

Opinnäytetyö (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Toiminnalliset menetelmät sosiaalialalla

2012

Susanna Kaunisto

NUOREN ELÄMÄNHALLINNAN EDISTÄMINEN TOIMINNALLISIN MENETELMIN

- Elämönhallintakurssi ammattikoulunuorille



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

Turun ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma | Toiminnalliset menetelmät sosiaalialalla

Kevät 2012 | 79

Ohjaajat Airi Ylinen ja Terhi Entonen-Sirainen

Susanna Kaunisto

NUOREN ELÄMÄNHALLINNAN EDISTÄMINEN TOIMINNALLISIN MENETELMIN

- Elämönhallintakurssi ammattikoulunuorille

Tämä opinnäytetyö on raportti elämönhallintakurssin suunnittelusta ja toteutuksesta ammattikoulunuorille. Elämönhallintakurssi on suunniteltu niin, että sitä voidaan käyttää muissakin instituutioissa tukemaan ja edistämään nuorten elämönhallintaa.

Elämönhallinnan käsitettä on tässä opinnäytetyössä lähestytty Antonovskyn koherenssin tunteen teorian mukaan. Antonovskyn teoriassa ihmisen omilla voimavaroilla nähdään olevan merkittävä asema elämönhallinnan tunteen saavuttamisessa.

Elämönhallintakurssin tavoitteena oli antaa opiskelijoille mahdollisuus omien voimavarojen etsimiseen ja tulevaisuuden suunnitteluun. Lisäksi kurssilla pyrittiin parantamaan ryhmän jäsenten keskinäistä tuntemista ja edistämään siten ryhmäytymistä. Kurssin suunnittelun tueksi toteutettiin oppilaitoksen opettajille konsultaatio, jolla kerättiin tietoa siitä millaisia ongelmia nuorilla esiintyy ammattikoulussa ja mistä ongelmat opettajien näkökulmasta katsottuna johtuvat.

Kurssi sisälsi yhdeksän lähiopetuskertaa ja opetusmenetelminä käytettiin toiminnallisia menetelmiä. Oppimisenäköyksenä yhdistyivät konstruktivistinen oppimisenäkemys, kokemuksellinen- ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Kurssin sisältö rakentui siten, että kurssin alussa pyrittiin opiskelijoiden tutustumiseen ja ryhmäyttämiseen, sen jälkeen opiskelijoiden itsetuntemuksen lisäämiseen, voimavarojen etsimiseen ja tulevaisuuden suunnittelemiseen.

Elämönhallintakurssille osallistuneet opiskelijat toivat useasti esiin koulutuksen vaativuuden ja sen aiheuttaman stressin, jonka he kokivat olevan läsnä koko ajan. Opiskelijat tunnistavat helposti ongelmia aiheuttavia tekijöitä ja omia heikkouksiaan, mutta omien vahvuuksien ja voimavarojen etsiminen tuottaa suurimmalle osalle opiskelijoista vaikeuksia. Kurssilta saadun palautteen perusteella, sillä nähtiin olevan positiivinen vaikutus ryhmän jäsenten keskinäiseen tuntemiseen, ryhmässä toimimiseen ja opiskelijan omien mahdollisuuksien esiin tulemiseen.

ASIASANAT:

Nuoret, elämönhallinta, toiminnalliset menetelmät

Susanna Kaunisto

ENHANCING LIFE MANAGEMENT OF YOUNG PEOPLE WITH ACTIVATING METHODS

- Life Management Course for Students in Vocational School

This thesis is a report of a life management course's planning and implementation for students in a vocational school. The life management course has been planned so that it can be used in other institutions to support and enhance young people's life management.

In this thesis, the concept of life management has been approached according to Antonovsky's coherence theory. In Antonovsky's theory, the human's own resources are seen to have an important role in achieving a sense of life management.

The life management course's aim was to give students the opportunity to find their own resources and plan the future. The course also aimed at improving the mutual understanding of the members of the group and in that way promoting grouping. A consultation with the school teachers was carried out to support the planning of the course. Information was collected on what kind of problems young people in vocational school have and from where the problems arise from the teachers' point of view.

The course contained nine times classroom teaching and the teaching methods were activating methods. The view of learning combined the constructivist view of learning, experiential learning and co-operative learning. The course content was constructed so that the beginning of the course aimed at the students' grouping and getting to know each other, then increasing the students' self-knowledge, and finding their own resources and planning for the future.

The life management course students brought up many times the demands of the training and the stress, which they felt to be present at all times. The students can easily identify the factors that cause problems and their own weaknesses, but finding their own strengths and resources causes difficulties for most of the students. Based on the feedback from the course, it was seen to have a positive impact on the group members' mutual knowledge, the group work and the recognition of the students' own opportunities.

KEYWORDS:

Young people, life management, activating methods

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 YHTEISTYÖKUMPPANI	7
3 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	9
3.1 Konsultaatio yhteistyökumppanille	10
3.2 Toteutus ja tulokset	10
4 ELÄMÄNHALLINTA KÄSITTEENÄ	14
4.1 Elämönhallintaa parantaakseen on ymmärrettävä mistä se rakentuu	15
4.2 Antonovskyn koherenssin tunteen teoria elämönhallinnan määrittäjänä	16
4.3 Mitä ovat voimavarat?	17
5 NUORUUS ELÄMÄNVAIHEENA	19
5.1 Nuoruuden kehitystehtävät asettavat haasteen elämönhallinnalle	20
5.1.1 Kehitystehtävät Havighurstin mukaan	20
5.1.2 Eriksonin identiteetti teoria	21
6 NUORET TUTKIMUKSEN VALOSSA	23
6.1 Tutkimus koulupudokkaista	24
6.2 Kouluterveyskysely	25
6.3 Nuorisobarometri	26
7 TOIMINNALLISET MENETELMÄT	28
7.1 Psykodraama ja sosiodraama	29
7.2 Virittäytymisen ja jakamisen merkitys	31
8 KURSSIN OPPIMISNÄKEMYS JA TYÖTAVAT	34
8.1 Konstruktivistinen oppimisenäkemys	34
8.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen	37
8.3 Kokemuksellinen oppiminen	39
8.4 Kurssin työtavat	40
8.5 Opiskelijoiden omat tavoitteet ja oman oppimisen arviointi	41
9 RYHMÄ TOIMIJANA	42
9.1 Ryhmän kehitys	42
9.2 Ryhmän turvallisuuden tunne	43
9.3 Ryhmän ohjaaja	44
10 KURSSIN TOTEUTUS	47
10.1 Kurssin esittelemine ja toisiin tutustumista	47
10.2 Tutustumis- ja ryhmäytymisharjoitteita	50

10.3 Sosiometriset menetelmät tutkimassa ryhmän jäsenten sisäisiä suhteita	53
10.4 Minuuden pohdintaa musiikkimaailmasta hyödyntäen	56
10.5 SWOT-analyysi itsestä	57
10.6 SWOT-analyysin työstäminen tulevaisuuteen	59
10.7 Voimavarat näkyviksi voimavara-auringon avulla	62
10.8 Tulevaisuuden suunnittelusta motivaatiota opiskeluun	64
10.9 Elämänhallintakurssin päättäminen ja palautteen antaminen	67
11 TOTEUTUKSEN ARVIOINTI	69
12 POHDINTA	72
LÄHTEET	75

LIITTEET

Liite 1. Kurssin toteutussuunnitelma

Liite 2. Tiivistelmä kurssin lähiopetuskertojen toiminnallisista menetelmistä

KUVIOT

Kuvio 1. Reflektioprosessi (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002a). 37

Kuvio 2. Kolbin oppimisen kehä (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002b). 40

1 JOHDANTO

Olen vuosien ajan kuunnellut läheltä kokemuksia siitä, kuinka osalla ammattikoulussa opiskelevista nuorista motivaatio opiskelu kohtaan on kadoksissa. Tästä seurauksena voi ammattiin valmistuminen pitkittyä tai pahimmassa tapauksessa keskeytyä kokonaan. Lisäksi opiskelijoiden rästiin jääneet opinnot ja hylätyt arvosanat aiheuttavat huomattavaa lisätyötä opettajille.

Pohdin pitkään, miten opiskelijoita voisi enemmän tukea koulutyössä, kunnes oman opinnäytetyöni lähestyessä ajatus nuorten elämänhallintaa edistävästä kurssista alkoi yhä enemmän tuntua sellaiselta haasteelta jonka voisi toteuttaa opinnäytetyönä. Lisäksi sain käsiini artikkelin joka antoi viitteitä siitä, että opinnäytetyölle on tilausta myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna. Artikkelissa kerrottiin elämänhallinnan ongelmien ajavan ammattikoulussa opiskelevia nuoria erityisopetuksen pariin. Artikkelin tiedot pohjautuivat vuosittain tehtävään kouluterveyskyselyyn, jonka tuloksien perusteella tutkija Riikka Puusniekka painotti, että tunne oman elämän hallinnasta ja omien voimien riittävydestä on merkittävä tekijä ammattikoulun sujumiselle. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2010.) Tähän tietoon perustuen pohdin sitä, kuinka merkittäviä itselleni ovat olleet viimeiset toiminnallisten menetelmien jaksot koulussa ja kuinka paljon olen toiminnallisista menetelmistä itse saanut voimia ja jäsennystä omalle elämälleni. Näen, että juuri toiminnalliset menetelmät voivat olla merkittävässä asemassa silloin, kun nuorten jaksamista ammattikoulussa tulisi edistää.

Edessäsi on nyt toiminnallisen opinnäytetyöni raportti, jossa kuvataan kuinka nuorten elämänhallintakurssi suunniteltiin ja miten se toteutettiin toiminnallisia menetelmiä hyödyntäen. Raportin lopusta löytyy elämänhallintakurssin toteutus tiivistetyssä muodossa, mutta ohjatakseen kurssia tulee raportti lukea kokonaisuudessaan, koska vain siten voi ymmärtää mistä näkökulmasta kurssi on suunniteltu ja toteutettu. Opinnäytetyöraportin on tarkoitus olla niin kattava, että sen pohjalta yhteistyökumppani, sekä muut sosiaali-, terveys- ja kasvatusalan toimijat pystyvät tulevaisuudessa hyödyntämään kurssia omassa toiminnassaan.

2 YHTEISTYÖKUMPPANI

Yhteistyökumppani opinnäytetyölle löytyi helposti, koska elämönhallintakurssia osattiin tarjota sellaiseen oppilaitokseen, jossa tiedettiin olevan tarvetta kyseiselle toiminnalle. Yhteistyökumppani innostui esitellyistä ajatuksista ja niiden pohjalta lähdettiin suunnittelemaan kurssin toteutusta.

Opinnäytetyön yhteistyökumppani on monialainen toisen asteen ammattioppilaitos. Oppilaitoksen nimeä ei tuoda raportissa ilmi, koska kurssiin osallistuneiden nuorten henkilöllisyyttä ei ole tarpeen tuoda julki.

Opinnäytetyön käytännön toteuttamiseen osallistui opinnäytetyön tekijän lisäksi ammattioppilaitoksesta yksi työntekijä, joka toimi kurssin vastaavana opettajana. Hän toimi myös oppilaitoksen yhteyshenkilönä koko opinnäytetyöprosessin ajan. Kuitenkin varsinainen lupa opinnäytetyön toteuttamiseen haettiin hyvissä ajoin kyseisen oppilaitoksen johtajalta. Kurssin toteutuskertojen ohjaus ja suunnittelu vastuu oli siis kokonaisuudessaan opinnäytetyön tekijällä, mutta kurssin mahdollisen uudelleen toteuttamisen kannalta oli erittäin tärkeää, että kurssille osallistui oppilaitoksesta työntekijä. Toiminnalliset menetelmät olivat työyhteisössä pääosin vieraita ja siksi kurssin sisällön opetteleminen pelkästään raportin perusteella olisi ollut hankalaa.

Yhteistyö oppilaitoksen työntekijän kanssa on ollut tiivistä koko opinnäytetyöprosessin ajan ja yhteisiä keskusteluja kurssista käytiin sekä suunnittelu, että toteutusvaiheessa. Toimintakertojen jälkeinen pohdinta ja ajatusten julkittaminen yhteistyössä on ollut merkittävä osa opinnäytetyötä. Niiden perusteella on pystytty pohtimaan eri harjoitusten toimivuutta ja samalla myös seuraamaan miten ryhmän ja yksilöiden toiminta on kehittynyt kurssin edetessä, sekä arvioimaan kurssin merkitystä kokonaisuudessaan ammattikoulunuorille.

Opinnäytetyön käytännön toteutuksen kohderyhmänä olivat toisen vuosikurssin opiskelijat, jotka ovat iältään 17- 18 vuotiaita. Elämönhallintakurssille osallistuneessa ryhmässä opiskeli 15 nuorta, jotka kaikki olivat opiskelemassa peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Kyseinen ryhmä valikoitui opinnäytetyön käytännön toteutuksen kohderyhmäksi, koska opinnäytetyön yhteistyökumppani on vuo-

sien ajan kokenut, että toisen vuoden aikana ongelmia esiintyy yleisesti ottaen eniten ja ne myös heijastuvat koulutyöhön. Kurssille osallistuneet nuoret saivat kurssista vapaa valintaisiin opintoihinsa yhden opintoviikon.

3 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyön päätavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa yhdessä yhteistyökumppanin kanssa tavoitteellinen nuorten elämönhallintakurssi, jonka opetusmenetelmänä toimivat erilaiset toiminnalliset menetelmät. Tavoitteena oli myös rakentaa kurssi siten, että sitä voidaan käyttää ja soveltaa missä tahansa nuoria kohtaavassa instituutiossa edistämään ja syventämään nuoren elämönhallintaa. Tarkoituksena oli tarjota opiskelijoille sellainen kurssi, jonka aihealueisiin ei ammattikoulun muussa opetuksessa ole mahdollista syventyä.

Elämönhallintakurssin eri toteutuskerroilla pyrittiin luomaan ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä, parantamaan opiskelijoiden opiskelumotivaatiota, etsimään opiskelijan omia voimavaroja sekä nuoren itsetunnon vahvistumiseen ja itsetuntemuksen lisääntymiseen. Itseensä tutustumisen tärkeyttä on Ahonen-Eerikäinen (1994, 13) perustellut taidokkaasti sanoen:

”Tärkein lahja, jonka ihminen voi itselleen antaa, on tutustua itseensä”.

Lause kuvaa sitä kuinka pitäisi välillä pysähtyä miettimään millainen minä olen, mitä minä haluan ja mihin olen menossa. Vain siten ihminen voi tiedostaa mitä tarvitsee ja mikä tarkoitus hänen elämällään on. Tarkoituksena oli alusta alkaen, että kurssi antaa opiskelijoille mahdollisuuden pysähtyä kiireisen koulutyön keskellä ja keskittyä omaan itseen.

Opinnäytetyön tekijän henkilökohtaisena tavoitteena oli rakentaa tavoitteellinen sisältö kurssille, joka pohjautuu vahvalle teoriapohjalle. Tavoitteena oli lisäksi saada kokemusta nuorten- ja toiminnallisten menetelmien ohjaamisesta ja perehtyä siihen, mihin asioihin nuoret kaipaavat tukea. Yhteistyökumppanille haluttiin kurssin avulla viedä sosionomin osaamista koulumaailmaan ja vastata siihen tarpeeseen, joka ammattikoulumaailmassa selkeästi on.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä yhteistyö yhteistyökumppanin kanssa on opinnäytetyön onnistumisen kannalta tärkeää ja siksi kurssin sisällön suunnittelussa haluttiin ottaa huomioon yhteistyökumppanin ajatuksia ja näkemyksiä.

Tästä syystä yhteistyökumppanille toteutettiin konsultaatio, jota kuvataan seuraavassa alaluvussa.

3.1 Konsultaatio yhteistyökumppanille

Vilka ja Airaksinen (2004, 27) toteavat toiminnallisen opinnäytetyön oppaassaan, että tavoitteiden laatimisen jälkeen tulee miettiä miten asetettuihin tavoitteisiin päästään ja mistä lähdemateriaali toiminnalle hankitaan. He esittävät konsultaatio mahdollisuuden, jossa haastatellaan asiantuntijoita. Tässä opinnäytetyössä on käytetty konsultaation mahdollisuutta ja hyödynnetty oppilaitoksen opettajilla olevaa ns.hiljaista tietoa.

Konsultaatiossa kerättiin tietoja siitä, mitä aiheita olisi tarpeellista käsitellä elämänhallintakurssilla. Opettajat tekevät työssään jatkuvasti havaintoja oppilaista ja konsultaatiolla haluttiin selvittää millaisiin ongelmiin opettajat työssään nuorten kanssa törmäävät ja mistä ongelmat heidän näkemyksensä mukaan johtuvat.

3.2 Toteutus ja tulokset

Konsultaatio kerättiin siten, että opettajia pyydettiin kirjoittamaan kirje, jonka aiheeksi annettiin kysymys: millaisia ongelmia nuorilla esiintyy ammattikoulussa ja mistä ongelmat mielestäsi johtuvat? Opettajat palauttivat nimettömänä kirjoitetun kirjeensä opettajanhuoneessa olevaan postilaatikkoon. Heitä ohjeistettiin kirjeen kirjoittamiseen sähköpostitse ja kirjeen kirjoittamiseen annettiin aikaa kuusi viikkoa.

Kyseisessä ammattikoulussa on opettajia yhteensä kolmetoista ja heistä kuusi vastasi konsultaatioon. Aineisto eli kirjeet analysoitiin aineistolähtöisellä analyysillä. Ensimmäisenä vaiheena oli aineiston eli kirjeiden lukeminen ja niiden sisältöön perehtyminen. Seuraavaksi suoritettiin aineiston pelkistäminen, eli kirjeistä alleviivattiin ne asiat joista tässä konsultaatiossa oltiin kiinnostuneita. Pelkistämisessä on tarkoitus karsia aineistosta epäolennainen pois. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110-112.) Alleviivaus suoritettiin käyttämällä erivärisiä kyniä. Toisella värillä poimittiin aineistosta esiin nousseet ongelmat ja toisella värillä on-

gelmien syitä. Tämän jälkeen merkityt asiat kirjoitettiin allekkain eri konseptille. Aineiston ensimmäiseen vaiheeseen kuului myös aineistosta esiin nousseiden lauseiden pelkistämistä, jolloin opettajien kirjoittamista, alleviivatuista lauseista poimittiin olennaisimmat sanat ja muodostettiin näin lauseista pelkistetty ilmaus. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112.)

Seuraavaksi aineisto ryhmiteltiin ja samaa asiaa tarkoittavat asiat liitettiin toisiinsa ja yhdistettiin yhdeksi luokaksi (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112-113). Pelkistetyt ilmaukset koottiin ryhmiksi ja näin aineistoa pystyttiin tiivistämään, koska yksittäiset tekijät sisällytettiin yleisimpiin käsitteisiin.

Ryhmittelyn jälkeen seurasi aineiston abstrahointi, jossa kirjeiden käyttämät alkuperäisinformaatio muutettiin teoreettisiksi käsitteiksi. Tätä käsitteellistämistä jatkettiin yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kunnes se ei enää sisällöllisesti ollut mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 114.)

Kirjeiden tarjoaman tiedon perusteella nuorilla esiintyvät ongelmat muotoutuivat sisällönanalyysissä seuraavanlaisiksi alaluokiksi:

- Motivaation puute opiskelua kohtaa
- Oppilaitoksen sääntöjen rikkominen
- Runsaasti poissaoloja
- Ryhmytymisen ja ryhmässä toimimisen ongelmat
- Toimitaan ryhmän vahvojen persoonien tahdon mukaisesti

Ongelmien syitä pohtiessaan opettajien aineistosta muodostettiin seuraavanlaisia alaluokkia:

- Aikuisen tuen puute
- Itsetuntemus heikkoa
- Ei ajatella tulevaisuutta

- Opiskelumotivaatiossa puutteita

Nuorilla esiintyvien ongelmien alaluokista muotoutui seuraavanlaiset pääluokat:

- Opiskelumotivaatio
- Vuorovaikutuksen ongelmat

Ongelmien syiden alaluokista muodostettiin seuraavat pääluokat:

- Opiskelumotivaatio
- Itsetuntemus
- Tuen puute

Konsultaation tuloksena saatiin tietoa siitä, että opettajien näkemyksen mukaan opiskelijoiden motivaatiossa opiskelua kohtaan on puutteita. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei oppilaitoksen sääntöjä noudateta. Lisäksi opiskelumotivaation nähtiin vaikuttavan runsaisiin poissaoloihin, jotka johtavat opintojen pitkitymiseen tai pahimmassa tapauksessa opintojen keskeytymiseen. Opiskelumotivaatioon on pääluokkien kohdalla sisällytetty myös huoleton suhtautuminen tulevaisuuteen, joka opettajien konsultaatiosta nousi esiin ja sen nähtiin vaikuttavan oleellisesti opiskelumotivaatioon. Yksi opettaja kertoi, että hänen näkemyksensä mukaan osa opiskelijoista ymmärtää ammatin tärkeyden vasta aikuisiässä ja vasta silloin opiskelumotivaatio alkaa heräämään.

Vuorovaikutuksen ongelmien koettiin vaikeuttavan ryhmässä toimimista ja aiheistosta nousi esiin roolien merkitys, joka nuorille näyttää olevan merkittävä. Ryhmän persoonat jotka ovat paljon esillä saavat huomiota ja heidän sanomisiinsa noudatetaan niin, että omaa tahtoa ei enää löydy. Eräs opettaja halusi tuo-

da erityisesti tämän esille kirjeessään, koska hän koki ettei asiaan kiinnitetä riittävästi huomiota.

Syiden kohdalla esiin nousivat vielä opiskelijoiden kokema tuen puute ja itsetuntemuksen ongelmat. Opettajat kokivat, että nimenomaan aikuisen tuki on oleellista ja sitä nuoret tarvitsevat. Moni opiskelijoista on elämässään ensimmäistä kertaa yksin, koska he ovat muuttaneet koulutuksen perässä toiselle paikkakunnalle. Itsetuntemuksen vaikeudet ongelmien takana liittyvät ja kuuluvat opettajien näkemyksen mukaan ikään. Nuoruudessa kuuluu olla epävarma ja luottamus omiin kykyihin ei kaikilla ole vielä kehittynyt.

Elämänhallintakurssin sisältöä ajatellen konsultaatiosta saadun tiedon perusteella kurssin toteutuskertoihin oli tarkoituksenmukaista sisällyttää ryhmäytymistä edistävää toimintaa, itsetuntemusta edistävää toimintaa, omien voimavarojen kartoittamista sekä tulevaisuuden suunnittelua, jolla pyritään lisäämään opiskelijoiden opiskelumotivaatiota.

4 ELÄMÄNHALLINTA KÄSITTEENÄ

Opinnäytetyön keskeisin käsite on elämönhallinta, joka nähdään hyvin moniulotteisena ja sen määrittämiseen vaikuttaa aina se, mistä tieteenalasta ja näkökulmasta sitä lähestytään. Tässä opinnäytetyössä elämönhallinnan käsitettä on lähestytty siten, että käsitteen avaamisen avulla elämönhallintakurssin tavoitteet ja käytetyt toiminnalliset menetelmät tulevat tarkoituksenmukaisiksi.

Psykoterapeutti Mikael Saarinen (n.d) kertoo, että ymmärtääkseen elämönhallinnan käsitteen, tulee aluksi tiedostaa että elämää ei voi koskaan täysin hallita. Hän kuitenkin korostaa, että jokaisen tulisi saavuttaa sellainen tila, jossa itse kokee hallitsevansa omaa elämäänsä. Elämönhallinta tunteen menettää silloin kun yksilö tuntee, että erilaiset tilanteet, paineet ja vaatimukset saavat hänet toimimaan vastoin omaa haluaan. Saarinen muistuttaa myös, että elämönhallintaa voi jokainen kehittää.

Yleisesti elämönhallinnasta voidaan puolestaan todeta, että ihminen jolla on vahva elämönhallinta pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä ja tekemään sellaisia ratkaisuja joita hän itse haluaa. Ihminen tuntee olevansa vastuussa elämästään ja asettaa itselleen päämääriä, joita on valmis tavoittelemaan. (Keltikangas- Järvinen 2008, 255.) Penttinen ja Hautala (2003, 40) puolestaan nostavat elämönhallintakäsitteen yläkäsitteeksi, joka määrittää miten yksilö selviää elämässä vastaantulevista haasteista ja vaatimuksista. Esille nousevat yksilön kyvyt ja taidot, jotka suhteutetaan omiin odotuksiin ja tavoitteisiin.

Heikkonen ja Välikangas (2011, 1) tuovat esille, että elämönhallinnan tunnetta voidaan pitää yhtenä ihmisen perustarpeista. Nyky-yhteiskuntamme on jatkuvassa muutoksessa ja tässä muutoksessa on hyvin vaikea pysyä mukana jos oma elämönhallinta ja turvallisuuden tunne katoavat. Samaa näkökulmaa tuo esille myös Keltikangas-Järvinen (2008, 29), joka kertoo, että elämönhallinnan tunne on ihmiselle tärkeä, koska nykyajan yhteiskunnan jatkuva epävarmuus ajaa meitä muutokseen ja pakottaa sopeutumaan uusiin vaatimuksiin. Ihminen haluaa ja pyrkii tällöin säilyttämään tunteen oman elämänsä hallinnasta.

Elämönhallinnan tunne voi myös vaihdella tilanteiden mukaan. Ihminen voi esimerkiksi hallita hyvin oman perhe-elämänsä, mutta työpaikallaan hän ei osaa ratkoa eteen tulevia ongelmatilanteita (Keltikangas-Järvinen 2008, 256-257).

Nuorien elämönhallinnan tunteen kannalta on merkittävää huomata, että nuoret tulevat erilaisista lähtökohdista, joten elämönhallintaa koskevat tarpeet vaihtelevat hyvin suuresti. Toiset voivat menettää elämönhallinnan tunteen hyvin pienkin kolhun seurauksena, kun taas toinen voi kestää kovankin kolhauksen ilman, että se ratkaisevasti vaikuttaa hänen elämönhallintaansa. Yksilöllisyys on siis otettava huomioon sillonkin kun halutaan toimia elämönhallinnan edistämiseksi. (Aaltonen ym. 2003, 17.) Ja koska elämönhallinta on hyvin yksilöllinen tunne, tulee muistaa, että ulkopuolisin silmin ei voi lähteä tekemään arviota siitä kuinka tyytyväinen tai tyytymätön ihminen elämäänsä on (Penttinen & Hautala 2003, 42).

