki:

“Lehmä, hissi ja delfiini”

Ryhmä seisoo piirissä, yksi on keskellä. Keskellä oleva osoittaa jotakuta piirissä seisovaa ja sanoo joko lehmä, hissi tai delfiini. Kun sanotaan “lehmä”, se jota osoitetaan alkaa ammumaan ja hänen vierellään (molemmin puolin) olevat alkavat tehdä käsillään lypsyliikettä. Kun sanotaan “hissi”, nousee se jota osoitetaan, varpailleen ja molemmin puolin olevat menevät kyykkyyyn. “Delfiini” puolestaan tarkoittaa, että osoitettu alkaa pitää pulputtavaa ääntä ja vierellä olevat heiluttavat käsiään (matkia eviä). Se, joka erehtyy liikkeessä tai reagointi kestää liian kauan, siirtyy keskelle osoittamaan.

Mokaaminen ja erehtyminen ei haittaa! Tarkoituksena on hauskanpito ja nauru!

Haasteen valinta ja määrittely -- "Hämähäkinverkko"

Tarvikkeet: lankakerä/matonkudekerä ja iso paperi tai taulu, johon kirjoittaa

Tavoitteet: määrittellään yhdessä ongelma/haaste, jota aletaan työstää.

Ensiksi mietitään aihe ja siitä muotoillaan yksi kysymys, johon jokainen vuorollaan vastaa. Koska tässä tapauksessa tavoitteena on kartoittaa, mitä ajatuksia tuleva yläkouluun siirtyminen herättää kysymykseksi voi asettaa esimerkiksi : **Mikä sinua mietityttää seiskaluokalle ja yläkouluun menossa?**

Jotta jokainen saisi äänensä kuuluviin, laitetaan kerä liikkeelle ensimmäisestä vastaajasta alkaen. Kun hän on vastannut kysymykseen, hän heittää kerän valitsemalleen ihmiselle (missä päin piiriä tahansa), mutta pitää kiinni langasta. Kerän kiertäessä ja vastausten kertyessä piirin keskelle muodostuu verkko. Ohjaaja kirjaa kaikki vastaukset paperille/taululle.



Kuva: Ann-Mari Willman

Lopuksi käydään läpi kaikkien vastaukset. Kun nähdään millaisia teemoja ja asioita ryhmästä nousee esille, keskustellaan niistä ja valitaan yksi tai useampi (ryhmän koosta ja aiheiden määrästä riippuen), jota lähdetään tutkimaan tarkemmin.

2. HAASTEEN ANALYYSI

– Jotta ongelmalle tai haasteelle voisi tehdä jotain, on se ensin tunnettava.

“Haastepuu”

Tarvikkeet: värillisiä papereita tai pahveja, sakset, tusseja/värejä

Tavoitteet: selkiyttää valittua haastetta, tuoda esiin syy- seuraussuhteita ja ratkaisuehdotuksia.

Ryhmä jaetaan pienempiin osiin ja jokainen pienryhmä saa käsiteltäväkseen yhden näkökulman. Näissä pienryhmissä askarrellaan/ piirretään puu, jonka runkoon kirjoitetaan valittu haaste/ näkökulma.

Puun juuret ja oksat kootaan syistä, jotka voivat johtaa tai aiheuttaa tämän haasteen. (yksi asia/ juuri tai oksa)

Ongelman aiheuttamista seurauksista tulee puun hedelmät. Ryhmä voi päättää, minkä muotoisia ja minkälaisia hedelmiä puussa kasvaa. Jokainen osallistuu seurausten miettimiseen ja kirjaamiseen.

Ratkaisuehdotuksista tulee ötököitä. Myös ötököiden muodon ryhmä päättää itse. Jokainen ratkaisuehdotus kirjataan siis yhteen ötökkään ja se sijoitetaan sen syy- tai seurauksen luo, johon ratkaisu kykenee vaikuttamaan. (Parhaat ratkaisut puuttuvat syihin eivätkä seurauksiin)



Kuva: Ann-Mari Willman

Näihin kahteen vaiheeseen kulutimme aikaa n. 3 x 45 minuuttia, eli kolmen oppitunnin verran. Vaiheet kannattaa toteuttaa jaettuna useammalle eri kerralle, että mielenkiinto ja keskittyminen säilyvät. Me kokoonnuimme kahdesti, toteutimme ensimmäisellä kerralla Hämähäkinseitin ja toisella kerralla Haastepuun. Toisen kerran lopuksi keräsin oppilailta palautetta tähänastisesta toiminnasta.

