

Maarit Koivuluoma ja Minja Koskiniemi

Meistä tuli kavereita!

Mannerheimin Lastensuojeluliiton kaverikerhon järjestäminen alakouluikäisille lapsille

Opinnäytetyö

Kevät 2019

SeAMK Sosiaali- ja terveysala

Sosionomi (AMK)

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveysalan yksikkö

Tutkinto-ohjelma: Sosionomi (AMK)

Suuntautumisvaihtoehto:

Tekijä: Koivuluoma Maarit ja Koskiniemi Minja

Työn nimi: Meistä tuli kavereita! Mannerheimin Lastensuojeluliiton kaverikerhon järjestäminen alakouluikäisille lapsille.

Ohjaaja: Järvi Helena

Vuosi: 2019

Sivumäärä: 63

Liitteiden lukumäärä: 2

Opinnäytetyö oli toiminnallinen opinnäytetyö, jossa suunniteltiin ja toteutettiin Mannerheimin Lastensuojeluliiton kaverikerhoformaatin mukainen kerho alakouluikäisille lapsille syksyllä 2018. Opinnäytetyön tavoitteena oli vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja kerhotoiminnan avulla. Teoriaosuudessa käsiteltiin vapaaehtoistoimintaa, ryhmää ja sen tunnuspiirteitä, lapsen osallisuutta sekä sosiaalisia taitoja. Myös yhteistyötaho MLL sai näkyvyyttä teoriaosuudessa, koska opinnäytetyön toimeksianto tuli heiltä.

Opinnäytetyössä keskityttiin tarkastelemaan, miten lasten sosiaalisia taitoja voidaan vahvistaa toiminnallisen kerhon avulla. Myös lapsen osallisuuden lisääminen ja tukeminen olivat kerhossa keskeisessä roolissa. Opinnäytetyön tutkimuksellisen osuuden aineisto keräti osallistuvan havainnoinnin, havaintopäiväkirjojen ja lapsilta sekä heidän vanhemmiltaan saatujen palautteiden avulla.

Havainnoinnin perusteella kerhotoiminnan pääasialliseksi tehtäväksi nousi jo olemassa olevien sosiaalisten taitojen sekä kaveritaitojen tukeminen pelien ja leikkien avulla sekä näiden taitojen merkityksen korostaminen ryhmässä toimittaessa, niin saman ikäisten lasten, kuin aikuisten kerhon ohjaajienkin kanssa. Osallistuva havainnointi osoittautui toimivaksi tavaksi havainnoida lapsia. Opinnäytetyön kehittämissuhteiksi tuodaan esiin kohderyhmän henkilökohtainen tapaaminen koululla ennen kerhon aloittamista, jolloin kerhon ohjaajat voivat motivoida ja rohkaista lapsia osallistumaan kerhoon, kerhon nimen merkitys mielenkiinnon herättäjänä ja yhteistyö koulukuraattorin ja terveydenhoitajan kanssa kerhon suunnitteluvaiheessa.

Avainsanat: vapaaehtoistoiminta, sosiaaliset taidot, ryhmä, lapsen osallisuus, Mannerheimin Lastensuojeluliitto

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of Health Care and Social Work

Degree programme: Degree Programme in Social Services

Specialisation: Bachelor of Social Services

Author/s: Koivuluoma Maarit and Koskiniemi Minja

Title of thesis: We became friends! Arranging a Friends Club of the Mannerheim League for Child Welfare for school-age children.

Supervisor(s): Järvi Helena

Year: 2019

Number of pages: 63

Number of appendices: 2

The purpose of the final thesis was to plan and organize a club for children aged 7—12 and, that took place in the autumn of 2018. The aim of the thesis was to strengthen children`s social skills and participation with the help of the club. In The theoretical part of the thesis was also focused on volunteering, group and it`s characteristics. Mannerheim League for Child Welfare also gained visibility in the theoretical part because the assignment for the thesis came from them.

Increasing and supporting children`s participation played a key role in the club. The material for the thesis was gathered by participant observation and diary. Written and oral feedback were also collected from the children and from their parents.

Based on observation it was noticed that neither of the children participating in the club had any major shortcomings in social skills. Thus, the main task of the thesis was to support existing social skills with the help of different games as well as to emphasize the importance of these skills when working in a group with children of the same age and with adults, meaning us as club instructors. In this thesis participatory observation proved to be an effective way of observing children. Meeting the target group at the school before starting the club, the importance of the club's name as a catalyst for interest and cooperation with the school curator and nurse at the club planning stage were suggestions for development in the thesis.

Keywords: voluntary work, social skills, group, children`s participation, Mannerheim League for Child Welfare

SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract.....	3
SISÄLTÖ.....	4
1 JOHDANTO.....	6
2 TAUSTAA JA TAVOITTEET.....	7
2.1 Aiheen perustelut ja opinnäytetyön tavoitteet.....	7
2.2 Kaverikerhotoiminta.....	7
3 VAPAAEHTOISTOIMINTA.....	9
3.1 Vapaaehtoistoiminnan määrittely.....	9
3.2 Vapaaehtoistoiminnan motivaatio.....	10
4 RYHMÄ JA SEN TUNNUSPIIRTEITÄ.....	13
4.1 Ryhmän määrittely.....	13
4.2 Ryhmän synty.....	13
4.3 Pienryhmä.....	14
4.4 Ryhmän kehitysvaiheet.....	16
4.5 Ryhmän ohjaajan rooli.....	18
5 LAPSEN OSALLISUUS.....	20
5.1 Lapsen osallisuuden toteutuminen.....	20
5.2 Osallisuuden tasot.....	21
6 SOSIAALISET TAIDOT.....	24
6.1 Sosiaalisten taitojen määrittelmä.....	24
6.1.1 Puutteellisten sosiaalisten taitojen vaikutus kaverisuhteisiin.....	25
6.1.2 Sosiaalinen kompetenssi.....	26
6.2 Sosiaalisten taitojen kehitys keskilapsuudessa.....	28
7 YHTEISTYÖTAHONA MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIIITTO.....	30
7.1 Mannerheimin Lastensuojeluliitto.....	30
7.2 Mannerheimin Lastensuojeluliiton arvot.....	31
7.2.1 Lapsen ja lapsuuden arvostus.....	31

7.2.2	Yhteisvastuu	31
7.2.3	Inhimillisyys.....	32
7.2.4	Yhdenvertaisuus	33
8	KIVAKERHON SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	35
8.1	Toiminnallinen opinnäytetyö.....	35
8.2	Kivakerhon suunnittelu.....	35
8.3	Kerhokertojen käytännön toteutus.....	37
8.4	Valintaperusteet Kivakerhossa käyttämillemme peleille ja leikeille	38
8.4.1	Tutustumisleikit	40
8.4.2	Toiminnalliset leikit.....	40
8.4.3	Loppujäähdyttely	42
8.5	Kerhokerrat	42
9	TIEDONKERUU KERHOTOIMINNAN ARVIOINTIA VARTEN	45
9.1	Kerhokertojen havainnointi.....	45
9.2	Havaintoaineiston analyysi.....	46
9.3	Palautteen kerääminen lapsilta ja vanhemmilta	47
9.4	Tutkimusetiikka ja eettisyys osana opinnäytetyötämme.....	47
10	KERHOTOIMINNAN TARKASTELU JA ARVIOINTI	50
10.1	Kaveritaitojen ja sosiaalisten taitojen näkyminen Kivakerhossa.....	50
10.2	Osallisuuden taso sekä ryhmän kehitysvaiheet Kivakerhossa	51
10.3	MLL:n arvojen näkyminen Kivakerhossa.....	52
10.4	Ohjaajien toiminta	53
10.5	Kerhotoiminnasta saatu palaute.....	54
11	YHTEENVETO JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET	56
11.1	Opinnäytetyöprosessi	56
11.2	Kerhon toteutuminen.....	57
11.3	Kehittämisehdotukset.....	58
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Aiheena opinnäytetyössämme on Mannerheimin Lastensuojeluliiton kaverikerhon suunnittelu ja toteutus. Kerhon tavoitteena on vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja sekä tukea lapsen osallisuutta. Toteutimme kerhon Etelä-Pohjanmaan alueella sijaitsevalla alakoululla ja se oli suunnattu kaikille koulun oppilaille. Kerhomme perustui yhteiseen tekemiseen pelien ja leikkien avulla, ja se kokoontui kahdeksan kertaa syksyn 2018 aikana. Tärkeiksi tekijöiksi kerhon toimintoja valittaessa nousivat niiden vuorovaikutusta ja keskinäistä toimintaa tukevat ominaisuudet, kuten toisen huomioon ottaminen ja kyky toimia ryhmässä.

Yhteistyötahomme Mannerheimin Lastensuojeluliiton, josta myöhemmin tässä opinnäytetyössä käytämme lyhennystä MLL, toivomuksesta käsitelimme opinnäytetyömme teoreettisessa viitekehyksessä vapaaehtoistoimintaa, koska kerhojen ohjaajat toimivat MLL:n vapaaehtoisina ja saavat siihen koulutuksen. Sen lisäksi he pitivät tärkeänä Mannerheimin Lastensuojeluliiton arvojen lapsen ja lapsuuden arvostuksen, yhteisvastuun, inhimillisyyden ja yhdenvertaisuuden määrittelemistä sekä sen esiin tuomista, miten arvot näkyivät kerholaisten ja ohjaajien toiminnassa.

Nykyisin kiinnitetään paljon huomiota lapsen osallisuuden toteutumiseen ja näin olen Marjasen, Marttilan ja Varsan (2013, 78) näkemykseen siitä, että lapsen osallisuus on kuulluksi tulemistä jokapäiväisissä tekemisissä, on helppo yhtyä. Koska osallisuus liittyy vahvasti lapsen kokemukseen yhdessä elämisestä, turvallisuudesta, tarpeiden tyydyttämisestä ja kohdatuksi tulemisesta (mts.), oli mielestämme tärkeää huomioida lapsen osallisuus myös opinnäytetyössämme.

Vaikka opinnäytetyömme tavoitteena ei ollut niinkään MLL:n kerhotoiminnan kehittäminen, vaan enemminkin sen näkyväksi tekeminen, halusimme opinnäytetyömme viimeisessä luvussa esittää näkemyksiämme havaitsemistamme kehityskohteista. Toivomme niiden hyödyttävän sekä Mannerheimin Lastensuojeluliiton työntekijöitä että vapaaehtoistoiminnassa mukana olevia henkilöitä.

2 TAUSTAA JA TAVOITTEET

2.1 Aiheen perustelut ja opinnäytetyön tavoitteet

Opinnäytetyömme tavoitteena on Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kaverikerhon suunnitteleminen ja toteuttaminen alakouluikäisille lapsille. Kerhotoiminnan tarkoituksena on vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja. Kaverikerho on suunnattu lapsille, jotka tarvitsevat tukea sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Kerhoissa lasten on mahdollista saada uusia ystäviä ja oppia toisen kunnioitukseen perustuvia vuorovaikutustaitoja. (Kaveritoiminnan käsikirja 2018.)

Kaverikerhossa lasten osallistaminen on tärkeässä roolissa. Antamalla kerholaisille mahdollisuus vaikuttaa kerhon sisällön suunnitteluun vahvistetaan lapsen minäkuva onnistumisen kokemusten sekä lapsen ajatusten ja aloitteiden arvostamisen kautta. Kaverikerhojen ryhmäkoko pidetään pienenä, ja se luo mahdollisuuden ryhmän sisäiselle tiiville vuorovaikutukselle. Pienessä ryhmässä myös ohjaajat pystyvät paremmin huomioimaan yksittäisen kerholaisen tarpeita. (Kaveritoiminnan käsikirja 2018.)

Aloittaessamme opinnäytetyömme oli Pohjanmaan alueella ainoastaan Lapualla järjestetty aikaisemmin Kaverikerhoformaatin mukainen kerho. MLL toivookin opinnäytetyömme avulla lisäävänsä tietoisuutta Kaverikerhosta sekä saavansa lisää vapaaehtoisia toimintaansa mukaan sekä kerhon ohjaajiksi, että muihin MLL:n tukitoimiin. Tähän pyrittiin myös paikallislehden toimittajan kerhostamme tekemällä uutisella, joka julkaistiin tiistaina 30.10.2018.

2.2 Kaverikerhotoiminta

MLL:n Kaverikerhotoiminnan tarkoituksena on vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja sekä kaveritaitoja, joita ovat Kaveritoiminnan käsikirjan (2018, 13) mukaan

- toisen huomioon ottaminen ja omanarvontunne
- kyky toimia ikäistensä parissa
- oma-aloitteisuus toisiin tutustuttaessa ja toisten toimintaan vastattaessa
- omien mielipiteiden ja tunteiden ilmaiseminen

- rakentavat ratkaisut kerhoryhmän ristiriitatilanteissa
- kiusaamisesta pidättäytyminen, puolustautuminen ja tuen hakeminen.

Nimesimme oman kerhomme Kivakerhoksi ja käytämme sitä nimeä opinnäytetyösämme tästä eteenpäin. Tarkoituksenamme on sellaisen toiminnan järjestäminen Kivakerhossa, jota lapset tekevät yhdessä, kuten esimerkiksi erilaisten pelien pelaaminen sekä ulko— ja sisäleikit. Osallistamme lapset mukaan toiminnan suunnitteluun kysymällä heiltä heidän toiveitaan mielekkästä tekemisestä ja toteutamme kerholaisten toiveita kerhotapaamisissa.

3 VAPAAEHTOISTOIMINTA

3.1 Vapaaehtoistoiminnan määrittely

Vapaaehtoistoiminta on yksi MLL:n toiminta-alueista. Toimintaa on niin lasten, nuorten kuin perheidenkin parissa. Kaverikerhon ohjaajina toimimme vapaaehtoisina ja olemme saaneet siihen koulutuksen. Ruohosen (2003, 41–42) mukaan vapaaehtoistoiminnalle voidaan käyttää synonyymeina myös vapaaehtoistyötä ja kansalais-toimintaa. Hän toteaa näissä olevan kyse palkattomasta ja vapaaehtoisesta toiminnasta, jota tehdään yhteisön ja ihmisten hyväksi. Ruohosen (2003,45) mukaan periaatteina vapaaehtoistoiminnalle pidetään myös luottamuksellisuutta, ei-ammattimaisuutta, tasa-arvoa sekä yhteistä iloa. Hän jatkaa, että järjestöt ovat tarjonneet areenoita monenlaiselle vapaaehtoistoiminnalle ja parhaimmillaan mukaan halunnut on löytänyt itselleen sopivan osallistumisen muodon. Näin ollen vapaaehtoisena voi toimia tavallisen ihmisen tiedoin ja taidoin tai hyödyntää jotain erityisosaamistaan. Ruohonen (2003, 52) toteaa myös, että useimmiten vapaaehtoistoiminta edellyttää järjestöissä ammatillista tukea niin koulutuksen kuin kokemusten jakamisen muodossa.

Vapaaehtoistoiminnasta ei ole olemassa virallista määritelmää, vaan vapaaehtoistoiminnasta on käytössä monenlaisia erilaisia käsitteitä. Useimmiten vapaaehtoistyöksi käsitetään toiminta, joka on palkatonta, sitä tehdään omasta vapaasta tahdosta, se on yleishyödyllistä ja jonkin tahon organisoimaa. (Nylund & Yeung 2005, 15.) Harjun (2003, 118–119) mukaan vapaaehtoistoiminnalla tarkoitetaan kansalaisten monipuolista ja kattavaa osallistumista yhteiseksi hyväksi tähtäävään toimintaan ilman taloudellista korvausta. Olennaista tässä on konkreettinen työpanos, jolloin ihminen antaa osaamistaan ja aikaansa.

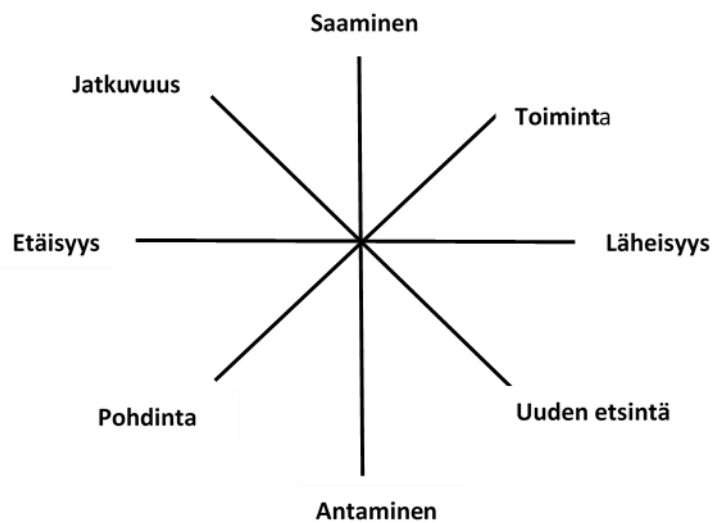
Vapaaehtoistoiminnasta puhutaan myös vapaaehtoistyönä. Vapaaehtoistyön käsite nähdään yksilöiden ja ryhmien konkreettiseksi toiminnaksi ja vapaaehtoistoiminta on tätä vapaaehtoistyötä organisoivien tahojen toimintaa. Vapaaehtoistyön käsite painottaa yksilön toimintaa, sillä yksilö tekee oman vapaan tahdon ratkaisunsa toiminnastaan. Vapaaehtoistyö on sosiaaliyhteiskunnallista toimintaa, jolloin sen vastakohtana on valtion ja muiden julkisten viranomaisten toiminta. Vapaaehtoistyö on

läheisessä suhteessa kolmannen sektorin käsitteen kanssa, jolla kuvataan yhdistysten ja järjestöjen toimintaa. Järjestön yksittäinen työntekijä tekee vapaaehtoistyötä, jonka oletetaan toimivan palkatta. (Koskiahho 2001, 16–17.)

Duguid, Mundel ja Schugurensky (2013, 18–19) toteavat kirjassaan, että virallinen vapaaehtoistyö on ymmärretty myös työksi, joka täyttää neljä ominaisuutta. Määritelmän mukaan toimintaa, joka täyttää kaikki nämä neljä ominaisuutta, voidaan pitää vapaaehtoistyönä. Jos se ei täytä ainakin yhtä näistä neljästä ominaisuudesta, sitä ei voida pitää vapaaehtoistyönä todellisena ja täydellisenä ilmauksena. Vapaaehtoistyön täytyy olla siis vapaasti valittua, palkatonta, osa organisaation toimintaa, ja sen täytyy hyödyntää yhteisöä. He kuitenkin toteavat tämän olevan yksinkertaistettu malli vapaaehtoistyön määritelmästä, joka jättää huomiotta vapaaehtoistyön todellisen maailman.