4.1 Elämönhallintaa parantaakseen on ymmärrettävä mistä se rakentuu

Elämönhallinnan tunnetta parantaakseen ihmisen on ensin ymmärrettävä mistä elämönhallinnan tunne rakentuu. Keltikangas-Järvinen (2000, 15-17) näkee, että elämönhallinta lähtee aina itsensä tuntemisesta. Hallitakseen elämäänsä ihmisen tulee tietää mihin suuntaa hän haluaa elämäänsä viedä. Lisäksi ihmisen tulee tuntea omat vahvuutensa, heikkoutensa, tunnistaa oma osaamisensa ja asettaa omat tavoitteensa. Minäkuva ja itsetunto siis liittyvät elämönhallinnan tunteeseen kiinteästi. Myös Karvonen (2011, 121) tuo esille, että itsetunnolla on merkittävä yhteys elämönhallintaan. Hyvä itsetunto luo voimaantumisen tunteen, joka puolestaan synnyttää elämönhallinnan tunteen. Myös hän näkee, että hyvän itsetunnon omaava ihminen pystyy asettamaan elämässään päämääriä ja saavuttamaan niitä.

Edellä esitetyn perusteella Keltikangas-Järvinen (2008, 256) esittää, että ihmisen elämönhallinta on heikko juuri silloin kun hän näkee asioiden vain tapahtuvan. Tällöin kaikki on sattumaa, eikä omilla päätöksillä ja valinnoilla ole vaikutusta tapahtuneeseen. Heikko elämönhallinta ei sulje pois onnistumisen koke-

muksia, mutta merkittävä ero on siinä, että silloin ihminen näkee niiden johtuvan hyvästä onnesta, eikä omasta toiminnastaan.

Oman itsensä tuntemiseen liittyy kyky ymmärtää omat vahvuutensa ja kyky ratkaista eteen tulevia ongelmia. Jotta ihminen kykenee ratkaisemaan ongelmia ja ymmärtämään omia vahvuuksiaan, hänen on tunnistettava omat voimavaransa. Voimavarojen tunnistaminen siis vaatii ihmiseltä kehittynyttä itsetuntemusta. Aaron Antonovsky on kehittänyt lähestymistavan, jossa voimavarat ovat avainasemassa luomassa ihmisen elämänhallinnan tunnetta. (Herrala ym. 2008, 143.) Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin Antonovskyn koherenssin tunteen teoriaa, joka auttaa ymmärtämään elämänhallinnan rakentumista syvemmin ja voimavarojen merkitystä ihmiselle.

4.2 Antonovskyn koherenssin tunteen teoria elämänhallinnan määrittäjänä

Antonovsky kehitti koherenssin tunteen teorian, jossa koherenssin tunne nähdään elämänhallintaa kuvaavana käsitteenä. Teorian mukaan elämänhallinnalla tarkoitetaan yksilön kykyä ottaa käyttöön sekä omat, että ympäristön voimavarat niin, että hän selviää eri elämäntilanteista ja haasteista. (Klen 2005, 9.) Tämän lähestymistavan mukaan ihminen kykenee ratkaisemaan ongelmiaan vain silloin, kun hän osaa käyttää omia sisäisiä voimavarojaan (Herrala ym. 2008, 143).

Antonovskyn mukaan koherenssin tunne liittyy ihmisen persoonallisuuteen ja se näkyy kykyinä käynnistää ja ohjailta omia voimavaroja. Antonovskyn koherenssin tunteen teoriaan kuuluu kolme, toisiaan täydentävää ulottuvuutta: ymmärrettävyys, hallittavuus ja tarkoituksellisuus. Koherenssin tunteen perustan muodostaa ymmärrettävyyden ulottuvuus, johon kuuluu tunne tai kokemus siitä, että ihminen pystyy hallitsemaan omat sisäiset voimavaransa ja vuorovaikutuksensa sosiaalisessa ympäristössä. Ongelmien ilmaantuessa ihminen pystyy ymmärtämään niitä ja tietää miten hänen tulee toimia. (Herrala ym. 2008, 143-144.)

Hallittavuuden ulottuvuuteen sisältyy tunne yksilön fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista voimavaroista. Fyysisenä voimavarana voidaan nähdä esimerkiksi hyvä terveys, psyykkisenä voimavarana itsetunto ja sosiaalisena voimavarana taitavat vuorovaikutustaidot. (Klen 2005, 9.) Hallittavuuden ulottuvuudessa yksilölle syntyy tunne siitä, että hänellä on käytössään ne voimavarat, joilla voi vastata edessä olevaan haasteeseen. Yksilö siis kykenee toimimaan ja sopeutumaan, vaikka elämässä tulisikin eteen vastoinkäymisiä. (Herrala ym. 2008, 144.)

Viimeinen ulottuvuus, tarkoituksellisuus kuvaa sitä, kuinka yksilö haluaa käyttää voimavarojaan ja kuinka valmis hän on sitoutumaan asiaan. Yksilö kokee elämänsä arvokkaaksi ja haluaa ratkaista edessä olevat ongelmat ja haasteet. Tarkoituksellisuudella on siten yhteys motivaatioon, koska yksilöllä tulee olla halua antaa voimavaransa käyttöön. Silloin kun yksilöllä on riittävästi tahtoa ja halua, hän voi ylittää asettamiinsa päämääriin. (Klen 2005, 9; Herrala ym.2008, 144.)

Antonovsky itse näkee, että tarkoituksellisuus on näistä ulottuvuuksista kaikista merkittävin, koska ilman tarkoituksellisuutta eivät muutkaan osa-alueet pysty olemaan vahvoja. Seuraavaksi tärkeimpänä Antonovsky näkee ymmärrettävyyden. Koherenssin tunnetta tulee kuitenkin tarkastella kokonaisuutena, koska vain vahva koherenssin tunne muuttuu yksilön sisäiseksi voimavaraksi ja tämän sisäisen voimavaran avulla yksilö pystyy hyödyntämään muita käytettävissä olevia voimavarojaan. (Klen 2005, 9-10.)

4.3 Mitä ovat voimavarat?

Edellä elämänhallinta käsitteen avaamisessa on puhuttu paljon voimavaroista ja niiden yhteydestä itsetuntemukseen. Nyt kun tiedetään mitä itsetuntemuksella ja voimavaroilla voidaan saavuttaa, on aika syventyä siihen, mitä voimavaroilla ja itsetuntemuksella käytännössä tarkoitetaan.

Yleisesti voidaan voimavaroiksi nimittää kaikkia sellaisia eettisesti hyväksyttäviä asioita, joita ihminen jaksaa, osaa tai voi tehdä, tuntien samalla onnistumisen

kokemuksen. Jokaisella ihmisellä on voimavaroja ja ne voivat olla sisäisiä, ulkoisia, aineellisia tai henkisiä. Ihmisessä itsessään olevia voimavaroja tarkastellaan kolmesta eri näkökulmasta. Fyysisenä voimavarana nähdään esimerkiksi terveydentila, ikä ja koettu yleiskunto. Sosiaalisia voimavaroja tarkastellaan sosiaalisten taitojen kautta. Jos ihminen pystyy luomaan itselleen sosiaalisen tukiverkoston ja sitä kautta uusia ystävyysuhteita, hänen sosiaaliset voimavaransa kasvavat. Psyykkisiä voimavaroja synnyttävät ihmisen kognitiiviset taidot, motivaatio, itsetuntemus, tunnetaidot sekä kaikki ne asiat jotka ihminen kokee voimavarakseen. (Ihalainen & Kettunen 2006, 49.)

Katajan (2003,45) mukaan voimavarojen vahvistaminen ja voimistaminen lähtee siitä ajatuksesta, että meillä jokaisella on runsaasti voimavaroja, mutta usein ne ovat vajaakäytössä tai ne ovat kanavoituneet väärin asioihin. Voimavarat nousevat tärkeään asemaan silloin kun ne uhkaavat loppua, niitä ei löydy tai niiden näyttäytyminen yritetään estää.

Herrala ym. (2008, 146) esittävät, että ihmisen tärkeimpiä voimavaroja ovat aidot tunneilmaisut ja kokemukset. Ihmisen ei pidä tukahduttaa todellisia tunteitaan koska silloin on vaarana, että minäkuva vääristyy ja ihminen elää siten kuin muut haluavat hänen elävän.

Elämönhallintakäsitteen avaaminen on ollut tämän opinnäytetyön vaikein ja haasteellisin tehtävä. Oleellisinta on ymmärtää, että tässä opinnäytetyössä elämönhallinnan tunteen tärkeänä tekijänä nähdään itsetuntemus ja omien voimavarojen tiedostaminen. Siksi elämönhallintakurssin tavoitteissa ja kurssin eri toteutuskertojen toiminnassa on annettu mahdollisuus itsetuntemuksen lisääntymiseen ja voimavarojen esiin tulemiseen. Vielä lopuksi on haluttu antaa opiskelijoille mahdollisuus tulevaisuuden suunnittelemiseen, koska tällöin opiskelijalla on mahdollisuus hyödyntää esiin tulleita voimavarojaan.

5 NUORUUS ELÄMÄNVAIHEENA

Tässä luvussa keskitytään nuoruuteen elämänvaiheena ja kuvataan nuoruuden tärkeimpiä kehitystehtäviä. Kehitystehtävien läpi käyminen on tärkeää, koska ne omalta osaltaan luovat haasteita nuorelle ja vaikuttavat siten elämänhallintaan.

Jokainen nuori kehittyy omaan tahtiinsa ja siksi on mahdotonta osoittaa mitään pitävää jaottelua sille milloin nuoruus alkaa tai loppuu. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että sillä tarkoitetaan siirtymäaikaa lapsuudesta aikuisuuteen (Nurmi ym. 2006, 124).

Jotta pystytään tarkastelemaan yleispätevästi nuoruuden eri vaiheita, kuvataan eri vaiheita yleensä kolmi jaoittelulla, jossa varhainuoruus sijoittuu n. 11-14 ikävuoteen, keskinuoruus n. 15- 18 ikävuoteen ja myöhäisnuoruus n. 19-25 ikävuoteen. (Aaltonen ym. 2003, 16,18.) Tässä opinnäytetyössä kohderyhmänä olevat nuoret kuuluvat keskinuoruuden loppuvaiheeseen tai myöhäisnuoruudenvaiheeseen, jossa nuoren oma maailma laajenee yhä enemmän oman perheen ja tutun ympäristön ulkopuolelle. Ulkopuolelta tulevat mallit ja haasteet muokkaavat nuorta ja nuoren tulee yhä enemmän ottaa vastuuta itsestään sekä tiedostaa se, että hän on itsenäinen ja vapaa yksilö, joka vastaa omasta elämästään. (Aaltonen ym. 2003, 16,18.) Elämänhallintakurssille osallistuvista nuorista suurin osa on opiskeluiden vuoksi muuttanut toiselle paikkakunnalle ja eroon perheestään. Tämä siis jo itsessään asettaa nuorelle hyvin suuren haasteen.

Turunen (2005, 17-18,133) puolestaan kutsuu nuoruusiäksi ikävuosia 13/14-20/21. Hän jakaa ihmisen elämänkaaren seitsenvuotisjaksoihin, jonka alkupeuranä toimii steinerpedagogiikka. Lisäksi hän jakaa kunkin seitsenvuotisjakson kolmeen osaan, koska ihmisen elämässä ja kehittämisessä voidaan hahmottaa tiettyä kolmirytmää. Jokaisessa seitsenvuotisjaksossa voidaan nähdä aluksi liittyminen, sen jälkeen jäsentyminen ja lopuksi tekeminen.

Nuoruusikä muistuttaa tässä mallissa jo paljon sitä seuraavaa varhaisaikuisuutta. Nuoruusikä on jaettu kolmivaiheisesti, jossa viimeinen kolmannes kuvaa teini-iän viimeisiä aikoja, silloin kun nuori on noin 18-vuotias. Nuoressa näkyy

tällöin aikuistumisen merkkejä. Ympäristöön asennoituminen on usein jo hie-
man tasapainoisempaa ja koko olemuksessa on jo merkkejä keskittyneisyyden
ja harkitsevaisuuden suuntaan. (Turunen 2005, 135.)

5.1 Nuoruuden kehitystehtävät asettavat haasteen elämänhallinnalle

Kehitystehtävillä tarkoitetaan haasteita, joita ihminen kohtaa elämänsä varrella.
Selviytyttyään meneillään olevan ikävaiheen haasteista, ihminen kehittyy ja voi
siirtyä seuraavaan elämänvaiheeseen (Dunderfelt 1999, 94).

Nuoruuden vaihe tuo mukanaan monia haasteita ja kehitystehtäviä, jotka koet-
televat samalla nuoren elämänhallintaa. On kuitenkin huomioitava, että mitkään
teoriat eivät ole veden pitäviä. Jokainen ihminen on oma yksilönsä, eikä mikään
teoria voi yksinään selittää kaikkea. Eri teorioiden pohjalta voidaan kuitenkin
helpommin ymmärtää yksilöä ja hänessä tapahtuvia muutoksia. Lisäksi yksilön
ongelmien ratkaisuun taustateoria voi tuoda jonkin ratkaisevan näkökulman.
(Turunen 2005, 19.)

5.1.1 Kehitystehtävät Havighurstin mukaan

Robert J. Havighurst on kehittänyt teorian, jonka mukaan eri-ikävaiheissa ihmi-
sellä on tiettyjä kehitystehtäviä. Kehitystehtäviä voidaan kutsua myös haasteiksi
ja vaatimuksiksi, joiden onnistunut ratkaiseminen luo pohjan ihmisen hyvinvoin-
nille ja myöhemmälle kehitykselle. (Nurmi ym. 2006, 131.) Tässä yhteydessä ei
ole tarkoituksenmukaista käsitellä kokonaisuudessaan Havighurstin teoriaa,
vaan keskittyä nuoruuden kehitystehtäviin, joita on kaikkiaan seitsemän (Dun-
derfelt 1999, 94).

Havighurstin mukaan nuoruuden ensimmäisenä kehitystehtävänä on vuorovai-
kutussuhteiden luominen molempiin sukupuoliin. Puhutaan kypsemmästä ja
uudesta suhtautumisesta, jolloin opitaan toimimaan yhdessä ja sukupuoliroolit
selkiytyvät (Dunderfelt 1999, 94; Heikkonen & Välikangas 2005, 67).

Toisessa kehitystehtävässä omaksutaan sukupuolten eri roolit ja nuori ymmär-
tää oman roolinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että tyttö ymmärtää oman roolinsa nai-

sena ja mahdollisesti tulevana äitinä. Pojalla tämä tarkoittaa miehen ja isän roolin omaksumista (Dunderfelt 1999, 94; Heikkonen & Välikangas 2005, 67).

Kolmantena kehitystehtävänä on oman fyysisen ulkonäön hyväksyminen. Puberteetti muuttaa nuoren vartaloa ja asettaa siksi suuren haasteen nuorelle. Fyysisen ulkonäön hyväksymiseen kuuluu myös ymmärrys siitä, että vain minulla itselläni on oikeus käyttää ruumistani ja suojella sitä tarpeen vaatiessa. (Dunderfelt 1999, 94; Heikkonen & Välikangas 2005, 68.)

Tunne-elämässään nuoren tulisi saavuttaa tarvittava itsenäisyys suhteessa omiin vanhempiinsa. Tässä Havighurstin neljännessä kehitystehtävässä ei olla enää riippuvaisia omista vanhemmista, eikä muistakaan aikuisista (Dunderfelt 1999, 94; Heikkonen & Välikangas 2005, 68).

Viidennessä kehitystehtävässä kehitetään positiivinen asenne perhe-elämää ja avioliittoa kohtaan. Kuudentena kehitystehtävä on rakentaa tulevaisuuden suunnitelmia ja ottaa vastuuta myös taloudellisista seikoista. Työelämään valmistautuminen ja yhteiskunnan vastuullisena aikuisena toimiminen liittyy kiinteästi tähän kehitystehtävään. Viimeisenä kehitystehtävänä on maailmankatsomuksen, arvomaailma ja moraalien kokoaminen. Kehitystehtävän tärkeyttä korostaa se, että niiden perusteella nuori alkaa ohjata elämäänsä. (Dunderfelt 1999, 94; Heikkonen & Välikangas 2005, 68.)

5.1.2 Eriksonin identiteetti teoria

Erik H. Erikson oli kehityspsykologian tutkija, joka kehitti teorian ihmisen psykososiaalisesta kehityksestä. Eriksonin kehitysteoria sisältää kahdeksan vaihetta, joissa jokaisessa ihminen kohtaa ns. kehityskriisin. Kehityskriisistä selviytyäkseen ihminen joutuu ratkaisemaan sille asetetut kehitystehtävät. (Boeree 2006.)

Eriksonin teoriassa vaihe viisi kuvaa nuoruutta, jossa kehitystehtävänä on identiteetin rakentaminen. Identiteetin rakentumisessa avainasemassa ovat roolit, joten jos kehitystehtävää ei ratkaista onnistuneesti, nuori saattaa päätyä rooli-

hajaannukseen. Identiteetin saavuttamisen vaikeus piilee siinä, että se vaatii nuorelta rohkeutta ja uskallusta lähteä kohti tuntematonta. (Boeree 2006.)

Vuorinen (1998, 208) käsittelee identiteetin käsitettä kahdesta näkökulmasta. Toisaalta identiteetti kuvastaa sitä, kuinka yksilö on omaksunut omat minuuden alueensa, joista hän ei suostu luopumaan. Toisaalta identiteetillä voidaan kuvata sitä, kuinka yksilö saa vastauksen tärkeään kysymykseen: ”kuka minä olen?”. Identiteetissä korostuvat ne minän-alueet, jotka ovat yhteydessä sosiaalisiin rooleihin. Siksi nuoren on löydettävä roolinsa ja oma paikkansa yhteiskunnassa, jossa hän tuntee voivansa osallistua. Jos nuori ei löydä paikkaansa yhteiskunnassa ja vastausta siihen kuka hän on, seuraa roolien hajaannus. Roolien hajaannus johtaa siihen, ettei nuori tällöin kykene tekemään päätöksiä omasta elämästään. (Boeree 2006.)

6 NUORET TUTKIMUKSEN VALOSSA

Elämänhallintakurssia suunniteltaessa on ollut tärkeää perehtyä myös yhteiskunnalliseen näkemykseen nuoruudesta. Siksi tässä luvussa perehdytään tutkimukselliseen tietoon nuoruudesta ja muodostetaan sitä kautta tämän hetkinen kuva ammattikoulussa opiskelevista nuorista.

Tutkimuksia nuorista ja nuoruudesta on runsaasti, koska nuorten elinoloja tutkitaan Suomessa hyvin tiiviisti. Nuorisotutkimusverkosto, Terveysten ja hyvinvoinninlaitos (THL) sekä Valtion nuorisoasiainneuvottelukunta (Nuora) kokoavat vuosittain Nuorten elinolot- vuosikirjan, joka tarjoaa ajankohtaisimman tutkimustiedon yhteiskuntamme nuorista. (Mäkelä ym. 2010, 3.)

Vuoden 2010 vuosikirjassa Ahola & Galli (2010, 132) kertovat, että nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisyä korostetaan niin lainsäädännössä, kuin opetussuunnitelmissakin. Huomio on kiinnitetty erityisesti koulutukseen ja niihin nuoriin, jotka keskeyttävät toisen asteen koulutuksen. Koulutuksen merkitys nuoren tulevaisuuden kannalta on hyvin merkittävä, koska sen kautta nuori saa paitsi yhteiskuntaelämän edellyttämät kansalaistaidot, myös mahdollisuuden päästä työelämään ja löytää oma paikkansa yhteiskunnassa. Näiden syiden vuoksi koulutuksen keskeytymistä pidetään yhtenä merkittävänä, syrjäytymisuhkaa lisäävänä tekijänä.

Koulutuksen keskeyttäminen ammattikoulussa on noussut yhteiskuntamme huolen aiheeksi. Lukuvuonna 2006-2007 ammattikoulun keskeytti pojista 10,3 prosenttia ja tytöistä 10 prosenttia. Lukioon nähden keskeyttäminen oli ammattikoulutuksessa yli kaksi kertaa yleisempää. Huolestuttavaa on myös se, että ammattikoulun keskeyttäneistä vain yksi prosentti jatkoi opintojaan toisella koulutussektorilla. Ero lukioon tässäkin suhteessa on huomattava, koska lukion keskeyttäneistä noin 50 prosenttia, jatkoi opintojaan toisella koulutussektorilla. (Ahola & Galli 2010, 132.)

6.1 Tutkimus koulupudokkaista

Vuosina 2005-2008 kerättiin VaSkooli- projektin ja Varsinais-Suomen koulupudokashankkeen yhteydessä 40 nuoren ja ohjaajan haastatteluainesto, jolla pyrittiin etsimään syitä koulupudokkuuteen. Koulupudokkailla tarkoitettiin tässä joko peruskoulun jälkeen ilman koulutuspaikkaa jääneitä tai toisen asteen koulutuksen keskeyttäneitä. Haastatellut nuoret olivat iältään 16-21 vuotiaita ja ohjaajahaastatteluihin osallistuneet olivat yläkoulujen- ja ammattioppilaitosten rehtoreita, opinto- ohjaajia, psykologeja, kuraattoreja sekä erilaisia nivelvaihe-ohjaajia. (Ahola & Galli 2010, 133.)

Haastatelluista nuorista on tehty jakoa aktiivisuuteen ja passiivisuuteen, nuorten puheen perusteella. Aktiivisia nuoria olivat ne, jotka olivat itse toimijoina ja passiivisia ne jotka näkivät itsensä toiminnan kohteina. Passiivisuuteen kuului myös se, että nuoret eivät kiinnittyneet kouluun. (Ahola & Galli 2010, 133-134.)

Tässä yhteydessä mieleen palaa toteutettu opettajien konsultaatio, josta voin aistia passiivisen nuoren ja sen aiheuttaman hankaluuden opiskeluun. Ahola ja Galli (2010, 135) kuvaavat artikkelissaan käsitteen epäonnistumisenansa, jolla pyritään selittämään nuorten passivoitumista. Tähän ansaan joutuessaan nuoren ajattelu- ja toimintatavaksi muodostuu epäonnistumisenkehä, jossa rationaaliset ratkaisumallit väistyvät ja tilalle tulee epäolennainen toimintatapa. Tähän epäolennaiseen toimintatapaan nuorta ajaa heikko itsetunto ja epäonnistumisen pelko. Epäonnistumisenkehä jatkaa vahvistumistaan niin kauan kuin tehtävään sopimatonta toimintamallia käytetään. Epäonnistumisenansasta voidaan nähdä olevan suora yhteys nuoren elämänhallintaan, koska sitä kautta nuori menettää kyvyn tehdä omia ratkaisujaan ja hän siirtyy katselemaan omaa elämänsä sivusta. Ahola ja Galli (2010, 135) kuvaavat, että passiivisen nuoren haastattelusta jäi elämään vahva kuva siitä, että nuori ei ollut itse vastuussa elämästään vaan odotti jonkun muun ohjailevan omaa elämänsä. He vain ajeltivat ja pysähtyivät silloin kun joku muu käskee.

Tutkimuksessa nuoret selittivät asiat usein itselleen parhain päin kun taas ohjaajat pyrkivät löytämään taustalla olevia syitä koulupudokkuuteen. Ohjaajien

haastatteluissa esiin nousi käsite elämänhallinta ja sen puute nuorten elämässä. Myös motivaation puute tulee esiin vahvana ohjaajien haastatteluista. Ohjaajat kokivat, että onnistumisen tunteita tulee erityisesti ammattikoulussa hyvin harvoin ja näkivät tällä olevan yhteyttä nuorten opiskelumotivaatioon. (Ahola & Galli 2010, 135-137.)

6.2 Kouluterveyskysely

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos kokoaan vuosittain tietoa valtakunnallisella kouluterveyskyselyllä nuorten elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista sekä oppilas- ja opiskelijahuollosta. Kouluterveyskyselyllä tähdätään tutkittavien asioiden kehittämiseen. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009a.)

Aikaisemmin kysely on tehty vain peruskoulussa ja lukioissa opiskeleville, mutta vuodesta 2008 alkaen, se on tehty myös ammattikoulussa opiskeleville 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoille. Kyselyyn vastaa vuosittain noin 20 000 ammattiin opiskelevaa nuorta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009b.) Kestilä (2009, 56) näkee tämän olleen merkittävä parannus kouluterveyskyselyyn. Hän perustelee näkemystään sillä, että kysely on paljastanut ammattikoululaisten eroavan monilla terveys- ja hyvinvoinnin mittareilla vastaavan ikäluokan lukiolaisista.

Raportti Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000- luvulla on koonnut yhteen kouluterveyskyselyn tuloksia vuosilta 2000-2009. Raportissa tarkastellaan omana lukunaan ammattiin opiskelevien nuorten hyvinvointia vuosina 2008-2009. Vastaaajia tässä aineistossa on näinä vuosina ollut yhteensä noin 40641. (Luopa ym. 2010, 40.)

Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan lähes joka kolmannella ammattiin opiskelevalla nuorella oli vaikeuksia opiskelussaan ja vain joka kymmenes oli saanut puutteellista apua opiskeluongelmiinsa. Lisäksi kouluoloja tutkittaessa esiin on noussut, että 23 prosenttia pitää koulun työmäärää liian suurena. Tämän kysymyksen kohdalla tyttöjen ja poikien väli näkyi selvästi siten, että tytöistä työmäärään liian suureksi koki 23 prosenttia ja pojista 18 prosenttia. 19 prosenttia vastaajista ilmoitti lintsanneensa ainakin 2 päivää kuukauden aikana ja

18 prosenttia koki, ettei tule kuulluksi oppilaitoksessaan. Oppilaitoksen työilmapiirissä ongelmia näki olevan 16 prosenttia vastaajista. (Luopa ym.2010, 40.) Kestilä (2009, 56) kiteyttää tutkimuksen tulosten perusteella näyttävän siltä, että ammattikoulussa opiskelevien nuorten hyvinvoinnin tukemiseen tulisi keskittyä enemmän.

6.3 Nuorisobarometri

Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta Nuora laatii yhteistyössä Nuorisotutkimusverkoston kanssa vuosittain kyselytutkimuksen, nuorisobarometrin, jonka aineiston se kerää puhelinhaastatteluin. Kyselyn kohderyhmänä ovat koko maan 15- 20 vuotiaat nuoret. Nuorisobarometrin tarkoituksena on kerätä tietoa nuorten arvoista ja asenteista. Lisäksi se tuottaa arvokasta tietoa sosiaalisen pääoman ulottuvuuksista, koska se seuraa eri tavoin yhteiskunnallista vaikuttamista, nuorten luottamusta yhteiskunnan institutioihin, ystävyysuhteiden määrää sekä yhteenkuuluvuuden tunteen voimakkuutta. (Myllyniemi (toim) 2010, 6, 10, 12; Myllyniemi 2009, 49-50.)