Arviointi/ palautteen anto

Näiden kahden vaiheen jälkeen olisi hyvä kerätä osallistujilta palautetta ja arviointi toiminnasta. Arviointimenetelmiä on olemassa erilaisia, perinteisestä keskustellen annetusta palautteesta erilaisiin toiminnallisiin menetelmiin. Ohjaajan tehtävänä on arvioida, mikä menetelmä sopii tilanteeseen parhaiten.

Tässä esimerkkejä toiminnallisesta arvioinnista:

Arviointijana:

Omat tunteet harjoituksista → toisessa päässä janaa on "erittäin hyvä" ja toisessa "todella huono". Jokainen asettuu janaalla siihen kohtaan, mikä tuntuu itsestä hyvältä. Paikan löydettyään jokainen saa sanoa, miksi asettui juuri siihen kohtaan ja puretaan tunteet yhdessä.

Peukalobarometri:

Asetutaan riviin tai piiriin, muodostelmalla ei ole tässä väliä. Osallistujat vastaavat ohjaajan esittämiin kysymyksiin tai väittämiin näyttämällä peukalolla ylös (hyvä), vaakaan (ei hyvä, muttei huonokaan) tai alas (huono). Tässäkin voi halutessaan perustella mielipiteensä.

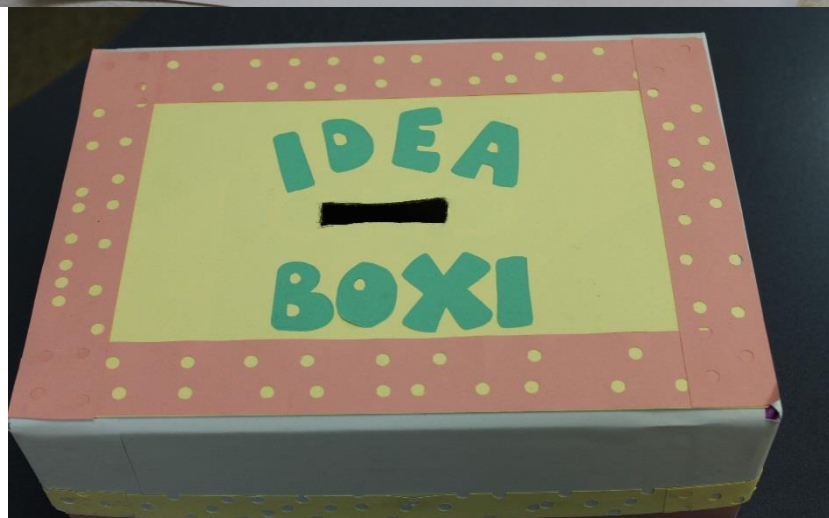
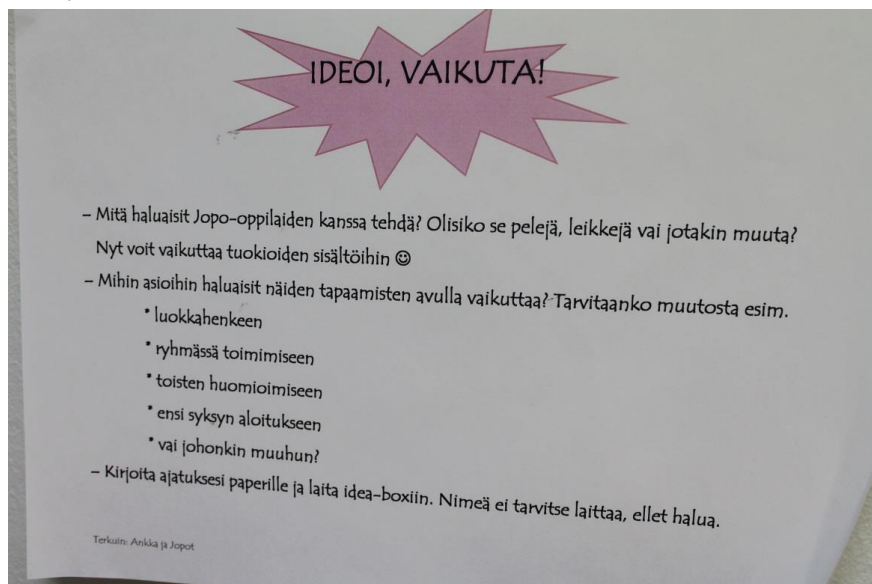
Tästä saa myös liikunnallisemman vaihtoehdon ottamalla koko kropan mukaan liikkeeseen: Vastataan ohjaajan kysymyksiin tai väittämiin hyppäämällä kädet ylös kurotettuina (hyvä), seisomalla suorassa paikoillaan (ei hyvä, muttei huonokaan) tai menemällä kyykkyyhin (huono).