3.2 Vapaaehtoistoiminnan motivaatio

Yksi tunnetuimmista vapaaehtoistoimintaan motivoivien tekijöiden malleista on Anne Birgitta Yeungin (2005, 107) luoma timanttimalli (Kuvio 1), jonka ideana on mahdollisuus nähdä vapaaehtoistoiminnan motivaatio moninaisena, ja jota voidaan hahmottaa vastaparien kautta. Toinen ääripää ei kuitenkaan sulje toista pois, vaan usein molemmat motivaation ulottuvuudet esiintyvät toiminnassa rinnakkain. Malli piirtää kokonaisuudessaan monipuolisen kuvan vapaaehtoisuudesta. Vapaaehtoisuus voi suuntautua itsestä ulospäin esimerkiksi toimintaan tai uusiin asioihin. Toisaalta se voi suunnata myös kohti itseä ja sisäisempiä teemoja esimerkiksi pohdintaa. (Pessi & Oravasaari 2010, 155.) Timanttimallin neljän ulottuvuuden kahdeksan eri ääripäätä voivat siis esiintyä erilaisina yhdistelminä (Raninen ym. 2007, 10).



1. Vapaaehtoistoiminnan timanttimalli (Yeung 2005,107)

Timanttimallin mukaan osallistuminen vapaaehtoistoimintaan nähdään ulottuvuuksien kautta seuraavalla tavalla. Ensimmäisenä mainitaan Saaminen–Antaminen, jossa ihminen kokee toiminnan antoisana ja tuntee sen lisäävän omaa hyvinvointiaan sekä mahdollisuuden saada onnistumisen kokemuksia ja tunteen tarpeellisuudesta. Toisena tuodaan esiin Jatkuvuus–Uutuus, jossa ihminen saa tilaisuuden oppia uutta ja saada haasteita sekä kokea sen olevan jatkumoa omalle työlleen. Kolmas vastapari on Etäisyys–Läheisyys, jossa vapaaehtoistoiminnan joustavuus, epäsäännöllisyys ja epämuodollisuus tuntuvat sopivalta ja samalla toiminta antaa mahdollisuuden kuulua johonkin ryhmään, keskustella toisten ihmisten kanssa ja tutustua uusiin ihmisiin. Neljäs ulottuvuus on Pohdinta–Toiminta, jossa toiminta voi tarjota toiveen täyttää omaa vapaa-aikaansa ja toteuttaa käytännössä omia arvojaan kuin myös antaa mahdollisuuden pohtia arvojaan ja käydä keskustelua niistä toisten kanssa. Vapaaehtoistoiminta mahdollistaa omien arvojen toteuttamista toiminnassa. (Yeung 2005, 107–117; Raninen ym. 2007, 9.) Harjun mukaan (2005, 68–69) vapaaehtoistoiminta on hyvä tapa tuottaa osallistumista ja osallisuutta, koska sosiaalisena olentona ihminen haluaa kokea osallisuutta, mukanaoloa ja vaikuttamista. Osallistuminen on konkreettista aktiivisena kansalaisena olemista, joka lähtee aina ihmisestä itsestään.

Vapaaehtoistoiminnan haasteena on resurssien suhteellisen määrän pieneneminen. Vapaaehtoistoiminnan organisoinnin resurssit pysyvät ennallaan tai jopa pienyvät, vaikka vapaaehtoisia tarvitaan yhä enemmän. Tästä johtuva resurssipula vaikeuttaisi järjestöjen mahdollisuuksia ohjata, tukea ja palkita vapaaehtoisiaan. Toinen haaste vapaaehtoistoiminnassa on vaikeus löytää sitoutuneita ihmisiä mukaan. Tämän vuoksi pitäisikin kehittää toimintaa niin, että mukaan tulo on entistä helpompaa. Näin saataisiin sisäinen byrokratia pidettyä pienenä. Myös uudet vapaaehtoiset on kohdattava ja heidän kanssaan on löydettävä yhteinen tapa toimia yhteisten asioiden eteen. (Järjestöbarometri 2014, 3 – 6.)

4 RYHMÄ JA SEN TUNNUSPIIRTEITÄ

4.1 Ryhmän määrittely

Sosiaalipsykologiassa ryhmällä tarkoitetaan järjestäytynyttä joukkoa, jonka muodostaa kaksi tai useampi ihminen, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ihminen kuuluu elämänsä aikana moniin eri ryhmiin, joko automaattisesti tai hakeutumalla. Ryhmät eroavat toisistaan rakenteeltaan ja muodostustavaltaan eikä ryhmän käsite ole aina yksiselitteinen. Ryhmän jäsenten välillä on yhteistoimintaa sekä viestintää ja he ovat tietoisia toisistaan, tuntevat kuuluvansa ryhmään, jakavat ryhmän tavoitteet ja päämäärät sekä noudattavat ryhmän sääntöjä ja normeja. (Vilkko-Riihelä 1999, 646–647.) Ryhmään kuulumisella on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnin kokemukselle, oppimiselle ja jopa fyysiselle terveydelle (Markkanen 2012, 7).

Ryhmän tunnusmerkeiksi mainitaan muun muassa sen koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Joukko ihmisiä muotoutuu ryhmäksi, kun jäsenillä on jonkinlainen yhteinen tavoite, keskinäistä vuorovaikutusta ja käsitys siitä, keitä ryhmään kuuluu. Ryhmä muodostuu yleensä melko nopeasti ja samalla alkaa torjua muita ryhmiä. Ryhmälle syntyy yhteinen tapa kommunikoida ja yhteinen käsitys omasta ryhmästä ja sen suhteesta ulkopuoliseen maailmaan. (Kopakkala 2011, 36–39.)

4.2 Ryhmän synty

Vilkko-Riihelän (1999, 647) mukaan ryhmiä voidaan jaotella monin perustein. Tällaisia perusteita voivat olla ryhmään kuulumisen sekä siihen olennaisesti liittyvät sisä- ja ulkoryhmät. Sisäryhmässä me-henki on voimakas ja ihmiset tuntevat kuuluvansa yhteen (Vilkko-Riihelä 1999, 647). Tämä edellyttää kuitenkin ulkoryhmän olemassaoloa. Ulkoryhmällä tarkoitetaan ryhmää, johon ihminen ei koe kuuluvansa ja se on ennemminkin uhka ja ryhmän tärkeiden ominaisuuksien vuoksi itsestä poikkeava. Toisena perusteena Vilkko-Riihelä (1999, 648) mainitsee sosiaalisesta lä-

heisyydestä johtuvat primaari- ja sekundaariryhmät. Hän jatkaa, että primaariryhmissä suhteet ovat pitkäaikaisia, jäsenet tuntevat toisistaan henkilökohtaisia asioita ja fyysinen läheisyys on hyväksyttävää. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi sukulaiset ja ystäväpiirit. Sekundaariryhmien kontaktit taas ovat muodollisia, suhteet ovat etäisempiä, jäsenet tapaavat toisiaan harvemmin ja tunnesiteitä on vähemmän. Tällaisia ovat esimerkiksi harrastusryhmät tai oppimisryhmät. Viiteryhmä puolestaan on tärkeä vertailukohde, johon voidaan peilata omaa käyttäytymistä ja arvomaailmaa. Viiteryhmiä ovat esimerkiksi luonnonsuojelijat tai eläinten oikeuksia ajavat ryhmät. (Vilkko-Riihelä 1999, 648.)

Erilaiset ryhmät syntyvät siitä, että ihmiset tarvitsevat toisiaan. Ryhmässä voi toteuttaa itseään, se antaa tukea ja lujittaa itsetuntoa. Yleensä ihmisten toivotaan pysyvän ryhmässä ja toimivan yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Ryhmä voi myös pitää tiukassa otteessaan, ryhmä ei päästä irti tai henkilö ei ole henkisesti kykenevä lähtemään. Ryhmästä voi vieraantua, mikäli kokee, ettei voi vaikuttaa itseään tai ympäristöönsä koskeviin ratkaisuihin. (Vilkko-Riihelä 1999, 652.)

4.3 Pienryhmä

Pienryhmät voivat olla virallisia, jotka jokin organisaatio on luonut palvelemaan omia selvästi rajattuja tarpeitaan tai epävirallisia, jolloin ryhmän muodostavat ihmiset, jotka ovat liittyneet yhteen yhteisten mielenkiinnon kohteiden, kuten yhdessäolon tai vapaa-ajanvieton merkeissä tai oma-apuryhmiksi (Pennington 2005, 30). Pienryhmään kuuluu tavallisesti alle 10 henkilöä, jolloin kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Pienryhmän toimintaa kuvaa kiinteytyminen, motivaation aikaansaama sitoutuminen ja tyytyväisyys sekä yksimielisyys ryhmän toimintatavoista. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2016, 15.)

Pienryhmässä voidaan saavuttaa useampia näkökulmia ja saada paremmin esille jäsenten mielipiteet, koska pienryhmässä kynnys on usein matalampi niiden kertomiseen. Pienryhmässä jäsenten työskentely mahdollistaa jokaisen osallistumisen, jolloin kaikki voivat olla mukana päättämässä työskentelyn suunnasta ja tähän vaikuttavista keinoista. (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 33.)

Pennington (2005, 30) toteaa viestinnän pienryhmissä voivan palvella useita eri tarkoituksia, esimerkiksi ideoiden tai tiedon välitystä, tunteiden ilmaisua ja toisten motivoimista tai hallitsemista. Hän jatkaa, että viestintää voidaan toisinaan helpottaa ja toisinaan taas rajoittaa tai estää. Pennington (2005, 30) tähdentää, että pienryhmissä viestintärakenne kehittyy usein luonnostaan ja mikäli viestintärakenne on jo valmiina ryhmän toiminnan alkaessa, puhutaan viestintäverkoista. Verkkojen tyypeiksi hän nimeää rattaan, ketjun ja kehän, jotka voidaan luokitella joko keskitetyiksi tai hajautetuiksi. Hän jatkaa vielä, että vaikka sähköinen viestintä helpottaa ja nopeuttaa ryhmän jäsenten välistä viestintää, ei siitä voida suoraan tehdä johtopäätöstä, että sen kaltainen viestintä on toiminnaltaan ja tuloksellisuudeltaan parempaa.

Pienryhmillä on jäseniinsä myös sosiaalinen vaikutus. Pienryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja yrittävät usein paitsi vaikuttaa muiden ryhmän jäsenten asenteisiin, näkemyksiin ja arvoihin, myös muuttaa niitä saavuttaakseen yksimielisyyden, ryhmän yhteisen näkemyksen tai päätöksen. Pienryhmien sisään voi muodostua pienempiä ryhmittymiä, "kuppikuntia", joista yksi voi edustaa enemmistöä ja toinen vähemmistöä. Enemmistön vaikutuksen ollessa vallalla ryhmän jäsenet mukautuvat ryhmän normeihin. Tällaista tilannetta kutsutaan normatiiviseksi vaikutukseksi, joka tarkoittaa sitä, että erimielisiin ryhmän jäseniin kohdistuva paine muuttaa heidät muiden näkemyksiin, ei perustu haluun järkyttää ryhmää kokonaisuudessaan tai synnyttää ristiriitoja. Yksilöiden mukautuessa he ovat usein julkisesti samaa mieltä muun ryhmän kanssa, mutta eivät yksityisesti yhdy ryhmässä vallitsevaan näkemykseen tai arvoon. Normatiivisen vaikutuksen lisäksi ryhmässä voi olla tiedollista vaikutusta, joka saa yksilöt uuden tai aiempaan verrattuna erilaisen tiedon johdosta muuttamaan näkemyksiään yksityisesti. Tiedollisen vaikutuksen avulla myös vähemmistön on mahdollista käyttää vaikutusvaltaa ja muuttaa enemmistön näkemyksiä, mutta yleensä mukana on muitakin tekijöitä. (Pennington 2005, 112–113.)

4.4 Ryhmän kehitysvaiheet

Niemistön (2012, 17) mukaan ryhmän jäsenten välillä tapahtuu muutakin kuin perustehtävän mukaista toimintaa. Hän lisää, että monenlaiset voimat ja tunteet ovat ryhmässä läsnä. Nämä eloisat ja usein vaikeastikin havaittavat ryhmäilmiöt kertovat ryhmädynamiikasta (Niemistö 2012, 17).

Ryhmässä tasapainoillaan eri tarpeiden ja tavoitteiden välillä. Saavutettujen tavoitteiden johdosta syntyy uusia tarpeita, jotka vaativat asettamaan uusia tavoitteita. Tästä tilanteiden vaihtumisesta muodostuu tapahtumasarja, jota voidaan nimittää ryhmäprosessiksi, johon liittyy oleellisesti ryhmädynamiikka. (Rovio ym. 2009, 89.)

Bruce Tuckmanin (1965) luoman teorian mukaan ryhmän vaiheet voidaan jaotella neljään eri alueeseen, forming, storming, norming ja performing. Myöhemmin hän lisäsi vielä viidennen vaiheen, joka on adjourning (Tuckman & Jensen 1977). Kopakkala (2011, 48–49) kertoo, että Tuckman oli aiempien ryhmätutkimusten pohjalta kehittänyt mallin, joka tuli nopeasti yleisesti hyväksytyksi perustaksi ryhmätarkastelulle.

Ryhmän **muodostamisvaiheessa** (forming) ryhmän jäsenet ovat alussa riippuvaisia ohjaajastaan, jolta he odottavat apua tilanteen ratkaisemiseksi. Jäsenet ovat varovaisia eivätkä halua ärsyttää toisiaan. He etsivät omaa paikkaansa ryhmässä ja ryhmäroolit alkavat muotoutua, ryhmän toiminnan tavoitteita selvittää ja etsitään yhteisiä pelisääntöjä. Ryhmässä on turvallinen olla ja ilmapiiri on myönteinen. (Kopakkala 2011, 49.) Tässä vaiheessa ohjaajan rooli on korostunut ja hän mahdollistaa ryhmän kiinteytymisen sekä luo pohjan luottamukselle. Ryhmään liitytään toisen ihmisen kautta ja tämän vuoksi on tärkeää saada ryhmän jäsenet kohtaamaan toisensa, jokainen vuorollaan. Tutustumisharjoitukset auttavat turvallisen ryhmän syntymisessä ja ohjaajan tehtävänä on varmistaa, että ne antavat kaikille yhtäläisen mahdollisuuden osallistua. (Markkanen 2012, 8–9.)

Kuohuntavaiheessa (storming) Kopakkalan (2011, 49) mukaan yksilöt haluavat erottua ryhmässä. Tästä syystä syntyy paljon konfliktitilanteita ja vaiheelle on tyypillistä sisäinen taistelu sekä ohjaajan tai saadun tehtävän vastustaminen. Kopakkala (2011, 49) jatkaa, että rohkeus sanoa omia mielipiteitään ja tarttua toisten esittämiin ajatuksiin kasvaa, testataan sekä muita ryhmän jäseniä että ohjaajaa, eikä pelätä

erimielisyyksiä. Hän huomauttaa, että ryhmäläisillä saattaa olla jumiutumisen tunne ryhmän käymistilan takia. Ryhmään voi muodostua myös alaryhmiä, mutta tavoitteet ja toimintamuodot selkiintyvät (Kopakkala 2011, 49).

Kolmanneksi vaiheeksi Tuckman (1965) nostaa **normittamisvaiheen** (norming), jolloin ryhmän normit ja työskentelytavat ovat selkiytyneet ja me-henki on parempi. Myös ryhmäläisten roolit ovat löytyneet ja he pystyvät jo toimimaan itsenäisemmin. Rovio ym. (2009, 90) mainitsevat, että ohjaaja ja ryhmäläiset palaavat ryhmän asetamiin tavoitteisiin ja sääntöihin, mikä tekee ilmapiiristä vapautuneemman. Kopakkalan (2011,50) mukaan tässä ryhmänvaiheessa syntyy myös sanattomia sopimuksia. Hän toteaa yhteisten toimintatapojen ja tavoitteiden luomisen olevan mahdollista, koska ryhmäläisillä on kokemusta toisistaan ja toistensa työskentelyta-voista.

Neljäs vaihe on Tuckmanin (1965) mukaan luovuutensa, tehokkuutensa ja tuottavuutensa vuoksi nimetty **toteuttamisvaiheeksi** (performing). Ryhmä toimii kokonaisuutena, osaa ratkaista mahdolliset ristiriitatilanteet ja roolit ryhmässä ovat joustavia ja tarkoituksenmukaisia. Tässä vaiheessa myös jäsenten erilaisuutta osataan hyödyntää ja ryhmän ilmapiiri on avoin. Toisaalta ulkopuolisten on vaikea tulla ryhmään jäseneksi, koska ryhmä on niin vakiintunut. (Kopakkala 2011, 50–51.)

Bruce Tuckman lisäsi yhdessä M.A. Jensenin (Tuckman & Jensen 1977) kanssa viimeisen ryhmän muodostumisen vaiheen, jossa ryhmä hajoaa eli päästään **lopettamisvaiheeseen** (adjourning). Ryhmän toiminnan loppu lähenee ja tästä syystä esiin voi nousta surua, huojennusta tai haikeutta. Ryhmäläiset suunnittelevat yhdessä, miten ryhmän toiminta voidaan lopettaa. Tässä vaiheessa opettajan tai ohjaajan rooli voi nousta taas keskeisemmäksi. (Tuckman 1965.)

Honkanen (2016,171) toteaa, että jokaisessa ryhmän kehitysvaiheessa ryhmän pyrkimys on ratkaista olemassaoloon liittyviä tehtäviä, ongelmia ja haasteita. Honkanen (2016,171) tarkentaa, että vaiheiden läpikäyminen ryhmässä on välttämätöntä, jotta ryhmä voisi toteuttaa täyden potentiaalinsa. Hänen mukaansa ryhmä voi juuttua johonkin vaiheeseen, joka saattaa johtaa väärään suuntaan kehittyvien piirteiden voimistumiseen ryhmäkulttuurissa. Honkanen (2016,171) jatkaa, että ryhmä voi myös

joutua kriisiin ja taantua eli palata kehitysvaiheessa takaisinpäin. Tällaisissa muutostilanteissa tai ryhmän rakenteen vaihtuessa voi joutua aloittamaan prosessin alusta. Hän korostaa, että kehitysvaiheet voidaan nähdä siis eräänlaisena sarjana, jota ryhmä saattaa kiertää useamman kerran. Näin ollen ryhmän kehittymisprosessi on pitkä tapahtumaketju, jonka alkua ja loppua on hankala osoittaa tarkasti. Tavalla tai toisella ryhmä kehittyy koko olemassaolonsa ajan (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2012,13).