Barometri on kerätty vuodesta 1994 lähtien ja kyselyyn osallistuu vuosittain 1900 nuorta. Tästä joukosta 593 henkilöä oli suorittanut tai suoritti parhaillaan toisen asteen ammatillista tutkintoa. (Myllyniemi 2010, 6, 10, 12; Myllyniemi 2009, 49.)

Vuoden 2010 Nuorisobarometrissa saadut tulokset osoittavat, että nuorten epävarmuuden kokemukset ovat vähentyneet, kun niitä verrataan aikaisempien vuosien tutkimuksiin. Myös yhteiskuntamme talouden taantumasta huolimatta nuorten epävarmuuden tunne työnsaamisesta oli vähentynyt. (Myllyniemi 2010, 248.)

Nuorisobarometrin yhtenä alueena oli selvittää nuorten turvattomuuden ja epävarmuuden tunteita vuonna 2010. Tutkimuksen mukaan koululaiset ja opiskelijat näyttivät kokevan keskimääräistä enemmän turvattomuutta niin henkilökohtaisissa (esimerkiksi henkilökohtaisen elämän riskit), kuin kaukaisemmissakin (esimerkiksi ympäristökatastrofit) turvattomuuden aiheissa. Lisäksi turvatto-

muuden kokemukset olivat yleisempiä naisilla kuin miehillä. (Vornanen & Miettinen 2010, 252-253.)

Vornanen & Miettinen (2010, 216-217) toteavat, että nuorten turvattomuuden esiintyminen kertoo tiivistäen suomalaisen yhteiskunnan rappeutumisesta. Yhteiskunnan rappeutumisesta kertovia muutoksia ovat mm. hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin kasautuminen, yhteisöllisyyden katoaminen ja oman henkilökohtaisen elämän riskien lisääntyminen.

Kuten edellä esitetyt tutkimukset osoittavat, nuorten tukemiseen tulisi panostaa koko yhteiskunnassa ja erityisesti koulumaailmassa entistä enemmän. Erityisen huolestuttavaa on todeta se, että ammattikoulun keskeyttäneistä oppilaista vain murto-osa jatkaa opintojaan toisella koulutussektorilla. Tämä osoittaa, että erityisesti ammattikoulussa tulisi keskittyä oppilaiden koulutyön tukemiseen entistä aktiivisemmin, jotta nuoret eivät keskeyttäisi opintojaan.

7 TOIMINNALLISET MENETELMÄT

Käsitettä toiminnalliset menetelmät käytetään usein yleisnimikkeenä erilaisille toimintaan perustuville työskentelyille, joissa periaatteena on, että asiat tehdään näkyviksi. Lähtökohtana toiminnallisille menetelmille on, että sanat eivät aina riitä kertomaan kaikkea. (Toiminnalliset työnohjaajat n.d.)

Toiminnallisessa työskentelyssä ihmistä autetaan tekemään ja kuvittelemaan asia näkyväksi, sen sijasta, että hän vain puhuisi siitä. Toiminnallisten menetelmien peruselementti on spontaanius, joka mahdollistaa ihmistä paljastamaan niin heikkoutensa, kuin vahvuutensakin. Toiminnallisissa menetelmissä asia konkretisoidaan niin, että sitä voidaan tarkastella tässä ja nyt. (Toiminnalliset työnohjaajat n.d.)

Toiminnallisissa menetelmissä ei anneta valmiita vastauksia tai ohjata liiaksi ryhmää/yksilöä, vaan luotetaan siihen, että ihminen itse/ryhmä löytää oman polkunsaa, jota pitkin se pystyy ratkaisemaan ongelman ja kehittymään. Toiminnalla pyritään siihen, että ei anneta vain yhtä oikeaa tapaa käsitellä tai ratkaista asiaa, vaan pyritään synnyttämään prosessi, joka avaa uusia näkökulmia asiaan. (Kataja ym. 2011, 30.)

Toiminnallisten menetelmien toimintaharjoituksilla pystytään käsittelemään monia sellaisiakin asioita, joiden käsitteleminen saattaisi johtaa toisen ihmisen persoonan loukkaamiseen. Toiminnassa asia ulkoistetaan toimimalla esimerkiksi roolien avulla, jolloin asiaa voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tällä avataan myös mahdollisuus kokeilla uusia tapoja, joilla hankalaa asiaa voidaan lähestyä ja yrittää ratkoa. (Kataja ym. 2011, 30.)

Ryhmässä toiminnalliset menetelmät usein päästävät mielikuvituksen valloilleen ja toiminnassa syntyy siten helposti uusia toimintamalleja. Yksittäiset jäsenet huomaavat ryhmässä, että he osaavat ratkoa asioita ja tämä saa heidät luottamaan omiin kykyihinkin. (Kataja ym. 2011, 20.)

Cossan (2005, 26) mukaan nuorten kanssa toiminnalliset menetelmät ovat tarkoituksenmukaisia varsinkin silloin, kun nuoren toimintatavassa tulisi tapahtua

muutos, tai kun halutaan tukea nuorta saavuttamaan onnistuneesti nuoruuden kehitystehtävät. Toiminnallisia menetelmiä hyödyntäessä ohjaajan on ymmärrettävä nuoruuden mukanaan tuomia muutoksia ja nähdä asioita nuoren näkökulmasta.

Seuraavissa kappaleissa kuvataan terapiassa käytettäviä psyko- ja sosiodraamaa, koska niiden lähempi tarkastelu auttaa ymmärtämään toiminnallisten menetelmien ydintä ja sitä miten toiminnalliset menetelmät ovat syntyneet. Psyko- ja sosiodraama työskentelystä nousee perusajatus ja –toimintamalli, niin elämänhallintakurssin menetelmille, kuin kaikille muillekin toiminnallisille menetelmille.

7.1 Psykodraama ja sosiodraama

Toiminnallisista menetelmistä puhuttaessa esiin nousevat usein psykodraama ja sosiodraama, jotka ovat siis tavallisimpia esimerkkejä terapiassa käytettävistä toiminnallisista menetelmistä. Näiden menetelmien kehittäjä on lääketieteen-tohtori Jacob Levy Moreno (1889-1974), joka loi nämä menetelmät 1930-luvulla Yhdysvalloissa. Psykodraaman käyttö on nykyään levinnyt koko maailmaan ja sen menetelmiä on yhdistetty moniin lähestymismalleihin. (Blatner 1997, 10-13.)

Psykodraamaa ei tule Blatnerin (1997, 12, 14) mukaan nähdä erillisenä koulukuntana, vaan pikemminkin lähestymistapana, jolla yritetään ymmärtää yhä syvällisemmin ihmistä ja hänen inhimillisiä mahdollisuuksiaan. Moreno halusi luoda menetelmän, jolla saavutetaan, ja jonka päämääränä on luovuus, spontaanius, itseilmaisu ja yhteisöllisyys. Morenon näkemyksen mukaan ihmisellä on toiminnan nälkä, minkä vuoksi ihmiselle ei riitä vain se, että puhutaan toiveista ja reaktioista. Siksi psykodraamassa toiminta tuodaan näyttämölle, jossa se liitetään alkuperäiseen ympäristöön ja esitetään alkuperäisen tilanteen mukaisesti.

Psykodraama työskentelyssä jokin elämässä eteen tullut ongelma asetetaan esille näytelmän tapaan. Psykodraama lähtee siis aina ihmisen omista ongelmista ja tilanteista, jolloin ihminen esittäytyy näyttämöllä omana itsenään. Näy-

telmässä on esillä teatterista tuttuja termejä kuten päähenkilö, ohjaaja, yleisö ja näyttämö. (Blatner 1997, 19.)

Psykodraaman ydinajatus on siinä, että näyttämöllä ei vain esitetä sitä mitä tapahtui, vaan siinä voidaan tutkia kaikkia niitä asioita ja ajatuksia, joita ei koskaan sanottu, vaikka niitä ajateltiin tai säilöttiin alitajuntaan. Tämän vuoksi psykodraama antaa mahdollisuuden tutkia kyseiseen tilanteeseen sisältyneitä mahdollisuuksia. (Blatner 1997, 19-20; Vilén ym. 2002, 277.)

Psykodraamaa varten Moreno loi lisäksi apuminän, jolla on ehkä kaikkein merkittävin asema psykodraamassa. Apuminän tehtävänä on auttaa päähenkilöä tutkimaan näyttämölle asetettua ongelmaa. Apuhenkilön roolin ydin on siinä, että se vie päähenkilön syvemmälle psykodraaman toimintaan, jonka seurauksena päähenkilön torjutut tunteet ja ristiriidat saadaan esille. Apuhenkilö voi psykodraamassa toimia kuudessa eri roolissa: merkittävänä toisena henkilönä, tuplana eli päähenkilön toisena minänä, persoonattomana tuen antajana, mielikuvitusolentona, elottomana esineenä, abstraktina käsitteenä tai kollektiivisen stereotyyppisen yhteisön roolissa. (Blatner 1997, 33-35.)

Sosiodraamassa menetelmät ovat usein samoja kuin psykodraamassa, mutta siinä tutkitaan sellaista ongelmaa, joka on yhteydessä johonkin rooliin tai roolisuhteeseen ja on siten ajankohtainen mukana oleville ihmisille. Se on siis ryhmäkeskeistä, eikä siinä käsitellä yksittäisen ihmisen ongelmaa. Sosiodraaman avulla voidaan esimerkiksi tarkastella ihmisten sosiaalisia rooleja työympäristössä. Näkökulma sosiodraamassa on yhteisöllinen ja sosiodraaman ohjaaja pitää huolen siitä, että päähenkilön roolissa olevan henkilökohtaiset piirteet eivät tule työskentelyssä esille. (Blatner 1997, 28-29; Vilén ym. 2002, 276.) Sosiodraamassa ryhmä pystyy tarkastelemaan aiempaa käyttäytymistään ja etsimään toiminnan kautta uusia tapoja toimia toistensa kanssa. Samalla ryhmän jäsenet voivat oppia tuntemaan itseään yhä paremmin. (Sternberg & Garcia 2000, 17.)

J.L.Moreno, joka oli kiinnostunut tutkimaan ryhmän sisäisiä rakenteita ja ryhmän eri jäsenten rooleja loi tähän tarkoitukseen sopivan sosiometrisen työskentely-

tavan, jonka tarkoituksena on täydentää Morenon kehittämiä psyko- ja sosiodraamaa.(Cossa 2005, 23.)

Sosiometrian avulla ihmisestä itsestään tulee sekä tutkija, että tutkimuksen kohde (Suomen psykodraamayhdistys 2005). Sosiometriaa käytetään erillisenä menetelmänä, kun halutaan tutkia ja tarkastella ryhmän rakenteita, rooleja ja ryhmän jäsenten valintoja (Morenolaisen psykodraaman kouluttajayhdistys ry. n.d.).

Sosiometrian luojan J.L.Morenon ajatus sosiometriasta oli se, että sen avulla ryhmän rakenteet ja vuorovaikutussuhteet ovat mitattavia ja hallittavia. Sosiometrian avulla ryhmästä voidaan nostaa esiin tiettyjä asioita ja tarkastella niitä. Sosiometria on hyvin arkista toimintaa, mutta sen tekee mielenkiintoiseksi se, että sitä harvoin tehdään harkitusti. (Kopakkala 2008, 123; Cossa 2005, 23.)

Kun ryhmässä tuodaan sosiometrian avulla näkyväksi sen rakenteita, on ohjaajan oltava erittäin tietoinen ryhmän kehitysvaiheesta. Sosiometrian tavoite määräytyy aina ryhmän kehitysvaiheen mukaan. Ryhmän alussa sosiometrian yleinen tavoite on tukea tutustumista ja edistää ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tutustumisen jälkeen ryhmä alkaa jakaantumaan alaryhmiin. Tällöin sosiometrialla voidaan tuoda asioita näkyväksi ryhmätasolle, pois alaryhmätasoilta. Kolmannessa vaiheessa kun ryhmä on tiivis, sosiometrialla voidaan etsiä ryhmän jäsenten välisiä eroja. (Kopakkala 2008, 125-126.)

Toiminnallisissa menetelmissä, kuten psyko- ja sosiodraamassakin toiminta aloitetaan aina virittäytymisellä, josta siirrytään itse toimintavaiheeseen ja lopuksi jakamiseen. Seuraavassa kappaleessa keskitytään vielä tarkemmin siihen, mikä on virittäytymisen ja jakamisen merkitys toiminnallisia menetelmiä käytettäessä.

7.2 Virittäytymisen ja jakamisen merkitys

Ohjatessa toiminnallisia menetelmiä on hyvin tärkeää ymmärtää, miten merkittävässä asemassa ryhmän virittäytyminen on toiminnan onnistumiseksi. Voidaan jopa sanoa, että koko toiminnan ydin on virittäytymisessä.

Virittäytymisen tavoitteena on saattaa toimintaan osallistujat sellaiseen tilaan, jossa he saavat kokea luottamusta, energiaa ja kyvyn heittäytyä tunteeseen, että kaikkea ei voi tietää, eikä hallita ennalta. Kun tähän tilaan päästään, voidaan todeta, että toiminnan aikana syntyy kuin itsestään jo jotakin mitä kenenkään ei tarvitse tekemällä tehdä. (Lindqvist 2005, 13.)

Ennen kuin lähdetään ryhmän virittäytymiseen, ohjaajan on hyvä virittäytyä itse tulevaan toimintaan. Jokaiselle ohjaajalla on oma tapansa, mutta tärkeää on se, että ohjaaja pääsee valppauden ja spontaanisuuden tilaan, jossa omat ajankohtaiset ja henkilökohtaiset asiat ovat siirtyneet taka-alalle.

Virittäytymisen tärkeyttä voi perustella jo pelkästään sillä, että usein ihmisen mieli on vain osittain tässä nyt olevassa hetkessä. Ihminen itse ei aina tiedosta tätä ja siksi tiedostamaton on tehtävä tietoiseksi. Tällä tavalla saadaan ryhmän jäseniä yhä enemmän tähän, käsillä olevaan hetkeen. Tietoiseksi saattaminen voidaan toteuttaa esimerkiksi toiminnallisella harjoituksella, jossa pienryhmät tekevät patsaan, jossa aiheena on: ”Mitä jätit taaksesi tullessasi tänne?”.(Tuomisto 2005, 64.)

Ryhmän virittäytymisvaiheessa sekä ryhmän jäsenet, että ohjaaja suuntaavat koko olemuksensa edessä olevaan toimintavaiheeseen. Jokaisen henkilön virittäytymiseen vaikuttaa se, millaisia aikaisempia kokemuksia henkilöllä on. Huomioitavaa siis on, että valmistautuminen voi olla henkilölle, joko toimintaa tukevaa tai sitä hankaloittavaa. Virittäytymisessä on hyvä käyttää erilaisia toiminnallisia harjoituksia, jotka auttavat paitsi ihmisiä tutustumaan toisiinsa, myös lämpiämään toiminnan teemaan. Oleellista on, että jo virittäytymisen aikana saadaan aikaan ilmapiiri, joka tukee spontaania imaisua.

Toiminnallisen tuokion lopuksi on aina jakaminen, jossa ryhmän jäsenet saavat vaihtaa tuntemuksiaan toiminnasta. Ohjaaja huolehtii, että jakamisessa keskittyyään kokemusten vaihtoon, eikä kenenkään ryhmän jäsenen kritisoimiseen tai esimerkiksi tuotosten arvioimiseen. Jakaminen on tärkeää, koska siten saadaan selville ne ajatukset joita toiminta on osallistujissa herättänyt. (Kopakkala 2005,

38, 41.) Jakamisen tarkoituksena on tunteiden ja ajatusten läpikäymisen lisäksi palata takaisin todellisuuteen, tähän hetkeen (Eklund & Janhunen 2005, 92).

Jakamisessa ohjaajan on hyvä muistaa ettei rajoita ryhmän jäsenten ilmaisua, koska on vaarana, että ohjaaja tukahduttaa sen kokonaan. Ohjaajan on hyvä ajatella, ettei ole olemassa hyvää tai huonoa jakamista, vaan jokainen kertoo sen mitä osaa ja uskaltaa toiminnasta sanoa. Vaikka jakaminen voi joskus tuntua vaikealta ja tuntuu etteivät ryhmän jäsenet saa sanotuksi juuri mitään, on tärkeää muistaa, että jakaminen on merkittävä oppimistilanne. Se kehittää kykyä kertoa omista tunteistaan. (Tervamäki 2005, 116.)

8 KURSSIN OPPIMISNÄKEMYS JA TYÖTAVAT

Oppimisenäkemyksen rakentaminen elämönhallintakurssille oli ensisijaisen tärkeää, koska oppimisenäkemys on aina koulutuksessa koko toiminnan perusta, jonka päälle koko kurssin toiminta rakentuu. Oppimisenäkemyksen tavoitteena on tarjota selitys sille mitä oppiminen on ja millaisia periaatteita siihen nähdään kuuluvan. Se määrittää myös sitä, mikä on oppijan ja opettajan rooli oppimisprosessissa. (Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2007.)

Lehtonen (2006, 13) kiteyttää oppimisenäkemyksen ohjaavan opetuksen suunnittelua siten, että se määrittää millaista oppimista tavoitellaan ja mikä on vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa. Lisäksi oppimiskäsitykseen kuuluu käsitys siitä, miten tietoa hankitaan ja miten sitä sen jälkeen käytetään.

Vaikka eri oppimisenäkemykset korostavat omaa näkökulmaansa, ne eivät ole silti toisiaan poissulkevia, vaan niistä löytyy myös päällekkäisyyksiä. Kurssin oppimis- ja ohjausnäkemysten muodostavat kolme eri oppimisenäkemyttä, joita käsitellään seuraavissa luvuissa. Nämä oppimisenäkemykset ovat: konstruktivistinen oppimiskäsitys, yhteistoiminnallinen- ja kokemuksellinen oppiminen. Nämä kolme oppimisenäkemyttä määrittävät myös sen, miten ohjaaja näkee ryhmän jäsenet ja miten heitä pyritään elämönhallintakurssilla ohjaamaan.

8.1 Konstruktivistinen oppimisenäkemys

Repo-Kaarento (2007, 16) toteaa, että ihmisen oppimisprosessi on aina hyvin yksilöllinen ja siihen vaikuttaa kaikki se mitä ihminen on oppinut ja kokenut aikaisemmin. Tästä syystä sama oppimistapahtuma näyttäytyy jokaiselle oppijalle täysin erilaisena ja jokainen oppija luo esitetyille asioille oman näkemyksensä.

Tähän ajatukseen pohjautuen kurssin yhtenä oppimis- ja ohjausnäkemysenä toimii konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka ei ole yhtenäinen oppimisteoria, vaan se auttaa ymmärtämään kuinka ihmisen oppiessa, hänen aikaisemmat tietonsa ja kokemuksensa vaikuttavat uuden oppimiseen. Tynjälä (1999,38) kiteyttää, että oppimisessa tulee oppija nähdä aktiivisena havainnoijana, joka rakentaa maailmankuvaansa jatkuvasti. Opettajan ja ohjaajan rooli konstruktivi-

sessä oppimisenäkemyksessä on tukea opiskelijaa ja mahdollistaa oppiminen siten, että opiskelijalla itsellään on vastuu tiedon sisäistämisestä (Kauppila 2007, 36).

Jean Bruner, merkittävä konstruktivismin tutkija ja teoreetikko on esittänyt kolme opetuksen periaatetta. Ensimmäiseksi hän esittää, että opiskelijalle on annettava valmiuksia ja halua oppimiseen. Tämä mahdollistetaan tarjoamalla opiskelijalle tarkoituksenmukaisia oppimisen kokemuksia ja tilanteita. Toiseksi Brunerin mielestä opetus on suunniteltava siten, että opiskelija voi omaksua uuden tiedon helposti. Viimeisenä periaatteena on, että opetus on suunniteltava helpottamaan uuden asian ymmärtämistä. Näiden periaatteiden mukaan nähdään, että oppijan aktiivisuus on merkittävä tekijä oppimisessa. (Kauppila 2007, 39.) Periaatteet kuitenkin osoittavat myös sen, että opettajan on oltava mahdollistamassa sellaista oppimisympäristöä, jossa opiskelijalla on mahdollisuus hakea kysymyksiinsä vastauksia. Onnistuakseen opiskelija tarvitsee opettajalta mahdollisuuden kokeilemiseen, omaan ajatteluun ja sitä kautta ymmärtämiseen. (Rauste- von Wright 1997, 20.)

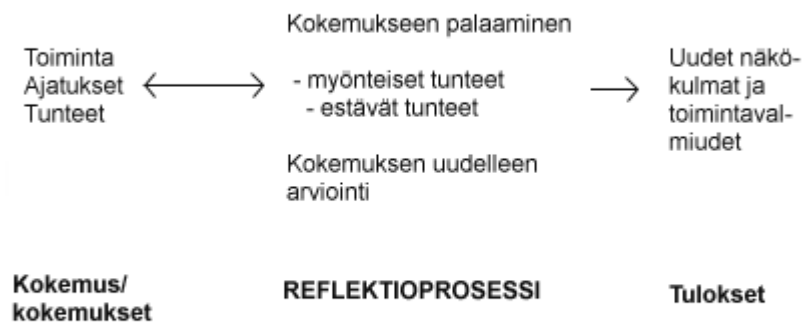
Myös Huhtala ja Lilja (2008, 25) esittävät, että nykyään opiskelijan mielenkiinnon herättäminen on tärkeää. Perinteinen opettajakeskeinen opetus voi tuntua monesta opiskelijasta tylsältä, koska hän ei itse pysty ohjaamaan omaa oppimistaan. Tämän seurauksena opiskelumotivaatio heikkenee. Edellä esitetyn tiedon valossa on erittäin tärkeää, että kurssin toteutuksessa käytetään erilaisia toiminnallisia menetelmiä, yhdistettynä konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, koska tällöin ohjaaja ei ole keskiössä, vaan jokaiselle opiskelijalle annetaan valta päättää miten syvälle haluaa viedä oman oppimisensa.

Rauste- Von Wright ym. (2003, 170) kertovat, että konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä merkityksellisessä asemassa on vuorovaikutus. Ryhmätoiminnassa yksilön ajatukset tulevat näkyviksi, mikä puolestaan mahdollistaa yksilölle uuden näkökulman itsensä reflektointiin. Reflektion käsite liittyy keskeisesti ajatteluun ja se on välttämätöntä syvällisen oppimisen kannalta. Reflektiossa heijastetaan oma oppiminen näkyviin, jotta sitä voidaan tarkastella ja tarvittaessa muuttaa. Reflektiota kuvataan prosessina, jossa uusia kokemuksia tar-

kastellaan ja käsitellään aktiivisesti. Tässä prosessissa oppija lisää aikaisempiin tietoihinsa uusia näkökulmia tai uutta tietoa.(Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002a.)

Tutkijat ovat kuvanneet refleктоimiseen oppimista kolmiportaisella mallilla (kuvio 1). Tässä mallissa kokemus pyritään palauttamaan mieleen kaikkine tunteineen ja ajatuksineen. Tärkeää on, että myös kielteiset tunteet tuodaan esille, koska työstämättöminä ne estävät oppimisen. Kokemuksen uudelleenarvioinnissa pyritään miettimään miksi tapahtui niin kuin tapahtui. Pohditaan myös sitä olisiko jotakin voinut tehdä toisin. Tämä uudelleenarvioinnin vaihe tuo esiin uusia ajatuksia ja näkökulmia, joita voidaan soveltaa seuraavissa tilanteissa. Reflektio alkaa uudelleen alusta taas uusien kokemusten myötä. Keskeistä reflektion ymmärtämisessä onkin se, että se vaatii harjoittelua ja on jatkuva prosessi, joka alkaa alusta yhä uudelleen.(Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002a.)

Scales (2008, 8) näkee, että ”reflektio on avain onnistuneeseen oppimiseen” ja sitä tarvitsee sekä opiskelija, että opettaja. Opettaja tarvitsee reflektiota ammatilliseen kehittymiseen, kun taas opiskelijan reflektion mahdollistamisella opettaja tukee opiskelijan oppimista. Reflektio tekee oppimisesta prosessin, jolloin opiskelija pystyy pohtimaan omaa toimintaansa ja omia ajatuksiaan. Ihmiset usein miettivät mitä he seuraavaksi tekevät, mutta reflektio edellyttää meitä ottamaan askeleen takaisin ja tarkastelemaan sitä mitä on jo tehty.



Kuvio 1. Reflektioprosessin harjoittelu (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002a).

8.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Repo-Kaarento (2007, 35-38) toteaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen työtavat soveltuvat hyvin konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen tärkeimpänä tehtävänä on kehittää opiskelijoiden sosiaalisia taitoja ja auttaa heitä toimimaan ryhmässä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä on tärkeää, että opiskelijat työskentelyssään tuntevat olevansa riippuvaisia toisistaan. Puhutaan positiivisesta keskinäisriippuvuudesta, jota opettaja voi edesauttaa antamalla sellaisia tehtäviä, jotka vaativat kaikkien osallistumista ja tietämystä.

Sahlberg (2002, 271) on kirjoittanut yhteistoiminnallisesta oppimisestä toisen asteen koulutuksessa ja hän on laatinut taulukon yhteistoiminnallisuuden asteista. Yhteistoiminnallisuuden asteita on yhteensä kolme: heikko yhteistoiminnallisuus, keskitason yhteistoiminnallisuus ja vahva yhteistoiminnallisuus. Vahvalla yhteistoiminnallisuuden asteella opettajan rooli on olla ohjaaja, joka ohjaa oppilaita muodostamaan ryhmän. Ohjaaja on valinnut aiheen tai pääteeman,

mutta sen aiheen käsittelyssä pääasiassa ovat oppijoiden omat kysymykset aiheesta ja oma pohdinta.

Vahvan yhteistoiminnallisuuden asteella vuorovaikutus opiskelutilanteessa on tukea antava ja kannustava. Ryhmällä on yhteinen tavoite johon he pyrkivät ja vuorovaikutusta syvennetään roolien avulla. Opetussuunnitelma tällaisessa vahvassa yhteistoiminnallisuudessa on sellainen, että opiskelun lopputuloksia ei voida tarkkaan ennustaa. Lisäksi oppimateriaali ei rajoitu pelkästään oppikirjoihin ja tavoitteissa korostuvat aina sosiaaliset taidot, eivätkä niinkään tiedolliset taidot. (Sahlberg 2002, 271.)