3. TOIMINTA HAASTEEN RATKAISEMISEKSI

Määrittelyn ja analysoinnin jälkeen toiminnan jatko riippuu siitä, mitä asioita näissä on noussut esille.

Jotta toiminnasta tulisi mahdollisimman pitkälti oppilaiden tarpeista ja ideoista lähtevää, tulisi toiminnan suunnittelun lähteä heistä itsestään.

Toteutin ideoinnin ja suunnittelun "Idea-boxin" avulla. Laatikko sai olla luokassa pari viikkoa ja sinä aikana oppilaat saivat vapaasti käydä jättämässä toiveita tulevan toiminnan suhteen.



Tässä on joitakin esimerkkejä ryhmäytykseen sopivista ja/ tai yhdessä toimimista lisäävistä peleistä ja leikeistä.

Ennen keskittymistä vaativia pelejä ja leikkejä kannattaa antaa mahdollisuus purkaa energiaa esimerkiksi **POLTTOPALLOLLA** tai **HIPPALEIKILLÄ**. Kun ensin vauhti on saatu kulutettua, onnistuu ohjeiden kuuntelu ja keskittyminen paremmin.

NÄKYMÄTÖN POLKU

Tavoite:

Leikki on ryhmäytykseen tähtäävä ongelmanratkaisutehtävä. Tavoitteena on saada lapset toimimaan yhdessä ja auttamaan toisia ryhmänä. Ei toimi tutustumisleikkinä.

Esivalmistelut:

Ohjaajan tulee etukäteen suunnitella ja piirtää maahan ruudukko sekä tehdä itselleen muistilappu, johon reitti on merkitty. Leikkiä ennen on hyvä olla jokin hassutteluleikki tai liikunnallinen leikki, jotta ryhmä jaksaa keskittyä tehtävän ratkaisemiseen.

Tässä on esimerkkiruudukko. (Oikea ruudukko on tyhjä, ilman numeroita) Ensimmäinen ruutu on toisella puolella ja 20. eli viimeinen on toisella. Sopiva koko ruudukolle on suunnilleen yhtä monta ruutua kuin ryhmäläisiä on, mutta ruudukossa on oltava vähintään 9 ruutua (pienemmille ryhmille).

20	18	8	7
19	9	17	6
10	11	5	16
2	4	12	15
3	1	13	14

Ryhmän kuvaus:

Soveltuu 5.luokkalaisille ja sitä vanhemmille noin 5–20 henkilön ryhmille.

Harjoitteen kesto:

Noin 20 minuuttia, mutta riippuu polun pituudesta.

Toteutusympäristö:

Harjoitus voidaan vetää ilman välineitä. Hiekkakenttä, jolle ruudukko on helppo piirtää, sopii hyvin paikaksi, sisätiloissa onnistuu esim. maalarinteipillä lattiaan tehty ruudukko.

Pelin kulku:

Ryhmäläiset asettuvat riviin viivan taakse ruudukon eteen. Ruudukossa on "näkyvätön polku", joka alkaa jostain etummaisesta sivun ruudusta ja päättyy johonkin kauimmaisesta sivun ruutuun. Seuraava ruutu koskettaa aina edellistä eli ruudukossa liikutaan eteen, taakse, sivuille ja viistosti sivuille. Jokainen ryhmäläinen menee vuorollaan jonosta ruudukkoon ja koittaa päästä sen läpi. Ohjaaja seuraa muistilapustaan reitin etenemistä ja sanoo "oikein", kun ryhmäläinen astuu oikealle ruudulle ja "väärin", jos ruutu ei ole oikea.