4.5 Ryhmän ohjaajan rooli

Ryhmän ohjaajalle ei voida antaa tiettyä kaavaa eri tilanteissa toimimiseen, vaan ohjaaja itse rakentaa oman persoonallisen tapansa ohjata. Ohjaajan roolin rakentuminen on pitkällisen kehityksen tulos, joka mukailee ohjaajan persoonallista ja ammatillista kasvua. Ryhmän johtaja, ymmärtävä kuuntelija ja vaikuttaja ovat ryhmän ohjaamisessa tarvittavia perusrooleja. Ohjaajan rooli korostuu etenkin toiminnallisissa harjoituksissa, peleissä tai leikeissä, koska näissä tilanteissa ohjaajalta saatetaan tarvita välitöntä puuttumista ryhmän toimintaan tai vaihtoehtoisesti ohjaaja voi vetäytyä taustalle. On myös tilanteita, joissa ohjaaja on itse mukana ja yksi ryhmän jäsenistä, jolloin hän vaikuttaa myös lopputuloksen syntyyn. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2016, 27.)

Kataja ym. (2016,27) toteavat, että ryhmän ohjaajan työ vaihtelee sen mukaan, onko ryhmä tuttu vai tuntematon ja mikä on ryhmän ilmapiiri. He jatkavat, että tuntemattoman ryhmän kanssa ohjaajan on hyvä edetä varovasti ja tunnustellen, kun taas tutussa ryhmässä ohjaajan rooli on enemmänkin ryhmässä tapahtuvien ilmiöiden seuraamista. He muistuttavat myös, että ohjaajan liiallinen innostuminen tai liian voimakas ohjaava ote voi häiritä ja estää ryhmän kehittymistä. Toisaalta pienilläkin väliintuloilla ohjaaja pystyy kannustamaan ja rohkaisemaan ryhmää eteenpäin.

Ryhmän toimimisen kannalta on oleellista, että ryhmässä on henkilö, joka vastaa ryhmän olemassaololle välttämättömistä tehtävistä. Suunnan näyttäminen, päätösten tekeminen ja visioiden luominen on oleellista. Suunnan näyttäjä on ryhmässä

tärkeässä roolissa, sillä ilman häntä ryhmän jäsenet saattavat erkaantua eri suuntiin. Nämä tehtävät ovat tyypillisesti ryhmän ohjaajalla tai johtajalla. (Kopakkala 2011, 89.)

5 LAPSEN OSALLISUUS

5.1 Lapsen osallisuuden toteutuminen

Lapsen osallisuuden katsotaan toteutuvan silloin, kun hän saa olla mukana itseään koskevassa päätöksenteossa sekä hänen etunsa turvaamiseksi tähtäävässä työssä. Ihmisen minäkuvan kehittymisen kannalta on oleellista, että jokaisella on mahdollisuus olla osana itselle merkittävää yhteisöä sekä asioiden käsittelyä. Osallistuminen mahdollistaa oppimisen olla ja elää muiden ihmisten kanssa. (THL 2016.)

Lainsäädäntö turvaa hyvin voimakkaasti lapsen oikeuden osallistua kaikkiin häntä koskeviin asioihin. Kansallinen lainsäädäntö perustuu YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksen 12. artiklaan, jonka mukaan osallisuus on kaikkea viranomaistoimintaa määrittävä perusoikeus (Yleissopimus lapsen oikeuksista, [viitattu 4.10.2018].)

Lastensuojelulaki (L 13.4.2007/417) turvaa lapsen oikeuden tulla kuulluksi ja osallistua häntä koskevaan päätöksen tekoon lastensuojeluprosessissa. Edellä mainitun lain tavoitteena on varmistaa käytännössä lapsen osallisuuden toteutuminen itseään koskevien asioiden hoidossa.

Mannerheimin Lastensuojeluliitossa osallisuuden toteutuminen näkyy haluna kohdata lapset, nuoret ja heidän lähipiirinsä aktiivisina toimijoina ja tekijöinä. Tämä mahdollistuu kuuntelemalla heitä ja pyrkimällä hyödyntämään lapsilta ja nuorilta tulleita näkemyksiä. MLL tukee lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä osallisuutta antamalla mahdollisuuden vaikuttaa, suunnitella, toimia sekä osallistua omaa elämänsä ja elinympäristöään koskevien asioiden päätöksentekoon. Yksinäisyyden, ulkopuolisuuden ja syrjäytymisen torjumiseksi MLL tarjoaa lapsille, nuorille ja heidän perheilleen kaikille avoimia maksuttomia kohtaamispaikkoja sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä tukea. (Strategia 2017.)

Lapsen näkökulmasta osallisuus merkitsee kuulluksi tulemistä jokapäiväisissä tekemisissään (Marjanen ym. 2013, 78). Näin ollen lapsen kokemus siitä, että on hyväksytty ja arvostettu omana itsenään sekä oman yhteisönsä, esimerkiksi oman luokansa tärkeänä jäsenenä, luo pohjan osallisuuden tunteelle. Marjanen ym. (2013,

78) kuvaavat osallisuuden liittyvän yhdessä elämisen kokemukseen, jonka perustana on lapsen tuleminen kohdatuksi sekä lapsen kokemus turvallisuudesta ja tarpeidensa tyydyttämisestä. Edellä mainitun lisäksi lapsella tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa yhteisönsä elämään (Marjanen ym. 2013, 78).

Vahvistamalla lapsen mahdollisuutta osallistua toimivana, tuntevana, ajattelevana ja luovana yksilönä kussakin lapsen eri kehitysvaiheessa tuetaan lapsen kasvamista ehyeksi yksilöksi (Nurmi & Rantala 2011, 14). Nurmi ja Rantala (2011, 14) pitävät osallisuutta luonteeltaan vuorovaikutuksellisenä. Näin ollen kaikki ne henkilöt, jotka hoitavat lapsia, leikkivät heidän kanssaan, lukevat heille tai muuten viettävät aikaa lasten kanssa, joko tukevat tai vaihtoehtoisesti tukahduttavat lapsen osallisuuden ja tätä kautta lapsen minuuden muodostumisen. Nurmi ja Rantala (2011, 16) korostavat edelleen, että jokainen osallisuuden tai osattomuuden kokemus jättää jälkensä lapseen. Kohtaamalla lapsen aidosti kiinnostuneena kasvattaja voi vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että hän on tärkeä omana itsenään (Nurmi & Rantala 2011, 16–17).

5.2 Osallisuuden tasot

Osallisuuden muodostumisesta on olemassa erilaisia malleja. Malleilla pyritään kuvaamaan osallisuuden elementtejä sekä osallisuuden muodostumista jatkuvana prosessina. (Marjanen ym. 2013, 79.) Marjanen ja tutkijakumppanit pitävät tunnetuimpana jaottelumallina Roger Hartin vuonna 1992 luomaa tikapuumallia. Marjasen ym. (2013, 79) mukaan Hart (1999, 40) on pyrkinyt osallisuuden tikapuilla kuvaamaan, miten kasvattajat tekevät mahdolliseksi lapsen osallisuuden muodostumisen ja lapsen sijoittumisen osallisuuden eri portaille.

Tikapuumallissa on kahdeksan askelmaa, joilla kuvataan osallisuuden tasoja; mitä korkeammalla lapsi tikapuilla on, sitä korkeampi on osallisuuden määrä. Neljänneltä askelmalta alkavat varsinaiset osallisuuden askelmat. Kasvattajan toiminta voi olla joko lapsen osallisuutta avaavaa tai rajoittavaa (Hart 1999, 40, Marjasen ym. 2013, 79 mukaan.) Valitsimme Hartin tikapuumallin kuvaamaan lapsen osallisuutta, koska kerhoon osallistuneet lapset olivat jo iältään sellaisia, että he osasivat toimia itsenäisesti, osallistua toiminnan suunnitteluun ja kertoa omia mielipiteitään.

Osallisuuden kehittyminen Hartin (1999, 8, Pajulammin 2014, 236 mukaan) tikapuumallin mukaan, jossa osallisuuden painoarvo on jaettu kahdeksaan osaan alhaalta ylöspäin lueteltuna, on seuraavanlainen:

1. Manipulaatio (manipulation).
2. Näennäisyys (decoration).
3. Muodollisuus: lapset ovat mukana vain muodon vuoksi (tokenism).
4. Lapsen mielipiteitä kuullaan, mutta heille annettava tieto on vähäistä, pääroolissa ovat aikuiset ja he tekevät päätökset (assigned but informed).
5. Lasta informoidaan ja häntä kuullaan (consulted and informed).
6. Lapsille kerrotaan asioista, mutta aloitteet ja päätöksenteko tulevat aikuisilta (adult-initiated, shared decisions with children).
7. Lapset toimivat aloitteen tekijöinä ja ovat mukana toiminnassa (child-initiated and directed).
8. Lapset toimivat itsenäisesti, toiminta on lapsilähtöistä, lapset ja aikuiset tekevät päätökset yhdessä (child-initiated, shared and decisions with adults).

Kolme ensimmäistä porrasta ovat Pajulammin (2014, 236) mukaan kosmeettisia osallisuuden tasoja, jotka eivät pidä sisällään varsinaista osallisuutta. Hän jatkaa, että näillä tasoilla lapset nähdään objekteina, joihin aikuisten tekeminen kohdistuu.

Neljännellä portaalla Pajulammi (2014, 236) kuvaa lasten olevan vapaaehtoisesti mukana ja ymmärtävän meneillään olevan tilanteen, heidän mielipiteitään kuullaan ja kunnioitetaan, he tiedostavat, kuka heidän osallisuuttaan ohjaa ja mistä syystä. Tällöin kasvattajien rooli on kuitenkin edelleen suuri ja he tekevät päätökset, vaikka lapsella onkin aktiivinen rooli.

Viidennellä portaalla lapsilta kysytään mielipidettä ja heidän näkemyksensä huomioidaan ja heitä kuunnellaan. Kasvattajat kuitenkin johtavat tilannetta ja suunnittelevat toimintaa. (Pajulammi 2014, 236.)

Kuudennella portaalla Pajulammi (2014, 236) toteaa aikuisten tekemän aloitteen ja olevan pääroolissa, mutta lapset pääsevät jossakin vaiheessa mukaan tilanteen suunnitteluun ja toteutukseen.

Seitsemännellä portaalla puolestaan aloitteentekijänä toimivat lapset ja he toimivat itsenäisemmin aikuisten ollessa taustalla avustavassa roolissa (Pajulammi 2014, 236).

Kahdeksannen portaan Pajulammi (2014, 236) määrittelee lasten itsenäisen toiminnan portaaksi, jossa he toimivat yhteistyössä aikuisten kanssa tasavertaisina toimijoina. Lapset ja aikuiset ideoivat, toimivat aloitteen tekijöinä sekä tekevät päätökset yhdessä (Pajulammi 2014, 236).

6 SOSIAALISET TAIDOT

6.1 Sosiaalisten taitojen määritelmä

Keltikangas-Järvinen (2010, 18) määrittelee sosiaalisten taitojen tarkoittavan henkilön kykyä tulla toimeen muiden kanssa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Hän tarkentaa, että sosiaaliset taidot eivät ole riippuvaisia ihmisen seurallisuudesta eli siitä, miten mielellään hän on muiden kanssa ja miten tärkeäksi hän kokee toisten ihmisten seuran. Keltikangas-Järvinen (2010, 18) huomauttaa, että kokemus ja kasvatus mahdollistavat sosiaaliset taidot. Kyse on sosiokulttuurallisesta oppimisesta, jolla tarkoitetaan kasvattajan lapselle antamia ohjeita ja neuvoja siitä, miten hänen odotetaan kulttuurissamme käyttäytyvän (Keltikangas-Järvinen 2010, 18).

Junttila (2015, 161) puolestaan kuvaa sosiaalisten taitojen tarkoittavan käyttäytymistä, josta on myönteisiä sosiaalisia seuraamuksia. Tällaisia seuraamuksia on hänen mukaansa esimerkiksi leikkeihin tai peleihin mukaan pääseminen. Myönteisiä sosiaalisia seuraamuksia aiheuttaviksi taidoiksi Junttila (2015, 161) mainitsee asianmukaisen tunteiden ilmaisemisen sekä muiden huomioimisen omassa toiminnassaan. Hän toteaa lasten oppivan näitä taitoja paitsi vanhemmiltaan, myös ollessaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Tämä mahdollistaa oikeanlaisen vuorovaikutustavan oppimisen onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Valitettavana seikkana Junttila (2015, 161) tuo esiin sen, että lapset, joilta puuttuvat sosiaaliset taidot, tulevat helposti torjutuiksi kaveripiirissä. Tämän hän liittää kuuluvaksi kielteisen vuorovaikutuksen kehään; jos lapsella ei ole kavereita, ei hän voi harjoitella sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan kaverisuhteissa. Näiden taitojen puuttumisen Junttila (2015, 161) sanoo aiheuttavan vastaavasti sen, että lapsen on vaikea päästä mukaan sellaisiin tilanteisiin, joissa hänen olisi mahdollista solmia kaverisuhteita.

Myös Kärkkäinen (2017, 105) näkee hyvien sosiaalisten taitojen mahdollistavan sujuvan vuorovaikutuksen. Hän esittää taustalla olevan tunnetaitavuuden. Mikäli lapsi on saanut kasvaa kodissa, jossa on lämpimät kasvuolosuhteet ja päättää ikätasolle sopivissa määrin omista asioistaan sekä omasta henkilökohtaisesta tilastaan, on lapsen Kärkkäisen (2017, 105) mukaan helpompi luoda avoimia yhteyksiä toisiin lapsiin.

Paitsi kodin olosuhteilla myös esikoululla on todettu olevan vaikutusta lasten sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Gulay, Akman ja Kargi (2011, 676–677) päätyivät tutkimuksessaan siihen lopputulokseen, että ne lapset, jotka olivat käyneet esikoulun, olivat koulun alkaessa sosiaalisesti taitavampia tietyissä tilanteissa. Gulay ym. (2011, 677) tarkensivat tällaisia tilanteita olevan esimerkiksi tervehtimisen, itsensä esittelemisen kertomalla oman nimensä, toisen henkilön esittelemisen kertomalla hänen nimensä, kohteliaisuudenosoitukset, kysymyksiin vastaamisen ja ongelmatilanteiden ratkaisemisen puhumalla fyysiseen voimaan turvautumisen sijaan.

Lapsen kyvyt arvioida vaaroja, päämääriä sekä toisten ihmisten tunteita vaikuttavat siihen, miten hyvin lapsi menestyy sosiaalisesti. Mikäli lapsi ei osaa asettua toisen tilanteeseen ja eläytyä tämän tuntemuksiin, saattaa hän tehdä virheellisiä tulkintoja sosiaalisista vihjeistä eikä tästä syystä osaa reagoida niihin oikein. (Webster-Stratton 2011, 267.)

6.1.1 Puutteellisten sosiaalisten taitojen vaikutus kaverisuhteisiin

Webster-Stratton (2011, 251) toteaa osalle lapsista kaverisuhteiden solmimisen olevan vaikeaa. Hän jatkaa, että etenkin äkkipikaisilla, tarkkaamattomilla ja ylivilkkailla lapsilla on huomattu olevan ongelmia ystäväystymisessä ja kaverisuhteiden ylläpitämisessä. Näiden lasten kyvyttömyyden hillitä tunteitaan ja käyttäytymistään on Webster-Strattonin (mts.) mukaan todettu johtavan vihamielisiin reaktioihin, huonoon ongelmanratkaisukykyyn, empatiakyvyn puuttumiseen ja osaamattomuuteen arvioida omien tekojen seurauksia. Hän tarkentaa, että mikäli lapsella on mainitun kaltaisia haasteita käyttäytymisessään, on tämän vaikea aloittaa keskustelua ja reagoida positiivisesti muiden lasten aloitteisiin. Webster-Stratton (mts.) kirjoittaa, että tästä syystä toisten lasten seuraan liittyminen on heille hankalaa ja he saattavat joutua muita lapsia todennäköisemmin ikätoveriensa torjumaksi.

Webster-Stratton (2011, 251) esittää, että mikäli lapsella on puutteelliset sosiaaliset taidot, hän tulkitsee usein vuorovaikutustilanteissa väärin, mitä häneltä toivotaan. Ryhmään mukaan mennessään lapsi voi olla kiihtynyt tai häiritsevä, leikkiminen yhdessä muiden lasten kanssa tai oman vuoron odottaminen on vaikeaa ja lapsi saattaa tuoda esiin sopimattomia tai kriittisiä huomautuksia ja näiden syiden johdosta

muut lapset kokevat hänen käytöksensä usein häiritseväksi (Webster-Stratton 2011, 251). Tämän kaltaisissa tilanteissa toiset lapset saattavat tuntea itsensä uhatuiksi huomattessaan, että äkkipikainen lapsi kiihtyy nopeasti ja pahimmillaan muuttuu käytökseltään aggressiiviseksi (Webster-Stratton 2011, 251). Webster-Stratton lisää, että edellä kuvatun kaltaiseen käyttäytymiseen saatetaan reagoida torjumalla, pilkkaamalla tai jättämällä ryhmän ulkopuolelle.

Hylkäämisen vuoksi haastavasti käyttäytyvillä lapsilla on entistä vähemmän mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja tärkeiden sosiaalisten taitojen opettamiseen ja oppimiseen. Pahimmillaan seurauksena on huono maine muiden lasten ja luokkakaverien keskuudessa sekä sosiaalinen eristäytyminen. Opettajien onkin ensiarvoisen tärkeää ehkäistä sosiaalista syrjintää kouluissa sekä auttaa oppilaita kehittämään sosiaalisia taitojaan ja hyvien ystävyyssuhteiden solmimista. (Webster-Stratton 2011, 251.)

6.1.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaaliset taidot ovat osa sosiaalista kompetenssia (Junttila 2015, 160). Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa Junttilan (2015, 160) mukaan kykyä ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tulkita niitä tilannekohtaisesti ja käyttäytyä sellaisella tavalla, joka edesauttaa sekä omien että yhteisten tavoitteiden saavuttamista ilman, että se loukkaa muita. Hän toteaa taidon toimia edellä mainitulla tavalla olevan edellytys onnistuneelle vuorovaikutukselle ja ihmissuhteiden solmimiselle sekä niiden ylläpitämiselle. Junttila (2015, 160) esittää, että näiden taitojen lisäksi sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat taito mukauttaa tunteiden ilmaisu vallitsevaan tilanteeseen sopivaksi, toisen kuuntelemisen taito, kyky tehdä kysymyksiä, keskusteluun osallistuminen ja sen eri suuntaan johdattelemisen taito sekä taito huomioida asioita, joista kanssaihmiset ovat kiinnostuneita.