Pohdittaessa tämän opinnäytetyön kohderyhmää voi nähdä, että ryhmätyöskentely ja yhteistoiminnallinen oppiminen edistävät nuorten oppimista siten, että sen avulla opiskelijoilla on mahdollisuus kehittyä uudelle ajattelun tai toiminnan tasolle. Tätä on kuvannut venäläinen psykologi Lev Vygotski, joka kehitti käsitteen lähikehityksen vyöhykkeestä. Tällä käsitteellä hän pyrki kuvaamaan yksilön tosiasiallisen- ja autettuna saavutetun kehitystason eroa. Ryhmässä opiskeltaessa on mahdollista, että ryhmän jäsenet tukevat toisiaan ylittämään tosiasiallisen kehitystason ja siirtymään kukin omalle lähikehityksen vyöhykkeelleen. Parhaiten tätä kuvaa sanonta ”minkä osaat tänään yhdessä, osaat huomenna yksin”. (Repo-Kaarento 2007, 24-25.)

Toinen, ryhmätyöskentelyn puolesta puhuva tekijä on opiskelumotivaation vahvistuminen. Kurssin tavoitteet ovat hyvin vaativat ja niiden tavoittelemiseen vaaditaan yksilöltä itseltään vahvaa motivaatiota. Jotta jokainen kurssiin osallistunut kokisi saaneensa jonkin hyödyn kurssista, tavoitteiden joukossa on myös koko ryhmälle asetettu tavoite ryhmähengen vahvistumisesta. Kun ryhmällä on yhteinen tavoite, johon pääsemiseksi tarvitaan jokaista ryhmän jäsentä, motivoi tämä yksilöä työskentelemään silloinkin, kun oma kiinnostus on kadoksissa. Mielekkäillä ryhmätehtävillä ja jokaisen työpanosta vaativilla tehtävillä, tulee yksilöllisen oppimisprosessin rinnalle ryhmän yhteinen oppimisen prosessi. (Repo-Kaarento 2007, 25.)

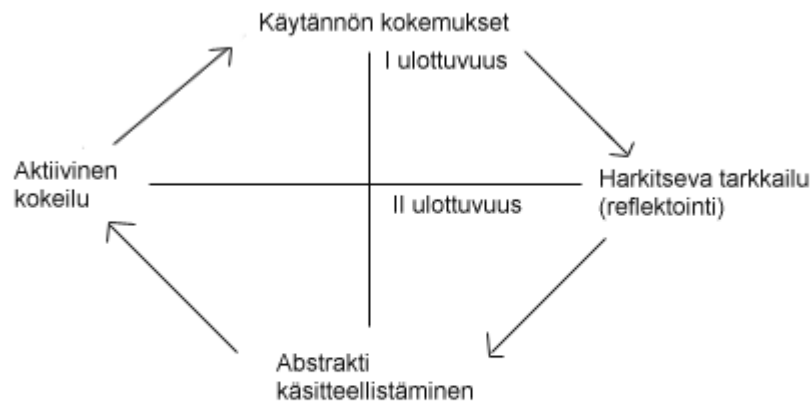
8.3 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisessa oppimisessa hyödynnetään oppijan omia kokemuksia ja näitä kokemuksia arvostetaan ainutlaatuisina, oppimista rikastuttavina tekijöinä. Toiminnallisen oppimisen menetelmistä puhuttaessa esiin nousee usein Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli, jossa oppija reflektoi omaa kokemustaan ja muodostaa siten itselleen uusia toiminta- ja käyttäytymismalleja. (Aalto 2000, 150; Kataja ym. 2011, 31.)

Kokemuksellisen oppimisen ydinajatus on siis siinä, että oppija reflektoi tavoitteellista toimintaansa ja konkreettisia kokemuksiaan, koska ilman tätä kokemukset eivät synnytä oppimista. Juuri toiminnan reflektointi on se tekijä, joka lähentää myös kokemuksellista oppimista konstruktivistisen oppimisen näkökulman suuntaan. (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002b.)

Kokemuksellisessa oppimisessa ohjaalla ja ryhmällä on tärkeä merkitys. Ryhmässä kokemuksia voidaan jakaa ja tämän vuorovaikutuksen avulla oppijan ajatteluprosessi tehdään näkyväksi. Tällöin oppijalla on mahdollisuus saada ajatteluprosessistaan palautetta, josta on hyötyä oppijan omalle reflektiolle. Ohjaajan rooli kokemuksellisessa oppimisessa on oppijan reflektoinnin tukeminen. Ohjaajan tulee esittää oppijalle kysymyksiä, jotka helpottavat oppijaa jäsentämään ja pohtimaan omia ajatuksiaan. (Aalto 2000, 150-151.)

Kokemuksellista oppimista kuvataan Kolbin kehällä (kuviokuva 2). Scales (2008, 77) tiivistää Kolbyn kehän toiminnan seuraavasti: toimi, tarkastele toimintaasi, muotoile siitä teoria ja kokeile sen jälkeen uudelleen ja tarkastele onko toimintasi parantunut. Merkittävintä Kolbin kehässä on oppimisen kehitysprosessi, jossa ihminen muuttaa toimintaansa reflektion pohjalta niin, että hän onnistuu toiminnassaan paremmin.



Kuvio 2. Kolbin oppimisen kehä (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002b).

8.4 Kurssin työtavat

Kurssin työtavoilla eli opetusmenetelmillä tarkoitetaan käytännön toimintaa, jolla pyritään oppimiseen. Yleisesti, edellä esitettyjen näkemysten mukaan voidaan todeta, että sellainen työtapa, joka tarjoaa mahdollisuuden yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja huomioi samalla yksilölliset erot tarjoaa parhaimmat edellytykset oppimiselle. Lisäksi palaute ja aktiivinen toiminta lisäävät oppimista. (Vuorinen 1995, 63.)

Käytännössä työtavan valinta määräytyy aina sen perusteella, mikä on oppimisen tavoite. Vaikka tavoite on tärkein työtapaa määräävä peruste, sen lisäksi on otettava huomioon opiskelijoiden kehitystaso ja ohjaajan taidot. Huomioitavaa on myös se, että työtapojen vaihtelu on tärkeässä asemassa silloin kun tavoitteita on asetettu useita. Lisäksi kurssin työtapaa mietittäessä on hyvä ottaa huomioon monia muitakin asioita, kuten: oppimateriaali, välineet, tila, aika ja ryhmän/yksilön tottumukset ja motivaatio. (Vuorinen 1995, 68-71.)

Elämönhallintakurssin työtapana toimivat toiminnalliset menetelmät, sekä yksilö-, että ryhmätyöskentelynä. Eri toteutuskertojen tavoitteet ohjaavat sitä, käytetäänkö menetelmiä ryhmä- vai yksilötyöskentelynä.

8.5 Opiskelijoiden omat tavoitteet ja oman oppimisen arviointi

Kurssin ensimmäisellä kerralla jokainen opiskelija laatii itselleen omat, henkilökohtaiset tavoitteet kurssille. Näitä tavoitteita tarkennetaan tulevilla toteutuskerroilla niin, että jokaisella on jokin ajatus siitä mitä he yrittävät saada itselleen kurssista. Se, että jokaisella on omat henkilökohtaiset tavoitteet on osaltaan vaikuttamassa kurssiin sitoutumiseen, koska itseohjautuvuudella on merkitystä opiskelijan opiskelumotivaatioon (Huhtala & Lilja 2008, 25).

Opiskelijoiden oman oppimisen seuranta ja arviointi tapahtuu oppimispäiväkirjalla, jota he saavat kirjoittaa jokaisen toimintakerran lopuksi. Oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa on tärkeää juuri se, että kirjoittaminen tapahtuu säännöllisesti. Lisäksi tulee heti kurssin alussa tehdä selväksi, että päiväkirja kirjoitetaan vain itselle, sitä ei lue kukaan muu, eikä se ole arvioinnin peruste. (Mykrä & Hättönen 2008, 74.) Päiväkirjan tärkeimpänä tehtävänä on tukea opiskelijan omaa reflektiota. Oppimispäiväkirjan nähdään olevan oiva tapa tehdä paitsi tietoisiksi opittuja asioita, myös seurata omaa oppimista. (Repo-Kaarento 2007, 31.)

Koska elämönhallintakurssi toteutetaan ryhmässä, seuraavassa luvussa keskitytään tarkastelemaan ryhmää toimijana ja ryhmän ohjaajan roolia, jolla on hyvin suuri merkitys ohjatessa toiminnallisia menetelmiä.

9 RYHMÄ TOIMIJANA

Niemistön (2000, 16) mukaan joukosta ihmisiä muodostuu ryhmä silloin kun heidän väliltään löytyvät seuraavat ominaisuudet: tarkoitus olla yhdessä, tietyt säännöt, vuorovaikutusta, tietyt roolit ja tietty koko. Yleisesti siis voidaan todeta, että ryhmä toimii tiettyjen säännönmukaisuuksien varassa.

Ryhmällä on kuitenkin myös dynamiikka ja piilotajunta, koska ryhmän jäsenten välillä vaikuttavat monenlaiset voimat ja tunteet. Osa näistä voimista ja tunteista on tiedostettuja, mutta joukossa on myös ns. vahingossa syntyneitä tunteita ja tekoja. Ne vain yksinkertaisesti syntyvät ryhmässä kuin itsekseen. (Niemistö 2000, 16-18.)

Osana ryhmädynamiikkaa on tärkeää tiedostaa ryhmän jäsenten otetut tai saadut roolit, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan. Roolit voivat auttaa ryhmää selviytymään ja pitämään yllä koheesiota (eli tunnetta yhteenkuuluvuudesta) tai saattavat vaikuttaa kielteisesti ryhmän toimintaan. Ryhmän jäsenet voivat myös tuntea ryhmässä saadun roolin ristiriitaiseksi omaan persoonansa tai muiden odotuksiin nähden. Jos ryhmäläiset kokevat roolinsa ongelmallisena tai haittaavan ryhmän toimintaa, tällöin on tärkeää tarkastella rooleja ryhmässä. (Vilén ym. 2002, 213.)

9.1 Ryhmän kehitys

Ryhmän dynamiikkaan siis kuuluu, että sisäiset rakenteet elävät ja muuttuvat koska vain siten ryhmä voi kehittyä. Ryhmän muuttumista kuvataan tavallisesti prosessilla, jonka Bruce Tuckman teki vuonna 1966. Hänen viisivaiheisessa mallissaan ensimmäisenä on ryhmän muodostusvaihe, jolloin ryhmän vuorovaikutussuhteissa esiintyy testaus ja riippuvuus. Ryhmän jäsenet muodostavat riippuvuussuhteita ohjaajaan ja toisiinsa, sekä samalla ovat hyvin varovaisia itseilmaisussaan. Hiljalleen ryhmä aletaan kokea turvallisena ja hyvänä. (Niemistö 2000, 160-166.)

Toinen vaihe on nimeltään kuohuntavaihe ja sen aikana vuorovaikutussuhteissa esiintyy konflikteja ja sisäistä ryhmärakenteen muodostumista saatetaan vas-

tustaa voimakkaasti. Tässä vaiheessa tavallisesti jäsenet tuovat omia mielipiteitään voimakkaasti esille ja alun hyvä ryhmähenki tuntuu kadonneen. (Niemistö 2000, 160-166.)

Yhdenmukaisuusvaihe kuvaa kolmatta vaihetta, jossa vuorovaikutussuhteet kehittyvät ja saavutetaan yhteenkuuluvuuden tunne, jonka saavuttamiseksi jäsenien tulee hyväksyä toistensa ominaispiirteet. Ryhmä haluaa välttää konflikteja ja pitää yllä ryhmäkokonaisuutta, jolloin ryhmän ilmapiiri on vapaampi. (Niemistö 2000, 160-166.)

Neljännessä vaiheessa saavutetaan hyvin toimiva ryhmä, jolloin ryhmästä on tullut kokonaisuus. Vuorovaikutuksesta on tullut ongelmanratkaisun väline ja jäsenillä on roolit, joidenka ansiosta ryhmän suorituskyky paranee. Toiminta sujuu perustehtävän mukaisesti ja ryhmässä syntyvät ehdotukset ovat rakentavia. Viimeisenä vaiheena on ryhmän lopetus, jolloin ryhmä päättää toimintansa. Tavallisesti tällöin esiintyvät tunteet sisältävät surua ja haikeutta. (Niemistö 2000, 160-166.)

Edellä esitetty Tuckmanin malli on vain teoreettinen yleistys ja siksi ohjaajan tulee muistaa, että jokaisella ryhmällä on oma yksilöllinen kehityksensä. Mutta ryhmän ohjaaja voi verrata ryhmässä tapahtuvaa toimintaa valmiiseen malliin, koska siten voi ymmärtää paremmin ryhmässä esiintyviä ilmiöitä. Erityisesti ihmissuhderyhmissä on nähty yhdenmukaisuutta Tuckmanin esittämään malliin. (Niemistö 2000, 160-166.)

9.2 Ryhmän turvallisuuden tunne

Ryhmän turvallisuuden tunne on merkityksellinen siitä syystä, että mitä turvallisempi ryhmä jäsentensä mielestä on, sitä useammalla ja turvallisemmalla tasolla he voivat itseään ryhmässä ilmaista (Vilén ym. 2002, 211). Kun ajatellaan toiminnallisten menetelmien ihmiseltä vaatimaa spontaaniutta, voidaan todeta, että turvallisuuden tunteen kokeminen on erittäin tärkeää.

Turvallisuudentunne syntyy viidestä eri osatekijästä, luottamuksesta, hyväksynnästä, avoimuudesta, tuen antamisesta ja halukkuudesta yhteistyöhön. Luotta-

muksen komponenttiin liittyy sekä luottaminen, että luotettavaksi osoittautuminen. Luotettavaksi osoittautuminen tarkoittaa sitä, ettei ryhmän jäsen käytä hyväksi ryhmän toisten jäsenten avoimuutta, vaan päinvastoin hän antaa toisille tunteen siitä, että luottamus on taattu ja voit heittäytyä tämän luottamuksen varaan. Tällöin kun luottamus on molemminpuolista, sen varaan uskaltaa heittäytyä, koska turvallisuuden tunne on syntynyt. Luottamus puolestaan tarkoittaa antautumista fyysiselle- ja psyykkiselle haavoittuvuudelle. Tällöin ryhmän jäsen uskaltaa luottaa toisiin ja osoittaa sen heille ottamalla vastaan heidän tukensa. Luottamus on siis kaksipuolinen ja se ei toteudu jos toinen puoli ei vaikuta turvalliselta. (Aalto 2000, 16.)

Hyväksynnän komponentissa on merkittävää se, että mitä haavoittuvammalle alueelle hyväksyntä kohdistuu, sitä turvallisemmaksi ryhmän jäsen kokee ryhmän. Kolmas turvallisuudentunteen synnyttäjä on avoimuus, joka tarkoittaa uskallusta ilmaista itseään minuuden eri tasoilla. Avoimuudella on merkitys myös luottamuksen kasvuun, koska mitä luottavaisempia olemme, sitä avoimempia olemme. (Aalto 2000, 16.)

Neljäs osatekijä on tuen antaminen, joka kasvattaa omalta osaltaan niin turvallisuutta, kuin luottamustakin. Tuen antaminen tarkoittaa, että annamme toiselle ihmiselle tunteen siitä, että hän kykenee selviytymään edessä olevista haasteista. Viimeisenä osatekijänä on halukkuus yhteistyöhön eli sitoutuminen. Sitoutuminen ryhmään viestii sen muille jäsenille, että olet halukas saavuttamaan ryhmän kanssa sille asetetun päämäärän. (Aalto 2000, 16.)

9.3 Ryhmän ohjaaja

Jokainen ryhmä tarvitsee ohjaajan, joka mahdollistaa omalla toiminnallaan ryhmän olemassaolon ja lisäksi jokaisella ryhmällä on perustarpeet, joista ryhmän ohjaajan tulee huolehtia (Kopakkala 2008, 89). Vaikka ryhmällä usein on ohjaaja joka johtaa ryhmää, on huomioitava, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat johtajuuteen, koska johtajuuteen katsotaan kuuluvan vastuun ottaminen ryhmän yhteistoiminnasta (Niemistö 2000, 178).

Suunnan näyttäminen ja päätösten tekeminen on ryhmän ohjaajan yksi tärkeä perustehtävä. Yhteisen suunnan löytäminen on tärkeää, koska ilman sitä ryhmän jäsenet hajoavat eri suuntiin ja ryhmä häviää. Suunnan näyttämiseen liittyy myös tavoitteiden luominen, jotka luovat pohjan ryhmän toiminnalle. (Kopakkala 2008, 89.)

Ryhmän ohjaajan perustehtäviin kuuluu palautteen antaminen, jolla ohjataan ryhmän jäseniä toiminnassa oikeaan suuntaan. Jos palautetta ei anneta ryhmässä, ryhmän jäsenet tuntevat epävarmuutta siitä, toimivatko he ryhmän tavoitteen mukaisesti. Myös riittävän tiedon välittäminen ja resurssien hankkiminen kuuluu ryhmän ohjaajalle. Varsinkin ryhmän alussa nämä perustehtävät korostuvat (Kopakkala 2008, 89, 91).

Kopakkala (2008, 93) puhuu ryhmäkulttuurin luomisesta, jossa avain asemassa on ryhmän ohjaajan oma esimerkki. Ryhmän ohjaajan on arvostettava ryhmän jäseniä ja saada ryhmän jäsenet arvostamaan toinen toisiaan. Nyky käsityksen mukaan ryhmän ohjaajan tulee saada vapautetuksi ryhmän jäsenten voimat, eikä niinkään omalla toiminnallaan manipuloida tai johdattaa ryhmää johonkin päämäärään. Jos ohjaaja sortuu ryhmän manipuloimiseen, se johtaa ryhmän vastarintaan, jolloin ryhmän työskentely ei johda mihinkään. Ohjaajan on löydettävä itsestään se rooli tai ne roolit, jotka mahdollistavat ryhmän itsenäisen työskentelyn, mutta joka samalla antaa ryhmälle tarvittavan jäämäkkyuden. (Niemistö 2000, 178.)

Toiminnallisten menetelmien ohjaajan roolia voidaan verrata urheiluvalmentajaan, joka antaa joukkueelleen treenimenetelmiä ja – välineitä, mutta antaa silti tilaa ihmisen omalle prosessille. Ohjaajan tehtävä on siis vierellä kulkemista ja huolehtimista siitä, että toiminta etenee virittäytymisestä työskentelyyn ja siitä edelleen jakamiseen. (Heiskanen & Hiisijärvi n.d.)

Kataja ym. (27-28, 2011) näkevät, että toiminnallisten menetelmien ohjaajan tulee hallita erityisen hyvin ohjattava ryhmänsä. On huomioitava tilanteet, joissa vaaditaan välitöntä puuttumista ryhmän toimintaan ja toisaalta myös tunnistettava ne tilanteet, jolloin on hyvä vetäytyä taustalle. He esittävät näkemyksen

prosessikeskeisestä ohjaajasta, jossa ryhmän ohjaaja nähdään asiantuntija roolin sijasta auttajan roolissa, joka tukee ryhmän toimintaa. Prosessikeskeisen ohjaajan roolia voidaan verrata tehtäväkeskeisen ohjaajan rooliin, jossa ohjaaja on vahvassa asiantuntijan roolissa. Prosessikeskeinen ohjaaja mahdollistaa ryhmälle ja sen yksilöille oppimisen ja luovien ratkaisujen teon. Lisäksi ohjaaja antaa kannustavaa palautetta ryhmän jäsenille. Elämönhallintakurssin ohjaajana on tärkeää omaksua enimmäkseen prosessikeskeisen ohjaajan rooli, koska vain siten voidaan antaa tilaa riittävästi ryhmän jäsenten omille oivalluksille ja mahdollistaa siten oppiminen.

10 KURSSIN TOTEUTUS

Kurssin toimintakertojen aihealueet ja toteutus rakennettiin niiden tietojen pohjalta, jota opettajien konsultaatio ja edellä esitelty teoretieto tarjosivat. Kurssin toimintakertojen sisällöt rakennettiin siten, että kolmella ensimmäisellä kokoon-tumiskerralla tavoiteltiin ryhmän tutustumista ja ryhmäytymistä. Sen jälkeen koontumiskerroilla pyrittiin tukemaan nuoren itsetuntemuksen lisääntymistä, voimavarojen tiedostamista ja annettiin mahdollisuus tehdä tulevaisuuden suunnitelmia. Kurssin viimeisellä tapaamiskerralla keskityttiin palautteen antamiseen ja oman oppimisen arviointiin.

10.1 Kurssin esitleminen ja toisiin tutustumista

Ryhmän ensimmäisen tapaamiskerran aluksi esiteltiin elämönhallintakurssi kokonaisuudessaan opiskelijoille. Esittely tapahtui kurssista laaditun kurssisuunnitelman mukaisesti (LIITE 1), joka oli ollut opiskelijoiden nähtävissä jo ennen kurssin alkua. Samalla opiskelijoille ohjeistettiin oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ja sen tavoite.

Kurssin esitlemisen jälkeen luotiin ryhmälle säännöt, joiden avulla pyrittiin, paitsi helpottamaan tulevaa työskentelyä, myös luomaan ryhmässä turvallisuuden tunnetta. Tässä yhteydessä otettiin esille myös se, millainen vaitiolosopimus ryhmässä tehdään. Vaitiolosta on hyvä sopia ryhmän kanssa, koska ryhmän edetessä sen jäsenet voivat puhua ja tuoda julki hyvin henkilökohtaisiakin asioita. Ryhmälle voidaan esimerkiksi esittää sääntöjen laadinnan yhteydessä kysymys: pitäisikö meidän sopia jotakin luottamuksellisuudesta?. (Aalto 2000, 74-75.)

Ryhmän sääntöjen tekeminen alkoi hyvin verkkaisesti, koska ryhmän jäsenet olivat hyvin hiljaisia ja varautuneita. Yksi ryhmäläisistä otti lopulta tehtäväkseen sääntöjen kirjaamisen ja avasi samalla keskustelun. Ryhmän ohjaaja odotti, että joku olisi ottanut esille vaitiolosta sopimisen, mutta koska niin ei tapahtunut, ohjaaja esitti kysymyksen mitä mieltä ryhmän jäsenet siitä olivat. Sen jälkeen yksi ryhmän jäsenistä ilmaisi kantansa, että vaitiolovelvollisuus olisi hyvä kirjata

ryhmän sääntöihin. Muut ryhmän jäsenet myötällivät häntä ja niin se kirjattiin sääntöihin. Ryhmän säännöt kirjattiin suurelle kartongille, joka asetettiin kaikkien näkyville luokkahuoneen seinälle.

Kurssin esittelemisen ja sääntöjen luomisen jälkeen alkoi tutustuminen, jonka tarkoituksena oli tutustua toisiin ryhmän jäseniin. Keskinäinen tunteminen on yksi tärkeimpiä ryhmäyttäviä tekijöitä, joka samalla lisää ryhmän turvallisuutta. Lisäksi tutusmisharjoitteissa ryhmän jäsenet paljastavat muille omaa persoonaansa ja elämänvaiheitaan, jotka herättävät luottamusta muissa ryhmän jäsenissä. (Aalto 2000, 180.)

Kurssille osallistuneet opiskelijat olivat opiskelleet toistensa kanssa jo vuoden ajan, mutta ohjaajan ollessa vieras oli nimien läpikäyminen tärkeää. Nimien muistamiseksi jokainen kirjoitti nimensä kartongille, joka kiinnitettiin rintaan. Nimien lisäksi jokaista pyydettiin kirjoittamaan nimilapun toiselle puolella mitä positiivista ja mukavaa hänelle oli tapahtunut päivän aikana. Tavoitteena oli toisiin tutustumisen lisäksi löytää arjesta jokin positiivinen asia, joka luo kirjoittajalle miellyttävän tunteen. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 19.)

Toisena tutustumisharjoitteena toteutettiin arpakuutio tutustuminen, jolla pyrittiin syventämään toisiin tutustumista. Arpakuutio tutustumisessa ryhmän jäsenet koottiin istumaan lattialle ympyrän muotoon. Tarkoituksena oli, että jokainen heittää vuorollaan arpakuutiota ja kertoo itsestään niin monta asiaa kuin arpakuution luku osoittaa. (Heinikainen ym. 2005, 8.) Arpakuutio tutustuminen onnistui hyvin ja ryhmän jäsenet innostuivat kertomaan toisilleen sellaisiakin asioita, joita toiset ryhmän jäsenet eivät vielä tienneet. Moni kertoi mm. harrastuksistaan ja perheen jäsenistään.

Viimeisenä harjoitteena toteutettiin solmu köyteen- harjoite, jossa ryhmäyttämistä vietii eteenpäin asettamalla ryhmälle ongelma selvitettäväksi. Harjoitteen tavoitteena oli ryhmäytymisen edistäminen, mutta samalla se antoi erinomaisen mahdollisuuden ohjaajalle havainnoida ryhmän sisäisiä suhteita. Harjoitteessa ryhmän jäsenet asetettiin ottamaan köydestä kiinni siten, että köyden keskelle jäi tyhjä väli. Tähän tyhjään väliin ryhmän jäsenten tuli tehdä solmu siten, ettei

kukaan ryhmäläisistä liikuttanut kättään köyden varrella, eikä päästänyt siitä irti. (Myllymäki 2009.) Harjoite sai ryhmän jäsenet innostumaan ja heidän yhteistyönsä toimi hyvin. Ryhmän kolme jäsentä ottivat voimakkaamman roolin ja he veivät harjoitetta eteenpäin niin, että solmu saatiin aikaiseksi hyvin nopeasti.

Koska ryhmän yhteistyö eteni nopeasti ja he saivat solmun nopeasti aikaiseksi, harjoitetta muunnettiin niin, että seuraavaksi kolmella ryhmän jäsenellä oli silmät sidottuina. Tällöin ryhmän yhteistoimintaan tuli entisestään haastetta. (Myllymäki 2009.) Silmät sidottiin kaikilta niiltä kolmelta, jotka olivat olleet edellisessä kerralla johtamassa solmun syntymistä. Tämä vaikutti toimintaan välittömästi ja ryhmän oli vaikea lähteä alkuun rakentamaan solmua. Lopulta solmua kuitenkin lähdettiin kokeilemaan niin, että yksi ryhmän jäsenistä otti ohjaajan roolin ja opasti muita. He yrittivät tehdä solmua kauan ja kokeilivat liikuttaa eri ihmisiä, mutta solmua ei saatu aikaiseksi.