Meillä väärät ruudut olivat "miinoja".

Niin kauan kuin ryhmäläinen astuu oikeille ruuduille, hän saa jatkaa, jos väärälle, hän menee jonon perälle. (meillä miina haavoitti päälle polkaissutta niin, ettei hän kyennyt enää jatkamaan ja joku toinen joutui kantamaan hänet lopuksi ruudukon läpi) Muun ryhmän tehtävä on neuvoa ruudukossa kulkevaa. Näkymätöntä polkua etsitään askel askeleelta, ja aina uusi yrittäjä joutuu aloittamaan alusta ja muistelemaan koko reitin alusta alkaen muun ryhmän neuvoessa. Tehtävä on suoritettu, kun polku on löydetty (ja kaikki ryhmäläiset ovat kulkeneet sen läpi toiselle puolelle).

Esimerkkipolku, keltaiset ovat "turvallisista" ruutuja.

20	18	8	7
19	9	17	6
10	11	5	16
2	4	12	15
3	1	13	14

Kun kaikki olivat selvinneet ruudukosta ja sille asetelluista miinoista, otettiin ongelmanratkaisutehtäväksi Taikamatto (=lentävä matto).

TAIKAMATTO

Tarvitaan matto, avaruushuopa tai pressu.

Leikin kulku:

Matkustajat asettuvat matolle. Määrää voi säädellä, mitä enemmän matkustajia on, sitä vaikeampaa tehtävästä on suoriutua.

Matkustajien tehtävänä on kääntää matto koskettamatta maata.

Tavoite:

Ongelmanratkaisu yhdessä, neuvottelutaidot, läheisyyden "sietäminen"
->Tiivistettävä joukkoa, jolloin on pakko tarttua kiinni toisista.

Liikunta, pelaaminen ja leikkiminen ovat lapsille ja nuorille luonnollisimpia tapoja ilmentää itseään. Kehon kieli ja motoriikka luovat perustan ihmisen käyttäytymiselle, ja pääasiassa juuri sanattoman viestinnän kautta tulkitsemme ja luomme käsitteitä toisistamme.

Pelit ja leikit ovat sosiaalista yhdessä tekemistä parhaimmillaan. Niillä voidaan opetella monia ryhmässä toimimiseen tarvittavia taitoja, kuten tilan antamista ja sallivuutta. Jokaisen tulee kuunnella toisten mielipiteitä ja arvostaa niitä, mutta samalla uskaltaa sanoa oma mielipiteensä. Sosiaalinen yhdessä tekeminen lisää myös taitoa hyväksyä ja käyttää erilaisia rooleja.

Ongelmanratkaisutehtävien tarkoituksena on lisätä osallistujien kykyä ratkaista erilaisia haasteita yhdessä. Tehtävissä on useita erilaisia tapoja ja malleja suoriutua tehtävistä oikein, eikä varsinaisia vääriä ratkaisuja ole. Ryhmän toiminnassa oleellisinta on yhteistyö, kommunikaatio ja luovuus.