Sosiaalinen kompetenssi sisältää myös omien mielipiteiden esiin tuomisen ja niitä puoltavien näkökohtien esittämisen taidon sekä kyvyn antaa itselleen ja omille ajatuksilleen tilaa. Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu oleellisesti taito tehdä aloitteita sekä vastata toisen tekemään aloitteeseen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Junttila, 2015, 160.)

Vertaissuhteet ja sosiaaliset taidot ovat sosiaalisen kompetenssin kaksi keskeistä osa-aluetta. Lapselta vaaditaan useita erilaisia taitoja, jotta hän voisi toimia sosiaalisesti taitavasti muiden lasten kanssa. Tällaisia taitoja ovat muun muassa ryhmään liittymisen kyky, hyvät tunnetaidot, kyky toimia yhteistyössä toisten lasten kanssa, sosiokognitiiviset taidot sekä kyky ratkaista erilaisia ongelmia, joihin törmää sosiaalisessa kanssakäymisessä. Sosiaaliset taidot tai niiden puuttuminen ilmenevät selkeimmin vuorovaikutuksessa vertaisten seurassa. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 11.)

Marjanen ym. (2013, 101) määrittelevät sosiaalisen kompetenssin olevan myös hyväksynnän saavuttamista toveripiirissä. Näin ollen hyvät sosiaaliset taidot omaava lapsi on kykenevä solmimaan ja ylläpitämään toveri- ja ystävyysuhteita. Mikäli lapsella puolestaan on heikot sosiaaliset taidot, ajautuu hän helposti epäsosiaaliseen toimintaan ja käyttäytymiseen (Marjanen ym. 2013, 101). He toteavat, että epäonnistumista sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja niiden ylläpitämisessä voidaan siis pitää heikon sosiaalisen kompetenssin määritelmänä.

Marjanen ym. (2013, 101) jatkavat sosiaalisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta piittaamattoman käyttäytymisen ja epätyytyttävien sosiaalisten suhteiden liittyvän heikkoon sosiaaliseen kompetenssiin. Aggressiivisuus ja kiusaaminen ovat heidän määritelmänsä mukaan sopeutumaton sosiaalista käyttäytymistä. Marjanen ym. (2013, 101) lisäävät, että ne voivat palvella tekijän tarkoitusta ja päämäärään pyrkimistä, mutta eivät kumppaneiden. Toisenlaista sopeutumaton käyttäytymistä edustavat välttely, syrjään vetäytyminen ja passiivinen alistuminen; tämän kaltainen käyttäytyminen ei johda edes toimijan kannalta hyvään tai toivottuun lopputulokseen (Marjanen ym. 2013, 101).

Edellä mainittujen lisäksi sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella myös kontekstuaalisesta näkökulmasta. Sosiaalinen kompetenssi voidaan nähdä hyvin moninaisena ilmiönä, jossa on kyse yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta, sekä lapsen ympäristöstään saamista kokemuksista. Lapsen sosiaalinen taitavuus saattaa näyttäytyä erilaisena eri ympäristöissä; lapsen sosiaalinen kyvykkyys saattaa olla erilaista kotona kuin koulussa. Ympäristö voi vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin joko edistävästi tai rajoittavasti. (Marjanen ym. 2013, 102.)

6.2 Sosiaalisten taitojen kehitys keskilapsuudessa

Lapsen siirtyessä varhaislapsuudesta keskilapsuuteen (7 —13 vuotta) biologisessa, kognitiivisessa ja sosiaalisessa kehityksessä tapahtuvat muutokset kietoutuvat toisiinsa mahdollistaen lapsessa tapahtuvan kehityksen (Nurmi ym. 2014, 139). He toteavat aivotoiminnan kehittymisen mahdollistavan kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen sekä emotionaalisen itsesäätelyn kehittymisen. Nurmi ym. (2014, 139) katsovat näiden taitojen olevan tarpeellisia ja kehittyvän edelleen lapsen vertaissuhteiden ja elämänpiirin laajentuessa.

Keskilapsuudessa kavereiden - niin luokkatovereiden kuin suunnilleen saman ikäisten ystävien ylipäättänsä - merkitys korostuu. Ystävyysuhteiden avulla lapsi oppii läheisyyttä, jakamista ja luottamista. Ystävyysuhteet tarjoavat lapselle kontekstin, jossa hän voi opetella yhteistyötaitoja ja omien mielipiteidensä esiin tuomista. Ystävien puuttuminen ja torjutuksi tai kiusatuksi tuleminen ovat vastaavasti riskitekijöitä lapsen tasapainoiselle kehittymiselle. (Nurmi ym. 2014, 139.)

7–10 vuotta. Tässä iässä lapset osaavat ratkoa ristiriitoja keskenään aikaisempaa paremmin (Juusola 2017, 47). Ikäjaksoa voidaan nimittää myös ”kuhisevan sosiaalisen pelin ajaksi”, jossa lasten keskinäiset suhteet ja asema korostuvat ja lapset, joissa on erilaisia piirteitä tai jotakin häiritsevää, joutuvat helposti ikätovereidensa hylkimiksi. Etenkin tyttöihin, mutta nykyään myös poikiin, alkaa kohdistua ulkonäköpaineita ja tässä ikävaiheessa korostuukin se, että lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on. Kun lapsen rinnalla on hyväksyvä ja rakastava aikuinen, on hänen helpompi suhtautua koulutus-, kulttuuri- ja ulkonäköpaineisiin. (Juusola 2017, 47.)

10–13 vuotta. Sosiaalinen herkkyys kasvaa ja murrosikä alkaa lapsen saavuttaessa 10–13 vuoden iän ja tämän ikäiset lapset ymmärtävät, että aikuisten ja ulkopuolisten läsnä ollessa käyttäytymisen on oltava hillitympää, kun taas kavereiden seurassa tunteita voi ilmaista aidommin ja riehakkaammin. Lapsen sosiaalisen herkkyyden kasvaminen mahdollistaa sen, että tämä pystyy tuntemaan aikaisempaa paremmin empatiaa sekä käsittelemään ihmisten erilaisia näkökulmia. Tässä ikävaiheessa lapset tietävät ja tuntevat hyvät käytöstavat ja pystyvät noudattamaan niitä halutessaan. Lapset myös tiedostavat ihmisillä olevan erilaisia rooleja sekä niiden

vaikutukset omaan käyttäytymiseensä; opettajalle ja kavereille puhutaan eri tavalla (Juusola 2017, 48).

Murrosiässä lapsi kypsyy itsenäisyyteen ja muodostaa uudenlaisen suhteen sekä itseensä että vanhempiinsa. Lapsi samaistuu hyvin voimakkaasti kavereihin ja idoleihin. Lapsen käytös saattaa olla vanhemmista ajoittain hyvinkin hämmentävää, mutta pohjimmiltaan kaikessa on kyse lapsen itsenäistymisestä, identiteetin ja sosiaalisten taitojen kehittämisestä. (Juusola 2017, 48.)

7 YHTEISTYÖTAHONA MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIIITTO

7.1 Mannerheimin Lastensuojeluliitto

Työelämän yhteistyötaho opinnäytetyössämme on Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjanmaan piiri ja vastuuhenkilönä koordinaattori Benita Ruohomäki. Yhteistyötahona voidaan pitää myös alakoulua, jonka oppilaista Kivakerho koostui ja josta saimme tilat kerhomme käyttöön.

MLL eli Mannerheimin Lastensuojeluliitto on kansalaisjärjestö, joka on jo vuodesta 1920 saakka tehnyt työtä lasten olojen parantamiseksi. Kenraali Mannerheimin nimeä kantavan yhdistyksen lähtökohtana on, että kaikkia lapsia on hoidettava hyvin ja kaikilla lapsilla on oikeus asiantuntevaan huoltoon (Historia, 2017).

MLL on lasten asialla ja tarkkailee, että päätöksenteossa otetaan lapset huomioon. Vaikuttamistyön perustana on YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa turvatut oikeudet. Mannerheimin Lastensuojeluliitto on yhteisö, joka muodostuu keskusjärjestöstä, 10 piirijärjestöstä ja 548 paikallisyhdistyksestä. Piirijärjestö on alueensa paikallisyhdistysten tuki ja alueellinen vaikuttaja (Organisaatio, 2017).

Opinnäytetyössämme järjestimme Kaverikerhon MLL Pohjanmaan piirin alaisuudessa, joka toimii MLL:n aluejärjestönä. Pohjanmaan piiri on perustettu vuonna 1951 ja se edistää toimialueellaan lasten, nuorten ja lapsiperheiden perusturvallisuutta, hyvinvointia ja tervettä kehitystä (Toimintalinja 2019, [viitattu 4.1.2019]). Pohjanmaan piiri toimii paikallisesti lapsiperheiden hyväksi ja piirillä on 41 vapaaehtoisvoimin toimivaa paikallisyhdistystä, jotka tuntevat alueensa lapsiperheiden tarpeet ja järjestävät lasten edun mukaista toimintaa, tukevat vanhemmuutta ja auttavat vaikeassa elämäntilanteessa eläviä perheitä. Pohjanmaan piirin tarkoituksena on tukea paikallisyhdistyksiä vapaaehtoistyössään tarjoamalla mm. koulutuksia, tapaamisia ja tarvittaessa neuvontaa ja ohjausta. (Toiminta 2019, [viitattu 4.1.2019].)

7.2 Mannerheimin Lastensuojeluliiton arvot

7.2.1 Lapsen ja lapsuuden arvostus

Lapsen oikeuksia tulee toteuttaa lasten tärkeissä kasvuympäristöissä kuten perheissä, päiväkodeissa, kouluissa, sosiaali- ja terveydenhuollossa ja vapaa-ajan palveluissa. Nykyään lasten kuulemista ja osallisuutta arvostetaan enemmän kuin ennen. Samaan aikaan kuitenkin myös lasten hyvinvointi eriytyy ja eriarvoistuu sekä perheiden arjessa ongelmat kasautuvat. (Lapsen oikeuksien toteutuminen Suomessa 2017.) Opetusneuvos Pertti Luumi (2016) toteaa lyhennelmässään lapsuutta käsittelevästä luennosta, että lapsi tarvitsee käsityksen sukupolvien erilaisuudesta ja erilaisista tehtävistä. Hän jatkaa, että suhteessa aikuiseen lapsi löytää sekä elämän rajat että mahdollisuudet. Näin ollen lapsi tarvitsee aikuisen rinnalleen auktoriteettina, jotta lapsi voi ja kykenee olemaan lapsi. Luumi (2016) korostaa lapsuuden merkitystä. Hän toteaa lapsen löytävän elämänsä tarkoituksen vuorovaikutuksessa lähimpiin kasvattajiinsa, sillä kasvatuksessa on aina kysymys yhteistyöstä, jolla voidaan toteuttaa lapsen ja lapsuuden suojelua.

7.2.2 Yhteisvastuu

Yhteisvastuusta käytetään yleisesti myös nimitystä solidaarisuus. Yhteisvastuullisuudessa on yleensä kyse monen ihmisen samansuuntaisesta toiminnasta ja toiminnan tiedostamisesta sekä näkyvyydestä. Toiminnasta tulee sosiaalista, mutta siinä ei kuitenkaan välttämättä ole kyse keskitetystä jonkun tahon tekemästä tai ohjaamasta toiminnasta. Yhteisvastuullisuus on siis altruismia eli epäitsekkyyttä käytännössä, yhteisöelämässä sekä hyvän tahdon toimeenpanoa. (Pessi & Saari, 2008,15–17.)

Laitinen ja Pessi (2011, 17–18) toteavat, että yhteisvastuun on ajateltu olevan pääosin ryhmän sisäistä. He huomauttavat, että tämän näkemyksen mukaan ryhmän ulkopuolisiin henkilöihin kohdistuvat positiiviset asenteet ovat näin ollen jotakin muuta. He lisäävät yhteisvastuun kuitenkin sisältävän ajatuksen, joka korostaa lähimmäisyyttä, ihmisarvoa ja ihmisoikeuksia kaikkien ihmisten kohdalla.

Yhteisvastuu liittyy kiinteästi yhteisöllisyyteen ja sen merkkejä voidaan nähdä jo pienissäkin yhteisöissä, joiden jäsenillä on joitakin yhdistäviä tekijöitä (Laitinen & Pessi (2011, 18). Tällaisiksi yhdistäviksi tekijöiksi he mainitsevat yhteisen kielen tai historian, yhteenkuuluvuuden tunteen, halun auttaa muita, yhteiset uskomukset sekä yhteiset arvo- ja normijärjestelmät. Yhteisöjä, joiden sisällä vallitsee vahva yhteisöllisyys ovat esimerkiksi suvut, kyläyhteisöt, työyhteisöt, uskonnolliset ryhmät ja harrastusten ympärille syntyneet ryhmät (Laitinen & Pessi (2011, 19).

7.2.3 Inhimillisyys

Inhimillisyyden määritellään olevan ihmiskuntaan kuuluvaa ja ihmisten muodostamaa. Lisäksi sillä tarkoitetaan ihmiselle ominaista tai luonteenomaista sekä ihmisten keskuudessa vallitsevaa. Inhimillisyys liitetään ihmisyyteen määrittelemällä se ihmisarvon mukaiseksi, ihmistä ymmärtäväksi, ihmisystävälliseksi, humaniksi, sävyisäksi ja lempeäksi. Inhimillisyys on myös adjektiivien siedettävä, kunnollinen, kohtuullinen ja säädyllinen taustalla. (Sadeniemi 1978, 658.)

Kallio (2017, 12) määrittelee inhimillisyyden ihmisen taidoksi uskaltaa ja osata olla aito ja rehellinen, jopa haavoittuva; siis inhimillinen ihminen. Hänen näkemyksensä mukaan nyky-yhteiskunnassa korostuvat superihmisyys, yksilöllisyys, tehokkuus ja ulkoiset puitteet sekä pinnallinen menestyminen inhimillisyyden sijaan. Gjerstad (2015, 237) jakaa Kallion (2017, 12) näkemyksen epätäydellisyydestä ja haavoittuvuudesta inhimillisyyttä luonnehtivina tekijöinä. Tämä tulee esiin kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa esimerkiksi tilanteessa, jolloin lapsen toruminen ei kerro lapselle välittämisestä, vaan hän vastaanottaa viestin negatiivisena. Samaten tilanteet, joissa vanhempi ei omilta mielenkiinnonkohteiltaan jaksa keskittyä lapsen viestiin, vaan ohittaa sen epämääräisesti mumisemalla omien tärkeämpien asioidensa keskeltä, kuvaavat inhimillisyyden epätäydellistä ulottuvuutta. Vanhemman on täysin luvallista uupua, väsyä tai keskittyä välillä omiin tarpeisiinsa; se on inhimillistä, ja epätäydellisyyttä voidaankin jopa nimittää ihmisyyden vahvuudeksi. (Gjerstad 2015, 237.) On kuitenkin huomioitava, että vanhemman uupuminen ei saa vaarantaa lapsen kasvuolosuhteita, vaan kasvattajalla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista ja näin ollen hänen on joka tilanteessa turvattava lapsen turval-

linen kasvuympäristö, tasapainoinen kehitys sekä lapsen oikeus erityiseen suoje-
luun (L 13.4.2007/417). Inhimillisyyteen kuuluu humanius ja toisen ihmisen hyvä
kohtelu, joten jatkuvaa piittaamattomuutta lapsen tarpeista ei siis voida puolustella
inhimillisyyteen kuuluvalla epätäydellisyyden ulottuvuudella.

Inhimillisyyteen liittyy toisen ihmisen kohtaaminen, jonka Kallio (2017, 13) jakaa kol-
meen peruspilariin. Ensimmäiseksi hän tuo esille sellaisten olosuhteiden luomisen,
joissa kohtaaminen on mahdollista. Tähän hänen mukaansa tarvitaan pysähtymisen
ja havainnoivan läsnäolon mielentilat. Toiseksi peruspilariksi hän nimeää itsensä
kohtaamisen taidon. Haasteelliseksi tämän tekee hänen näkökulmastaan se, että
ihminen on usein kaikkein ankarin juuri itseään kohtaan. Kyky kohdata itsensä, on
Kallion (2017, 14) mukaan edellytys sille, että pystyy kohtaamaan toisen ihmisen.
Hän huomauttaa kuitenkin, että inhimillistä kohtaamista ja inhimillisyyttä voi ope-
tella, kasvattaa ja kehittää.

7.2.4 Yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuudesta säädetään yhdenvertaisuuslaissa ja sen tarkoituksena on
edistää ja turvata yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjintää ja lisätä syrjinnän koh-
teeksi joutuneen henkilön oikeusturvaa (L 1325/2014). Suomessa yhdenvertaisuu-
den periaatteet on kirjattu perustuslakiin (L11.6.1999/731), jossa säädetään ihmis-
ten yhdenvertaisuudesta lain edessä. Tämä tarkoittaa sitä, että ketään ei tule ilman
hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan minkään henkilöön liittyvän syyn pe-
rusteella, lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti, heitä tulee kuulla ja heidän mielipi-
teensä tulee ottaa huomioon itseään koskevissa asioissa lapsen kehitystasoa vas-
taavalla tavalla.

Ihmisten yhdenvertaisuus perustuu käsityksille ihmisarvosta ja ihmisten syntymi-
sestä tasa-arvoisina. Kaikki ihmiset ovat oikeuksiltaan samanarvoisia riippumatta
iästä, etnisestä tai kansallisesta alkuperästä, kielestä, uskonnosta, vakaumuksesta,
mielipiteestä, terveydentilasta, sukupuolisesta suuntautumisesta tai muusta henki-
lön liittyvästä tekijästä tai ominaisuudesta. (YK-liitto, [viitattu 14.4.2018].)

Lasten yhdenvertaisuuden toteutumista voidaan tarkastella eriarvoisuuden näkökulman kautta. Hakovirta ja Rantalaiho (2011, 342–357) toteavat tutkimusartikkelissaan lapsuuden eriarvoisuutta kuvattavan taloudellisen eriarvoisuuden kannalta. He toteavat taloudellisen eriarvoisuuden olevan yhteydessä lasten hyvinvointiin ja pohjivat erityisesti sen merkitystä lasten sosiaalisten vertaissuhteiden muodostumiseen ja ylläpitämiseen. Tätä kautta tarkasteltuna taloudellisen eriarvoisuuden seuraukset lasten arkeen näyttäytyvät hyvin moniulotteisina niin konkreettisesti kuin tunnetasollakin.