Kun tutustuminen ja ryhmäytyminen oli saatu alkuun ja ryhmän säännöt oli yhdessä laadittu, oli jokaisen opiskelijan aika pohtia henkilökohtaisia tavoitteitaan kurssille. Tavoitteet olivat tässä vaiheessa alustavat ja opiskelijoille kerrottiin, että he voivat tarkentaa tavoitteitaan kurssin edetessä. Jokainen opiskelija kirjasi tavoitteensa saamaansa vihkoon, jota he käyttivät myös oppimispäiväkirjaan. Tavoitteista käytiin yhteistä keskustelua ja opiskelijat saivat halutessaan kertoa millaisia tavoitteita he olivat kurssille asettaneet tässä vaiheessa. Monella tavoitteena oli suorittaa kurssi hyväksytysti läpi ja opiskelijat kertoivat, että tavoitteiden asettaminen tässä vaiheessa oli vaikeaa koska he eivät tieneet mitä odottaa kurssilta.

Ensimmäisen tapaamiskerran jakaminen tapahtui toiminnallisesti palautejanalla. Palautejanalla opiskelijoilla oli mahdollisuus antaa palautetta niin itselleen, ryhmälle kuin ohjaajillekin. Palautejanalla opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan sitä millaisena he ovat ensimmäisen kokoontumiskerran kokeneet. Jana toteutettiin siten, että sen toisessa päässä oli kuvitteelliset hymyilevät kasvot, keskellä neutraalit kasvot ja toisessa päässä alakuloiset kasvot. Ryhmän jäseniä pyydettiin valitsemaan oma paikkansa janalta. Valinnan jälkeen jokainen sai vuorolleen kertoa tuntemuksistaan valitsemansa paikan perusteella. (Hyppönen &

Linnossuo 2002, 81.) Ensimmäisen kokoontumiskerran lopuksi opiskelijat saivat kirjoittaa oppimispäiväkirjaansa millaisia tuntemuksia, ajatuksia ja kokemuksia elämänhallintakurssin ensimmäinen kerta on tuonut mukanaan.

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla tunnelma ryhmässä oli selvästi jännittynyt ja vasta lopun jakamisessa huomasi, että ryhmä alkoi enemmän vapautua ja kertoa ajatuksistaan. Toiminta oli heille vierasta ja moni koki, että kurssin tarkoituksena on leikkiä erilaisia leikkejä. Toiminnallisten menetelmien idea ei heille selvästikkään vielä ensimmäisellä kerralla avautunut.

10.2 Tutustumis- ja ryhmäytymisharjoitteita

Kurssin toteutus tapahtui aina iltapäivällä, jolloin opiskelijoilla oli takanaan jo monta oppituntia. Siksi jokainen kokoontumiskerta alkoi rentoutuksella, jonka toteuttamismenetelmä vaihtui eri kerroilla. Lisäksi rentoutuksella pyrittiin mahdollisen jännityksen laukaisemiseen ryhmässä (Annola 1994, 133). Rentoutusta varten ryhmälle hankittiin paksuja peittoja, joita osallistujat saivat käyttää mahdollisimman hyvän rentoutusasennon saavuttamiseksi.

Tällä kerralla rentoutuksessa käytettiin musiikkina kappaletta: Dreamer in the woods (France 2009). Kappale oli valittu Katajan (2003, 136-137) ohjeita noudattaen. Hänen mukaansa rentoutusmusiikin tulee olla selkeää, neutraalia ja harmonista, eikä siinä saa siten olla paljoa äänivaihteluita tai dynaamisia vaihteluita. Tempo voi olla joko nopea tai hidas, mutta yleensä hengitystä myötäilevä ja rauhallinen musiikki auttaa varmemmin henkilöä rentoutumaan. Myös melodian on hyvä olla yksitoikkoista.

Opiskelijoita pyydettiin aluksi ottamaan hyvä ja rento asento haluamastaan paikasta luokkahuoneessa. Heitä ohjeistettiin kappaleen aikana keskittymään omaan kehoonsa. Ohjeistuksessa painotettiin, että on tärkeää omistaa kappaleen aika itselle ja antaa kehon rentoutua aina enemmän ja enemmän uloshengityksen mukana.

Rentoutuksen jälkeen ryhmän jäseniltä kysyttiin miltä rentoutuminen tuntui ja millaisia tuntemuksia se heissä herätti (Ahonen-Eerikäinen 1994, 112). Tun-

nelma rentoutuksen jälkeen oli rauhallinen ja opiskelijat kokivat rentoutuksen hyvänä tapana aloittaa tapaaminen. Osa toivoi rentoutuksen kestävän hieman kauemmin.

Virittäytyminen itse toimintaan tapahtui cocktail- tilaisuus harjoitteella, jossa tavoitteena oli saattaa osallistujat vuorovaikutukseen keskenään ja tehdä heistä aktiivisia puhujia heti kokoontumiskerran alusta lähtien. Harjoituksella pyrittiin siis osoittamaan, että ryhmän jäsenien on tarkoitus olla aktiivisia toimijoita, eikä passiivisia kuuntelijoita. (Kopakkala 2008, 148.)

Harjoituksen alussa ryhmän jäseniä pyydettiin ensin kävelemään ja katselemaan keitä on paikalla. Heitä pyydettiin ottamaan katsekontaktia toisiin ja huomioimaan kaikki ryhmän jäsenet. Harjoitus eteni siten, että seuraavaksi osallistujia pyydettiin keskustelemaan vastaan tulevan ihmisen kanssa ja kysymään tältä, miten hänen päivänsä on sujunut. Harjoitteen annettiin jatkua, kunnes kaikki olivat keskustelleet toistensa kanssa. (Kopakkala 2008, 148.)

Tutustumiseen ja ryhmäyttämiseen käytettiin seuraavana kartta kotipaikoista-harjoitetta. Harjoitteessa kuviteltiin Suomen kartta lattialle ja tarkoituksena oli selvittää mistä päin Suomea ryhmän jäsenet ovat ryhmään tulleet. Ohjaaja näytti kartan ääriviivat ja osoitti kuvitteelliselta kartalta, missä on pohjoinen ja missä on etelä. Sen jälkeen ryhmän jäseniä pyydettiin menemään kartalle siihen paikkaan missä he ovat syntyneet. Kaikki ryhmän jäsenet saivat vuorollaan kertoa oman syntymäpaikkakuntansa. Tämän jälkeen ryhmän jäseniä pyydettiin ottamaan kartalta se paikkakunta, jossa he ovat aloittaneet koulun ja kertomaan sen paikkakunnan nimen. Seuraavaksi ryhmän jäseniä pyydettiin ottamaan ja kertomaan kartalta se paikkakunta, josta he ovat lähteneet ammattikouluun opiskelemaan. Viimeiseksi ryhmän jäseniä pyydettiin ottamaan kartalta se paikkakunta, jossa he aikovat asua viiden vuoden kuluttua. Tavoitteena harjoituksessa oli hahmottaa jäsenten kotipaikkakuntia ja samalla vahvistaa edelleen ryhmän turvallisuuden tunnetta. (Kopakkala 2008, 150.)

Ryhmäyttäminen jatkui taikamatto- harjoituksella, joka vaati ryhmän jäseniä yhdessä ratkaisemaan heille asetetun ongelman. Harjoitusta varten ryhmälle oli

varattu matto, jonka päälle he kaikki mahtuivat seisomaan. Sen jälkeen ryhmän jäseniä pyydettiin kääntämään matto siten, ettei kukaan poistunut maton ulkopuolelle. Harjoitus edellytti osallistujilta yhteistyötä ja toisista kiinnipitämistä, koska vain siten he onnistuivat ratkaisemaan ongelman. (Hyppönen & Linnosuo 2002, 61.)

Sekä kartta kotipaikoista-, että taikamattoharjoitus saivat ryhmän mukavasti toimimaan yhdessä ja ryhmän jäsenillä tuntui olevan hauskaa ratkoessaan ongelmaa yhdessä. Tämän he toivat esille harjoitteen jälkeisessä jakamisessakin sanoen, että toiminta oli ollut mielekästä ja se lisäsi heidän keskinäistä tuntemistaan.

Seuraavassa tuoli keskellä- harjoituksessa käytettiin hyväksi sosiometriaa ja draamallista ilmaisua, joiden avulla pystyttiin tutkimaan ryhmän sisäisiä suhteita ja ryhmän dynaamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. Tässä harjoituksessa työtilan keskelle asetettiin tuoli kuvaamaan ryhmän ydintä. Sen jälkeen ryhmän jäseniä pyydettiin valitsemaan paikkansa suhteessa ryhmän ytimeen ja toisiin jäseniin. Osallistujille kerrottiin, että he voivat vaihtaa paikkaansa vielä sen jälkeen, kun muut ovat asettuneet paikoilleen. Kun ryhmän jäsenet olivat valinneet paikkansa, oli aika keskustella tuloksesta. Jokaiselta ryhmän jäseneltä kysyttiin miten tyytyväinen hän on omaan paikkaansa ja haluaako hän edetä johonkin suuntaan tapaamiskertojen edetessä. (Vuorinen 1995, 224.)

Tuoli keskellä- harjoite sai osallistujat selkeästi hämilleen, eivätkä kaikki mieltäneet mitä ryhmän ytimellä voitaisiin tarkoittaa. Sen sijaan ryhmän puhuvimmat persoonat löysivät paikkansa läheltä ryhmän ydintä. Tämän harjoituksen jälkeen on mielenkiintoista nähdä ensi viikon toiminta ja se löytyykö sosiometriasta vastauksia siihen, miksi ohjaajilla jäi kuva siitä, että ryhmän jäsenet ovat pienissä ryhmittymissä ryhmän sisällä.

Tämän kertainen jakaminen ja palautteen antaminen toteutettiin hyödyntämällä erivärisiä paperinpaloja. Ryhmän jäsenet koottiin piiriin istumaan ja paperinpalat asetettiin piirin keskelle. Jokaista ryhmän jäsentä pyydettiin valitsemaan paperi, jonka avulla hän voi muille kertoa omista tuntemuksistaan. (Hyppönen & Lin-

nossuo 2002, 82.) Paperin valinnan jälkeen jokainen ryhmän jäsen sai vuorolleen kertoa valitseman väriin kautta tunnelmistaan. Värien avulla omien ajatusten ja tuntemusten kertominen tuntui olevan luontevaa ja jokainen osasi hyvin kertoa miksi oli valinnut kyseisen väriin. Jo paperien valitseminenkin sujui nopeasti ja ryhmän jäsenillä oli selkeä kuva tuntemuksistaan. Yleisesti osallistujat kuvasivat kokoontumiskerran tunnelmaa leppoisaksi, rauhalliseksi ja erilaiseksi.

Vielä kokoontumiskerran lopuksi ryhmän jäsenet saivat kirjoittaa kokemuksensa ja tuntemuksensa henkilökohtaiseen oppimispäiväkirjaansa. Samalla heitä ohjeistettiin tarkentamaan omia tavoitteitaan, jos osallistujista tuntui, että siihen oli tarvetta.

10.3 Sosiometriset menetelmät tutkimassa ryhmän jäsenten sisäisiä suhteita

Virittäytyminen tunnelmaan ja toimintaan aloitettiin rentouttavalla yhteismaalauksella. Yhteismaalauksessa kaikki ryhmän jäsenet saivat maalata sormiväreillä isolle, heidän eteensä asetetulle paperille. Osallistujia pyydettiin täyttämään paperin pinta eri värein ja muodoin. Lisäksi ohjeistettiin, että maalata voi myös molemmilla käsillä vuorotellen. Maalauksen ajaksi taustalle laitettiin soimaan rauhallista musiikkia. (Annola 1994, 133.)

Tällä harjoituksella pyrittiin siihen, että se paitsi rentouttaa, myös kynnys maalaamiseen madaltuu. Yhteismaalauksella pyrittiin myös osoittamaan, ettei tarvitse olla hyvä maalaamaan, jotta toimintaan voi osallistua. Maalauksella pyritään vapauttamaan luovaa energiaa ja synnyttämään iloa osallistujissa. Maalaamisen jälkeen purettiin, millainen tunnetila jokaisella nyt on ja mitä muita ajatuksia maalaaminen heissä herätti. (Annola 1994, 133.)

Yhteismaalauksessa osallistujista näyttäytyi ilo ja riemu. He maalasivat yhteisiä kuvia vierustoverin kanssa siten, että piirsivät vuorotellen kuvaa ja joku innostui maalaamaan koko kämmenensä ja painamaan sillä kuvioita paperille. Yhteismaalaukselle asetettu tavoite täyttyi ja ohjaajan näkökulmasta katsottuna nyt

osallistujissa näkyi sitä spontaaniutta ja heittäytymistä, jota toiminnalliset menetelmät vaativat.

Kolmannen tapaamiskerran tavoitteena oli tutkia ryhmän sisäisiä suhteita sosiometrian avulla ja pyrkiä selvittämään millaisia rooleja ryhmän jäsenillä ryhmässä on. Toiminnassa käytettiin sekä tosiasia-, että tähtisosiometriaa. Tosiasiasosiometriassa tarkastellaan asioita, jotka eivät ole osallistujien mielipiteitä, vaan ne pohjautuvat tiedossa olevaan tosiasiaan. Siksi tosiasiasosiometria on turvallinen väline, joka kuitenkin antaa ryhmän ohjaajalle hyvän mahdollisuuden tarkastella ryhmän jäsenten keskinäistä historiaa. Tähtisosiometria puolestaan kuvaa ryhmän rakennetta ja se tuo esiin ns. ryhmän tähdet eli henkilöt, jotka saavat paljon valintoja. Sitä tulee käyttää harkitusti ja siten, ettei ketään ryhmän jäsenistä tunne itseään ulkopuoliseksi. Tähtisosiometrialla pystytään tuomaan esiin ryhmän jäsenten erilaiset roolit ja se kuvaa hyvin ryhmän rakennetta. (Kopakkala 2008, 129-130.)

Toimintavaihe aloitettiin tosiasiasosiometrialla, jossa asioita pyrittiin tuomaan yhteiseen tietoon, esittämällä ryhmälle kysymyksiä. Osallistuvat tekevät oman valintansa laittamalla käden valitun olkapäälle. Kysymykset, joita ryhmälle esitetään ovat aluksi helppoja, koska siten pystytään lisäämään yhteisöllisyyden kokemusta. (Kopakkala 2008, 149.)

Tosiasiasosiometriassa ryhmälle esitettiin ensin kysymys: ”kenet läsnäolijoista olet tavannut ensimmäiseksi elämässäsi?”. Tapaaminen oli saattanut tapahtua joidenkin kohdalla jo ennen ryhmään tulemistä. Ryhmän jäsenet tekivät valinnan laittamalla käden sen henkilön olkapäälle, jonka ovat tavanneet ensimmäiseksi. Harjoite purettiin haastatteleamalla jokaista osallistujaa henkilökohtaisesti. Haastattelussa ohjaaja asettui lähelle haastateltavaa, jotta haastattelusta ei tullut liian virallista. (Kopakkala 2008, 149.)

Toisena tosiasiasosiometria harjoitteena osallistujia pyydettiin laittamaan käsi sen henkilön olkapäälle, jonka kanssa he ovat vaihtaneet eniten sanoja. Kolmantena valintakriteerinä osallistujia pyydettiin laittamaan käsi sen henkilön ol-

kapäälle, jonka kanssa he ovat vaihtaneet vähiten sanoja. (Kopakkala 2008, 129.)

Toisena sosiometrisenä tekniikkana käytettiin tähtisosiometriaa, jossa ryhmän jäsenet edelleen valitsivat vuorollaan yhden henkilön ja laittoivat tämän olkapäälle käden valinnan merkiksi. Ensimmäisenä kysymyksenä esitettiin: ”kenellä ryhmän jäsenellä on jokin sellainen ominaisuus jonka itsekin haluaisit omistaa?”. Toisena kysymyksenä esitettiin: ”luet kymmenen vuoden päästä lehtiarikkelin eräästä tämän ryhmän jäsenestä. Kenestä se kertoo?” ja kolmantena kysymyksenä: ”keneltä ryhmän jäseneltä ostaisit käytetyn auton?”. (Kopakkala 2008, 129.)

Sosiometriset harjoitteet olivat ohjaajan näkökulmasta katsottuna hyvin mielenkiintoisia ja ne paljastivat monia asioita ryhmästä. Löytyi henkilö, jota pidetään ryhmässä hyvin älykkäänä, löytyi ryhmän naurattaja ja henkilö, jonka vuorovaiikutustaitoja ja avoimuutta ryhmän jäsenet ihannoivat. Tosiasiasosiometria ei paljastanut mitään yllättävää, eikä ryhmän sisällä tapahtunut juuri mitään liikehdintää, mutta tähtisosiometria laittoi ryhmän jäsenet pohtimaan ja aikaa valintojen tekemiseen meni kauan. Jakamisessa moni myös kertoi omasta vallinastaan sanoin: ”en osaa sitä paremmin kertoa, mutta musta vain tuntuu siltä”.

Seuraavaksi ryhmän jäseniä pyydettiin kokoontumaan ympyrän muotoon ja toimintavaihetta jatkettiin antamalla ryhmän jäsenten tehtäväksi pohtia omaa rooliaan tässä ryhmässä. Toiminnassa käytettiin apuna lehdistä leikattuja kuvia, jotka levitettiin osallistujien eteen lattialle. Kuvat oli pyritty valitsemaan niin, että ne herättivät ryhmän jäsenissä mielikuvia, eivätkä antaneet suoraa vastausta esitettyyn kysymykseen. (Vuorinen 1995, 162.) Ensimmäiseksi ryhmän jäseniä pyydettiin valitsemaan kuva, joka kertoo millaiseksi he kokevat ryhmän ja miltä tuntuu olla tämän ryhmän jäsen. Toisena tehtävänä pyydettiin valitsemaan kuva, joka kertoo jotain omasta roolista tässä ryhmässä.

Myös viimeinen harjoite onnistui hyvin ja se sai ryhmän jäsenet toimimaan ja pohtimaan omaa rooliaan. Vielä toiminnassa näkyi arkuutta ja epäröintiä siitä

olenkohan minä kuitenkin tällainen, mutta kokonaisuudessaan toiminnassa oli tapahtunut jo muutosta rohkeempaan ja spontaanimpaan työskentelyyn.

Jakaminen tapahtui maalaamalla yhteiselle paperille se, mitä kukin oli oppinut tänään ja miltä tämä toimintakerta tuntui. Vuorisen (1995, 155) mukaan ryhmässä maalaaminen on hyvä tapa koota yhteen näkyville se mitä ryhmä on saanut aikaiseksi. Maalaamista edelsi keskustelu, jossa pohdittiin yhdessä tänään opittua. Jakamisessa opiskelijat olivat hyvin niukkasanaisia, eikä keskustelua juurikaan syntynyt. Siksi aikaa käytettiin enemmän oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen ja omien tavoitteiden selkiyttämiseen.

10.4 Minuuden pohdintaa musiikkimaalausta hyödyntäen

Tämän kertainen virittäytyminen ja rentoutuminen toteutettiin kuuntelemalla kappale Timeless Motion (Kobialka 2007) . Ryhmän jäseniä pyydettiin ottamaan hyvä asento, sulkemaan silmät ja olemaan hetki rauhassa, kiinnittäen huomio omaan itseensä. Osallistujia pyydettiin kysymään itseltään millaisena näen itseni ja luomaan mielikuva omasta itsestä. (Ahonen –Eerikäinen 1994, 115-116.)

Seuraavaksi ryhmän jäseniä pyydettiin maalaamaan paperille vesivärein se mielikuva, joka hänellä syntyi musiikin kuuntelun aikana. Ohjeistuksessa korostettiin ettei kuvaa tarvitse näyttää toisille, eikä kukaan arvostele tehtyä työtä. Lisäksi ohjeistettiin, että maalattu kuva voi olla abstrakti tai konkreettinen, tärkeintä oli, että mieleen tulleet asiat tulevat paperille näkyvään muotoon. (Ahonen-Eerikäinen 1994, 116.)

Maalaamisen jälkeen osallistujia pyydettiin katsomaan omaa kuvaa ja keskittymään siihen, mitä kuvaa kertoo tekijästään. Kuvan oli tarkoitus tuoda näkyvään muotoon se, millaisena ihminen näkee itsensä. (Ahonen-Eerikäinen 1994, 116.) Vielä lopuksi ryhmän jäseniä pyydettiin kirjoittamaan toiselle paperille kaikki ne tunteet ja ajatukset, joita heille syntyi katsoessaan omaa kuvaansa. Kuvaan sai myös halutessaan tehdä puhekuplia, joihin tunteet ja ajatukset kirjoitettiin. (Ahonen-Eerikäinen 1994, 116.)

Seuraavassa harjoituksessa pyrittiin edelleen saamaan ryhmän jäsenet pohti-
maan sitä, millaisena he näkevät itsensä. Harjoituksessa osallistujat koottiin
lattialle ympyrän muotoon ja heille jokaiselle jaettiin sattumanvaraisesti viisi
korttia, jotka kaikki sisälsivät jonkin positiivisen tai neutraalin adjektiivin. Kort-
tien jakamisen jälkeen osallistujille annettiin aikaa siihen, että he saavat vaihtaa
korttejaan niin, että jokaisella oli viisi sellaista adjektiivia, jotka kuvaavat häntä
mahdollisimman hyvin. Kun kaikki olivat tyytyväisiä omiin kortteihinsa, jokaisen
kortit käytiin vuorolla läpi ja jokainen sai kertoa miten kortissa lukenut ad-
jektiivinen ilmenee tai pitää paikkansa. (Kataja ym. 2011, 112.)

Tämän jälkeen jokaiselle osallistujalle jaettiin kolme tyhjää lappua, joihin heitä
pyydettiin miettimään niitä ominaisuuksia, jotka kaipaavat kehittämistä. Kirjoit-
tamisen jälkeen jokaista pyydettiin järjestämään omat laput niin, että päällim-
mäiseksi tuli ominaisuus, joka kaipaava eniten kehittämistä ja alimmaiseksi vähi-
ten kehittämistä kaipaava ominaisuus. Harjoitus purettiin kaikkien ryhmäläisten
kanssa siten, että jokainen sai vuorolla kertoa omista valinnoistaan. (Kaukkila
& Lehtonen 2007, 103.) Tämän kertainen jakaminen tapahtui vesivärein maa-
laamalla ja oppimispäiväkirjaan kirjoittamalla. Osallistujat saivat vesivärein tuo-
da esille omia tuntemuksiaan ja samalla antaa palautetta millaiselta työskentely
oli heistä tuntunut. Vielä lopuksi osallistujat saivat kirjoittaa oppimispäiväkirjaan-
sa.

Ryhmän toiminnassa ja käyttäytymisessä oli jälleen aistittavissa selkeää muu-
tosta edellisiin kertoihin verrattuna. Ryhmän jäsenet olivat kiinnostuneempia
toiminnasta ja huomattavasti avoimempia kertoessaan omasta itsestään.
Työskentelyssä näkyi, että opiskelijat pohtivat asioita ja pystyivät tuomaan esille
näkemyksiään. Jakamisessa moni kertoi työskentelyn olleen mielekästä ja mu-
kavaa koska tehtyä maalausta ei lähdetty arvostelemaan, eikä sitä tarvinnut
esitellä muille.

10.5 SWOT-analyysi itsestä

Tapaamiskerta aloitettiin rentoutumalla Tie Tarinoihin-
rentoutuscd:n avulla (Ranta 2009). Rentoutuscd:ltä oli valittu n. 14 minuuttia kestävä Vuori-
tarina,

jossa tavoitemetaforan avulla pyritään tukemaan yksilön muutoksen hallintaa. Tarina ja rentoutusmenetelmä oli valittu siten, että se tukee seuraavia työskentelykertoja, joiden aiheena oli kääntää ryhmän jäsenten tulevaisuuteen ja pohdita omia voimavaroja.

Toimintavaihe aloitettiin esinetyöskentelyllä, jossa pöydälle levitettiin joukko pieniä esineitä, joista osallistujia pyydettiin valitsemaan sellainen, joka kuvasi ohjaajan antamaa asiaa. Valinnan jälkeen kukin sai vuorollaan kertoa miksi oli valinnut kyseisen esineen. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 29.) Esinetyöskentelyssä haluttiin pohjustaa ryhmän jäsenille seuraavassa tehtävässä tulevaa SWOT-analyysimenetelmää. SWOT-analyysi on alun perin kehitetty liiketalouden hallintaan, mutta sen hyödyt on huomattu myös muilla aloilla. SWOT-analyysia apuna käyttäen ihminen pystyy miettimään omia vahvuuksiaan, heikkouksiaan, mahdollisuuksiaan ja uhkia. (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002b.) Tämän nelikenttämenetelmän avulla, ihminen saadaan pohtimaan omaa itseään eri näkökulmista (Kaukkila & Lehtonen 2007, 101).

Ensimmäiseksi ryhmän jäseniä pyydettiin valitsemaan sellainen esine, joka kuvaa jotakin henkilön vahvuuksista. Valinnan jälkeen kukin sai vuorollaan kertoa valisemastaan esineestä ja sen jälkeen heitä pyydettiin ottamaan esine, joka kuvaa jotakin henkilön heikkouksista. Kolmantena pyydettiin ottamaan esine, joka kuvaa jotakin mahdollisuutta joka henkilöllä on ja viimeisenä pyydettiin valitsemaan sellainen esine, joka kuvaa henkilön mielestä häneen vaikuttavaa uhkaa. Tämä uhka voi tulla ihmisestä itsestään tai ulkopuolelta.

Esinetyöskentelystä tulee nostaa esiin se, että ensimmäisen kerran opiskelijat tekivät omia valintojaan täydessä hiljaisuudessa ja niin ettei kukaan kysynyt kaveriltaan, että mitä mieltä sinä olet? Jokainen teki omat valintansa ja toi esiin ne ominaisuudet, jotka koki itse itsellensä olevan. Esinetyöskentelyssä merkittävää oli myös se, että moni toi uhkaavana asiana eteen päihteidenkäytön ja stressin, jonka koulutyö aiheutti. Opiskelijat kertoivat, kuinka jatkuvasti on stressi ja sen seurauksena tulee pelko, ettei suoriudu kaikista niistä tehtävistä joista pitäisi suoriutua.