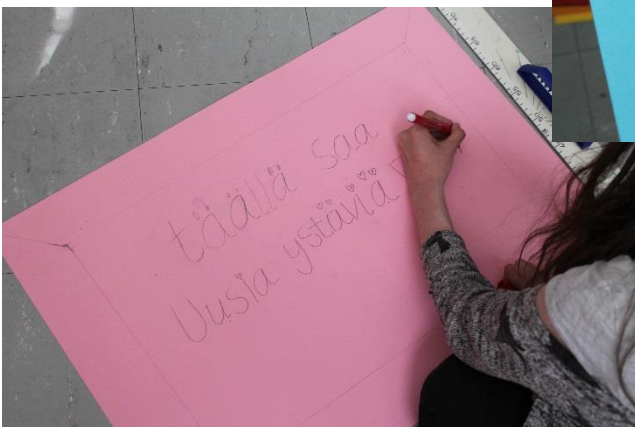
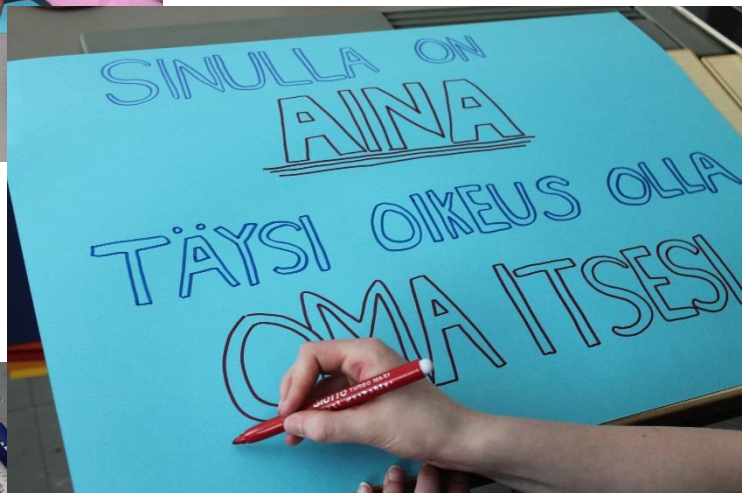
Yhdessä pelaamisen ja leikkimisen tavoitteena oli vaikuttaa niihin haasteisiin, joita haastepuissa analysoimme. Eri-ikäisten oppilaiden kohtaaminen ja yhdessä tekeminen luovat kouluun yhdessä toimimisen ja oppimisen, sekä sosiaalisten taitojen vahvistumisen paikkoja. Nämä kokemukset vahvistavat oppilaiden osallisuutta, pystyvyydenkokemusta ja lisäävät nuorempien oppilaiden turvallisuudentunnetta. Tämä puolestaan tukee siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun.

UUSIEN SEISKOJEN TUTUSTUMISPPÄIVÄ

Yksi tärkeimmistä siirtymään vaikuttavista hetkistä on varmasti toukokuussa oleva tutustumispäivä, jolloin kaikki kunnan seitsemäsluokkalaiset tulevat tutustumaan yläkouluun.

Ideoimme oppilaiden kanssa, miten varsinkin muista kouluista tulevien oppilaiden jännitystä voisi helpottaa ja kuinka heidät saisi tuntemaan olonsa mahdollisimman tervetulleeksi.

Tässä esimerkissä oppilaat halusivat tehdä käytäville tervetuloa- julisteita ja rohkaisevia "huoneentauluja".



Lisäksi oppilailta tuli idea, että "oman koulun kasvattit" voisivat toimia uusissa ryhmissään vertaistuutoreina ja opastaa luokkien ja muiden paikkojen löytämisessä, sekä käytännön asioissa muutenkin. Tukioppilaiden rooli on tutustumispäivänä suuri, mutta ryhmän sisällä tapahtuvaa tukemista ja tuutorointia voisi varmasti tarkoituksellisesti ja tietoisesti entisestään lisätä.

4. TOIMINNAN POHDINTA

– Mitä saimme aikaan ja mitä seuraavaksi?

Mitään haastetta ei saa ratkaistuksi jollakin yksittäisellä, tai edes muutamalla koontumisella tai toiminnolla. Kaikki yhdessä tehty kuitenkin lisäävät tietoa ja herättelevät osallistujien tahtoa muutokseen, sekä lisäävät näkemyksellisyyttä ja varmuutta itseilmaisuun. Haasteesta on nyt tullut näkyvä ja se on jäsentynyt, Muutos vaatii vielä paljon työtä, mutta ensimmäinen askel asioiden muuttamiseksi on otettu.

Tästä on hyvä jatkaa toimintaa uusien yläkoululaisten kanssa syksyllä. Tärkeätä ryhmäytymisessä on jatkuvuus.

Lähteet:

Kataja, Jaakkola, Liukkonen. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. PS-kustannus

Seikkailukasvatus.fi <http://www.seikkailukasvatus.fi/sitenews/view/-/nid/95/ngid/5>

Vaikuta! Menetelmäopas nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen – kriittistä pedagogiikkaa Guatemalasta. <http://www.taksvarkki.fi/tv/wp-content/uploads/2011/07/vaikuta-opas-nettiversio.pdf>