Peltola ja Moisio (2017, 26) ovat tutkimuksessaan lasten ja nuorten palvelukokemuksista havainneet haasteita yhdenvertaisuuden toteutumisesta palvelukentällä. He toteavat, että yhdenvertaisuus ei toteudu palvelujen parissa kattavalla tavalla. Oleellisiksi lasten ja nuorten saatavilla oleviin palveluihin, sekä heidän palvelukokemuksiinsa vaikuttaviksi tekijöiksi Peltola ja Moisio (2017, 26) nimeävät asuinalueen, sukupuolen, vammaisuuden tai ei-vammaisuuden, etnisyyden, seksuaali-identiteetin, sukupuoli-identiteetin, kasautuvan huono-osaisuuden ja sosioekonomisen aseman. He korostavat ongelmakohtien tunnistamisen ja erityisen ammatillisen osaamisen olevan avainasemassa eriarvoisuuden vähentämisen onnistumisessa.

Myös Tuuva-Hongisto, Pöysä ja Armila (2016, 18) ovat päätyneet Peltolan ja Moisio (2017, 26) näkemystä tukevaan tutkimustulokseen. Tuuva-Hongisto ym. (2016, 18) painottavat etenkin asuinalueen merkitystä lasten ja nuorten yhdenvertaisuuden toteutumisessa. He katsovat, että vapaa-ajalla on suuri merkitys yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen osallisuuden, sosiaalisen vertaistoiminnan ja kasvamisen mahdollistajana.

8 KIVAKERHON SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

8.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Opinnäytetyömme on toiminnallinen opinnäytetyö, joka on vaihtoehtoinen toteutus-tapa ammattikorkeakoulujen tutkimukselliselle opinnäytetyölle. Toiminnallinen opinnäytetyö voi olla esimerkiksi opas, opastus tai ohjeistus, joka on suunnattu ammatilliseen käytäntöön. Näiden lisäksi toiminnallisena opinnäytetyönä voidaan toteuttaa jokin tapahtuma, kuten kerho tai messuosasto. Toiminnallinen opinnäytetyö on työelämälähtöinen, tutkimuksellisella asenteella toteutettu, käytännönläheinen sekä sen tulisi osoittaa riittävän hyvää hallintaa alan tiedoista ja taidoista. Oleellista ammattikorkeakoulun toiminnallisessa opinnäytetyössä on yhdistää tutkimusviestinnän keinoja käyttäen käytännön toteutus ja sen raportointi. (Vilka & Airaksinen 2003, 9–10.)

Toiminnallisten opinnäytetöiden kirjallisen raportoinnin on täytettävä tutkimusviestinnälle asetetut vaatimukset. Raportti on teksti, josta selviää, millainen työprosessi on ollut ja millaisiin tuloksiin ja johtopäätöksiin on päädytty sekä sen perusteella voidaan päätellä, miten opinnäytetyössä on onnistuttu. (Vilka & Airaksinen 2003, 65.)

8.2 Kivakerhon suunnittelu

Ryhmän toiminta ja harjoitukset ovat tärkeitä suunnitella hyvin. Hyvin tehty suunnitelma mahdollistaa siitä poikkeamisen tilanteen niin vaatiessa. Mietittäessä sopivia harjoituksia, tulee niiden valinnassa huomioida käytettävissä oleva aika ja tila. Ryhmälle asetetut tavoitteet sekä se, mihin ryhmän kanssa pyritään, ovat kaiken toiminnan pohjana. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon, että ohjaajalta vaaditaan joustavuutta ja kykyä muuttaa suunnitelmia tilanteen mukaan (Norrena 2016, 29.) Aloitimme opinnäytetyöprosessin keväällä 2018 huolellisella suunnittelulla. Aluksi olimme yhteydessä MLL:n Pohjanmaan piirin koordinaattori Benita Ruohomäen kanssa sähköpostin välityksellä ja yhteistyön varmistuttua tapasimme ensimmäisen kerran huhtikuussa 2018, jolloin hän koulutti meidät MLL:n vapaaehtoisiksi. Olimme

huhtikuussa myös yhteydessä sen alakoulun rehtoriin, jossa olimme suunnitelleet Kivakerhon pidettäväksi alaluokkien oppilaille. Hän suhtautui asiaan hyvin myönteisesti ja ensimmäinen tapaaminen koululla oli toukokuussa 2018. Tapasimme tuolloin koulun rehtorin sekä opettajat ja kerroimme heille opinnäytetyöstämme, sen tavoitteista ja toteutuksesta. Benita Ruohomäki oli mukana ja hän kertoi MLL:n Kaverikerhotoiminnasta yleisellä tasolla. Opettajat ottivat ajatuksemme hyvin vastaan ja toivoivat uutta tapaamista elokuulle heti koulujen alkamisen jälkeen.

Kesän aikana mietimme molemmat tahoillamme, millaista toimintaa Kivakerhossa tulisi olla, jotta se hyödyttäisi kerholle asettamiemme tavoitteita parhaalla mahdollisella tavalla. Heinäkuussa tapasimme ja nivoimme suunnitelmamme yhteen ja rakensimme kerhokerroille yhtenäisen rungon.

Elokuun puolivälissä tapasimme jälleen Benita Ruohomäen kanssa ja kävimme yhdessä suunnitelmaamme läpi sekä sovimme tapaamisen järjestämisestä alakoululle vielä elokuun aikana. Ajatuksemme oli, että opettajat ja oppilaat kokoontuisivat koulun saliin, jossa kertoisimme Kivakerhosta ja oppilaille olisi mahdollista nähdä meidät kerhon ohjaajat jo etukäteen, minkä ajattelimme innostavan heitä kerhoon mukaan. Olimme ajatelleet jakavamme oppilaille salista pois lähtiessä tiedotteet Kivakerhosta kotiin vietäviksi. Sovimme asiasta koulun rehtorin kanssa ja tällä ajatuksella menimme koululle elokuun loppupuolella. Hän oli kuitenkin ajatellut asiaa uudelleen ja päätenyt ratkaisuun, jossa oppilaat kokoontuivat välitunnin jälkeen omiin luokkiinsa, me kuulutimme Kivakerhosta keskusradion kautta ja opettajat jakoivat luokissa kerhoesitteet oppilaille. Uskomme tämän vaikuttaneen osaltaan vähäiseen ilmoittautumismäärään ja käsittelemme asiaa tarkemmin opinnäytetyömme pohdintaosuudessa. Oppilaiden kotiin tiedotettiin Kivakerhosta myös sähköisen reissuvihon Wilman kautta.

Kerhoon ilmoittautui määräaikaan mennessä ainoastaan kaksi oppilasta, joista käytämme opinnäytetyössämme tästä eteenpäin nimityksiä Tyttö ja Poika. Tämän jälkeen laajensimme Kivakerhon koskemaan koko alakoulun oppilaita, pidensimme ilmoittautumisaikaa ja siirsimme kerhon aloituspäivää myöhemmäksi. Näistä muutoksista tiedotettiin koteihin Wilman välityksellä ja jaettiin kerhoesitteet myös yläluokkien oppilaille kotiin vietäviksi. Olimme lisäksi yhteydessä kahteen muuhun

alakouluun ja tarjosimme näiden koulujen oppilaille mahdollisuutta osallistua Kivakerhoon. Yrityksistämme huolimatta kerhoon ei tullut enempää ilmoittautuneita ja aloitimme Kivakerhon kahden oppilaan voimin syyskuussa 2018.

8.3 Kerhokertojen käytännön toteutus

Ennen Kivakerhon aloitusta lapset saivat koulusta kotiin vietäviksi Kivakerhosta kertovat esitteet, joissa oli ilmoittautumisohjeet. Vanhemmat ilmoittivat lapsen Kivakerhoon sähköpostitse ja saivat vastausviestin liitteenä henkilötietolomakkeen, johon he täyttivät lapsen tiedot sekä muut tarvittavat tiedot. Henkilötietolomakkeet palautettiin sähköpostilla MLL:n koordinaattorille Benita Ruohomäelle, joka luovutti ne käyttöömme kerhon ajaksi. Henkilötietolomakkeessa kysyttiin vanhemmilta myös kuvauslupa sekä lupa kuvien käyttöön.

Varasimme alakoulun rehtorilta koulun liikuntasalin käyttöömme, ja kerhopäivä valikoitui sen mukaan, milloin sali oli vapaana. Kellonaikaa valitessamme otimme huomioon sen, että lapset ovat ehtineet koulupäivän jälkeen tehdä läksyt ja ruokailla. Alkuilta oli mielestämme hyvä ajankohta myös siinä mielessä, että lapset eivät vielä silloin ole liian väsyneitä ja he ehtivät Kivakerhosta ajoissa kotiin, eikä kerhossa käyminen vaikuta vielä perheen iltatoimiin.

Kivakerho kokoontui Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevalla alakoululla kerran viikossa kahdeksan kertaa. Kerho pidettiin pääasiassa joka viikko, mutta meistä riippumattomista syistä joidenkin kerhokertojen välillä oli kaksi viikkoa. Näissä tapauksissa laitoimme lasten kotiin WhatsApp-viestiä, jossa muistutimme Kivakerhon kokoontumisesta normaalista poikkeavalla aikataululla. Laitoimme viestin heti asian selvittyä sekä muistutusviestin Kivakerhoa edeltävänä päivänä. Vanhemmat reagoivat pääsääntöisesti viesteihin vastaamalla ja kiittämällä muistutuksesta.

Aloitimme jokaisen kerhokerran antamalla lasten valita tarrat ensimmäisellä kerralla askartelemaansa kerhokorttiin. Tarrojen valinnan lomassa juttelimme kuulumisista ja kumpikin lapsi sai kertoa vuorollaan mitä viime tapaamisen jälkeen oli tapahtunut. Lapset kiinnittivät jokaisen Kivakerhon aluksi salin seinälle ensimmäisellä kerralla

yhdessä laatimansa kerhosäännöt. Tämän jälkeen sadutimme lapsia, minkä tuloksena syntyi tarina Eläinten jalkapallo-ottelu (Liite 1), josta lapset myös piirsivät yhdessä kuvan.

Alkulämmittelyn jälkeen oli vuorossa toiminnallinen osuus, joka sisälsi erilaisia sisä- tai ulkoleikkejä ja pelejä. Leikkien valinnassa toteutimme lasten toiveita lähestulkoon jokaisella kerhotapaamisella. Heidän toivomansa leikit olivat pääosin sellaisia, joiden katsoimme palvelevan tavoitettamme parantaa lasten kaveri- ja sosiaalisia taitoja. Mikäli he toivoivat sellaista tekemistä, joka asetti heidät selvään kilpailuasetelmaan toisiinsa nähden, ohjasimme valintaa toiseen suuntaan miettimällä yhdessä, olisiko jokin toinen leikki tai peli parempi vaihtoehto. Näissäkin tilanteissa lapset pääsivät yhdessä miettimällä molempia miellyttävään ratkaisuun.

Jokaisen Kivakerhon lopuksi pelasimme Kim-muistipeliä. Pelin ottaminen Kivakerho-kokoontumisten päätteeksi oli myös Tytön toive. Sellaisilla kerroilla, jolloin lapset halusivat mennä myös ulos, pelasimme Kim-peliä ennen ulos siirtymistä. Tämä oli helpointa käytännön järjestelyjen kannalta, koska lasten ei tarvinnut pukea ja riisua useaan eri otteeseen.

Kerhotapaamisissa teimme huomioita osallistuvan havainnoinnin avulla. Havainnoinnista kerromme tarkemmin opinnäytetyömme tutkimuksellisessa osuudessa.

8.4 Valintaperusteet Kivakerhossa käyttämillemme peleille ja leikeille

Toteutimme Kivakerhon joka viikko samanlaisella kaavalla. Selkeä toistuvuus luo lapsille turvallisuuden tunnetta ja selkiyttää kerhossa toimimista sekä lapsille että ohjaajille. Tietoisuus siitä, että nämä mieluisat asiat tapahtuvat joka kerralla myös sitouttaa lapsia kerhoon.

Valitsimme sadutuksen osaksi Kivakerhoa sen osallisuutta lisäävän sekä ryhmäytymistä edistävän vaikutuksen vuoksi (Karlsson 2014, 28). Karlsson (2014, 18) määrittelee sadutuksen menetelmäksi, jonka avulla kaikenikäiset voivat muokata omat ajatuksensa tarinaksi. Hän mainitsee, että sadutuksen välineiden, joita ovat vasta- vuoroinen kohtaaminen, kuunteleminen, kerronta sekä ajatusten kirjaaminen ja nii-

den lukeminen, avulla tuodaan esiin toisen ihmisen kunnioittaminen ja arvostaminen. Karlsson (2014, 20) korostaa sadutuksen merkitystä toisen ihmisen vakavasti ottamisen sekä yhdessä tekemisen välineenä. Hän jatkaa, että sadutuksen avulla voidaan löytää yhteinen tapa toimia sekä iloita ja oivaltaa yhdessä. Säilyttääksemme lasten tunnistamattomuuden, emme kuitenkaan voineet merkitä syntyneeseen tarinaan lasten nimiä, ikää, kerrontapaikkaa, päivämäärää tai muita kuulijoita.

Schaeffer & Gerard Kaduson (2012, 125) mainitsevat leikkimisen olevan tärkeä osatekijä lapsen terveelle kehitymiselle, joka vaikuttaa lapsen myöhempiin vuorovaikutuskäyttäytymisen malleihin, kuten myös ihmissuhdemalleihin. He täsmentävät leikkimisen olevan lapsen tapa tutustua ympäröivään maailmaan ja korostavat leikkimisen olevan tärkein tekijä, jonka avulla lapsi ilmaisee olemassaoloaan. Schaeffer ja Gerard Kaduson (2012, 45) lisäävät leikin olevan lapsen kieltä ja lelujen sanoja, jotka auttavat lasta ilmaisun muodostamisessa. Näin ollen lelut ovat välineitä, joilla kehittyvä lapsi opettelee vuorovaikutusta ja vastavuoroisuutta sekä asioiden hallintaa. Schaefferin ja Gerard Kadusonin (mts.) mukaan lelut ovat itseilmaisun mahdollistavia sanoja, jotka edustavat lapsen yksilöllisyyttä ja mahdollistavat turvallisen tavan itseilmaisulle. Myös Hintikka, Helenius ja Vähänen (2004, 47) painottavat leikin merkitystä sosiaalisten taitojen harjoittelussa. He tähdentävät leikin edellyttävän yhteistoimintaa muiden lasten kanssa sekä kykyä pystyä sopimaan leikin säännöistä ja suopumaan jonkun toisen ehdotukseen. Hintikan ym. (2012, 47) mukaan omasta ehdotuksesta luopuminen opettaa lasta koulumaiseen toimintatapaan, jossa hänen on suostuttava leikkimään opettajien määräämiä ”leikkejä”. Kataja, Jaakkola ja Liukkonen (2011, 33) korostavat leikin olevan osa ihmisyyttä ja alleviivaavat sen osallistavaa vaikutusta, jossa jokaisella tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja voittaa.

Pelien ja leikkien valinnassa tärkeitä kriteerejä olivat yhteinen tekeminen ja ryhmässä toimiminen, näiden lisäksi ryhmän pieni koko ja kerholaisten ikä olivat oleellisia valintaan vaikuttavia tekijöitä. Pyrimme välttämään pelejä, joissa toisen osaminen korostuisi esimerkiksi harrastuksen johdosta ja tällaisissa tilanteissa muuttimme sääntöjä tai pelin kulkua niin, että kilpailuasetelmaa ei syntynyt. Valintojemme avulla halusimme luoda viihtyisän ilmapiirin, joka vahvistaa yhteenkuuluvuu-

den tunnetta. Valitsemiemme pelien ja leikkien tarkoituksena oli tukea vuorovaikutusta, opettaa toisen huomioon ottamista, vahvistaa kykyä toimia saman ikäisten kanssa, rohkaista oma-aloitteisuuteen ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen sekä opettaa toimimaan rakentavasti mahdollisissa ristiriitatilanteissa.

8.4.1 Tutustumisleikit

Lämmittely- ja virittäytymisharjoitusten eli tutustumisleikkien tarkoituksena on valmistaa kerholaiset tulevaan toimintaan ja kohottaa ryhmän tunnelmaa. (Kataja ym. 2016, 50.) Näin voidaan vähentää kerholaisten jännitystä ja auttaa heitä tutustumaan toisiinsa sekä opettelemaan toistensa nimet. Kopakkalan (2011,184) mukaan virittäytyminen lisää turvallisuutta yleisesti ja aktiivista läsnäoloa ryhmässä. Täten virittäytyminen auttaa osallistujia sopivaan tilaan, jolloin toiminta on mahdollista. Hän jatkaa, että vähitellen saatetaan jäsenet vuorovaikutukseen keskenään ja autetaan niihin rooleihin, joita he toiminnassa tarvitsevat.

Niemistö (2007, 78–82) toteaa olevan luonnollista, että jäsenet ovat varuillaan ryhmän aloittaessa omaa prosessiaan. Tällöin ohjaajan tehtävänä on huolehtia jäsenten orientoimisesta ryhmän tehtävään ja ympäristöön kertomalla mm. yhteiset tapaamisajat ja paikan sekä sopimalla yhdessä ryhmäläisten kanssa pelisäännöistä. Hän jatkaa, että ryhmää koskeva rakenne ja tietoisuus siitä luo turvallisuuden ja selkeyden tunnetta.

Ensimmäisellä Kivakerho-tapaamisella tutustuimme toisiimme esittelemällä itsemme ja kertomalla asian, josta pitää. Jutustelutuokion jälkeen jatkoimme tutustumista ilmapalloseikin avulla, jonka tarkoituksena oli auttaa oppimaan kerholaisten ja ohjaajien nimet. Se, jonka nimi sanottiin, pompautti palloa ilmassa ja sanoi seuraavan nimen, joka jatkoi samalla tavalla. Leikki jatkui näin, kunnes ilmapallo putosi lattialle.

8.4.2 Toiminnalliset leikit

Toiminnalliset menetelmät tarkoittavat kaikkia tekemiseen ja toimintaan liittyviä harjoituksia, joiden avulla pyritään saamaan yksilö ja ryhmä toimimaan ja oppimaan.

Fyysisen tekemisen tuottama ajatuksellinen toiminta mielletään myös toiminnaksi. (Kataja ym. 2016, 30.) Norrena (2016, 14) pitää toiminallisuutta luontaisena keinona parantaa lasten sosiaalisia taitoja ja yhteistoimintaa, koska yhdessä toimiessaan he keskustelevat, sopivat ja neuvottelevat paljon. Hän jatkaa toiminnallisten ryhmien olevan hyviä harjoituspaikkoja vuorovaikutustaitojen kuten toisen huomioon ottamisen, kuuntelemisen, omista mielipiteistä joustamisen ja omien näkemysten perustelemisen opettelemiseksi. Ryhmässä toimiessa tulee olla vastuuntuntoinen ja suorittaa oma tehtävä tukemalla samalla toisia; tämä edellyttää myös kykyä ilmaista kritiikkiä rakentavasti ja taitoa säädellä omia tunteitaan (Norrena 2016, 14).