Seuraavaksi opiskelijat saivat tehdä yksilötyöskentelynä näkyvään muotoon omat vahvuutensa, heikkoutensa, mahdollisuutensa ja uhkansa. Ryhmän jäseniä ohjeistettiin jakamaan A3:n paperi neljään osaan siten, että yhteen kenttään he merkitsevät omia vahvuuksiaan, yhteen heikkouksiaan, yhteen mahdollisuuksiaan ja yhteen asioita, jotka he kokevat uhkaaviksi itselleen. Opiskelijoille ohjeistettiin, että asiat visuliasoidaan leikkaamalla lehdistä sopivia kuvia ja liimaamalla nämä paperille. Työskentelyn jälkeen tehdyt työt esiteltiin toisille ja kukin sai kertoa sen, mitä halusi omasta työstään jakaa muiden kanssa.

Opiskelijat työstivät innoissaan SWOT-analyysia ja esittelyvaiheessa he kertoivat kattavasti omista analyyseistään. Ensimmäisen kerran kurssin aikana kävi niin, että ohjaajan antama aika ei tahtonut riittää ja siksi osa koki, että analyysi jäi vielä keskeneräiseksi. Opiskelijoille kerrottiin, että analyyseihin palataan seuraavalla kerralla ja niitä vielä jatkotyöstetään, jolloin opiskelijoille on mahdollisuus täydentää omaa SWOT-analyysiaan.

Myös jakamisessa käytettiin symbolipurku-menetelmää, jossa ryhmän jäsenille annettiin tehtäväksi valita annetuista esineistä sellainen, joka kuvasi heidän ajatuksiaan tämän kertaisesta kokoontumisesta. (Kataja ym. 2011, 43.) Jakamisessa moni kertoi, että toiminnan kautta he olivat alkaneet pohtia omaa itseään ja moni kertoi edelleen nauttivansa siitä, että kurssilla vallitseva ilmapiiri oli rento. SWOT-analyysien työstämisessä oli merkittävää se, että opiskelijat eivät juurikaan tuoneet esille omia vahvuuksiaan. Muut kentät täyttyivät nopeasti, mutta vahvuuksien miettiminen ja niiden esiin tuominen tuntui olevan opiskelijoille haastavaa.

10.6 SWOT-analyysin työstäminen tulevaisuuteen

Virittäytyminen tähän lähiopetuskertaan toteutettiin mielikuvarentoutuksella, jossa luokkahuoneen eri puolille oli aseteltu viisi erilaista maisemakuvaa. Jokaista ryhmän jäsentä pyydettiin kiertämään katsomassa eri kuvia siten, että he eivät kommentoineet tai puhuneet toisilleen mitään sinä aikana. Katseluvaiheeseen käytettiin aikaa noin 5 minuuttia ja sen jälkeen jokaista osallistujaa pyydettiin menemään sen kuvan äärelle, joka tuntui rauhoittavan itseä eniten. Osallis-

tujia pyydettiin vielä katsomaan valitsemaansa kuvaa ja painamaan mieleen joitakin yksityiskohtia kuvasta. Rentoutusharjoitus eteni siten, että osallistujia pyydettiin valitsemaan mieluisa paikka luokkahuoneesta ja asettumaan hyvään asentoon, joko makuulle tai istuen. (Kataja ym.2011, 109.)

Seuraavaksi taustalle laitettiin soimaan kappaleet Air ja Contabile (Sinisiä hetkiä 1997a), jonka aikana ohjaaja ohjeisti rauhallisesti rentoutuksen kulkua:

” Sulje silmäsi ja rauhoitu. Rentoudu hengittämällä muutaman kerran syvään sisään ja ulos. Kuvittele ja tuo mielikuviisi tuo äsken valitsemasi kuva tai maisema. Tarkastele sitä mielessäsi. Kuvittele, että olet itse osa tuota maisemaa. Menet kuvaan ikään kuin sisälle. Tunne mielihyvää ja turvallisuutta. Rauhoitu ja nauti. Aisti myös kuvan tuoma tunnelma kehossasi ja mielikuvissasi. Ole hetki kuvassa.” (Kataja ym. 2011, 109.)

Osallistujien annettiin keskittyä mielikuvaansa n. 4 minuutin ajan ja musiikki laitettiin kovemmalle täksi aikaa. Sen jälkeen ohjaaja alkoi palauttamaan ryhmän jäseniä takaisin tähän hetkeen seuraavan ohjeistuksen mukaisesti:

” Lasken nyt numerot viidestä yhteen. Kun sanon numeron yksi, avaat silmäsi ja olet täysin virkeä ja toimintakykyinen. Jokaiselle sisäänhengityksellä piristyt. Nyt lasken numerot: viisi ja neljä. Alat vähitellen tulla tähän hetkeen: kolme ja kaksi. Sisäänhengitys piristää ja energisoi sinua, ja yksi, avaat silmäsi ja olet tässä ajassa täysin virkeänä ja toimintakykyisenä. ” (Kataja ym. 2011.109.)

Virittäytymisen jälkeen opiskelijoita pyydettiin ottamaan esille edellisen kerran SWOT-analyysit ja annettiin mahdollisuus tehdä analyysit loppuun jos ne olivat jääneet kesken. Tämän jälkeen opiskelijoille jaettiin toinen A3- kokoinen paperi, jonka he saivat jälleen jakaa SWOT-analyysin mukaisesti neljään osaan. Tälle paperille tehtävänä oli miettiä miten henkilö voisi edelleen vahvistaa omia, esiin tulleita vahvuuksiaan, kuinka heikkouksista voi päästä eroon tai miten niitä voisi korvata. Mahdollisuuksien kohdalla ohjeistettiin miettimään miten ne voisi toteuttaa ja miten uhkia voisi torjua. Tavoitteena työskentelyssä oli muuttaa ryhmän jäsenien katsetta tulevaisuuteen ja saada heidät miettimään miten omaa toimintaa voisi muuttaa. Työskentely toteutettiin edellisen kerran tapaan leik-

kaamalla lehdistä sopivia kuvia ja liimaamalla nämä paperille. (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002b.) Lopuksi jokainen opiskelija sai vuorollaan kertoa millaisia asioita oli paperilleen laittanut ja miten aikoo tulevaisuudessa toimia.

Koska aikaisempien kertojen jakaminen ja palautteen antaminen eivät olleet herättäneet kovin aktiivista keskustelua, haluttiin tämän kertainen jakaminen ja palautteen antaminen toteuttaa monivaiheisemmin. Palautteen antaminen ja jakaminen toteutettiin hiljainen ryhmätyö- harjoitteella, jossa luokkahuoneen seinälle oli teipattu kolme suurta paperia, joissa oli johdattelevia lauseita. Näihin lauseisiin opiskelijat saivat kirjoittaa mielipiteensä, lisäämällä lauseelleen mieleisensä lopun. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 77.) Paperin lauseet alkoivat näin: opin itsestäni, että..., työskentelyssä parasta oli se, että... ja olisin toivonut, että....

Työskentely alkoi yksilötyöskentelynä siten, että ryhmän jäsenet kulkivat luokkahuoneessa kirjoittamassa ajatuksiaan jokaiseen paperiin. Tässä vaiheessa ryhmän jäseniä ohjeistettiin vielä miettimään kokonaisuudessaan SWOT-analyysi työskentelyä ja tarkastelemaan sitä kokonaisuutena. Yksilötyöskentelyn jälkeen ryhmän jäsenet jaettiin kolmeen ryhmään ja jokainen ryhmä sai yhden paperin, josta heidän tehtävänä oli valita kolme tärkeintä palautetta. Ryhmien valinnat purettiin yhteisesti ryhmästä ja keskusteltiin niistä vielä yhteisesti koko ryhmän kanssa. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 77.)

Harjoitteen avulla saatiin enemmän palautetta kuin aikaisemmilla kerroilla. Keskustelua syntyi ja osallistujia näytti helpottavan se, että palaute ei paljastanut kirjoittajaansa. Saatu palaute oli pääosin positiivista ja opiskelijat olivat kokeneet työskentelyn mielenkiintoiseksi, mutta samalla myös haastavaksi. He olivat oppineet työskentelyssä huomaamaan omia mahdollisuuksiaan ja pohtimaan miten heikkouksista ja uhkista voisi päästä eroon. Kehitettävää paperissa luki ainoastaan, että työskentelyyn olisi kaivattu välillä taukoa.

10.7 Voimavarat näkyviksi voimavara-auringon avulla

Lähiopetuskerta aloitettiin voimavarojen ankkurointi- rentoutuksella. Osallistujia pyydettiin ottamaan hyvä asento valitsemastaan paikasta luokkahuoneesta. Osallistujien annettiin rauhoittua ja etsiä hyvä asento kahden minuutin ajan, jolloin luokkahuoneessa soi rauhallinen musiikki. Musiikinlähteenä toimi tällä kertaa soittorasia.

Kahden minuutin jälkeen ohjaaja alkoi johdattamaan osallistujia mielikuviin seuraavan ohjeistuksen mukaan niin, että jokaisen kappaleen jälkeen osallistujille annettiin aina hetki aikaa mielikuvan muodostamiseen.

” Mene nyt mielikuvissasi siihen tilanteeseen, jossa sinulla on muistoja onnistumisesta. Olet voinut kokea tilanteen kotona, koulussa, työpaikalla tai harrastuksen parissa. Näet, koet ja tunnet tilanteen kaikilla aisteillasi. ” (Kataja 2003, 92.)

”Kun kokemus on hyvin voimakas, hengitä kaksi kertaa syvään ja varastoi tuo huippumieliala omaan kokemusmaailmaasi. Aina kun haluat, voit palauttaa tuon mielialan mieleesi hengittämällä kaksi kertaa syvään. ” (Kataja 2003, 92.)

”Siirry nyt ajatuksissasi johonkin sellaiseen tulevaisuuden tapahtumaan, jossa haluat onnistua. Näe tuo tilanne kaikilla aisteillasi ”(Kataja 2003, 92).

”Palauta aikaisempi tunnekokemus mieleesi hengittämällä kaksi kertaa syvään” (Kataja 2003, 92).

”Voit nähdä ja tuntea itsesi tuossa tulevassa suorituksessa tai tapahtumassa. Luo mielikuva, että selviydyt tilanteesta onnistuneesti ja voittajana. Kun tuon tilanteen mielikuvat ja tunteet ovat voimakkaimmillaan, hengitä jälleen kaksi kertaa syvään. ” (Kataja 2003, 92.)

”Kun haluat käyttää tuota huippumielialaa, hengität vain kaksi syvää hengitystä ja palautat mieleesi tuon mielialan ” (Kataja 2003, 92).

”Hyvä olet jälleen yhden kokemuksen rikkaampi. Olet oppinut käyttämään omia henkisiä voimavarojasi tehokkaasti ja hyödyllisesti. On mahtavaa tietää pystyvänsä säätlemään omia henkisiä voimavarojaan. ” (Kataja 2003. 92.)

Rentoutusta jatkettiin vielä kahden minuutin ajan, jolloin soittorasia laitettiin soimaan ja osallitujien annettiin kuunnella rauhallista musiikkia. Tämän jälkeen ohjaaja laski numerot viidestä yhteen ja osallistujia pyydettiin palaamaan niiden tahdissa tähän paikkaan ja aikaan.

Vahvuuksien korostaminen ja niiden tunteminen on jokaiselle ihmiselle tärkeää, koska ne auttavat ihmistä saavuttamaan omat tavoitteensa. Seuraavassa tehtävässä opiskelijoille annettiin mahdollisuus vielä syvällisemmin etsiä omia vahvuuksiaan ja listaamaan omia voimavarojaan. Voimavara-aurinko on menetelmä, jossa etsitään ihmisen vahvuuksia ja hyödynnetään niitä niin, että tavoitteista voi tulla totta. (Furman & Ahola 1999, 36.)

Voimavara-auringon työstämisessä lähdettiin siitä, että jokainen opiskelija mietti jonkin tavoitteen, johon haluaa pyrkiä. Seuraavaksi heitä ohjeistettiin piirtämään aurinko ja sen ympärille säteitä, joihin kirjoitettiin sellaisia kykyjä ja taitoja, positiivisia ominaisuuksia joita henkilöllä on ja jotka auttavat häntä saavuttamaan tavoitteen. Tämän jälkeen opiskelijat keskustelivat pareittain omasta tavoitteestaan ja asioista joita olivat säteille kirjoittaneet. Keskustelun ohjeistuksessa painotettiin, että toinen voi auttaa toista löytämään voimavaroja, jos tuntuu, että henkilö ei niitä itse ole löytänyt. (Furman & Ahola 1999, 38.)

Seuraavaksi opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan auringon säteille sellaisten ihmisten nimiä, jotka ovat heidän elämänsä voimavaroja. Jokaisen ihmisen kohdalle pyydettiin kirjoittamaan myös se, millä tavalla ja missä mielessä kyseinen henkilö on hänelle voimavara. Jälleen tämän jälkeen keskusteltiin parin kanssa ja jaettiin näkemyksiä, miten toinen ihminen voi olla voimavara ja miten henkilö voi auttaa asetetun tavoitteen saavuttamisessa. (Furman & Ahola 1999, 40.)

Viimeiseksi auringon säteille pyydettiin miettimään muita asioita, joista henkilö saa voimaa. Esimerkiksi harrastukset, kotieläimet, taide tms. kuuluivat näihin säteisiin. Opiskelijoita pyydettiin samalla miettimään millä tavoin näistä voimavaroista voisi olla hyötyä tavoitteen saavuttamisessa. Parin kanssa keskustelemalla opiskelijoita pyydettiin etsimään vielä lisää voimavaroja. (Furman & Ahola 1999, 41.)

Nyt voimavara-aurinko oli valmis ja jokainen sai jakaa omasta työstään sen mitä halusi muille kertoa. Samalla osallistujia pyydettiin kertomaan miltä työskentely oli tuntunut ja kertomaan kokivatko he oppineensa jotakin työskentelystä. Voimavara-auringon työstäminen ja erityisesti tavoitteen asettaminen oli todella haasteellista osalle opiskelijoista. He pohtivat tavoitetta pitkään ja olivat sitä mieltä, että heillä ei ole mitään tavoitetta. Osa ryhmän jäsenistä työskentelivauhdiikkaasti ja heille voimavarojen ja tavoitteen asettaminen ei tuntunut olevan työlästä. Kuitenkin lopulta kaikki osallistujat saivat rakennettua voimavara-auringon, mutta muutaman kohdalla voimavaroja ei tuntunut löytyvän ja säteitä auringon ympärille kertyi todella vähän. Edelleen ohjaajien näkökulmasta tuntui siltä, että tulevaisuuden suunnitteleminen on osan mielestä todella haasteellista ja omien vahvuuksien löytäminen tuottaa ongelmia. Keskustelu pyöri osan kohdalla jatkuvasti ongelmassa, eikä niinkään voimavaroissa joiden avulla ongelmia voitaisiin ratkoa.

Toteutuskerran lopuksi opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan oppimispäiväkirjaan tavoitteesta, jonka he olivat asettaneet ja voimavaroista, joita he olivat keränneet saavuttaakseen tavoitteensa. Lisäksi osallistujia pyydettiin miettimään vielä sitä, mitä he olivat oppineet tämän kertaisessa työskentelyssä.

10.8 Tulevaisuuden suunnittelusta motivaatiota opiskeluun

Toimintakertaan virittäytyminen toteutettiin pensselirentoutus- menetelmää apuna käyttäen. Pensselirentoutusta varten osallistujia pyydettiin valitsemaan itselleen pari ja sopimaan parin kanssa kumpi toimii ensin rentouttajana ja kumpi rentoutettavana. Rentoutuksen toteutus tapahtui käyttämällä apuna käyttämättömiä vesivärisiveltimiä. Rentoutettavaksi valittua henkilöä ohjeistettiin ottamaan mukava asento ja kertomaan mitä kehon osia hän haluaa siveltimellä käsiteltävän. Tämän jälkeen taustalle laitettiin soimaan rauhallista musiikkia ja rentouttajana oleva henkilö alkoi maalaamaan siveltimellä niitä kehonosia, joita rentoutettavana henkilö oli halunnut. Kappaleen jälkeen osat vaihtuivat. (Leskinen 2009, 140.) Rentoutuksessa musiikkina käytettiin kappaleita: Adagio ja Adagio cantabile (Sinisiä hetkiä 1997b).

Opiskelumotivaation lisäämiseen pyrittiin hyppykivi- harjoituksella, jossa tavoitteena oli suunnata opiskelijan ajatuksia tulevaisuuteen. Hyppykivi- harjoituksessa osallistujille jaettiin paperi, jonka alaosaan heidän tuli kirjoittaa: ”ja sitten minä valmistun...”. Lauseen loppuun heitä ohjeistettiin kirjoittamaan tutkinnon nimi johon ovat opiskelemassa. Tämän jälkeen osallistujia pyydettiin yksilötyöskentelynä miettimään millaisia askeleita (ns.hyppykiviä) heidän tulee ottaa, jotta saavat tavoittelemansa tutkinnon. (Vuorinen 1995, 148.) Osallistujia pyydettiin miettimään ja pohtimaan, millaisia päätöksiä ja tekoja heidän tulee tehdä saavuttaakseen tutkinnon, eli tämän viimeisen askeleen. Oleellista työskentelyssä oli tunnistaa ne askeleet ja hyppykivet, jotka tekevät juuri minulle tavoitteen mahdolliseksi (Vuorinen 1995, 148).

Hyppykivi- harjoituksessa opiskelijoita ohjeistettiin vielä miettimään sellaisia konkreettisia asioita, jotka heitä auttavat saavuttamaan tavoitteen. Monella opiskelijalla oli rästinjääneitä opintoja ja koska he kokivat aloittamisen hyvin vaikeaksi, kannustettiin heitä jakamaan rästitehtäviä eri hyppykiviin siten, että kaikki tulevat vuorollaan tehdyksi. Tässäkin harjoituksessa osallistujat listasivat hyvin opiskelua haittaavia ongelmiaan, mutta ratkaisuja ongelmiin tuntui olevan vaikea löytää. Ryhmässä syntyi vilkasta keskustelua osallistujien kesken ja osallistujat alkoivat kyselemään toisiltaan miten heidän tulisi edetä. Yhteistöiminnallisen oppimisen näkökulmasta tilanne oli erittäin antoisa.

Hyppykivi- harjoitus purettiin tulevaisuuden muistelu- menetelmää soveltaen siten, että jokainen ryhmän jäsen sai kertoa sen, mitä halusi omista askeleistaan muille jakaa. Tulevaisuuden muistelussa on tarkoituksena, että eläydytään hyvään tulevaisuuteen ja tarkastellaan millaiset valinnat ja teot ovat siihen johdaneet. Tulevaisuuden muistelu kannustaa osallistujaa puhumaan omista ajatuksistaan ja toiminnassa eivät korostu ongelmat vaan teot, joilla pystytään rakentamaan parempi tulevaisuus. (Kokko 2006, 29.)

Tulevaisuuden muistelu toteutettiin siten, että ryhmän jäsenet jaettiin kolmen hengen ryhmiin. Kukin ryhmä sai vuorollaan tulla luokan eteen esittämään tilanteen, jossa he ovat juuri valmistuneet ja keskustelevat yhdessä valmistumispäivänään niistä teoista ja valinnoista, jotka ovat mahdollistaneet valmistumi-

sen. Tavoitteena oli purkaa näyttelemällä se, mitä osallistujat olivat yksilötyökentelyssä rakentaneet. Ohjaaja ohjeisti kaikille yhteisesti harjoituksen kulun ja kertoi, että jokainen sai jakaa hyppy kivistään ne askeleet, jotka itse tahtoi. Jokainen ryhmä aloitti toiminnan poistumalla luokasta ja tulemalla uudelleen luokkaan.

Harjoituksessa tuli esille, että opiskelijat olivat löytäneet lopulta hyvin pieniäkin asioita, jotka he kokivat edistävän ammattiin valmistumista. Esille tuli runsaasti myös elämäntapoihin liittyviä asioita, kuten ulkoilu ja nukkuminen. Moni koki, että opiskelu sujuisi paremmin jos ulkoilisi enemmän ja nukkuisi pitempiä yöunia.

Viimeisenä toiminnallisena menetelmänä ryhmän jäsenet saivat valita pöydälle asetelluista postikorteista mieluisan ja kirjoittaa siihen kuulumisensa kuvitellen, että aikaa oli kulunut tästä hetkestä viisi vuotta eteenpäin. Missä olen silloin ja mitä olen saavuttanut tähän mennessä? Kortteihin ei kirjoitettu nimiä. Tämän jälkeen kortit laitettiin postilaatikkoon, josta jokainen sai vuorollaan nostaa yhden kortin ja lukea sen ääneen. (Lehtonen 2006, 50.)

Tällaisella harjoituksella pyrittiin luomaan unelmia ja toiveita ryhmän jäsenissä. Usein myös ääneen lausutut tulevaisuuden unelmat ja toiveet muuttuvat kuin lupaukseksi ryhmälle ja niiden tavoitteena on ennen kaikkea muuttaa henkilön käyttäytymistä niin, että toiveet voivat toteutua. (Lehtonen 2006, 50.)

Postikortteihin kirjoitetut tekstit kertoivat pääasiassa kirjoittajansa nykyisestä työpaikasta ja työtehtävästä. Toteutuskerran aihe siis heijastui vahvasti postikortteihin ja positiivista korteissa oli se, että kaikki olivat korttien mukaan valmistuneet ammattiin.

Tapaamiskerran lopuksi opiskelijat saivat kirjoittaa oppimispäiväkirjaansa ja samalla keskusteltiin vielä heränneistä ajatuksista. Eräs osallistujista totesi, että tämän kertainen tapaaminen oli saanut hänet iloisemmaksi ja hän alkoi pitää valmistumisestaan mahdollisena. Kokonaisuudessaan tämän kertainen tapaaminen oli hyvin antoisa ja se herätti vilkasta keskustelua osallistujien kesken.

10.9 Elämänhallintakurssin päättäminen ja palautteen antaminen

Ryhmän jäsenten aktiivinen osallistuminen elämänhallintakurssille haluttiin huomioida viimeisen kerran toteutuksessa ja siksi viimeinen toteutuskerta pidettiin läheisellä nuotiokodalla. Ryhmän kaksi viimeistä lähiovetuskertaa oli yhdistettävä, jotta nuotiokodalla tapahtuva toteutus oli ajallisesti mahdollinen. Nuotiokodalle toiminta oli suunniteltu siten, että tavoitteena oli koota yhteen kurssilla opittua ja antaa palautetta kurssista. Toiminnan suunnittelussa oli aikaa jätetty myös makkaran paistolle ja vapaalle yhdessäololle.

Ensimmäisenä harjoitteena toteutettiin meidän ryhmä- harjoite, jossa päästiin hyödyntämään nuotiokodan ulkoympäristöä. Lisäksi harjoitteessa pyrittiin vielä vahvistamaan osallistujien voimavaroja ja osoittamaan kuinka tärkeää on, että ryhmässä on erilaisia yksilöitä, joilla on jokaisella omat vahvuutensa. Osallistujia pyydettiin etsimään nuotiokotaa ympäröivästä luonnosta sellainen symboli, joka kuvastaa häntä tässä ryhmässä. Symbolin etsimiseen annettiin aikaa 15 minuuttia, jonka jälkeen jokainen sai kertoa miksi valitsi kyseisen symbolin ja mitä hän tuo mukanaan tähän ryhmään. Tämän jälkeen symboli laitettiin rajatulle alueella muiden symbolien joukkoon. (Kiiski 2009.)

Moni opiskelija koki harjoitteen vaikeaksi ja sanoi, ettei osannut kertoa miksi valitsi kyseisen symbolin. Muutama osallistuja kuitenkin osasi kuvata valitsemaansa symboliaan ja he kertoivat tuovansa ryhmään rauhallisuutta, iloa ja toisten huomioimista. Ne osallistujat jotka osasivat kertoa muille valitsemastaan symbolista toivat hyvin esille sitä, kuinka erilaisia jäseniä ryhmä tarvitsee. Toiset pitivät huolen ryhmän naurattamisesta ja toiset osaavat puolestaan vakavoittaa ryhmää ja luoda siihen järjestystä.

Samaa harjoitetta käytettiin uudelleen vielä niin, että ryhmän jäsenten tuli etsiä nuotiokodan ympäristöstä symboli, joka kuvaa heidän oppimistaan elämänhallintakurssilla. Ryhmän jäsenille annettiin jälleen aikaa 15 minuuttia miettiä mitä he olivat oppineet kurssin aikana ja etsiä näitä ajatuksia kuvaava symboli luonnosta. Symbolit kerättiin jälleen rajatulle alueelle ja jokainen sai vuorollaan kertoa omasta oppimisestaan.

Omasta oppimisestaan jokainen osallistuja kertoi jotakin. Moni kertoi, että oli oppinut tuntemaan ryhmän jäseniä paremmin. Muutamat nostivat esiin SWOT-analyysin tuottamat opit itsestä ja yleisesti opiskelijat kertoivat, että kurssin myötä on oppinut näkemään omia mahdollisuuksiaan.

Nuotiokodan sisällä toteutettiin vielä myönteisen palautteen kirjekuori- harjoite, jossa ryhmän jäsenet saivat antaa positiivista palautetta muille ryhmän jäsenille. Osallistujat saivat antaa palautetta myös kurssin ohjaajille, mutta heille sai antaa positiivisen palautteen lisäksi kehitettävää palautetta sekä ohjauksesta, että kurssin sisällöstä. Kaikille ryhmän jäsenille jaettiin neljätoista paperilappua joihin myönteinen palaute kirjoitettiin. Laput koottiin jokaisen nimellä varustettuun kirjekuoreen. Kirjekuoret kiersivät ringissä ja jokainen ryhmän jäsen sai laittaa kirjoittamansa lapun kirjekuoreen. Lopuksi kirjekuoret jaettiin osallistujille ja jokainen sai lukea itsekseen saamansa palautteen. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 76.)

Ohjaajille palaute oli pääasiassa positiivista ja kiiteltiin erilaisesta kurssista. Joukossa oli myös muutama palaute, jossa koettiin kurssilla olleen liikaa toistoa ja palautetta tuli myös siitä, että jotkut toiminnalliset menetelmät koettiin lapsellisiksi. Monessa palautteessa kerrottiin, että kurssi oli ollut hyödyllinen itsensä tuntemisen kannalta, vaikka alussa oli tuntunut ettei kurssista ole mitään hyötyä. Opiskelijat kokivat myös, että he olivat ymmärtäneet ryhmän tärkeyden kurssin myötä ja oppineet tuntemaan ryhmän muita jäseniä paremmin.

Viimeisen lähiopetuskerran lopuksi opiskelijat saivat kirjoittaa tuntemuksiaan oppimispäiväkirjaan. Oppimispäiväkirjoihin opiskelijoita ohjeistettiin kirjoittamaan ajatuksensa kurssista kokonaisuutena. Lisäksi pyydettiin miettimään pääsivätkö he omiin tavoitteisiinsa. Osallistujia kehoitettiin säilyttämään oppimispäiväkirja ja palaamaan siihen myöhemmin elämässä. Viimeisen kerran lopuksi osallistujia kiitettiin aktiivisesta osallistumisesta kurssille.