Toiminnallisuuden osuuden leikeiksi valitsimme polttopallon, norsupallon, tarrapallohipan, banaanihipan, pallohipan, seuraa johtajaa -leikin, kiikkupallon, peilin, käsiläpsyn, pyrstötähden pyrähdysten, hiirenhännän, koripallon ja tempuradan. Puolet näistä leikeistä oli lasten ensimmäisellä kerralla esittämiä toiveita.

Käsiläpsy vaati keskittymistä ja rauhoittumista ja sen tarkoituksena oli opettaa tarkkaavaisuutta sekä malttia oman vuoron odottamiseen. Seuraa johtajaa -leikissä kerholaiset saivat vuorollaan toimia esimerkkinä muille ja pääsivät näin osallisiksi jakamattomasta huomiosta. Hippaleikeistä kerholaiset saivat sekä onnistumisen riemua saadessaan muita kiinni että myös yhdessä tekemisen riemua, koska jokaisesta kiinnijääneestä tuli uusi hippa edellisen lisäksi. Banaanihipassa puolestaan korostui muiden tärkeys auttajana heidän voidessaan pelastaa aikaisemmin kiinnijääneitä. Tarrapallohippa, norsupallo ja koripallo olivat joukkuepelejä, joissa lapset muodostivat yhden joukkueen ja kerhon ohjaajat toisen. Joukkuepelin tarkoituksena oli opettaa yhdessä toimimista, vuorovaikutusta sekä toisen kannustamista. Pyrstötähden pyrähdysten ajatuksena oli opettaa toisen huomioon ottamista sekä yhdessä toimimista muiden auttamiseksi. Hiirenhäntä ja tempurata olivat leikkejä, joissa kannustettiin toista hyvään suoritukseen ja rohkaistiin sellaisissa tehtävissä, jotka tuntuivat aluksi jännittäviltä ja haastavilta.

8.4.3 Loppujäähdyttely

Toiminnalliset tuokiot voidaan päättää yhteisellä kokoavalla harjoituksella, joka luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, hyvää mieltä ja nivoo kerhokerran kokonaisuuden yhteen. Loppuharjoitus toimii myös palautteen antajana ja antaa tilaisuuden miettiä omia kokemuksia ja tunteita (Norrena 2016, 29.)

Kerhotapaamisten lopussa oli rauhoittumishetki, jonka tehtävänä oli saada kerholaiset Kim-pelin avulla olemaan läsnä, kuuntelemaan toista ja virittäytymään kotiin lähtöön. Rauhoittumishetken aloituksessa ajoitus on tärkeä; mikäli se aloitetaan liian aikaisin, saattaa ryhmän jäsenille tulla tunne kiirehtimisestä. Kävimme myös jokaisen kerran lopuksi pienen palautekeskustelun, jossa Tyttö ja Poika saivat kertoa, millaista Kivakerhossa oli kullakin kertaa ollut. Sen lisäksi juttelimme seuraavasta kerhokerrasta ja kerroimme, mitä olimme sinne suunnitelleet ja kuuntelimme mahdollisia toiveita.

8.5 Kerhokerrat

Ensimmäisellä kerhokerralla lapset tulivat innoissaan Kivakerhoon ja molemmat kertoilivat avoimesti kuulumisistaan, eikä jännitystä ollut havaittavissa. Tutustumisleikit, kerhokorttien askartelu ja sääntöjen laatiminen yhdessä sujuivat hyvin. Säännöt herättivät keskustelua niiden tärkeydestä ja siitä, mitä sääntöjen rikkomisesta seuraa esimerkiksi koulussa. Ohjaajien näkökulmasta ensimmäinen Kivakerhokerta oli merkityksellinen kerholaisten sitouttamisen kannalta ja pohdintaa aiheutti erityisesti pieni osallistujamäärä, tyttö–poika-asetelma sekä vuoden ikäero. Ennakkoajatustamme huolimatta haasteita ei ilmennyt ja onnistuimme luomaan Kivakerhoon mukavan ja innostavan ilmapiirin, joka sitoutti lapset tulemaan kerhoon uudelleen.

Toinen Kivakerho-kokoontuminen oli poikkeuksellinen sekä ohjaajien että kerholaisten kannalta katsottuna, koska kerhoon osallistui vain Poika. Tästä syystä jouduimme muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaamme. Pojassa oli aluksi havaittavissa hienoista pettymystä, koska Tyttö ei tullut kerhoon, mutta hän innostui nopeasti mielekkästä tekemisestä. Toteutimme toiveen ulkoilusta sekä jalkapallon

pelaamisesta, joka on Pojan harrastus ja jota emme tästä syystä molempien kerholaisten läsnä ollessa halunneet pelata, koska se asettaa heidät eriarvoiseen asemaan.

Kolmannesta seitsemänteen kertaan molemmat kerholaiset olivat paikalla. He tulivat Kivakerhoon iloisina ja innostuneina sekä toisiaan odottaen. Toteutimme useimmiten Kerhokerroille suunnittelemamme leikit ja pelit, mutta olimme myös valmiita muokkaamaan niitä jokaisella kerralla lasten toiveita kuunnellen. Aloitimme sadutuksen kolmannella Kivakerho-kerralla. Yritimme sitä jo aikaisemmin, mutta silloin ajatus ei tuntunut innostavalta. Asia oli jäänyt kuitenkin Pojan mieleen ja hän kysyi kolmannella kerralla ”tehdääkö nyt sitä tarinaa?”. Sekä Tyttö että Poika halusivat olla lähes joka kerta ulkona, ja otimme sen huomioon leikkejä ja pelejä miettiessämme. Koulun iso piha loi hyvät puitteet ulkoleikeille ja koska tilaa oli paljon, ei muiden lasten läsnäolo häirinnyt Kivakerhon toimintaa.

Viimeisellä eli kahdeksannella kerhokerralla ryhmän toiminta lopetetaan, jolloin kokemuksena voi olla kiitollisuuden ja kiintymyksen lisäksi eroahdistus, suru sekä tunne, ettei aika riitä. Tunteet kertovat siitä, että kerho on tullut jäsenilleen tärkeäksi. Joskus ryhmän toiminta halutaan lopettaa jollakin rituaalilla, kuten lopetusjuhlalla. Viimeisestä kerrasta ei kuitenkaan kannata tehdä pelkästään lopetustyötä, vaan kerholaisten on hyvä jakaa kokemuksiaan. (Niemistö 2009, 189.) Joku saattaa pyrkiä välttämään eroahdistuksen jättämällä ryhmän jo ennen kuin se loppuu, ja jonkun mielestä ryhmän hajoaminen voi olla helpottavaa. Lopettavassa ryhmässä tulee olla mahdollisuus edellä mainittujen tunnetilojen ilmaisuun ja sen täytyy saada tehdä erotyönsä, käsitellä keskeneräiset asiat, arvioida itseään ja suuntautua tulevaisuuteen. Ryhmästä voi myös syntyä yhdessäoloa ja sen toimintaa jatkavia alaryhmiä. (Kivelä & Lempinen 2010, 35.)

Viimeisellä Kivakerhokerralla järjestimme kerholaisten jo ensimmäisellä kerralla toivoman tempuradan, minkä tarkoituksena oli huipentaa kerhon tunnelataus ja jäädä muistuttamaan hyvistä kokemuksista. Tyttö ja Poika saapuivat iloisina ja hieman haikein mielin kerhoon, johon olimme varanneet myös herkkuja viimeisen kerran kunniaksi. Tekemisen lomassa keskustelimme tunteista, jotka heräsivät kerholaisilla Kivakerhosta ja sen loppumisesta. Jaoimme kerholaisille heidän kertomansa tarinan

ja diplomit osallistumisesta Kivakerhoon, joista molemmat olivat erittäin iloisia. Annoimme lapsille palautekyselyn täytettäväksi, johon he pystyivät peilaamaan omia kokemuksiaan. Kerhokerrat tuntuivat loppuvan aina liian nopeasti ja Tyttö ja Poika toivoivatkin, että tällaisia kerhoja järjestettäisiin uudelleen.

9 TIEDONKERUU KERHOTOIMINNAN ARVIOINTIA VARTEN

9.1 Kerhokertojen havainnointi

Hirsjärvi Remes ja Sajavaara (2008, 207) kuvaavat havainnoinnin tieteellisenä aineistonkeruumenetelmänä olevan tarkkailua. Havainnoinnissa tulee kiinnittää huomiota sekä kohteen sanalliseen, että sanattomaan viestintään (Jyväskylän Yliopisto 2015). Käytimme opinnäytetyössämme tiedonkeruumenetelmänä osallistuvaa havainnointia ja peilasimme sitä teoriaan. Kananen (2014, 66) sekä Hirsjärvi ym. (2008, 209) kirjoittavat, että osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija on mukana ryhmän tai yhteisön toiminnassa. Kananen (2014, 66) korostaa osallistuvassa havainnoinnissa olevan tärkeää huomata, että havainnoija ei saa omalla osallisuudellaan vaikuttaa saamiinsa tutkimustuloksiin. Hän painottaa havainnointitulosten luotettavuuden edellyttävän havainnoijan olevan hyväksytty osaksi ryhmää. Hirsjärven ym. (2008, 211) mukaan osallistuva havainnointi voidaan jakaa alalajeihin käyttäen perusteena sitä, miten kokonaisvaltaisesti havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan.

Havainnointi sopii hyvin tilanteisiin, jotka muuttuvat nopeasti tai ovat huonosti ennakoitavissa (Hirsjärvi ym. 2008, 208), minkä takia se oli perusteltu valinta lapsille suunnatun toiminnan havainnointiin. Havainnoimme opinnäytetyössämme lasten kaveritaitoja, sosiaalisia taitoja, lapsen osallisuutta ja osallistumista, MLL:n arvojen näkymistä kerhotoiminnassa sekä ohjaajien toimintaa, myös vapaaehtoistyön näkökulmasta. Hirsjärvi ym. (2008, 208) toteavat, että havainnoimalla on mahdollista saada välitöntä ja suoraa tietoa esimerkiksi ryhmän käyttäytymisestä. He jatkavat, että havainnointi mahdollistaa havainnoijan pääsemisen sisälle siihen maailmaan, joka on havainnoinnin kohteena.

Havainnoimme lasten toimintaa ja vuorovaikutusta jokaisella kerhotapaamisella ja kirjasimme molemmat erikseen omat havaintomme havainnointipäiväkirjaan. Päiväkirjamateriaalia kertyi yhteensä 35 A4- kokoista sivua, joka oli mielestämme riittävä määrä luotettavan havainnoinnin ja sisällönanalyysin tueksi. Koska halusimme keskittyä kerhossa lapsiin ja heidän havainnoimiseensa ja tarkkailuun, teimme kirjaukset kumpikin tahollamme vasta jokaisen kerhokerran päätyttyä. Mikäli olimme havainneet jotakin erityistä tai koimme, että kerhossa oli ollut tilanne, joka vaatii

yhteistä pohdiskelua, kävimme keskustelua heti kerhon päätyttyä. Viimeisen kerhokerran jälkeen sovimme tapaamisen, jossa keskustelimme tekemistämme havainnoistamme ja nivoimme ne yhteen, jolloin saimme huomata, että havaintopäiväkirjamerkinnöissämme oli myös paljon samaa. Lisäksi käyttämäämme sadutusta voidaan pitää yhtenä aineistonkeruumenetelmänä, koska sen avulla saimme tietoa lasten sosiaalisista taidoista sekä MLL:n arvojen näkymisestä Kivakerhossa.

Käytimme seuraavia Kanasen (2014, 68) listaamia elementtejä havainnointimme tukena: tila, paikallaolijat, tekemisen kuvaaminen, tilannekuvaus; kuten piirustus hetki, toiminnan tavoitteet; esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittyminen ja osallistujien tunnetilojen kuvaaminen.

Kananen (2014, 67) määrittelee yhdeksi osallistuvan havainnoinnin alalajiksi osallistuvan havainnoinnin, jossa havainnoinnin kohteena olevassa ryhmässä/yhteisössä pyritään saamaan muutos, joka jatkuu vielä tutkimuksen jälkeenkin ja jota mekin tavoittelimme lasten sosiaalisten taitojen sekä kaveritaitojen vahvistamisella. Kanasen (mts.) mukaan tässä on kyse oppimisesta, joka tekee muutoksen mahdolliseksi ja hän kyseenalaistaa osallistuvan havainnoinnin tutkimusmenetelmänä ja pitääkin sitä ongelmanratkaisuna, jonka liittää kuuluvaksi toimintatutkimukseen.

9.2 Havaintoaineiston analyysi

Analysoimme havainnointipäiväkirjojen, sadutuksen ja palautekyselyjen avulla keräämäämme aineistoa sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan menettelytapaa, jolla tutkimuksen tai opinnäytetyön aineistoa analysoidaan järjestelmällisesti ja puolueettomasti. Analysoitava aineisto voi olla esimerkiksi kirja, artikkeli, haastattelu, raportti tai havainnointipäiväkirja. Sisällönanalyysin avulla pyritään kuvaamaan tutkimuksen tai tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä tiivistetysti ja analysoitavaa aineistoa tarkastellaan eritellen sekä yhtäläisyyksiä ja eroja etsien. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103—104.) Pyrimme saamaan sisällönanalyysin avulla Kivakerhossa havainnoimistamme ilmiöistä ja asioista tiivistetyn kuvauksen, jota peilasimme ja käsitelimme opinnäytetyömme teoreettisen viitekehyksen kautta.

9.3 Palautteen kerääminen lapsilta ja vanhemmilta

Keräsimme palautetta Tytöltä ja Pojalta viimeisellä kerhokerralla, jolloin he saivat täytettäväkseen MLL:n laatiman palautekyselyn (Liite 2). Kyselyyn sai vastata käyttämällä hymiöitä ja halutessaan heillä oli mahdollisuus antaa kirjallista lisäpalautetta. Autoimme kerholaisia kysymysten lukemisessa, mikäli he tarvitsivat apua. He saivat täyttää palautelomakkeet omaan tahtiinsa eikä heitä kiirehditty. Tehtävänämmä oli lisäksi varmistaa, että kumpikin täytti oman kyselylomakkeen omien tuntemustensa mukaan, eikä katsonut mallia toiselta. Palautteen keräämiseksi voidaan mieltää myös jokaisen kerhokokoonantumisen lopussa lasten kanssa käymämme keskustelu, jossa he saivat kertoa, millaista Kivakerhossa oli ollut ja millä mielellä he lähtevät kerhosta kotiin.

Yhteistyötahomme MLL:n koordinaattori Benita Ruohomäki kysyi palautetta kerholaisten vanhemmilta puhelimitse ja lähetti meille saamansa palautteen sähköpostitse.

9.4 Tutkimusetiikka ja eettisyys osana opinnäytetyötämme

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistettavuuden estäminen on eräs tunnetuimpia ihmistieteiden tutkimuseettisiä kriteerejä. Siitä syystä nimettömyyttä ja tunnistamattomuutta pidetään itsestään selvinä lähtökohtina, kun sovitaan tutkittavien kanssa tutkimusaineiston ja siihen sisältyvien otteiden julkaisemisesta. Tunnistamattomuudella pyritään välttämään mahdolliset haitalliset seuraamukset, joita tutkittaville saattaisi koitua, mikäli heidät tunnistettaisiin tutkimusjulkaisun perusteella. Lupaus tunnistamattomuudesta saattaa myös auttaa tutkijaa saamaan rehellisiä vastauksia sekä lisätä tutkimukseen osallistuvien määrää. (Kuula 2015, 201.)

Turvataksemme Kivakerhoon osallistuneiden lasten anonymiteetin, vältimme huolellisesti kertomasta heistä tai alakoulusta, jossa kerhon toteutimme, mitään sellaisia yksityiskohtia, joista heidät olisi mahdollista tunnistaa.

Tutkimusetiikkaan kuuluu olennaisesti kerätyn aineiston oikeanlainen säilyttäminen. Mäkinen (2006, 120) tähdentää, että tutkijan ei ole välttämätöntä säilyttää koko tut-

kimusaineistoaan tutkimuksen julkaisemisen jälkeen, vaan hän voi säilyttää ainoastaan ne osat, joihin hänen tutkimuksessaan esiin tuomat väittämät ja tulkinnat perustuvat. Tällöinkin on oleellista huomioida, etteivät säilytetyt aineistot sisällä sellaista tietoa, jonka perusteella tutkimukseen osallistuneet henkilöt on mahdollista tunnistaa.

Kerhoon osallistuvista oppilaista kerättiin henkilötietolomakkeet, jotka säilytimme kerhon ajan sellaisessa paikassa, ettei niiden ollut mahdollista päätyä ulkopuolisten käsiin. Kivakerhon päättymisen jälkeen henkilötietopaperit luovutettiin MLL:lle säilytettäväksi lukollisessa kaapissa, josta ne määräajan päättymisen jälkeen tuhoetaan silppuamalla. Kysyimme lasten vanhemmilta luvan valokuvaamiselle. Kivakerhoon osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista, eikä siitä saanut koitua heille mitään haittaa.

Saatuamme opinnäytetyömme valmiiksi hävitimme Kivakerhosta pitämämme kerhopäiväkirjat, koska niistä saatu havaintomateriaali on avattu loppuraportissamme eikä niiden säilyttämiselle näin ollen ollut enää tarvetta.

Ammattitaitoinen tutkija on lähdekriittinen arvioidessaan käyttämänsä tiedon luotettavuutta (Mäkinen 2006, 128). Tällöin tutkijan tulee huomioida erityisesti käyttämänsä lähteen aitous, riippumattomuus, puolueettomuus, ajankohtaisuus sekä alkuperäisyys. Mäkinen (mts.) painottaa alkuperäislähteiden suosimista sekundäärilähteiden sijaan. Eettisesti toteutettuun tutkimukseen kuuluu asianmukainen viittaaminen käytettyihin lähteisiin. Viittauskäytännön hallitseminen kertoo paitsi tutkimuksen laadusta ja tieteellisyydestä, myös tutkijan ammattitaidosta sekä hänen kunnioituksestaan muita tutkijoita, joiden aineistoa on omassa tutkimuksessaan käyttänyt, kohtaan. (Mäkinen 2006, 130).

Käytimme opinnäytetyössämme hyvän tutkimuskäytännön mukaisia lähdeviitteitä ja lähdemerkintöjä. Valitsimme lähdemateriaalia monipuolisesti ja valinnoissamme kiinnitimme huomiota niiden ajantasaisuuteen sekä ammattimaisuuteen. Verkkolähteiksi valitsimme luotettavia toimijoita. Referoimme valitsemaamme lähdemateriaalia huolellisesti ja kiinnitimme huomiota siihen, että tekstin merkitys ei muutu käsittelyssämme.