11 TOTEUTUKSEN ARVIOINTI

Kurssille osallistui kaikkiaan 15 opiskelijaa, joista 13 suoritti kurssin hyväksytyksi. Kaksi opiskelijaa oli poissa neljä kertaa, joten he eivät saaneet kurssista suoritusmerkintää. Osalle opiskelijoista sallittiin poissaoloja, mutta nämä olivat ennalta oppilaitoksen opettajien kanssa sovittuja ja olivat luonteeltaan sellaisia, että ne oikeuttivat olemaan poissa mistä tahansa oppilaitoksen opetuksesta. Ryhmään ja kurssiin sitoutuminen kokonaisuudessaan oli kiitettävää. Sitoutuneisuus oli iso kysymysmerkki ennen kurssin alkua ja yksi kurssin onnistumisen perusedelletys oli tietenkin se, että opiskelijat sitoutuvat kurssiin ja osallistuvat opetukseen.

Kokonaisuudessaan kurssin toteutusta tarkasteltaessa ryhmän ensimmäisillä tapaamiskerroilla oli tunnelma selvästi jännittynyt ja odottava. Vasta viidennen kerran jälkeen ryhmästä huokui enemmän luottamusta, halua ja ymmärrystä siitä, mihin tällä kurssilla annetaan mahdollisuus. Esinetyöskentelyssä kukaan ei enää sanonut, että ”me leikitään”, vaikka esinetyöskentelyssä käytettiin pääasiassa pieniä leluja. Tunnelma ohjaajien näkökulmasta viidennellä kerralla oli se, että asetettuun lukkoon alkoi vähitellen löytyä oikea avain.

Alun epävarmaan tunnelmaan vaikutti osaksi varmasti se, että toiminnalliset menetelmät ja asioiden näkyväksi tekeminen olivat vieraita opiskelijoille. Spontaniutta ei ollut alussa tarpeeksi ja nuoruuteen muutenkin liittyvä epävarmuus oli hallitsevana ryhmässä. Tähän saattoi vaikuttaa myös ryhmän toiminta, josta varsinkin alussa näkyi, että osallistujat olivat varoivaisia sanoissaan ja siinä mitä uskaltavat ryhmälle puhua. Aalto (2000, 45) puhuu luottamuksen tärkeydestä ja tämä osaltaan varmasti vaikutti alussa, koska loppua kohden ryhmän jäsenet olivat avoimempia ja uskalsivat jakaa muille omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan.

Vaikka suurin osa ryhmän jäsenistä tuntui oppivan kurssilla asioita itsestään ja omista voimavaroista, löytyi ryhmästä muutama sellainen opiskelija, jotka eivät ohjaajien näkökulmasta katsottuna yksilötasolla löytäneet avainta asetettuun lukkoon. He osallistuivat toimintaan, mutta eivät pyrkineet toiminnallaan niihin tavoitteisiin, jotka kurssille oli asetettu.

Palautetta tuli opiskelijoilta siitä, että kurssilla käsiteltiin samoja teemoja. Tämä oli tietoinen valinta ja sen avulla haluttiin esimerkiksi voimavaroja pohtia monesta eri näkökulmasta. Niille opiskelijoille, jotka olivat hyvin tietoisia omista voimavaroistaan työskentely tuntui varmasti toisinaan hieman turhautavalta.

Opiskelijoiden omien tavoitteiden laatiminen oli hankalaa, koska varsinkaan kurssin alussa he eivät tieneet mitä odottavat kurssilta. Omien tavoitteiden asettaminen ei onnistunut kaikkien kohdalla, mutta jos kurssi olisi jatkunut tai sitä seuraisi toinen elämäntaitokurssi, opiskelijat pystyisivät luultavasti paremmin muodostamaan kurssille omat tavoitteensa. He tuntuivat alussa pelkäävän sitä, että he muodostavat ns. väärät tavoitteet, koska eivät tieneet minkälaista kurssin toiminta on. Tavoitteiden asettaminen tuntui olevan heille myös kovin vierasta. He olivat tottuneet valmiiksi annettuihin tavoitteisiin ja osaltaan myös siksi omien tavoitteiden asettaminen tuntui vaikealta.

Ahola ja Galli (2010, 135) kuvaavat teoksessaan passiivista nuorta ja tätä käsitettä on kuvattu tässä työssä jo tutkimuksien yhteydessä. Nyt toteutuksen ollessa ohi näyttää siltä, että osan käyttäytymistä voidaan kuvata juuri tästä näkökulmasta. He odottavat jonkun toisen henkilön kertovan heille sopivat ratkaisut ja omasta elämästä ei haluta ottaa vastuuta. Tämä näkyi kurssin toteutuksessa esimerkiksi siten, että nuori ei löytänyt itsestään vahvuuksiaan tai hän ei tiennyt tulevaisuuden suunnitelmistaan, koska odotti jonkun muun kertovan sen hänelle.

Kun tarkastellaan ryhmän jäsenten toimintaa kurssin aikana, selkeää ryhmän kehitystä Tuckmanin mallin mukaisesti ei ollut ohjaajien mielestä havaittavissa koska ryhmä oli toiminut jo pitkään yhdessä. Mutta jos tarkastelee Tuckmanin mallin kolmatta ja neljättä vaihetta ja niiden eroavaisuuksia voi nähdä, että ryhmän toiminta sai edetessään vivahteita neljännestä vaiheesta. Neljäs vaihe on juuri se, jolloin ryhmä ymmärtää toistensa vahvuudet ja hyväksyy erilaisia rooleja.

Tulevaisuuden suunnittelun vaikeus ja haluttomuus tehdä suunnitelmia näkyi usean opiskelijan kohdalla. Ohjaajien näkökulmasta tuntui, että kaikki eivät ha-

lua antaa unelmilleen valtaa ja ovat hyvin varovaisia tekemään mitään suunnitelmia. Tulevaisuuden suunnitelmien haluttomuudesta voidaan myös päätellä, että Havighurstin teorian mukaisesti osalla nuorista on nuoruuden kehitystehtävä vielä kesken, eivätkä he olleet vielä valmiita siirtymään vaiheeseen, jossa tulevaisuuden suunnitelmia aletaan tehdä ja valmistaudutaan siirtymään työelämään. Myös haluttomuus ottaa vastuuta kuvaa sitä, ettei olla vielä valmiita siirtymään seuraavaan kehitystehtävään. (Dunderfelt 1999, 94; Heikkonen & Välikangas 2005, 68.) Lisäksi Eriksonin kehitysteoriaa tarkastelemalla voi nähdä etteivät kaikki ole vielä löytäneet omaa identiteettiään, eivätkä omaa paikkaansa. Kun tätä pohtii elämänhallinnan näkökulmasta on selvää ettei elämänhallinta ole vielä muodostunut sisäiseksi voimavaraksi koska oma itsetuntemus on vielä keskeneräistä.

12 POHDINTA

Päällimmäisenä ajatuksenani kurssin päättymisen jälkeen on, että elämänhallintakurssille oli selkeä tarve ammattikoulussa. Sen osoittaa palaute, jota opiskelijoilta kurssin kuluessa saatiin, sekä ohjaajien oma tuntemus kurssin aikana ja sen päättymisen jälkeen. Toisiin tutustuminen, rento ilmapiiri ja mahdollisuus selkiyttää omia ajatuksia ja tulevaisuuden suunnitelmia, ovat asioita joihin ei ammattikoulun arjessa ole riittävästi aikaa. Osalla opiskelijoista olisi myös selkeä tarve henkilökohtaisempaan ohjaukseen, jotta he pystyisivät selkiyttämään itselleen sitä polkua miten opinnot suoritetaan loppuun asti ja mitä opintojen jälkeen on edessä.

Tällainen toiminta ei välttämättä tarvitse olla kurssimuotoisena, vaan sitä voitaisiin toteuttaa opintojen ohessa säännöllisesti koko koulutuksen ajan. Erityisesti ryhmäyttäminen on asia johon heti ensimmäisen lukuvuoden alussa tulisi kiinnittää huomiota. Oli merkittävää huomata, että kurssin osallistujat eivät tunteneet toisiaan kovin hyvin, vaikka opiskelivat jo toista lukuvuotta yhdessä. Elämänhallintakurssi voisi olla koko lukuvuoden tai jopa koko koulutuksen ajan kestävä projekti, jolloin opiskelijoilla olisi esimerkiksi joka viikko mahdollisuus keskittyä omaan itseensä ja pohtia sitä, mitä kohti ovat elämässään ja opinnoissaan menossa. Olisi tärkeää, että koulutyön kiireen keskellä voisi pysähtyä ja jäsentää omia ajatuksiaan. Yksi opiskelija sanoi hyvin: ” kyllä mä tiedän, että osaan ja selviydyn, mutta kun en saa aikaiseksi”. Lause kuvaa juuri sitä tuen puutetta, jota opiskelijat oireilevat. He kaipaavat vielä aikuisen tukea ja kannustusta, joka auttaa heitä ottamaan käyttöön omia voimavarojaan.

Ohjaamisen näkökulmasta pahin pelkoni oli se, miten ryhmän jäsenet saa ymmärtämään toiminnallisten menetelmien tarkoituksen. Pelko osoittautui lopulta turhaksi, koska ymmärrys toiminnallisiin menetelmiin tuli ryhmälle ajan kuluessa, lähes huomaamatta. Ohjaajalta tämä vaati mielestäni kärsivällisyyttä, oman ohjaamisnäkemysnoudattamista ja lujaa uskoa siihen mitä on tekemässä. Luotin toiminnallisten menetelmien voimaan ja hyötyyn, ja pystyin osoittamaan niiden käyttökelpoisuuden myös opetustyötä täydentävänä tekijänä. Oli tärkeää, että minulla oli jo ennestään kokemusta toiminnallisten menetelmien

suunnittelusta ja ohjauksesta. Sen perusteella tiesin miten minun tulee omaa ohjaamistani kehittää ja mitkä ovat ratkaisevia asioita ohjatessa toiminnallisia menetelmiä. Tärkeintä toiminnallisia menetelmiä ohjatessa on muistaa, että antaa tarpeeksi tilaa ihmisen omalle ajattelulle ja toiminnalle, vain siten voi onnistua.

Kurssin aikana tuli monesti esille oppilaiden kertomana heidän rahankäyttönsä, jonka nähtiin olevan osasyllinen hyvin moniin eri elämänhallinnan ongelmiin. Näiden huomioiden perusteella näyttää siltä, että elämänhallintakurssin toteutuksessa olisi ollut hyvä keskittyä myös rahan käytön suunnitteluun, koska se tuntui aiheuttavan suurta huolta opiskelijoille. Muutenkin elämäntavat aiheuttivat paljon keskustelua ja niihin olisi voinut keskittyä omana teemanaan.

Konsultaation toteutus lisäsi opinnäytetyön työmäärää, mutta se on ollut erittäin tärkeä osa kokonaisuutta. Se antoi paitsi lisää tietoa ja ymmärrystä, myös mahdollisuuden parempaan yhteistyöhön opinnäytetyön yhteistyökumppanin kanssa. Konsultaation avulla opettajat saivat tietoa tulevasta kurssista ja samalla myös mahdollisuuden antaa omien näkemyksiensä vaikuttaa kurssin suunnitteluun.

Kurssin jälkeen olisi ollut hyödyllistä ja mielenkiintoista toteuttaa tutkimus siitä, kokivatko opiskelijat saaneensa jotakin hyötyä kurssista. Näin voitaisiin paremmin arvioida saavutettiin kurssille asetetut tavoitteet ja selvittää miten tärkeiksi nuoret kokevat tällaisen toiminnan yhdistettynä ammattikouluopintoihin. Tutkimuksen teettäminen vaatisi kuitenkin niin paljon lisätyötä, ettei sitä ollut mahdollista tämän opinnäytetyön puitteissa toteuttaa.

En ennen opinnäytetyöprosessia tiennyt, miten ajankohtaiseen aiheeseen olen opinnäytetyöni tekemässä. Vasta perehdyttyäni tutkimukselliseen tietoon ymmärsin, että ammattikoulutuksessa koulun keskeyttäneiden osuus on todella suuri ja siihen on kiinnitetty huomiota jo yhteiskunnallisella tasollakin.

Alusta asti on ollut selvää, ettei ketään voi saavuttaa täydellistä elämänhallintaa tämän kurssin puitteissa, mutta oleellista on ollut se, että sen avulla on pystytty antamaan mahdollisuus perehtyä niihin asioihin joista elämänhallinnan tunne

rakentuu. Nuoria on kannustettu näkemään, että he itse ovat vastuussa omasta elämästään, eikä kukaan toinen voi kertoa miten heidän tulee elämässään toimia. Tässä lauseessa on myös koko sosionomin ammatin tärkein tehtävä. Me emme tee puolesta tai anna valmiita ratkaisuja, vaan me tuemme yksilöä itse ratkaisemaan eteen tulleen ongelman, tai parhaassa tapauksessa toimimaan siten, ettei koko ongelmaa ehdi edes muodostumaan.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. 2000. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Aaltonen, M.; Ojanen, T.; Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Ahola, S. & Galli, L. 2010. Nuorten koulupudokkaiden ja heidän ohjaajiensa syrjäytymispuheen ulottuvuudet. Teoksessa Anttila, A.-H.; Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim) 2010. Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot- vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1994. Löytöretki itseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Annola, A. 1994. Kuvataideterapia käytännön hoitotyössä. Teoksessa Ahonen-Eerikäinen, H. (toim) Taide psykososiaalisen työn välineenä. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiadraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Boeree, C. 2006. Personality theories. Erik Erikson. Viitattu 15.8.2011 <http://webpace.ship.edu/cgboer/perscontents.html> > Erik Erikson
- Cossa, M. 2005. Rebels with a Cause: Working with Adolescents Using Action Techniques. London, GBR: Jessica Kingsley Publishers.
- Dunderfelt, T. 1999. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY- Kirjapainoyksikkö.
- Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa Lindqvist, M.; Kopakkala, A.; Nieminen, S.; Sura, S. (toim); Tuomisto, M.; Eklund, K.; Janhunen, T. (toim); Tervämäki, P.; Tarkiainen, L.; Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksämäki: RT-Print Oy.
- France, E. 2009. Spirits of the forest. Dreamer in the woods. Paradise Music.
- Furman, B. & Ahola, T. 1999. Ratkaisukeskeinen itsensä kehittäminen. Helsinki: Hakapaino.
- Heikkonen, K. & Välikangas, H. 2011. Elämänhallinta yksilön kokemuksena. Pulinapaja-projektin merkitys nuorten elämänhallinnan kokemukselle. Saatavissa myös http://www.mielenterveysseura.fi/files/864/gradu_Heikkonen_Valikangas.pdf
- Heinikainen, M.; Mertaola, K. & Noponen, K. 2005. ”Minkä ilotta oppii sen surutta unohtaa”. Tutustumis- ja ryhmäytymisharjoitteita. Mikkelin ammattiopisto. Saatavissa myös http://www.esedu.fi/Members/petroel1/julkaisut_tiedostot/tyokoulu2.pdf
- Heiskanen, T. & Hiisijärvi, S. n.d. Toiminnalliset menetelmät. Toiminnallisista menetelmistä yleensä. Viitattu 16.5.2011 <http://www.ela.fi/akatemia/toiminnalliset.php>
- Herrala, H.; Kahrola, T. & Sandström, M. 2008. Psykofyysinen ihminen. Helsinki: WSOY.
- Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. Ongelmalliset oppijat. Opetushallitus. Saatavissa myös: www.oph.fi/download/46570_ongelmalliset_oppijat.pdf
- Hyppönen, M. & Linnossuo, O. (toim) 2002. Zip, zap ja boing. Leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä. Helsinki: Lasten keskus.
- Ihalainen, J. & Kettunen, T. 2006. Turvaverkko vai trampoliini. Sosiaaliturvan mahdollisuudet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Karvonen, R. 2011. Voimaantumista ei voi opettaa, mutta sen voi mahdollistaa. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) 2011. Masentuneen nuoren kohtaaminen ja tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kataja, J. 2003. Rentoutuminen ja voimavarat. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kataja, J.; Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle. Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS- Kustannus.

Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: SMS-tuotanto Oy.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.

Kestilä, L. 2009. 3.2 Nuorten terveyttä ja hyvinvointia kartoittavat kyselyt (Kouluterveyskysely, Nuorten terveystapatutkimus) Teoksessa Suurpää, L. (toim.) 2009. Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Nuorisotutkimusverkosto. Saatavissa myös: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/syrjaytymistieto.pdf>

Kiiski, E. 2009. Lokakuun harjoite. Meidän ryhmä. Viitattu 1.11.2011 <http://www.seikkailukasvatus.fi/siteneews/view/-/nid/54/ngid/5/>

Klen, I. 2005. Ammattioppilaitoksessa opiskelevien nuorten elämänhallinta. Pro gradu-tutkielma. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Kobialka, D. 2007. Timeless Motion. Li_Sem Enterprises.

Kokko, R-L. 2006. Tulevaisuuden muistelu. Ennakointidialogit asiakkaiden kokemina. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kopakkala, A. 2005. Jacob Morenon psykodraama. Teoksessa Lindqvist, M.; Kopakkala, A.; Nieminen, S.; Sura, S. (toim); Tuomisto, M.; Eklund, K.; Janhunen, T.(toim); Tervämäki, P.; Tarkiainen, L.; Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksamäki: RT-Print Oy.

Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Lehtonen, H. 2006. Keinot käyttöön arjen areenoilla. Kuvaus verkostohankkeen toteutuksesta. Käsikirja vertaisryhmän ohjaajalle ja kehittämistoiminnasta vastaavalle. Suomen mielenterveysseura. FoxOffset Oy. Saatavissa myös http://www.mielenterveysseura.fi/files/69/keinot_kayttoon_arjen_areenoilla.pdf

Lehtonen, H.(toim) 2006. Oppijan kasvun tukena. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos Hämeenlinna.

Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan. Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lindqvist, M. 2005. Sosiodraama matkana yhteisön kollektiiviseen alitajuntaan. Teoksessa Lindqvist, M.; Kopakkala, A.; Nieminen, S.; Sura, S. (toim); Tuomisto, M.; Eklund, K.; Janhunen, T.(toim); Tervämäki, P.; Tarkiainen, L.; Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksamäki: RT-Print Oy.

Luopa, P.; Lommi, A.; Kinnunen, T. & Jokela, J. 20/2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009. Viitattu 21.6.2011 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/91431fe2-cfa6-4909-9363-75eda1839dc3>

Morenolaisen psykodraaman kouluttajayhdistys ry. (Mopsi) n.d.. Ammatillisen psykodraaman kenttään kuuluvat terapeuttisen psykodraaman lisäksi myös sosiadraama, sosiometria ja tarinateatteri. Viitattu 28.7.2011 <http://www.mopsi.org/psykodraama.html>

Mykrä, T. & Hätönen, H. (toim) 2008. Opas opetusmenetelmistä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Myllymäki, H. 2009. Solmu köyteen. Suomen nuorisokeskukset ry. Viitattu 15.8.2011 <http://www.seikkailukasvatus.fi/siteneews/view/-/nid/70/ngid/5/>

Myllyniemi, S. (toim) 2010. Puolustuskannalla. Nuorisobarometri 2010. Saatavissa myös: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/baerometrit/liitteet/nuorisobarometri2010.pdf

Myllyniemi, S. 2009. Nuorille suunnatut arvo- ja asennekyselyt: nuorten koettu hyvinvointi ja syrjäytyminen Teoksessa Suurpää, L. (toim.) 2009. Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Nuorisotutkimusverkosto. Saatavissa myös: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/syrjaytymistieto.pdf>

Mäkelä, O.; Suurpää, L. & Hämäläinen, P. 2010 Esipuhe. Teoksessa Anttila, A-H., Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim) 2010. Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot- vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino.

Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer- Paino.

Nurmi, J-E.; Ahonen, T.; Lyytinen, H.; Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2007. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oppimisenäkemykset. Viitattu 26.6.2011 <http://www.oamk.fi/amok/oppimat/LO/Oppimisenakemys/>

Penttinen, A. & Hautala, T. 2003. Toimintaterapeutti mukana nuoren arkielämässä. Teoksessa Linnonsuo, O. 2003. Sosiaalinen ja toiminnallisterapeuttinen työ nuorten kanssa. Turun ammattikorkeakoulu.

Ranta, R. 1997. Tie tarinoihin. Topos Oy.

Rauste- von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rauste- von Wright, M.; Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.

Saarinen, M. n.d. Elämänhallinta. Viitattu 13.6.2011 <http://oppiminen.yle.fi/artikkeli?id=1932>

Sahlberg, P. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen toisella asteella. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Scales, P. 2008. Teaching in the lifelong learning sector. Buckingham, GBR: Open University Press.






Sinisiä hetkiä 1997a. CD 3 säveltäjien parhaat. Oy Fg- Naxos Ab.

Sinisiä hetkiä 1997b. CD 2 elokuvamusiikkia. Oy Fg- Naxos Ab.

Sternberg, P. & Garcia, A. 2000. Sociadrama: Who's in your shoes? Introduction. Westport, USA: Greenwood Press.

- Suomen psykodraamayhdistys 2005. Draama terapeuttisena menetelmänä. Sosiometria. Viitattu 28.7.2011 <http://www.psykodraama.fi/pd3%20psykodraama.html>
- Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002a. Verkko- tutor. Reflektio oppimisessa. Viitattu 16.5.2011 <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/reflekt.htm>
- Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002b. Verkko- tutor. Kokemuksellinen oppiminen. Viitattu 1.11.2011 <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/kokem.htm>
- Tervämäki, P. 2005. Sosiodraama ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Lindqvist, M.; Kopakkala, A.; Nieminen, S.; Sura, S. (toim); Tuomisto, M.; Eklund, K.; Janhunen, T.(toim); Tervämäki, P.; Tarkiainen, L.; Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksämäki: RT-Print Oy.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009a. Kouluterveyskysely. Viitattu 8.6.2011 www.thl.fi> lapset, nuoret ja perheet >kouluterveyskysely
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009b.Perustiedot kouluterveyskyselystä. Viitattu 8.6.2011 www.thl.fi> lapset, nuoret ja perheet >kouluterveyskysely> perustiedot kyselystä
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2010. Oppilaan ääni ei kuulu koulun asioissa. Viitattu 28.7.2011 http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tiedote?id=23115
- Toiminnalliset työnohjaajat. n.d. Menetelmät. Toiminnalliset menetelmät työnohjauksessa. Viitattu 16.5.2011 <http://www.kolumbus.fi/tyonohjaajat/menetalmat.htm>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, M. 2005. Kuvaus eräästä psykodraamasta. Teoksessa Lindqvist, M.; Kopakkala, A.; Nieminen, S.; Sura, S. (toim); Tuomisto, M.; Eklund, K.; Janhunen, T.(toim); Tervämäki, P.; Tarkiainen, L.; Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksämäki: RT-Print Oy. .
- Turunen, K. E. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Juva: WS Bookwell Oy.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer- Paino Oy.
- Vilén, M.; Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vornanen, R. & Miettinen, J. 2010. Nuorten turvattomuus ja epävarmuus vuonna 2010. Teoksessa Myllyniemi, S. 2010. Puolustuskannalla. Nuorisobarometri 2010. Saatavissa myös: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/baerometrit/liitteet/nuorisobarometri2010.pdf
- Vuorinen, I. 1995. Tuhhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 3.painos. Naantali: Resurssi.

Kurssin toteutussuunnitelma

Opintojakso		Elämänhallintakurssi, 20 h Vapaasti valittavat opinnot
Toteutusajankohta		Syky 2011
Opetuskieli	suomi	
Ryhmät	2. vuosikurssin peruskoulupohjaiset opiskelijat	
Alkamis- ja päättymispvm	vko 38-47	
Soveltuu vapaasti valittaviin opintoihin muille	Ei	
Tarjotaan avoimeen AMKiin	Ei	
Tarjotaan virtuaalimikille	Ei	
Soveltuu vaihto-opiskelijoille	Ei	
Osallistujia min.	5	
Osallistujia max.	15	
Ilmoittautumisaika	14.08.2011 - 25.11.2011	
Toteutustapa	Lähi	
Suoritustapa	Aktiivinen osallistuminen lähiopetukseen, oppimispäiväkirja	
Virtuaaliosuus	0 op	
T&k-integraatio	0 op	
Arviointi viimeistään	22.01.2012	
Suoritusmateriaalin arkistointi päättyy	22.01.2013	
Kuvauksen kieli	suomi	
Tavoitteet	<p>Kurssin yleiset tavoitteet: luoda ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä, lisätä opiskelijoiden opiskelumotivaatiota, etsiä ja kartoittaa opiskelijan omia voimavaroja. Lisäksi pyritään itsetunnon vahvistumiseen ja itsetuntemuksen lisääntymiseen.</p> <p>Jokainen opiskelija laatii kurssille omat, henkilökohtaiset tavoitteet ensimmäisellä lähiopetuskerralla.</p>	
 Sisältö	Lähiopetuskertojen aiheet: ryhmäytyminen ja tutustuminen, ryhmän jäsenten roolien tarkasteleminen, omien voimavarojen kartoittaminen, itsetuntemuksen lisääntyminen, tulevaisuuden suunnittelu ja opiskelumotivaation parantuminen.	
 Arviointikriteerit	Hyväksytyt/hylätyt. Läsnäolo 100 %	
 Esitiedot	<p>Elämänhallintakurssi toteutetaan kokonaisuudessaan toiminnallisia menetelmiä hyödyntäen. Toiminnallisia menetelmiä käytetään, koska periaatteena on, että asiat tehdään näkyviksi. Lähtökohtana on ajatus siitä, että sanat eivät aina riitä kertomaan kaikkea.</p> <p>Elämänhallintakurssin oppimisenäköyksenä yhdistyvät konstruktivistinen oppimisenäkemys, kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Merkittävässä asemassa on opiskelijoiden oman reflektion tukeminen. Opiskelijan oppimisen välineenä käytetään kurssipäiväkirjaa, jota opiskelijat kirjoittavat jokaisen kerran loppuksi.</p>	
 Kohderyhmä	Ammattikoulussa opiskelevat nuoret	
 Kustannukset opiskelijalle	Ei kustannuksia opiskelijalle	

Opinnäytetyö (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Toiminnalliset menetelmät sosiaalialalla

2011

Susanna Kaunisto

NUOREN ELÄMÄNHALLINNAN EDISTÄMINEN TOIMINNALLISIN MENETELMIN

- Elämönhallintakurssi ammattikoulunuorille

TIIVISTELMÄ KURSSIN LÄHIOPETUSKERTOJEN TOI- MINNALLISISTA MENETELMISTÄ



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

LÄHIOPETUSKERTA 1

TAVOITE: Kurssin esittelemine ja toisiin tutustuminen

TARVITTAVAT MATERIAALIT: Suuri paperi, johon säännöt kirjataan. Kartonkia nimilappujen tekoon, hakaneuloja, tusseja, arpakuutio sekä köysi.