Mikäli meillä ohjaajina heräsi kerhon aikana huoli lapsesta, olimme velvollisia ilmoittamaan siitä MLL:n Pohjanmaan piirin koordinaattorille Benita Ruohomäelle, joka on työnsä puolesta velvollinen tekemään lastensuojeluilmoituksen (L 13.4.2007/417), mikäli siihen on aihetta.

Kivakerhon ohjaajina olimme sitoutuneet toimimaan Mannerheimin Lastensuojeluliiton vapaaehtoistyön eettisten periaatteiden (2018) mukaan, jotka ovat

- vapaaehtoisena toimin aikuisen roolissa, työni ei korvaa ammattityötä
- olen mukana vapaaehtoisesti
- toimintani vapaaehtoisena on vuorovaikutuksellista ja merkityksellistä
- toimintani on suvaitsevaa, tasa-arvoista ja puolueetonta
- saan tukea ja ohjausta vapaaehtoisena työskentelyyn
- vapaaehtoisena voin ottaa huolen puheeksi
- vapaaehtoisena minua sitoo vaitiolovelvollisuus.

10 KERHOTOIMINNAN TARKASTELU JA ARVIOINTI

10.1 Kaveritaitojen ja sosiaalisten taitojen näkyminen Kivakerhossa

Jo ensimmäisellä kerhokerralla huomasimme, että lapsilla näytti jo olevan ikätasoon vastaavat hyvät sosiaaliset taidot ja kaveritaidot. Tämä tuli esiin esimerkiksi kerholaisten laatiessa yhdessä kerhosääntöjä, jolloin havaitsimme molempien ymmärtävän, mikä on hyvää käytöstä ja mikä puolestaan ei-toivottua. Kerholaiset olivat samasta koulusta, Poika ensimmäiseltä luokalta ja Tyttö toiselta, mikä vaikutti mielestämme siihen, että tutustuminen kävi helposti.

Molemmat lapset osasivat ottaa leikeissä toisensa hyvin huomioon, erityisesti Tyttö piti huolen siitä, että pelien ja leikkien aloitusvuorot jakautuivat tasaisesti molemmille. Myös keskustelutilanteissa hän oli maltillisempi ja jaksoi odottaa omaa puheenvuoroaan. Toinen lapsista oli huomattavasti vilkkaampi ja tuli perheestä, jossa on paljon lapsia, joten pohdimme, johtuuko malttamattomuus odottaa omaa puheenvuoroa näistä seikoista. Harjoittelimme keskusteluissa oman vuoron odottamista ja toisen kuuntelemista, ja huomasimme harjoittelun tuottavan tulosta kerhon edetessä. Myös sadutus, johon molemmat lapset osallistuivat innokkaasti, palveli tätä tarkoitusta.

Molemmat kerholaiset toivat esiin omia mielipiteitään esimerkiksi kysyttäessä toiveita kerhotekemisestä sekä uskalsivat olla myös eri mieltä, mikäli eivät pitäneet toisen ehdotuksesta. Tällaisissa ristiriitatilanteissa emme ohjaajina puuttuneet asiaan vaan annoimme heidän ratkaista tilanteen itse. Ristiriitojen selvittäminen oli Tyttölle ja Pojalle helppoa, minkä katsoimme johtuvan siitä, että heitä oli vain kaksi, mutta toisaalta parantunut kyky ratkoa ristiriitoja kuuluu tyypillisesti keskilapsuuden ikävaiheeseen.

Havaintomme mukaan lapset pystyivät näyttämään Kivakerhossa avoimesti tunteitaan. Tämä tuli erityisesti ilmi muutamassa tilanteessa, jossa Tyttö satutti itsensä ja itki. Poika reagoi tilanteisiin rauhallisesti ja kunnioittavasti odottamalla Tyttöä takaisin leikkiin eikä minkäänlaista vahingoniltoa tai ilkkumista ollut havaittavissa. Merkille

pantavaa oli Tytön ja Pojan positiivinen suhtautuminen toistensa ja meidän ohjaajien tekemisiin pelien ja leikkien yhteydessä sekä kannustaminen toiselle haastavissa tilanteissa.

10.2 Osallisuuden taso sekä ryhmän kehitysvaiheet Kivakerhossa

Osallisuus ja osallistuminen näkyivät kerhossa siten, että molemmat kerholaiset saivat osallistua kaikkeen tekemiseen ja myös sen suunnitteluun tasavertaisesti kanssamme. Lisäksi he laativat kerhosäännöt yhdessä keskustellen. Kerhossa käyttämällämme sadutuksella on osallisuutta lisäävä ja vahvistava vaikutus ja se tuli esiin lasten tavassa kertoa tarinaa yhdessä.

Pyrimme ensimmäisestä kerhokerrasta lähtien toimimaan ohjaajina niin, että toimintamme oli lasten osallisuutta tukevaa ja avartavaa. Havaintomme mukaan Tyttö ja Poika olivat Kivakerhossa vaihtelevasti Hartin (1999, 40) osallisuuden tikapuumallin mukaisilla askelmilla seitsemän ja kahdeksan. Havaitsimme, että erot osallisuuden tasossa johtuivat lasten vireystasosta eivätkä ohjaajien toiminnasta. Mikäli lapset vaikuttivat väsyneiltä, he eivät jaksaneet toimia niin, että olisivat itse aktiivisesti tuoneet esiin ideoita tai aloittaneet pelejä ja leikkejä itsenäisesti, ja näissä tilanteissa he olivat mielestämme askelmalla seitsemän. Vireystilan ollessa parhaimmillaan, kuten useimmilla kerhokerroilla olikin, lapset asettuivat havaintomme mukaan selkeästi kahdeksannelle osallisuuden askelmalle. Tällöin he toimivat yhteistyössä aikuisten, eli tässä tapauksessa meidän kerhon ohjaajien kanssa tasavertaisina toimijoina, kuten Pajulammi (2014, 236) kahdeksannen askelman määrittelee.

Kivakerhossa ryhmän kehitysvaiheet olivat havaintojemme mukaan näkyvissä, mutta ne limittyivät toisiinsa eivätkä olleet selvärajaisia. Muodostamisvaihe näkyi ensimmäisellä kerralla siten, että ohjasimme lapsia tilanteesta ja tekemisestä toiseen, ja loimme tutustumisleikkien avulla turvallisen ilmapiirin ryhmän syntymiselle. Varsinaista kuohuntavaihetta ei mielestämme ollut, mutta ajoittain oli havaittavissa etenkin Pojan osalta hienoista ohjaajan toiminnan vastustamista. Koska ryhmäkoko oli pieni, pystyivät ryhmäläiset toimimaan itsenäisesti ja sujuvasti Kivakerhon ensimmäisistä kerhokerroista lähtien, vaikka normittamisvaihe on yleensä nähtävissä

vasta myöhemmässä ryhmän kehityksen vaiheessa. Normittamisvaiheella ja toteuttamisvaiheella ei havaintojemme mukaan ollut selkeää rajaa, vaan ne sekoittuivat toisiinsa. Mielestämme tämä johtui tiiviistä ja pienestä ryhmästä, jossa ryhmän ilmapiiiri oli avoin alusta saakka ja ryhmän jäsenet toimivat hyvin yhdessä sekä osasivat ratkaista ristiriitatilanteita rakentavasti. Kivakerhon viimeisellä kerralla havaitsimme kerholaisissa selvästi haikeutta, joka on tyypillistä ryhmän lopettamisvaiheessa. Roolimme ohjaajina oli tällöin myös keskeisempi ja ohjasimme Tyttöä ja Poikaa kertomaan kerhon päättymisen herättämistä tunteista.

10.3 MLL:n arvojen näkyminen Kivakerhossa

MLL:n arvot heijastuivat sadutuksessa syntyneestä tarinasta Eläinten jalkapallo-ottelu (Liite 1), jossa oli nähtävissä arvostaminen ja erilaisuuden hyväksyminen, yhdenvertaisuus, yhteisvastuu ja inhimillisyys. Nämä tulivat mielestämme esiin siinä, että kaikki erilaiset eläimet otettiin yhdenvertaisina mukaan pelaamaan, jokaiselle löytyi oma roolinsa, peli päättyi tasan eikä kukaan joutunut pettymään vaan kaikki lähtivät iloisina kotiin ja jatkoivat yhdessä pelaamista seuraavana päivänä. Tarinassa oli myönteinen kaiku ja Tyttö ja Poika kertoivat satua yhdessä toisen kertomaan arvostaen sekä siitä innostuen ja tarinaa jatkaen.

Lapsen ja lapsuuden arvostus näkyi Kivakerhossa lasten kuulluksi tulemisena ja osallisuutena kerhotoiminnan suunnitteluun. Luumi (2016) korostaa vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä lapsen kasvulle, ja myös me pyrimme vahvistamaan lapsen oikeutta olla lapsi yhteisten pelien ja leikkien avulla, joissa me aikuisina ja ohjaajina toimimme lasten rinnalla.

Ryhmä ja sen jäsenet, joilla on yhdistäviä tekijöitä, muodostavat yhteisön (Laitinen & Pessi 2011,18). Kivakerhon osallistujilla yhdistävinä tekijöinä toimi yhteenkuuluvuuden tunne, kuuluminen ryhmään, yhteiset säännöt ja yhteinen tekeminen, jotka yhdessä tuovat yhteisvastuun kerhotoimintaan.

Kallio (2017,14) korostaa inhimillisyyden olevan tärkeä tekijä toisen ihmisen kohtaamisessa. Järjestämämme kerho toimi lapsille kohtaamisen paikkana, jossa he saivat olla omina itsenään. Havaintojemme mukaan Tyttö ja Poika uskalsivat molemmat olla aitoja ja rehellisiä ja tuoda esiin tunteensa, myös haavoittuvuuden, joka tuli

esiin tilanteessa, jossa toinen kerholaisista satutti itsensä. Inhimillisyyteen kuuluu mielestämme myös kyky olla aidosti läsnä ja siihen kiinnitimme havainnoinnissamme erityistä huomiota. Läsnäolo näkyi kerholaisten keskittymisenä ja kuuntelemisena esimerkiksi Kim-peliä pelattaessa tai kuulumisia vaihdettaessa.

Yhdenvertaisuus ilmeni Kivakerhossa usealla eri tavalla. Molemmat lapset saivat tuoda esiin omia mielipiteitään ja näkemyksiään kerhotoiminnasta, ja me ohjaajina pidimme huolen siitä, että sekä Tytön että Pojan ääni tuli kuulluksi. Kerhossamme vallitsi tasa-arvoinen ja tasapuolinen tunnelma, jonka otimme huomioon jo suunnitteluvaiheessa leikkien ja pelien valinnassa. Teimme havainnon, että sukupuolella tai iällä ei ollut vaikutusta siihen, miten innokkaasti Tyttö ja Poika eri peleihin ja leikkeihin osallistuivat. Mahdolliset erot johtuivat ennemminkin henkilökohtaisista mielipiteistä.

10.4 Ohjaajien toiminta

Pienellä ryhmäkoolla oli samaan aikaan sekä helpottavia että haastavia vaikutuksia. Pieni ryhmä oli helposti hallittavissa, joka tuli esiin esimerkiksi siirryttäessä tilanteesta toiseen. Myös yhteisen ratkaisun löytyminen ristiriitatilanteissa oli helpompaa, kuin jos kyseessä olisi ollut isompi ryhmä. Ryhmäkoko vaikutti osaltaan myös siihen, että yleinen ilmapiiri kerhossa oli seesteisempi eikä huomattavia häiriötekijöitä ollut. Pienessä ryhmässä luottamuksen rakentuminen sujui nopeasti ja keskusteleminen oli luontevaa, joiden avulla myös havainnoinnin luotettavuus syntyy.

Pienen ryhmän ohjaaminen oli haasteellista, koska ryhmän koon vuoksi pelit ja leikit suoritettiin nopeasti, joten jokaiselle kerralle tuli olla mietittynä useita eri vaihtoehtoja. Kivakerhokertoja suunniteltaessa oli otettava huomioon myös se mahdollisuus, että paikalle tulee ainoastaan toinen lapsista, joka asetti omat kriteerit leikkien ja pelien valinnalle. Meille kerhon ohjaajina yhden lapsen innostaminen oli haasteellista, koska Pojasta oli selvästi nähtävillä turhautuminen ja pettymys siihen, että Tyttö ei ollut kerhossa.

Vapaaehtoistoiminnan näkökulmasta Kivakerhon ohjaaminen antoi meille useita Yeungin vapaaehtoistoiminnan timanttimalissa mainitsemia motivointitekijöitä. Saimme kerhoa ohjattessamme onnistumisen kokemuksia ja tunsimme olevamme

tarpeellisia niiden havaintojen perusteella, joita kerholaisista teimme. Toisella meistä ei ollut aikaisempaa kokemusta kerhon ohjaamisesta, joten tämä oli erityisesti hänelle tilaisuus haastaa itseään ja oppia uutta. Kerhon ohjaajina saimme mahdollisuuden kuulua uuteen ryhmään ja tuoda kerhon ohjaamiseen myös omia arvojamme. Vapaaehtoistoimintaan osallistuminen antoi meille tunteen osallisuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta voidessamme ohjata ja opastaa kerholaisia toimimaan yhdessä.

Kerhon ohjaajina oma toimintamme oli johdonmukaista, ja yhteistyö välillämme sujui hyvin. Emme tehneet kerhokerroille erillistä tehtävä- tai roolijakoa vaan toimimme sujuvasti hetkessä ja luimme toinen toisiamme. Tällainen tapa ohjata toimi kohdallemme, koska tunnemme toisemme entuudestaan. Pienen ryhmän ohjaajina myös oma heittäytyminen toimintaan oli oleellista ja ilman sitä moni peli tai leikki olisi ollut mahdotonta toteuttaa. Oman ohjaamisen havainnointia ja arviointia teimme jokaisen Kivakerhokerran jälkeen jäämällä hetkeksi juttelemaan kahden kesken ja käymällä havaintopäiväkirjojemme sisältöä yhdessä läpi. Viimeisen kerhokerran jälkeen kävimme kokoavan palautekeskustelun omasta toiminnastamme ohjaajina.

10.5 Kerhotoiminnasta saatu palaute

Molemmat kerholaiset vastasivat innolla esitettyihin kysymyksiin eikä heillä ollut ongelmia vastausten antamisessa ja he vastasivat kaikkiin kysytyihin kohtiin iloisella hymynaamalla. He antoivat myös joihinkin kysymyksiin sanallista palautetta, esimerkiksi kysyttäessä ”Menetkö mielelläsi kerhoon?”, toinen heistä vastasi ”Todellakin!”. Lapset myös toivoivat, että mahdolliset seuraavatkin kerhon ohjaajat ottavat lasten toiveita kerhon sisällöstä huomioon. Merkittävin palaute, johon tiivistyi niin Kivakerholle asettamiemme tavoitteiden täytyminen, toiminnan onnistuminen, oma toimintamme kerhon ohjaajina kuin Kivakerhon merkityksellisyys siihen osallistuneille lapsille, oli heidän vastauksensa ”Meistä tuli kavereita!” paikallislehden toimittajan esittämään kysymykseen, mikä lasten mielestä oli Kivakerhossa parasta.

Vanhempien palautteesta ilmeni, että lapset olivat lähteneet aina hyvin innokkaina Kivakerhoon. Toinen vanhemmista kertoi lapsen innostuksen hieman laskeneen vä-

häisen osallistujamäärän vuoksi. Molempien kerholaisten vanhemmat olivat tyytyväisiä, että lapsille järjestettiin tämän kaltaista kerhotoimintaa muiden harrastusten rinnalle. Heidän mielestään MLL:n kerhotoiminnassa hyvää on se, että se ei ole tavoitteellista. Tästä kertoi myös se, että toinen lapsista oli jättänyt vanhemman kerhtoman mukaan tärkeän menon välistä ja osallistunut mieluummin Kivakerhoon. Vanhemmilta pyydettiin myös numeerista palautetta asteikolla 1–10 ja molempien lasten vanhemmat suosittelivat toimintaa muille perheille arvosanoin 10 ja 9,5. Lasten innokkuutta lähteä Kivakerhoon he arvioivat arvosanoilla 9 ja 10.

Vanhemmilta kysyttiin myös kerhotoiminnan kehittämisehdotuksia. Vanhempien vastauksista nousi esiin kerhon nimivalinta ja sen merkitys lasten innokkuuteen osallistua kerhoon. He mainitsivat esimerkkinä Temppukerhon, joka on heidän mielestään nimenä houkutteleva ja jonka sisältö on ollut samantyylinen kuin Kivakerhossa. Vanhemmat antoivat palautetta myös MLL:n hakulomakkeesta, jolla kaverikerhoon haetaan. Heidän mielestään lomakkeen sisältö voi aiheuttaa epäilyn siitä, kuuluuko oma lapsi kerhon kohderyhmään, ja siitä syystä kerhopaikka voi jäädä hakematta. Huomionarvoista oli lisäksi se, että molempien lasten vanhemmat ihmettelivät kerhon vähäistä osallistujamäärää.

11 YHTEENVETO JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

11.1 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyömme tavoite ja teoreettinen viitekehys olivat vahvasti yhteistyötoimenne Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjanmaan piirin viitoittamia. Heillä oli tarve kaverikerhoformaatin mukaisen kerhon järjestämiselle, johon tartuimme. Kerhon avulla he toivoivat saavansa sekä näkyvyyttä kerhotoiminnalleen, että uusia vapaaehtoisia toimintaansa mukaan. Teoreettisesta viitekehyksestä MLL:n arvot sekä vapaaehtoistoiminta olivat niitä käsitteitä, joita he toivoivat avattavan. Itsellemme tärkeiksi tekijöiksi opinnäytetyössämme nousivat ryhmä ja ryhmädynamiikka, lapsen osallisuus, sosiaaliset taidot sekä kaveritaidot, jotka halusimme tuoda esiin teoriaosuudessamme. Omat tavoitteemme kerholle olivat sen suunnittelun ja järjestämisen lisäksi lasten osallisuuden, sosiaalisten taitojen ja kaveritaitojen vahvistaminen. Mielestämme opinnäytetyöllemme asetetut tavoitteet täytyivät hyvin ja olemme kokonaisuuteen tyytyväisiä. Vaikka tavoitteenamme ei ollut oppaan tai ohjekirjan tuottaminen, eikä MLL sitä meiltä myöskään odottanut, uskomme, että opinnäytetyötämme voi hyödyntää myös tässä tarkoituksessa uusien vapaaehtoisten kerho-ohjaajien kouluttamisessa.

Opinnäytetyöprosessi oli kestoltaan melko pitkä, alkusuunnittelusta valmiiseen opinnäytetyöhön noin vuoden. Prosessi oli mielenkiintoinen ja se antoi meille mieleenpainuvia kokemuksia sekä opetti uutta ryhmänohjaamisesta ja vapaaehtoistoiminnasta. Työstimme opinnäytetyötä osin tahoillamme ja osin yhdessä sekä hyödynsimme pilvipalvelua etenkin teoriaosuuden kirjoittamisessa. Toiminnallisen osuuden, havainnointi-, johtopäätös-, yhteenveto- ja kehittämisosiot teimme yhdessä, koska näiden huolellinen ja luotettava käsittely edellytti mielestämme yhteistä pohdintaa ja keskustelua. Yhteistyömme oli antoisaa sekä sujuvaa ja pystyimme keskustelemaan asioista rakentavassa hengessä, vaikka aihe herättikin ajoittain voimakkaita omia näkemyksiä. Onnistuimme löytämään yhteistä aikaa erittäin hyvin, eikä opinnäytetyömme aiheuttanut aikataulullisia ongelmia.

Yhteistyömme MLL:n Pohjanmaan piirin kanssa oli helppoa, ja koordinaattori Benita Ruohomäki oli aidosti ja vilpittömästi tukenamme koko prosessin ajan. Saimme

myös ohjaavalta opettajaltamme ohjausta halutessamme ja jokaisen seminaarin jälkeen kävimme rakentavaa keskustelua hänen kanssaan.

Opinnäytetyöhömmme löytyi lähdemateriaalia melko helposti ja erilaisista lähteistä. Oikeanlaisen tiedon seulominen olikin alussa työlästä, mutta sen tekeminen oli kirjoittamisprosessin kannalta palkitsevaa. Teoriatiedon löytäminen MLL:n arvoista oli hankalaa ja sitä oli huonosti saatavilla tarvitsemastamme näkökulmasta, mutta siitä huolimatta onnistuimme mielestämme avaamaan ne ymmärrettävästi.

11.2 Kerhon toteutuminen

Alkuperäinen ajatuksemme oli, että Kivakerhoon osallistuisi viidestä kahdeksaan lasta. Saatuamme tietää osallistujamäärän suunnittelimme kerhon toiminnan sen mukaan ja onnistuimme toiminnan järjestämisessä hyvin. Kerhokertoja oli riittävästi opinnäytetyötämme varten, ja saimme kerättyä tarpeellisen määrän havainnointimateriaalia. Olimme suunnitelleet kerhokertojen videoimista ja materiaalin hyödyntämistä havainnoinnissa, mutta pienen ryhmäkoon takia ja kerhon onnistumisen kannalta oli oleellista, että olimme osana ryhmää. Tästä syystä keräsimme aineiston osallistuvan havainnoinnin avulla.

Meille kerhon ohjaajina oli opettavaista huomata, että osallistujamäärä ei ole sidoksissa kerhon onnistumiseen. Oleellista on miettiä kerhotoiminta niin, että se palvelee sitä ryhmää, jolle se on kohdennettu. Uskommekin, että järjestämämme Kivakerho oli juuri näille kahdelle lapselle oikeanlainen ja merkityksellinen, eivätkä he olisi isommassa ryhmässä saaneet sitä hyötyä, jota Kivakerhon avulla halusimme heille antaa. Lapset saivat myös Kivakerhossa kahden aikuisen jakamattoman huomion, joka oli heille tärkeää. Toivomme, että esimerkkinamme rohkaisee muitakin kerhon ohjaajia järjestämään toimintaa hyvinkin pienelle osallistujajoukolle eikä kerhoille asetettaisi minimiosallistujamääriä. Nimenomaan vapaaehtoistoiminnan avulla on mahdollista toteuttaa pienimuotoistakin toimintaa, koska se ei ole sidottu taloudellisen voiton tavoitteluun eikä siitä koidu kustannuksia. Tämä on mielestämme mahdollisuus, jota niin julkinen kuin yksityinenkin sektori voisivat käyttää yhä enenevässä määrin. Näin voitaisiin mahdollistaa erilaisten tukevien toimintojen järjestäminen myös silloin, kun tarvitsijoiden joukko on pieni.

11.3 Kehittämisehdotukset

Haluamme tuoda esiin joitakin opinnäytetyöprosessimme aikana huomaamiimme kehittämisehdotuksia. Tämänkaltaista kerhoa järjestettäessä on mielestämme tärkeää tavata koulun oppilaat ennen kerhoon ilmoittautumista, mikä luo turvallisuutta ja helpottaa kerhoon hakeutumista. Omalla kohdallamme koulun rehtori eväsi mahdollisuuden tavat oppilaita salissa, vedoten sen aiheuttamaan hälinään ja luokkaliin siirtymisen vaikeuteen. Mielestämme edellä mainitut haasteet voidaan välttää esimerkiksi sillä, että kerhonohjaat kiertävät luokissa ennen oppitunnin alkua ja käyttävät muutaman minuutin kerhosta kertomiseen ja kerhoesitteiden jakamiseen. Tällä vältyttäisiin myös siltä, että esitteiden jakaminen ei jää opettajien vastuulle, minkä huomasimme aiheuttavan tyytymättömyyttä joidenkin opettajien keskuudessa siitä huolimatta, että he pitivät yleisellä tasolla ideaa kerhosta hyvänä ja tarpeellisena.

Toisena kehittämiskohteena tuomme esiin kerhon nimen tärkeyden, joka ilmeni myös vanhempien palautteesta. Itse emme täysin ymmärtäneet nimen osallistumista edistävää merkitystä, eikä se saanut suunnitteluvaiheessa riittävästi huomiota. Kerhon nimen valintaa on syytä pohtia huolellisesti ja tuoda sillä jollakin tapaa esiin kerhossa toteutettavaa toimintaa.

Kolmanneksi haluamme nostaa pohdittavaksi ajatuksen koulun yhteistyötahojen kuten kouluterveydenhoitajan ja koulukuraattorin kuulemisen kerhon suunnitteluvaiheessa. Mielestämme on tärkeää kartoittaa mahdollisuutta kohdistaa kerhosta tiedottamista heidän kauttaan perheille, joiden lapsia kaverikerhoformaatin mukainen toiminta tukisi.

LÄHTEET

- Duguid, F., Mundel, K & Schugurensky, D. 2013. Volunteer Work: Informal Learning and Social Action. [Verkkokirja]. Rotterdam: Sense Publishers. [Viitattu 18.10.2018]. Saatavana Ebsco Ebook collection. Vaatii käyttöoikeuden.
- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gulay, H., Akman, B., Kargi, E. 2011. Social skills of first-grade primary school students and preschool education. [Verkkolehtiartikkeli]. Education 131 (3), 663–679. [Viitattu 27.10.2018]. Saatavana Ebsco Academic Search Elite -tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Hakovirta, M. & Rantalaiho, M. 2011. Lapsuudentutkimuksen näkökulma taloudelliseen eriarvoisuuteen. [Verkkolehtiartikkeli]. Janus 19 (4), 342–357. [Viitattu 3.1.2019]. Saatavana: <https://journal.fi/janus/article/view/50632>
- Harju, A. 2003. Yhteisellä asialla. Kansalaistoiminta ja sen haasteet. Helsinki: Kansainvalistusseura.
- Hart, R. A. 1999. Children`s participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan.
- Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikistä totta: omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13–14 osin uud. p. Helsinki: Tammi.
- Historia. 20.12.2017. [Verkkosivu]. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). [Viitattu 14.4.2018]. Saatavana: <https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/historia/>
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla: lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi.
- Juusola, M. 2017. Vahvaksi rakastetut lapset. 1. uud. p. Helsinki: Otava.
- Jyväskylän Yliopisto. 10.4.2015. Koppa, havainnointi eli observointi. [Verkkosivu]. Jyväskylän Yliopisto. [Viitattu 7.4.2018]. Saatavana: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineistonhankintamenetelmat/havainnointi-eli-observointi-osallistuminen-ja-kenttaetyoe>
- Järjestöbarometri. 2014. [Verkkojulkaisu]. Byrokratian ongelmat ja vapaaehtoistoiminta järjestöissä. Jyväskylä: SOSTE. [Viitattu 18.10.2018]. Saatavana: http://www.kansalaisareena.fi/Byokratian_ongelmat.pdf

- Kallio, M. 2017. Inhimillisiä kohtaamisia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kataja, J., Jaakkola, T & Liukkonen J. 2016. Ryhmä liikkeelle, toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. 2.p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä Liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaveritoiminnan käsikirja. 2018. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Esite.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kivelä, V & Lempinen, J. 2010. Arki hallintaan: nuorten ryhmätoiminnan ohjaaminen. 2. p. Turku: KOTA - Lasten ja nuorten hyvinvointi ry.
- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. 3.p. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Koskiahho, B. 2001. Sosiaalipolitiikka ja vapaaehtoistyö. Teoksessa: A. Eskola & L. Kurki (toim.) Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. Tampere: Vastapaino, 15–40.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. p. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kärkkäinen, K. 2017. Vahvista lasta. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- L 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki.
- L 13.4.2007/417. Lastensuojelulaki.
- L 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki.
- Laitinen, A & Pessi, A.B. (toim.) 2011. Solidaarisuus. Helsinki: Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.
- Lapsen oikeuksien sopimuksen toteutuminen Suomessa. 7.8.2017. [Verkkosivu]. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). [Viitattu 14.4.2018]. Saatavana: <https://www.mll.fi/tietoa-mllista/lasten-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-toteutuminen-suomessa/>
- Luumi, P. 2016. Lyhennelmä luennosta. [Verkkosivu]. Laukaa: Yhdessä Elämään. [Viitattu 14.4.2018]. Saatavana: http://www.yhdessaelamaan.fi/?page_id=91

- Mannerheimin Lastensuojeluliiton vapaaehtoistyön eettiset periaatteet. 2018. Esite.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.). 2013. Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Markkanen E-L. 2012. [Verkkajulkaisu]. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. [Viitattu 17.10.2018]. Saatavana: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/mlfi/prod/2017/06/30141708/Kuulun-V%C3%A4lineit%C3%A4-ryhm%C3%A4n-toiminnan-tukemiseen.pdf>
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niemistö, R. 2012. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Gaudeamus. Palmenia-sarja 37.
- Norrena, J (toim.) 2016. Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, S. & Rantala, K (toim.). 2011. Näyn & kuulun: lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: LK-kirjat/Lasten Keskus Oy.
- Organisaatio. 5.8.2017. [Verkkosivu]. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). [Viitattu 14.4.2018]. Saatavana: <https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/organisaatio/>
- Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Lapin yliopiston oikeustieteiden tiedekunta. Väitösk.
- Peltola, M & Moisio, J. 2017. Ääniä ja äänettömyyttä palvelukentillä: katsaus lasten ja nuorten palvelukokemuksia koskevaan tietoon. Helsinki: Virtapyörre Oy. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 190.
- Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suomentaja Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. HYY Yhtymä.
- Pessi, A. B. & Saari, J. 2008. Hyvä Tahto. Auttamisen asenteet ja rakenteet Suomessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry.
- Pessi, A.-M. & Oravasaari T. 2010. [Verkkajulkaisu]. Kansalaisjärjestötoiminnan ytimessä. Tutkimus RAY:n avustamien sosiaali- ja terveysjärjestöjen vapaaehtoistoiminnasta. Helsinki: Raha-automaattiyhdistys. [Viitattu 18.10.2018]. Avustustoiminnan raportteja 23. Saatavana: <http://www.kansalaisareena.fi/RAYraportti23.pdf>
- Raninen, A., Raninen, T., Toni, I. & Tornaesus, G. 2007. Mathildan muodonmuutos. Kansalais- ja vapaaehtoistoiminnan uudet kasvot. Helsinki: WSOY.

- Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (toim.). 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Tampere: Liikuntatieteellinen Seura.
- Ruohonen, M. 2003. Järjestöt vapaaehtoistoiminnan areenoina ja mahdollistajina. Teoksessa: J. Niemelä & V. Dufva (toim.) Hyvinvoinnin arjen asiantuntijat. Jyväskylä: PS-Kustannus, 40–55.
- Sadeniemi, M. (toim.) 1978. Nykysuomen sanakirja I. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Schaeffer, C. E. & Gerard Kaduson, H. (toim.) 2012. Leikkiterapia: teoria, tutkimus ja käytäntö. Suomentaja Soili Hietaniemi. Kuopio: UNIpress.
- Strategia. 7.8.2017. [Verkkosivu]. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. [Viitattu 4.10.2018]. Saatavana: <https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/organisaatio/mlln-strategia/>
- Suomen YK-liitto. Ei päiväystä. Yhdenvertaisuus. [Verkkosivu]. [Viitattu 14.4.2018]. Saatavana: <http://www.ykliitto.fi/yk70v/kulttuurinen/monikulttuurisuus>
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL). 30.12.2016. Lapsen osallisuus. [Verkkosivu]. [Viitattu 4.10.2018]. Saatavana: <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>
- Toiminta. [Verkkosivu]. Seinäjoki: MLL:n Pohjanmaan piiri. [Viitattu 4.1.2019]. Saatavana: <https://pohjanmaanpiiri.mll.fi/toiminta/>
- Toimintalinja. [Verkkosivu]. Seinäjoki: MLL:n Pohjanmaan piiri. [Viitattu 4.1.2019]. Saatavana: <https://pohjanmaanpiiri.mll.fi/tietoa-piirista/toimintalinja/>
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin (63), 384–399. [Verkkolehtiartikkeli]. Uudelleen julkaistu Group Facilitation: A Research and Applications Journal (3), Spring 2001. [Viitattu 17.10.2018]. Saatavana Ebsco Academic Search Elite -tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Tuckman, B. & Jensen, M. A. 1977. [Verkkolehtiartikkeli]. Stages of small group development revisited. Group and Organizational Studies (2), 419–427. [Viitattu 17.10.2018]. Saatavana Ebsco Academic Search Elite -tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 10. uud. p. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuuva-Hongisto, S., Pöysä, V. & Armila, P. 2016. Syrjäkylien nuoret – unohdetut kuntalaiset? Helsinki: KAKS – Kunnallisan kehittämissäätiö. Kunnallisan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisusarja. Julkaisu 99.
- Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykye-Psykologian käsikirja. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Yeung, A. 2005. Miten mallintaa motivaatioita. Teoksessa M. Nylund & A. Yeung (toim.) Vapaaehtoistoiminta: anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 104–125.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. Ei päiväystä. [Verkkosivu]. Helsinki: Suomen Unicef ry. [Viitattu 4.10.2018]. Saatavana: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

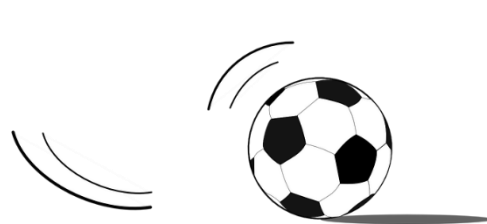
LIITTEET

Liite 1. Eläinten jalkapallo-ottelu

Liite 2. Palautelomake

Liite 1. Eläinten jalkapallo-ottelu

ELÄINTEN JALKAPALLOPELI



OLIPA KERRAN VIHREÄ LEOPARDI, JOKA PELASI JALKAPALLOA METSÄSSÄ. YHTÄKKIÄ JALKAPALLO PUHKESI. JA SITTEEN SE NÄKI LEIJONAN, JOKA PUMPPAS SEN. JA SITTEEN SE LEIJONA PELAA SEN LEOPARDIN KANSSA JALKAPALLOA.

JA SITTEEN SINNE TULI VIELÄ PELAAMAAN NORSU JA PANDA. SITTEEN NE SOPI, ETTÄ NE JAOT OLI LEIJONA JA LEOPARDI VASTAAN NORSU JA PANDA. JA HE LEIKKIVÄT, ETTÄ TOISET OLI VENÄLÄISIÄ JA TOISET SUOMALAISIA. JA YHTÄKKIÄ, KUN MAALEISSA OLI VERKOT, NIIN LEOPARDI POTKAISI JA VERKOT MENI RIKKI. HE NÄKIVÄT HÄMÄHÄKIN, JOKA KUTOI VERKOT UUDESTAAN. JA SITTEEN HÄMÄHÄKKI TULI TUOMARIKSI.

JA SITTEEN TÄMÄ KILPIKONNA TULEE, KUN TÄS NYT ON TÄMÄ KILPIKONNA. NO SE KILPIKONNA SANOI, ETTÄ TEHDÄÄN HÄNEN LIIVEISTÄÄN JOUKKUEET. KILPIKONNASTA TULI VAIHTOPELAAJA. SITTEEN TULI TOINEN LEOPARDI JA KILPIKONNA PÄÄSEE TOISEEN JOUKKUEESEEN.

LINTU MENI OHI JA KYSYI "SAAKO TULLA PELAAMAAN?" JA MUUT ELÄIMET VASTASIVAT, ETTÄ "KYLLÄ". JA SITTEEN SIITÄ LINNUSTAKIN TULI VAIHTOPELAAJA.

JA SITTEEN TULI SEEPRA PELAAMAAN. SITTEEN TULI TOINEN HÄMÄHÄKKI, JOKA TULI KATSOJAKSI.

KUN PELI PÄÄTTYI, NIIN TULI JO ILTA. SITTEEN TILANNE OLI 100-100. ELÄIMET LÄHTIVÄT HYVIN MIELIN KOTIIN NUKKUMAAN JA HUOMENNA NE TULIVAT TAAS PELAAMAAN.

LOPPU!



Liite 2. Palautelomake



KAVERIKERHOTOIMINTA

KYSELY LAPSELLE

VASTAUSVAIHTOEHDOT 😊 😐 😞

1. ONKO SINULLA KERHOSSA KAVEREITA / LEIKKISEURAA?

VASTAUS:

2. ONKO SINULLA KERHOSSA TURVALLINEN OLO?

VASTAUS:

3. JOS KERHOSSA ON ERIMIELISYYKSIÄ TAI KIUUSAAMISTA, SAADAANKO ASIAT SOVITTUA?

VASTAUS:

4. KUUNTELEEKO OHJAAJA LASTEN TOIVEITA?

VASTAUS:

5. AUTTAAKO OHJAAJA SINUA, JOS TARVITSET APUA?

VASTAUS:

6. ONKO KERHOSSA KIINNOSTAVAA TEKEMISTÄ?

VASTAUS:

7. MENETKÖ MIELELLÄSI KERHOON?

VASTAUS:

HALUATKO SANOA VIELÄ MUUTA PALAUTETTA TAI TOIVEITA KERHOSTA