- **Kurssin esittely kurssisuunnitelman mukaisesti (LIITE 1) ja ryhmän sääntöjen luominen**
 - ryhmä sopii säännöistä yhdessä ja ne kirjataan paperille
- **Nimikylttien teko**
 - jokainen kirjoittaa nimensä kartongille, joka kiinnitetään hakaneulalla rintaan. Nimilapun toiselle puolella kirjoitetaan jokin positiivinen ja mukavaa asia, joka on tapahtunut päivän aikana
- **Arpakuutio tutustuminen**
 - ryhmän jäsenet kootaan istumaan lattialle ympyrän muotoon. Jokainen heittää vuorollaan arpakuutiota ja kertoo itsestään niin monta asiaa kuin arpakuution luku osoittaa
- **Solmu köyteen**
 - ryhmän jäsenet asetetaan ottamaan köydestä kiinni siten, että köyden keskelle jää tyhjä väli. Tähän tyhjään väliin ryhmän tulee tehdä solmu siten, ettei kukaan ryhmäläisistä liikuta kättään köyden varrella, eikä päästä siitä irti.
 - seuraavaksi muutamalta ryhmän jäseneltä sidotaan silmät ja muut ohjeistavat heitä
- **Opiskelijan omat tavoitteet kurssille**
 - jokainen laatii omat, henkilökohtaiset tavoitteet kurssille. Tavoitteet kirjataan vihkoon, jota toimii myös oppimispäiväkirjana.
- **Palautejana**
 - pyydetään kuvaamaan sitä millaisena ovat ensimmäisen tapaamiskerran kokeneet. Jana toisessa päässä on kuvitteelliset hymyilevät kasvot, keskellä neutraalit kasvot ja toisessa päässä alakuloiset kasvot. Ryhmän jäseniä pyydetään valitsemaan oma paikkansa janalta. Tämän jälkeen jokainen sai vuorollaan kertoa tuntemuksistaan valitsemansa paikan perusteella.
- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 2

TAVOITE: Tutustumis- ja ryhmäytymisharjoitteita

TARVITTAVAT MATERIAALIT: Musiikki rentoutukseen, ryhmän kokoon nähden sopiva matto, erivärisiä paperinpaloja

- **Rentoutus**

- Ohjeistetaan kappaleen aikana keskittymään omaan kehoonsa. Painotetaan, että on tärkeää omistaa kappaleen aika itselle ja antaa kehon rentoutua aina enemmän ja enemmän uloshengityksen mukana. Kappale: Dreamer in the woods, esittäjä Ellul France.

- **Coctail tilaisuus**

- Ensin ryhmän jäsenet kävelevät ja katselevat keitä on paikalla. Sen jälkeen otetaan katsekontaktia toisiin ja huomioimaan kaikki ryhmän jäsenet. Seuraavaksi osallistujia pyydetään keskustelemaan vastaan tulevan ihmisen kanssa ja kysymään tältä, miten hänen päivänsä on sujunut. Harjoitteen annetaan jatkua, kunnes kaikki ovat keskustelleet toistensa kanssa.

- **Kartta kotipaikoista**

- Kuvitellaan Suomen kartta lattialle. Ohjaaja näyttää kartan ääriviivat ja osoittaa kuvitteelliselta kartalta, missä on pohjoinen ja missä on etelä. Sen jälkeen ryhmän jäseniä pyydetään menemään kartalle siihen paikkaan missä he ovat syntyneet. Kaikki ryhmän jäsenet saivat vuorollaan kertoa oman paikkakuntansa.
- Seuraavaksi pyydetään ottamaan kartalta se paikkakunta, jossa he ovat aloittaneet koulun ja kertomaan sen paikkakunnan nimen.
- Seuraavaksi pyydetään ottamaan ja kertomaan kartalta se paikkakunta, josta he ovat lähteneet ammattikouluun opiskelemaan.
- Viimeiseksi pyydetään ottamaan kartalta se paikkakunta, jossa he aikovat asua viiden vuoden kuluttua.

- **Taikamatto**
 - Kaikki ryhmän jäsenet menevät seisomaan lattialle asetetun maton päälle. Sen jälkeen heitä pyydetään kääntämään matto siten, ettei kukaan poistu maton päältä.

- **Tuoli keskellä**
 - Tilan keskelle asetetaan tuoli kuvaamaan ryhmän ydintä ja osallistujia pyydetään valitsemaan paikkansa suhteessa ryhmän ytimeen ja toisiin jäseniin. Osallistujat voivat vaihtaa paikkaa vielä sen jälkeen, kun muut ovat asettuneet paikoilleen. Lopuksi jokainen saa kertoa miten tyytyväinen hän on omaan paikkaansa ja haluaako hän edetä johonkin suuntaan tapaamiskertojen edetessä.

- **Palaute**
 - Ryhmän jäsenet kootaan piiriin istumaan ja heidän eteensä asetetaan erivärisiä paperinpaloja. Jokainen valitsee paperin jonka avulla voi kertoa muille omista tuntemuksistaan ja antaa palautetta tästä kerrasta.

- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 3

TAVOITE: Sosiometriset menetelmät tutkimassa ryhmän jäsenten sisäisiä suhteita

TARVITTAVAT MATERIAALIT: Sormivärejä, iso paperi x 2, rauhallista musiikkia, lehdistä leikattuja kuvia

- **Yhteismaalaus**

- kaikki ryhmän jäsenet saavat maalata sormiväreillä isolle, heidän eteensä asetetulle paperille. Osallistujia pyydetään täyttämään paperin pinta eri värein ja muodoin. Lisäksi ohjeistetaan, että maalata voi myös molemmilla käsillä vuorotellen. Maalauksen ajaksi taustalle laitetaan soimaan rauhallista musiikkia

- **Tosiasiasosiometria**

- asioita pyritään tuomaan yhteiseen tietoon, esittämällä ryhmälle kysymyksiä. Osallistuvat tekevät oman valintansa laittamalla käden valitun olkapäälle. Jokainen harjoite puretaan haastattelemalla jokaista osallistujaa henkilökohtaisesti. Haastattelussa ohjaaja asettuu lähelle haastateltavaa, jotta haastattelusta ei tule liian virallista

Kysymykset:

- ”kenet läsnäolijoista olet tavannut ensimmäiseksi elämässäsi?”
- ” kenen kanssa olet vaihtanut eniten sanoja?”
- ” kenen kanssa olet vaihtanut vähiten sanoja?”

- **Tähtisosiometria**

- ”kenellä ryhmän jäsenellä on jokin sellainen ominaisuus jonka itsekin haluaisit omistaa?”
- ”luet kymmenen vuoden päästä lehtiartikkelin eräästä tämän ryhmän jäsenestä. Kenestä se kertoo?”
- ”keneltä ryhmän jäseneltä ostaisit käytetyn auton?”

- **Kuvatyoškentely**

- Ensimmäiseksi ryhmän jäseniä pyydetään valitsemaan kuva, joka kertoo millaiseksi he kokevat ryhmän ja miltä tuntuu olla tämän ryhmän jäsen. Toisena tehtävänä pyydetään valitsemaan kuva, joka kertoo jotain

- omasta roolista tässä ryhmässä. Jokainen saa vuorollaan kertoa valitsemastaan kuvasta.
- **Jakaminen**
 - Ryhmän jäsenet maalaavat yhteiselle paperille sen, mitä kukin on oppinut tänään ja miltä tämä toimintakerta on tuntunut
- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 4

TAVOITE: Minuuden pohdintaa musiikkimaailmasta hyödyntäen

TARVITTAVAT MATERIAALIT: kappale rentoutukseen, paperia, vesivärejä, paperilappuja adjektiiveilla, tyhjiä paperilappuja

- Rentoutuminen

- kuunnellaan kappale Timeless Motion, jonka aikana ryhmän jäseniä pyydetään ottamaan hyvä asento, sulkemaan silmät ja olemaan hetki rauhassa, kiinnittäen huomio omaan itseen. Osallistujia pyydetään kysymään itseltään millaisena näen itseni ja luomaan mielikuva omasta itsestä.

- Oman kuvan työstäminen vesivärein

- maalataan paperille vesivärein se mielikuva, joka itsestä syntyi musiikin kuuntelun aikana
- Maalaamisen jälkeen osallistujia pyydetään katsomaan omaa kuvaa ja keskittymään siihen, mitä kuvaa sanoo tekijästään. Nämä ajatukset ja tunteet kirjoitetaan toiselle paperille tai kuvaan puhekuilien muodossa.

- Adjektiivi työskentely

osallistujat kootaan lattialle ympyrän muotoon ja heille jokaiselle jaetaan sattumanvaraisesti viisi korttia, jotka kaikki sisältävät jonkin positiivisen tai neutraalin adjektiivin. Korttien jakamisen jälkeen osallistujille annetaan aikaa siihen, että he saavat vaihtaa korttejaan niin, että jokaisella oli viisi sellaista adjektiivia jotka kuvaavat häntä mahdollisimman hyvin. Kun kaikki ovat tyytyväisiä omiin kortteihinsa, käydään jokaisen kortit vuorollaan läpi ja jokainen saa kertoa miten kortissa lukenut adjektiivi ilmenee tai pitää paikkansa.

- osallistujille jaettiin kolme tyhjää lappua, joihin heitä pyydetään miettimään niitä ominaisuuksia itsessään, jotka kaipaavat kehittämistä. Kirjoittamisen jälkeen jokaista pyydetään järjestämään omat laput niin, että päällimmäiseksi tulee ominaisuus, joka kaippaa eniten kehittämistä ja alimmaiseksi vähiten kehittämistä kaipaava ominaisuus. Harjoitus purettiin kaikkien ryhmäläisten kanssa siten, että jokainen sai vuorollaan kertoa omista valinnoistaan.

- **Jakaminen ja palaute**
 - Jokainen maalaa vesivärein paperille omat ajatukset ja tunteet.

- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 5

TAVOITE: SWOT-analyysi itsestä

TARVITTAVAT MATERIAALIT: Tie tarinoinhin rentoutuscd, esinetyöskentelyyn pieniä esineitä, A3 paperia, lehtiä, liimaa, saksia

- **Rentoutus**
 - Rentoutuscd:ltä n. 14 minuuttia kestävä Vuori- tarina, jossa tavoitemetaforan avulla pyritään tukemaan yksilön muutoksen hallintaa.

- **Esinetyöskentely**
 - pöydälle levitetään joukko pieniä esineitä, joista osallistujia pyydetään valitsemaan sellainen, joka kuvaa ohjaajan antamaa asiaa. Valinnan jälkeen kukin saa vuorollaan kertoa miksi oli valinnut kyseisen esineen.
 - pyydetään ottamaan esine , joka kuvaa jotakin henkilön vahvuuksista, sen jälkeen heikkouksista, mahdollisuuksista ja viimeisenä pyydetään valitsemaan esine, joka kuvaa henkilön mielestä häneen vaikuttavaa uhkaa.

- **SWOT- analyysi**
 - yksilötyöskentelynä näkyvään muotoon omat vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat. Jaetaan A3:n paperi neljään osaan siten, että yhteen kenttään opiskelijat merkitsevät omia vahvuuksiaan, yhteen heikkouksiaan, yhteen mahdollisuuksiaan ja yhteen asioita, jotka he kokevat uhkaaviksi itselleen. Asiat visuliasoidaan leikkaamalla lehdistä sopivia kuvia ja liimaamalla nämä paperille. Työskentelyn jälkeen tehdyt työt esitellään toisille ja jokainen saa kertoa sen, mitä haluaa omasta työstään jakaa muiden kanssa.

- **Jakaminen ja palaute**
 - Jokainen valitsee annetuista esineistä sellaisen joka kuvaa hänen ajatuksiaan tästä kerrasta ja kertoo vuorollaan ajatuksensa muulle ryhmälle.

- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 6

TAVOITE: SWOT-analyysin työstäminen tulevaisuuteen

TARVITTAVAT MATERIAALIT: musiikki rentoutukseen, maisemakuvia, A3 paperia, lehtiä, liimaa, saksia, kolme isoa paperia

- **Mielikuvarentoutus**

- Rentoutustilaan asetellaan viisi erilaista maisemakuvaa. Ryhmän jäseniä pyydetään kiertämään katsomassa eri kuvia siten, että he eivät kommentoi tai puhu toisilleen mitään sinä aikana. Katseluvaiheeseen käytetään aikaa noin 5 minuuttia ja sen jälkeen jokaista osallistujaa pyydetään menemään sen kuvan äärelle, joka tuntui rauhoittavan itseä eniten. Osallistujia pyydetään vielä katsomaan valitsemaansa kuvaa ja painamaan mieleen joitakin yksityiskohtia kuvasta. Tämän jälkeen osallistujia pyydetään valitsemaan mieluisa paikka luokahuoneesta ja asettumaan hyvään asentoon, joko makuulle tai istuen.

Seuraavaksi taustalle laitetaan soimaan kappaleet Air ja Contabile (Sinisiä hetkiä 1997b), jonka aikana ohjaaja ohjeistaa rauhallisesti rentoutuksen kulkua:

” Sulje silmäsi ja rauhoitu. Rentoudu hengittämällä muutaman kerran syvään sisään ja ulos. Kuvittele ja tuo mielikuviasi tuo äsken valitsemasi kuva tai maisema. Tarkastele sitä mielessäsi. Kuvittele, että olet itse osa tuota maisemaa. Menet kuvaan ikään kuin sisälle. Tunne mielihyvää ja turvallisuutta. Rauhoitu ja nauti. Aisti myös kuvan tuoma tunnelma kehossasi ja mielikuvissasi. Ole hetki kuvassa.” (Kataja ym. 2011, 109.)

Osallistujien annetaan keskittyä mielikuvaansa n. 4 minuutin ajan ja musiikki laitetaan kovemmalle täksi aikaa. Sen jälkeen ohjaaja alkaa palauttamaan ryhmän jäseniä takaisin tähän hetkeen seuraavan ohjeistuksen mukaisesti:

” Lasken nyt numerot viidestä yhteen. Kun sanon numeron yksi, avaat silmäsi ja olet täysin virkeä ja toimintakykyinen. Jokaiselle sisäänhengityksellä piristyt. Nyt lasken numerot: viisi ja neljä. Alat vähitellen tulla tähän hetkeen: kolme ja kaksi. Sisäänhengitys piristää ja energisoi sinua, ja yksi, avaat silmäsi ja olet tässä ajassa täysin virkeänä ja toimintakykyisenä. ”

- **SWOT-analyysin työstäminen tulevaisuuteen**

- Opiskelijoille annetaan mahdollisuus tehdä analyysit loppuun jos ne olivat jääneet edellisellä kerralla kesken.
- Osallistujille jaetaan toinen A3- kokoinen paperi, jonka he saavat jälleen jakaa SWOT-analyysin mukaisesti neljään osaan. Tälle paperille tehtävänä on miettiä miten henkilö voisi edelleen vahvistaa omia, esiin tulleita vahvuuksiaan, kuinka heikkouksista voi päästä eroon tai miten niitä voisi korvata. Mahdollisuuksien kohdalla ohjeistetaan miettimään miten ne voisi toteuttaa ja miten uhkia voisi torjua. Tavoitteena työskentelyssä on muuttaa ryhmän jäsenien katsetta tulevaisuuteen ja saada heidät miettimään miten omaa toimintaa voisi muuttaa. Työskentely toteutetaan edellisen kerran tapaan leikkaamalla lehdistä sopivia kuvia ja liimaamalla nämä paperille.
- Lopuksi jokainen opiskelija saa vuorollaan kertoa omasta SWOT-analyysistään.

- **Jakaminen**

- Palautteen antaminen ja jakaminen toteutetaan hiljainen ryhmätyöharjoitteella, jossa huoneen seinälle teipataan kolme suurta paperia, joissa jokaisessa on johdattelevia lauseita. Näihin lauseisiin osallistujat saavat kirjoittaa mielipiteensä, lisäämällä lauseelle mieleisensä lopun. Paperin lauseet alkavat näin: opin itsestäni, että..., työskentelyssä parasta oli se, että... ja olisin toivonut, että....
- Työskentely alkaa yksilötyöskentelynä siten, että ryhmän jäsenet kulkevat kirjoittamassa omia ajatuksiaan jokaiseen paperiin. Tässä vaiheessa ryhmän jäseniä ohjeistetaan vielä tarkastelemaan SWOT-analyysi työskentelyä kokonaisuutena.
- Yksilötyöskentelyn jälkeen ryhmän jäsenet jaetaan kolmeen ryhmään ja jokainen ryhmä saa yhden paperin, josta heidän tehtävänä on valita kolme tärkeintä palautetta.
- Ryhmien valinnat puretaan yhteisesti ryhmässä ja keskustellaan niistä vielä yhteisesti koko ryhmän kanssa.

- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 7

TAVOITE: voimavarat näkyviksi voimavara-auringon avulla

TARVITTAVAT MATERIAALIT: soittorasia rentoutukseen tai muuta rauhallista musiikkia, paperia

- **Voimavarojen ankkurointi- rentoutus**

- Osallistujia pyydetään ottamaan hyvä asento valitsemastaan paikasta rentoutustilasta. Osallistujien annetaan rauhoittua ja etsiä hyvä asento
- kahden minuutin ajan, jolloin huoneessa soi rauhallinen musiikki (esimerkiksi soittorasia).
- Kahden minuutin jälkeen ohjaaja alkaa johdattamaan osallistujia mielikuviin seuraavan ohjeistuksen mukaan niin, että jokaisen kappaleen jälkeen osallistujille annetaan aina aikaa mielikuvan muodostamiseen.

”Mene nyt mielikuvissasi siihen tilanteeseen, jossa sinulla on muistoja onnistumisesta. Olet voinut kokea tilanteen kotona, koulussa, työpaikalla tai harrastuksen parissa. Näet, koet ja tunnet tilanteen kaikilla aisteillasi.”

”Kun kokemus on hyvin voimakas, hengitä kaksi kertaa syvään ja varastoi tuo huippumieliala omaan kokemusmaailmaasi. Aina kun haluat, voit palauttaa tuon mielialan mieleesi hengittämällä kaksi kertaa syvään.”

”Siirry nyt ajatuksissasi johonkin sellaiseen tulevaisuuden tapahtumaan, jossa haluat onnistua. Näe tuo tilanne kaikilla aisteillasi ”

”Palauta aikaisempi tunnekokemus mieleesi hengittämällä kaksi kertaa syvään”

”Voit nähdä ja tuntea itsesi tuossa tulevassa suorituksessa tai tapahtumassa. Luo mielikuva, että selviydyt tilanteesta onnistuneesti ja voittajana. Kun tuon tilanteen mielikuvat ja tunteet ovat voimakkaimmillaan, hengitä jälleen kaksi kertaa syvään.”

”Kun haluat käyttää tuota huippumielialaa, hengität vain kaksi syvää hengitystä ja palautat mieleesi tuon mielialan ”

”Hyvä olet jälleen yhden kokemuksen rikkaampi. Olet oppinut käyttämään omia henkisiä voimavarojasi tehokkaasti ja hyödyllisesti. On mahtavaa tietää pystyvänsä säätelemään omia henkisiä voimavarojaan. ”

- Rentoutusta jatketaan vielä kahden minuutin ajan, jolloin soittorasia laitetaan soimaan. Tämän jälkeen ohjaaja laskee numerot viidestä yhteen ja osallistujia pyydettiin palaamaan niiden tahdissa tähän paikkaan ja aikaan.

- **Voimavara-aurinko**

- Työskentelyn aluksi jokainen osallistuja miettii jonkin tavoitteen, johon haluaa pyrkiä.
- Seuraavaksi heitä ohjeistetaan piirtämään aurinko ja sen ympärille säteitä, joihin kirjoitetaan sellaisia kykyjä ja taitoja, positiivisia ominaisuuksia joita henkilöllä on, ja jotka auttavat häntä saavuttamaan tavoitteen.
- Tämän jälkeen osallistujat keskustelevat pareittain omasta tavoitteestaan ja asioista joita ovat säteille kirjoittaneet. Keskustelun ohjeistuksessa painotetaan, että toinen voi auttaa toista löytämään voimavaroja, jos tuntuu, että henkilö ei niitä itse ole tuonut esiin.
- Seuraavaksi osallistujia pyydetään kirjoittamaan auringon säteille sellaisten ihmisten nimiä, jotka ovat heidän elämänsä voimavaroja. Jokaisen ihmisen kohdalle pyydetään kirjoittamaan myös se, millä tavalla ja missä mielessä kyseinen henkilö on hänelle voimavara. Jälleen tämän jälkeen keskustellaan parin kanssa ja jaetaan näkemyksiä, miten toinen ihminen voi olla voimavara ja miten se voi auttaa henkilöä tavoitteen saavuttamisessa.
- Viimeiseksi auringon säteille pyydetään miettimään muita asioita, joista henkilö saa voimaa. Esimerkiksi harrastukset, kotieläimet, taide tms. kuuluvat näihin säteisiin. Osallistujia pyydetään samalla miettimään millä tavoin näistä voimavaroista voisi olla hyötyä tavoitteen

saavuttamisessa. Parin kanssa keskustelemalla opiskelijoita pyydetään etsimään vielä lisää voimavaroja.

- Nyt voimavara-aurinko on valmis ja jokainen saa jakaa omasta työstään sen mitä haluaa siitä muille kertoa. Samalla osallistujia pyydetään kertomaan miltä työskentely on tuntunut ja kertomaan kokivatko he oppineensa jotakin työskentelystä.

- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 8

TAVOITE: Tulevaisuuden suunnittelusta motivaatiota opiskeluun

TARVITTAVAT MATERIAALIT: käyttämättömiä pensseleitä rentoutukseen, musiikki rentoutukseen, käyttämättömiä postikortteja, A3- papereita, postilaatikko tai vastaava johon postikortit voi laittaa

- **Pensselirentoutus** musiikkina esimerkiksi kappaleet: Adagio ja Adagio cantabile (Siniä hetkiä 1997a).
 - Osallistujia pyydetään valitsemaan itselleen pari ja sopimaan parin kanssa kumpi toimii ensin rentouttajana ja kumpi rentoutettavana.
 - Rentoutettavaksi valittua henkilöä ohjeistetaan ottamaan mukava asento ja kertomaan mitä kehon osia hän haluaa siveltimellä käsiteltävän. Tämän jälkeen taustalle laitetaan soimaan rauhallista musiikkia ja rentouttajana oleva henkilö alkoi maalaamaan siveltimellä niitä kehonosia, joita rentoutettavana oleva henkilö on halunnut.
 - Kappaleen jälkeen osat vaihtuvat
- **Hyppykivi- harjoitus**
 - Osallistujille jaetaan paperi (A3), jonka alaosaan heidän tulee kirjoittaa lause: ”ja sitten minä valmistun...”. Lauseen loppuun he kirjoittavat tutkinnon nimen johon ovat opiskelemassa (lause voi olla myös jokin muu tavoite)
 - Tämän jälkeen osallistujia pyydetään yksilötyöskentelynä miettimään millaisia askeleita (ns.hyppykiviä) heidän tulee ottaa, jotta saavat tavoittelemansa tutkinnon. Osallistujia pyydetään miettimään ja pohtimaan, millaisia päätöksiä ja tekoja heidän tulee tehdä saavuttaakseen tutkinnon, eli tämän viimeisen askeleen.
 - Hyppykivi- harjoitus puretaan tulevaisuuden muistelu- menetelmää soveltaen siten, että jokainen ryhmän jäsen saa kertoa sen, mitä haluaa omista askeleistaan muille jakaa.
 - Tulevaisuuden muistelu toteutetaan siten, että ryhmän jäsenet jaetaan kolmen hengen ryhmiin. Kukin ryhmä saa vuorollaan tulla muiden osallistujien eteen esittämään tilanteen, jossa he ovat valmistuneet ja

keskustelevat valmistuspäivänään niistä teoista ja valinnoista, jotka ovat mahdollistaneet valmistumisen.

- **Postikortti tulevaisuudesta**

- Osallistujat saavat valita pöydälle asetelluista postikorteista mieluisan ja kirjoittaa siihen kuulumisensa kuvitellen, että aikaa on kulunut tästä hetkestä viisi vuotta eteenpäin. Missä olen silloin ja mitä olen saavuttanut tähän mennessä? Korteihin ei kirjoiteta nimiä.
- Tämän jälkeen kortit laitetaan postilaatikkoon, josta jokainen saa vuorolleen nostaa yhden kortin ja lukea sen ääneen.

- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**

LÄHIOPETUSKERTA 9 ja 10

TAVOITE: Elämönhallintakurssin päättäminen ja palautteen antaminen

TARVITTAVAT MATERIAALIT: paperilappuja, kirjekuoria, mahdollisuus liikkua luonnossa

- **Meidän ryhmä- harjoite**

- Osallistujia pyydetään etsimään luonnosta sellainen symboli, joka kuvastaa häntä tässä ryhmässä. Symbolin etsimiseen annetaan aikaa noin 15 minuuttia, jonka jälkeen jokainen saa kertoa miksi valitsi kyseisen symbolin ja mitä hän tuo mukanaan tähän ryhmään. Tämän jälkeen symboli laitetaan rajatulle alueelle muiden symbolien joukkoon.
- Seuraavaksi ryhmän jäsenten tulee etsiä luonnosta symboli, joka kuvaa heidän oppimistaan elämönhallintakurssilla. Ryhmän jäsenille annetaan jälleen aikaa noin 15 minuuttia miettiä mitä he olivat oppineet kurssin aikana ja etsiä näitä ajatuksia kuvaava symboli luonnosta. Symbolit kerätään jälleen rajatulle alueelle ja jokainen saa vuorollaan kertoa omasta oppimisestaan.

- **Myönteisen palautteen kirjekuori**

- Jokainen osallistuja saa ryhmän jäsenten määrän paperilappuja, joihin he kirjoittavat jokaiselle jonkin myönteisen palautteen. Palautteet kootaan jokaisen nimellä varustettuun kirjekuoreen. Lopuksi kirjekuoret jaetaan osallistujille ja jokainen sai lukea itsekseen saamansa palautteen.

- **Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen**