

"TYTTÖ SINÄ OLET TÄHTI"
-TOIMINNALLINEN TYTTÖRYHMÄ ERITYISKOULUSSA

Rea Ahola

Opinnäytetyö, kevät 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu,

Diak Länsi, Pori

Terveystyön edistämisen koulutusohjelma

Terveystyöntekijä ylempi amk

TIIVISTELMÄ

Ahola, Rea. "Tyttö sinä olet tähti" -toiminnallinen tyttöryhmä erityiskoulussa. Pori, Kevät 2012, 93 s.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Länsi Pori. Terveyden edistämisen koulutusohjelma, terveydenhoitaja ylempi amk.

Opinnäytetyö liittyi eräällä helsinkiläisellä erityiskoululla toteutettuun pienryhmätoimintaan. Teoriaosuus rakentui oppilashuollollisen toimintaympäristön ja terveydenhoitajatyön aihepiirien ympärille. Prosessin eri vaiheet etenivät toimintatutkimuksen mukaisesti.

Eryteisesti yksinäiset nuoret ovat vaarassa syrjäytyä, sillä heiltä puuttuu vertaisryhmän tuki. Nuoret tarvitsevat toisiaan aikuiseksi kasvamisen prosessissaan. Tutkimusten mukaan itsetunnolla on vahva yhteys sosiaalisiin suhteisiin. Erilaiset toiminnalliset menetelmät todetaan myös tehokkaiksi keinoiksi itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. Ryhmätoiminnan tavoitteisiin kuului aikaansaada kiinteä pienryhmä, jossa näitä taitoja vahvistettaisiin. Näiden lisäksi tavoitteisiin kuului innostaa tyttöjä ja antaa heille yleistä tukea.

Ryhmätoimintaan osallistui kahdeksan 8. -9. luokkalaisia tyttöä. Ryhmäohjaajina toimivat koulun psykologi ja kuraattori. Apupuohjaajana toimiva terveydenhoitaja keräsi toimintaan soveltuvaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Puolentoistatunnin pituisia tapaamisia järjestettiin syyslukukauden aikana viisi. Toiminta koostui liikunnallisista ja taiteellisista menetelmistä, joihin sisältyi nuoruuteen, tulevaisuuteen ja itsetutkiskeluun liittyviä teemoja. Muita teemoja olivat kehon rajojen ja omien vahvuuksien löytäminen.

Toiminnassa toteutui syrjäytymisen ehkäisyn kannalta keskeisiä varhaisen puuttumisen periaatteita. Lisäksi toiminnalle oli ominaista tapaamisten intensiivisyys, vertaisryhmätoiminta, suunnitelmallisuus, toiminnan toteutus lähiyhteisössä, palvelujen yhden luokun periaate ja paikallinen soveltaminen. Terveyden edistämisen näkökulmasta kiinteä ja turvallinen pienryhmä luo terveyttä tukevan toimintaympäristön, joka puolestaan mahdollistaa itsetunnon tukemisen. Palautteen mukaan ryhmätilanteet olivat mukavia, mielenkiintoisia, rentouttavia ja rauhallisia. Muutama tytöstä mainitsi, että ryhmästä sai iloisen mielen ja he jäivät kaipaamaan sille jatkoa. Osallistujat kokivat palautteen mukaan kiitollisuutta ryhmää ja sen toimintaa kohtaan. He olivat iloisia siitä, että saivat olla mukana toiminnassa ja että saivat kertoa ohjaajille kaikista murheistaan.

Asiasanat: oppilashuolto; erityiskoulut; toiminnalliset menetelmät; produktiot; tukimuodot; pienryhmät; itsetunto; sosiaaliset taidot

ABSTRACT

Ahola, Rea. "Girl you are a star" – an action group for girls in special education. Pori, spring 2012, 93 p.

Diakonia University of Applied Sciences, Diak West Pori. Degree Programme in Health Promotion, Public Health Nurse, Master of Health Care

The thesis is based on activities involving small groups for girls in a special education school in Helsinki. The theoretical section focused on the themes of the operating environment of student welfare and public health nurse's work. The phases of the process proceeded in accordance with the action study.

Lonely young people are particularly at risk of exclusion as they lack peer group support. Young people need each other in the process of growing up. Studies show that self-esteem is closely linked to social relationships. Various action methods have also been shown to be effective in boosting self-esteem and social skills. One of the aims was to set up a small, close-knit group where these skills could be promoted. The aim was also to provide encouragement and general support to the girls.

Eight girls in grades 8 and 9 took part in the group. The school psychologist and student welfare officer acted as group facilitators, assisted by a public health nurse who compiled literature and research information suitable for the activities. Five 90-minute sessions were arranged during the autumn term. The activities consisted of methods involving art and movement, including themes related to adolescence, the future and self-reflection. Other themes involved exploration of one's own body limits and strengths.

Principles of early intervention that are of key importance in preventing social exclusion were implemented in the group. Other typical features included intensity of the meetings, use of a peer group, careful planning, implementation of activities in the participants' immediate surroundings, the principle of receiving all services from one source, as well as local application. From the point of view of health promotion, a small, close-knit group provides a health-promoting operating environment, which enables boosting self-esteem. According to feedback from participants, the group sessions were pleasant, interesting, relaxing and peaceful. Some of the girls said that the sessions made them feel happy, and they expressed a wish that the sessions might continue. According to the feedback, participants felt grateful to the group and its activities. They were glad of the chance of being part of the group, and the fact that they could tell the facilitators about all their concerns.

Keywords: student welfare; special schools; action methods; productions; support forms; small groups; self-esteem; social skills

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 HANKKEEN TAUSTAA	9
2.1 Keskeiset käsitteet	10
2.1.1 Itsetunto	10
2.1.2 Minäkäsitys	11
2.1.3 Sosiaaliset taidot	13
2.2 Itsetunnon tukeminen on terveyden edistämistä	15
2.3 Pienryhmässä voidaan tukea nuoren minäkäsitysalueiden kehittymistä	18
3 RYHMÄTOIMINNAN LÄHTÖKOHDAT	20
3.1 Sosialipedagoginen näkemys aiheeseen	23
3.2 Syrjäytymisen ehkäisy	26
3.3 Yksinäisyys	29
3.4 Liikunta ja kehollisuus	32
4 RYHMÄTOIMINNAN TAVOITTEET JA TARKOITUS	35
4.1 Itsetunnon vahvistaminen pienryhmässä	36
4.2 Sosiaalisten taitojen vahvistaminen pienryhmässä	39
4.3 Kiinteän pienryhmän muodostaminen	43
4.4 Yleisen tuen antaminen	46
4.5 Tyttöjen innostaminen	48
5 TOIMINTATUTKIMUKSEN PERIAATTEIDEN KUVAUS	51

6 SUUNNITTELUTYÖN KUVAUS	56
6.1 Ongelman kartoitus	57
6.2 Työn rajaaminen	59
6.3 Työtapojen valintaan vaikuttavia asioita	61
7 RYHMÄTOIMINNAN TOTEUTUS	63
7.1 Aineiston keruu	64
7.2 Ohjelman runko	67
7.3 Yhteenveto tapaamisista	69
8 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	73
8.1 Tyttöjen palautekyselyn tulokset	76
8.2 Itsetunnon vahvistaminen tyttöjen ja ohjaajien arvioimana	77
8.3 Sosiaalisten taitojen vahvistaminen tyttöjen ja ohjaajien arvioimana	78
9 POHDINTA	81
LÄHTEET	86

1 JOHDANTO

Yhteiskunta muuttuu aina vain monimutkaisemmaksi ja vaativammaksi. Jo pienestä pitäen lapset joutuvat kohtaamaan uudenlaisia riskejä ja suorituspaineita. Selviytyäkseen he tarvitsevat sisäistä voimaa, monenlaisia taitoja, eli hyvän itsetunnon. Itsetunnon ravitseminen ja rakentaminen on erityisen tärkeää siksi, että toimiva itsetunto edistää kasvamista tasapainoiseksi ihmiseksi. Lapsen kasvaessa kehittyä ja muovautuu myös hänen minäkuvansa. Jos tuemme lasta oikealla tavalla, voi hänestä kasvaa itseään arvostava, itsensä kanssa toimeen tuleva ja tyytyväinen ihminen, joka on löytänyt itsensä ja on omanlaisensa. Itsetunto on perusrunko, joka kannattelee meitä elämän tuulissa ja tuiskuissa. (Cacciatore, Korteniemi-Pokela & Huovinen 2008, 8.) Huhtasen (2007) mukaan itsensä ja oman identiteetin löytäminen on osoittautunut vaikeaksi ja on jopa terveyttä uhkaava asia. On hyvin vaikeaa löytää paikkansa muuttuvassa maailmassa, jossa tulevaisuudenkuvat kaiken aikaa vaihtuvat. Koulun kohdistuu myös monenlaisia odotuksia ja paineita, jotka suuntautuvat sekä koulutuksen järjestäjään että koulun asiakaskuntaan. (Huhtanen 2007, 16.)

Koululla on kiistan vaikutus nuoren elämäntietoon ja syrjäytymiseen yhteiskunnassa. Koulun merkitys syrjäytymisprosessissa korostuu kahdelta osin; se voi joko syrjäyttää tukea tarvitsevia nuoria puutteellisten tukitoimien vuoksi, ja toisaalta koulu tuottaa omilla mekanismeillaan syrjäytymistä esimerkiksi leimaamisen välityksellä. Makrotasolla institutionaaliset tehtävät on mitoitettu heikkotasoisille oppilaille liian vaativiksi ja yleensäkin niille, joiden sosiaalinen status on alhaisempi. Koulun institutionaaliset tehtävät kuten opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma ja erityisopetuksen interventiot eivät näytä riittävästi vastaavan uudistuvan yhteiskunnan haasteisiin. Myös mikrotasolla oppilaiden subjektiiviset, kielteiset koulukokemukset heijastuvat asenteisiin, koulumotivaatioon, itsetuntoon ja uskoon yksilöllisistä selviytymismahdollisuuksista. Oppilaiden ja opettajien koulutuksella on haastava tehtävä kouluviihtyvyyden kehittämisessä ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Koulun kehittäminen on perinteisesti kohdistunut oppilaiden kognitiivisten taitojen korostamiseen ja mittaamiseen. Kou-

lulla on myös affektiivinen ja sosiaalinen tehtävä, mikä erityisesti yläasteilla on jäänyt vähäiselle huomiolle. (Kuula 2000, 174 -176.)

Hassinen (2004) kirjoittaa näkökulmia hyvään oppimiseen -artikkelissaan, että oppimisen ydinkysymys on se *miten* opimme, *mitä* opimme ja *mitkä* asiat tehostavat oppimista. Yksikään nuori ei halua olla epäonnistuja syvällä sisimmässään, mutta sellaisiin tilanteisiin jotenkin vain ajaudutaan. Tämä ajautuminen johtuu pitkälti tuen puutteesta ja sen oppimisesta, mitä ei ilmeisesti pitäisi oppia. Hyvälle oppimiselle on keskeistä mielekäs päämäärä. Kun taas huono oppiminen voi olla sitä, että nuori oppii, ettei kannata oppia. Tilanteelle on keskeistä päämäärättömyys ja väärät päämäärät. Huono oppiminen on myös sitä, että nuori on tyhjän päällä ilman tukijoita, eikä hänellä silloin ole mahdollisuutta saada omalla aaltopituudella neuvoja päämäärien asettamisessa. (Hassinen 2004, 69 -71.)

Tarvitaan joustavuutta opetusjärjestelmään, sekä erilaisten oppijoiden entistä parempaa huomioimista, ettei yksikään nuori tippuisi palvelujärjestelmän ulkopuolelle. Nuoren käydessä koulua hän on vielä tavoitettavissa. Peruskoulun jälkeen keinot ovat enää vähäiset, jos nuori ei jostain syystä hakeudu jatko-opintoihin tai keskeyttää sen. Jokaisen nuoren perusoikeuksiin kuuluu saada riittävästi tukea opintojensa suorittamiseen ja kynnys tuen saamiseen tulee olla riittävän matalalla.

Monista tukitoimenpiteistä huolimatta moni nuori kokee jäävänsä ilman tarvitsemaansa tukea valtakunnallisen kouluterveyskyselyn mukaan. Koulunkäynnissä ja opiskelussa avun puutetta koki 10 % nuorista ja luku on pysytelly melko vakiona vuodesta 2002 lähtien. Avun puutetta itseään huolestuttavissa asioissa koki 21 % nuorista, sekä 29 % nuorista ei koe tulevansa kuulluksi koulussa. Erityisesti koulupsykologille pääsemisen kokivat vaikeaksi 45 % nuorista ja lukema on pysytellyt lähes samana vuodesta 2008 lähtien. Kuraattorin vastaanotolle pääsemisen kokivat vaikeaksi 24 % nuorista, eli lukema on hieman pienentynyt parin vuoden takaisesta tuloksesta, jolloin se oli vielä 30 %. Terveystoimijalle pääsyn koki vaikeaksi 14 % nuorista ja lukema on pysytellyt samana vuodesta 2008 lähtien. (Terveys- ja hyvinvoinnin laitos 2011)

Kaipasimme oppilashuollolliseen työhömme uudenlaisia toimintatapoja nykyisen käytännön rinnalle. Avun tavoittamattomiin olivat vaarassa jäädä ne hiljaiset ja yksinäiset nuoret, jotka eivät pidä ääntä itsestään. Erityisoppilas tarvitsee tukea koulunkäyntiinsä, vaikka hänellä ei suuria ongelmia koulunkäynnissä olisikaan. Tutkimusten mukaan syrjäytymisen riski hänellä on kuitenkin suurempi, kuin tavallista peruskoulua käyvällä oppilaalla. Hyvä lähtökohta oppimista pohtiessa on se, että me kaikki opimme eri tavalla, kahta täysin samanlaista oppijaa ei ole (Sipola 2007, 62).

Koulumme nykyinen psykologi ja -kuraattori perustivat tyttöryhmän. Tytöille olin jo ennestään tuttu terveydenhoitaja usean vuoden ajalta. Olin toiminnassa mukana apuohjaajan roolissa ja tehtäviini kuului kerätä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia. Kohderyhmä koostui kahdeksasta helsinkiläisen erityiskoulun 8. - 9. luokkalaisista tytöistä. Tavoitteena oli ryhmämuotoisin, toiminnallisilla menetelmin vahvistaa tyttöjen itsetuntoa, sosiaalisia taitoja ja auttaa heitä suuntaamaan katseensa kohti tulevaisuutta. Tapaamisia järjestettiin syyslukukauden aikana viisi. Kyseessä oli enemmänkin ennaltaehkäisevä interventio, kuin olemassa olevia ongelmia korjaava työ.

2 HANKKEEN TAUSTAA

Opinnäytetyön teossa tarkastelin koulun oppilashuollollista toimintaympäristöä, lähinnä terveydenhoitajantyön näkökulmasta käsin. Itse toiminta pohjautui oppilashuollolliseen yhteistyöhön.

Jatko-opintoihin siirtyminen on monella tapaa kriittinen vaihe nuoren elämässä. Tähän siirtymävaiheeseen nuori tarvitsee riittävästi tukea. Sosiaali- ja terveysministeriön (2005, 25 -31.) mukaan oppilashuolto ymmärretään toiminnaksi, joka on oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden, sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä, sekä niiden edellytysten lisäämistä. Lasten ja nuorten tukemisessa varhainen puuttuminen ja saattaen vaihtaminen ovat keskeisiä periaatteita. Saattaen vaihtamisen periaate tukee nuoren omaa tilannetta ja yksilöllisiä ratkaisuja. Erityinen huomio tulee kiinnittää niiden nuorten tehostettuun tukemiseen ja ohjaukseen, joiden arvioidaan putoavan koulutuksen ja muiden palvelujen ulkopuolelle ilman tukea.

Erityisopetuksen ja oppilaan yhteisenä tavoitteena on, että oppilas saa suoritettua oppivelvollisuuden ja saa jatko-opintojen jälkeen oman ja täysipainoisen elämän. Erityisopetuksen avulla pyritään mahdollisimman optimaaliseen tulokseen kasvatuksen ja opetuksen keinoin. Opiskelijan vahvuuksien, omaaloitteisuuden ja itseluottamuksen herättämiseen ja vahvistamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. (Huhtanen 2007, 210 -213.)

Koulua tulee kehittää lasten ja nuorten hyvinvointia edistäväksi yhteisöksi. Sen toimintaa tulee myös vahvistaa lasten emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Toimenpiteitä tulee suunnata myös oppilashuollon laadun ja palvelurakenteen kehittämiseksi, sekä vakiinnuttamiseksi osaksi lasten ja nuorten palvelujärjestelmää. Koulun, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisotoimen yhteistyömuotoja tulee vakiinnuttaa luontevaksi osaksi koulutyötä, sekä monipuolistaa kouulaisten kerhotoimintaa. Oppilashuollollisen työn painopistealueena on ennaltaehkäisevä toiminta. Oppilashuolto nivoutuu keskeisesti koulun perustehtävään,

eli opetus- ja kasvatustehtävän hoitamiseen. Oppilashuolto on koulussa toteuttavaa oppilaiden oppimista ja hyvinvointia edistävää toimintaa. (Opetusministeriö 2007, 43 -45; Opetusministeriö 2002, 26.)

2.1 Keskeiset käsitteet

Nuoren itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen soveltuvat hyvin ryhmämuotoiset toiminnalliset työtavat. Keskeisiä käsitteitä ovat hyvä itsetunto, minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. Teoriatiedon valossa itsetunnon vahvistamisella on yhteys sosiaalisiin suhteisiin ja se on voitu tutkimuksissa osoittaa. Tästä syystä sosiaaliset taidot nousivat yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi itsetunnon ja minäkäsityksen rinnalle. Terveiden edistäminen, varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä työ kulkivat tässä työssä rinnakkaisina termeinä kuvaamassa toimintaa, jonka merkitys tämän intervention osalta selkiytyi asiayhteydessään. Tästä johtuen niitä ei ollut tarpeen eritellä, eikä määritellä erikseen.

2.1.1 Itsetunto

Itsetunto on tunnetta siitä, että on hyvä. Itsetuntoa on se, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen näkee itsellään olevan. Itsetunto on hyvä silloin kun ihmisen minäkäsityksessä ovat voitolla positiiviset ominaisuudet, ja huono silloin kun negatiivisten ominaisuuksien määrää on positiivisia ominaisuuksia suurempi. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17.)

Itsetunto rakentuu sen mukaan mikä on ihmisen näkemys omasta merkityksestä, mikä on käsitys omasta kehosta, ympäristön turvallisuudesta, seksuaalisuudesta ja aggressiosta. Myös siitä mikä on mielikuva omasta elämänkaaresta,

sukupuoliroolista ja myös oman reviirin rajoista. (Cacciatore, Korteniemi-Pokela & Huovinen 2008, 148 -149.)

Itsetunto on itsearvostusta. Itsetuntoa voi kuvata ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää ja arvostaa itseään, sekä kyvyksi arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta. Itsetunto on myös kykyä nähdä elämä tärkeänä ja ainutkertaisena. Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja hänen ratkaisuihinsa, jolloin toiminnan seurauksilla on vaikutus hänen itsetuntoonsa. Sitä voidaan kuvata myös itseluottamuksen ja itsevarmuuden määrällä. Itsearvostusta on vaikkapa se, että ihminen pitää kiinni oikeiksi katsomistaan päämääristä vaikka kohtaisikin vastarintaa. Hän ei myöskään anna loukata itseään, vaan puolustautuu ja pitää kiinni oikeuksistaan. Itsearvostusta on olla tyytyväinen omiin suoriutuksiinsa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 16 -18.)

Itsetunto perustuu itsearvostukseen, -luottamukseen ja -tuntemukseen. Itsemme arvostavina ihmisinä tunnistamme rajoituksemme, sekä odotamme, että kasvamme ja kehitymme ihmisinä. Itsetunto saa vaikutteita minäkäsityksestä ja tunteena se on suhteellisen pysyvä. Minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät rinta rinnan. Ne rakentuvat sen mukaan millaista palautetta eri elämäntilanteissa saamme muilta, millaisia kokemuksia meillä on ja miten niistä selviydymme. Itsetunto vastaa kysymykseen miten suhtaudun itseeni ja miten paljon arvostan itseäni. Itsetunto kytkeytyy lähes kaikkeen elämässämme. Se on voima, joka keskeisesti ohjaa toimintaamme. (Toivakka & Maasola 2011, 15.) Myös Ojasen (2011, 94) näkemyksen mukaan itsetuntemus rakentuu muiden antaman palautteen perusteella.

2.1.2 Minäkäsitys

Minäkuva on ihmisen oma käsitys itsestä. Se on eräänlainen psyykkinen kivijalka. Minäkuvan varassa tehdään myös kaikki tärkeät ratkaisut. Ihminen valitsee elämäntapansa, ammattinsa, aviopuolisonsa ja kaiken sen mukaan, minkä hän

katsoo itselleen sopivan. (Keltikangas-Järvinen 2007, 34.) Minäkäsitys määrää ihmisen odotuksia, eli sitä, mitä hän odottaa tulevaisuudelta. Ihmisellä on myös taipumus toimia omien odotustensa mukaisesti ja todeta jälkikäteen olleensa oikeassa. (Aho 1996, 11 -12.)

Ihmisellä on useita minäkäsityksiä. Kyseessä on eräänlainen hierarkkinen järjestelmä. Itsetunnon luotettava arvioiminen edellyttää, että tietää sen ulottuvuudet ja osa-alueet. Todellinen minäkäsitys kuvaa sitä minkälaisena yksilö pitää itseään. Hän voi arvioida itseään muun muassa älykkääksi, sosiaaliseksi, lyhytjänteiseksi ja nopeaksi. Ihanneminäkäsitys kuvaa sitä, minkälainen ihminen haluaisi olla. Se on eräänlainen tavoite, johon hän itseään vertailee. Se voidaan kuvata myös yksilön sisäiseksi paineeksi muuttua ja kehittyä. Se on psyyken voimanlähde. Normatiivinen minäkäsitys kuvaa puolestaan sitä, millaisena muut ihmiset häntä (omasta mielestä) pitävät ja mitä he häneltä odottavat. (Aho 1996, 15.) Minä voidaan määrittellä ihmisen kyvyksi organisoida kokemuksia niin, että niihin saadaan mielekkäisyys. Minäkuva taas on niiden erilaisten ominaisuuksien, toimintojen ja päämäärien kokonaisuus, joiden mukaan yksilö kuvaa itseään. Minäkuvan määrittäminen on hankalaa, sillä yksiselitteistä ja mitattavissa olevaa minää ei ole olemassa. Luodun käsitteen avulla voidaan kuvata ihmisen kokemusta, selittää hänen toimiaan, päätöksiään ja ratkaisujaan. (Keltikangas-Järvinen 1994, 97.)

Minäkäsitys ymmärretään Ahon (1996) mukaan yksilön kokonaisnäkemys omasta itsestä. Eli millaisena ihminen pitää itseään taustoiltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Se on myös asennoitumista itseensä, jolloin siihen kuuluu yksilöllä olevat tiedot itsestä, sekä hänen affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä. Minäkäsitys määrää ihmisen käyttäytymistä. Ihminen toimii sen mukaan, minkälainen käsitys hänellä on omasta itsestään, eikä sen mukaan mitkä ovat hänen todelliset ominaisuutensa tai kykynsä. Minäkäsityksen avulla ihminen pitää itseään myös psyykkisesti tasapainossa, sekä pitää yllä harmoniaa ja sisäistä johdonmukaisuutta tunteiden, havaintojen ja ajatusten välillä. (Aho 1996, 9-11.) Minäkäsitys vastaa kysymykseen millainen olen (Toivakka & Maasola 2011, 15).

Nuoren minäkäsitys kehittyy vähitellen hänen oppiessaan tarkkailemaan itseään, eli omia taitojaan, kykyjään, tunteitaan, vahvuuksiaan, heikkouksiaan, rajojaan, voimavarojaan, motiivejaan, tavoitteitaan ja tuloksiaan. Minäkäsitykseen liittyy myös erilaisten vaihtoehtojen tunnistaminen, eli mikä on itselle merkityksellistä; mitkä ovat valintani ja päätökseni, tunnistanko tai tunnustanko oman valintani seuraukset. Minäkäsitys syntyy oppimisen tuloksena. Oppimisessa on kyse muutoksesta. Yksilö liittyy minäkäsitykseensä jatkuvasti uusia ulottuvuuksia, ominaisuuksia, ja arviointeja, sekä kokemusten, että saamansa palautteen perusteella. (Toivonen 2004, 164.)

Nuoruusiässä vertaisryhmän merkitys kasvaa. Vertaisilta saadun palautteen avulla nuori rakentaa käsitystä itsestään. Vertaisryhmä, esimerkiksi koululuokka tai harrastusryhmä voi olla nuoren kehitykselle joko uhka (turvaton ryhmä) tai mahdollisuus (turvallinen ryhmä). Turvattomassa ryhmässä nuori joutuu pelkäämään tulevansa hylätyksi tai kiusatuksi. Silloin nuori voi käyttäytyä häiritsevästi, jotta hän välttyisi kiusaamiselta. Jos vertaisilta saatu palaute on jatkuvasti negatiivista, voi se muuttaa käsitystä itsestä kielteiseksi. Vertaisryhmän tekemät valinnat vaikuttavat voimakkaasti nuoren omaan päätöksentekoon. Vertaisten vaikutus voi joko sitouttaa nuoren opintoihin tai johtaa koulutuksesta syrjäytymiseen. (Ihatsu & Koskela 2001, 14 -17.)

Tieto itsestä lisääntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toiset ihmiset ovat peili, josta omaa minää peilaillaan. Tämä sosiaalinen peili on kuitenkin epäselvä. Yksilön näkökulmasta katsottuna sosiaalinen palaute on usein ristiriitaista ja moniselitteistä. Peilattaessa tehdään vertailua muihin ja se tuottaa omat virheensä ja harhansa. (Ojanen 2011, 16 -17.)

2.1.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot kehittyvät oppimalla, eivätkä ne ole synnynnäisiä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan ihmisen taitoa selvittää sosiaalisista tilanteista, esimer-

kiksi kykyä olla muiden ihmisten kanssa, riippumatta siitä miten seurallinen hän on. Sosiaaliset taidot kehittyvät kokemusten ja kasvatuksen myötä. Sosiaaliin taitoihin liittyy ehkä tärkeimpänä asiana se, että ihmisellä on olemassa runsaasti vaihtoehtoja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi ja hänellä on kykyä valita oikea ratkaisu. Sosiaaliin taitoihin liittyy kiinteästi eettinen ja moraalinen aspekti. Ei riitä, että vaihtoehto on tehokas ja toimiva, sen tulee myös olla moraalisesti ja eettisesti hyväksyttävä. Sosiaaliset taidot ovat myös kykyä ymmärtää muita ihmisiä, heidän näkemyksiään ja tunteitaan. Sosiaaliset taidot eivät edellytä mitään tiettyä temperamenttirakennetta, vaan ne voi opettaa minkä tahansa temperamentin omaavalle lapselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17 -23.)

Sosiaaliset taidot eivät kuvasta pelkästään ihmisen kykyä selvitä sosiaalisista tilanteista vaan laajemmin hänen persoonaansa. Ihmisen omaksumissa sosiaalisissa taidoissa näkyy se miten hän kykenee arvostamaan ja kunnioittamaan muita, sekä miten hän huomioi muiden oikeudet ja kykenee käyttäytymään sovitujen sääntöjen mukaisesti. Rakentava sosiaalinen kanssakäyminen muiden kanssa edellyttää monenlaisia ominaisuuksia, kuten empatiakykyä, tervettä itsetuottamusta, tasapainoista tunne-elämää, harkintaa, kykyä kontrolloida ja arvioida omaa käytöstään. (Keltikangas -Järvinen 2010, 24.)

Junttilan (2010, 35.) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy sosiaaliset taidot ja hän viittaa tässä yhteydessä Horowitchiin (1982), jonka mukaan sosiaalisia taitoja opitaan vanhemmilta sekä vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Onnistumisen ja epäonnistumisen kautta löydetään oikea tapa toimia vuorovaikutuksessa. Ne joilta nämä sosiaaliset taidot puuttuvat, torjutaan kaveripiirissä. Silloin on kyseessä negatiivisen vuorovaikutuksen kehä, eikä yksin voi harjoitella kaverisuhteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja. Ilman näitä taitoja on vaikea päästä mukaan sosiaaliin tilanteisiin, joissa kavereita olisi.

2.2 Itsetunnon tukeminen on terveyden edistämistä

Terveyden edistämisen haasteet liittyvät terveyden ja psykososiaalisen hyvinvoinnin ongelmiin, jotka voivat heikentää oppilaan edistymistä koulutyössä. Toimet määräytyvät sen mukaan, miten ne tukevat oppimistavoitteisiin pääsemistä. Ongelmia voidaan lähestyä siten, että terveyden edistämisen keskeiseksi tavoitteeksi määritellään oppimisen tukeminen, jolloin toiminnan keskeiset kysymykset liittyvät vireyden ylläpitämiseen koulupäivän aikana ja vireyden riittämiseen myös kotitehtävien tekoon. (Rimpelä 2002, 89.) Huhtasen (2007) mukaan varhaisen puuttumisen tarve ilmenee oppilaan käyttäytymisessä. Sen lähtökohdaksi on ensisijaisesti huoli lapsesta, nuoresta tai ryhmästä. Puuttamalla halutaan estää esimerkiksi nuorten ongelmien kärjistymisen tai kasautumisen ja tällä tavalla ehkäistä tai pysäyttää syrjäytyminen. Koulutyöskentelyssä pääpaino on oppimisessa ja siihen asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Pyrkimyksenä on aina oppilaan hyvinvoinnin turvaaminen koulu-uran aikana. (Huhtanen 2007, 29.)

Vastaanottotyössä kohdataan monenlaisia haasteita. Oppilaan itsetunnon tukemiseen ei vastaanoton puitteissa ole riittävästi aikaa ja monesti tuntuu siltä, että aikaa jää vain asioiden havaitsemiseen. Kun oppilaan asiat ovat kunnossa, voidaan hänelle antaa muun muassa elintoihin liittyvää neuvontaa, sillä hän kykenee ottamaan vastaan omaa terveyttä tukevaa informaatiota. Terveysneuvonnan antamisessa on tärkeää, että syntyy keskustelua, jolloin oppilaan kanssa etsitään yhdessä hänelle itselleen parhaiten soveltuvimmat keinot käsiteltäviin asioihin. Tällä tavoin oppilas oppii tekemään oikeita valintoja elämässään. Aina ei kuitenkaan oppilaan kanssa synny vastavuoroista kontaktia, jolloin yksinpuhelusta ei ole myöskään tarkoitusta vastaavaa hyötyä.

Olen usean vuoden ajan tavannut terveystarkastuksen merkeissä erästä poikaa, joka kävi kerran viikossa koululla suorittamassa peruskouluopintojansa loppuun. En onnistunut luomaan häneen minkäänlaista puhe-, enkä katsekontaktia. Kerran, lähes vahingossa, otin puheeksi musiikin ja kitaran soiton. Samalla hetkellä hänen ryhtinsä suoristui ja hän katsoi minuun. Ensimmäistä ker-

taa hän puhui minulle, ja hänen puheensa suorastaan pulppusi. Minulle ei jäänyt epäselväksi kuinka tärkeää hänelle musiikki ja kitaran soitto on. En voinut vastaanoton puitteissa auttaa häntä, mutta tunsin vahvasti, että siihen olisi olemassa jokin muu keino. Hänen itsetuntoaan olisi mahdollista tukea hyödyntämällä hänen kiinnostustaan musiikkiin ja kitaransoittoon, mutta aika ja paikka siihen puuttuivat. Virveen & Salomäen (2011) mukaan omien voimavarojen ja vahvuuksien tukeminen vahvistaa itsetuntoa. Terveeseen itsetuntoon kuuluu, että hyväksyy omat puutteet ja heikkoudet. Hyvä itsetunto on luottamusta omaan itseensä, uskallusta ottaa vastaan haasteita, uskoa omaan suoriutumismahdollisuuteen, sekä kykyä sietää pettymyksiä ja asettaa tavoitteita. (Laivisto & Salomäki 2011, 27.)

Varhainen puuttuminen tarkoittaa erilaisia keinoja ja tapoja, joilla puututaan oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen pulmiin tai hänen hyvinvointiaan uhkaaviin tekijöihin. Se kulkee eteenpäin prosessina. Pienistä havainnoista edetään toimenpiteisiin, joilla oppilasta autetaan, tuetaan ja oppimisympäristöä kehitetään. Ongelmien kärjistyminen, sekä kasaantuminen halutaan estää. Näin ehkäistään ja pysäytetään syrjäytyminen. Kriisitilanteiden alkuvaiheessa tarjoutuu vielä useita mahdollisuuksia tuen antamiseen ja ratkaisujen löytämiseen. (Huhtanen 2007, 28 -29.)

Ongelmien ilmaantuessa nuori ja hänen vanhempansa eivät aina osaa hakea apua ajoissa. Nykykäytännössä piilevät riskit on havainnut myös Huhtanen (2007), jonka katsoo, että oppilaan ongelmien selvittelyssä voi kulua vuosikin, ennen kuin prosessi on päätöksessä. Usein tämä lukuvuosi on opettajan ja oppilaan kannalta tyhjäkäyntiä, sillä koulunkäynti jatkuu entiseen tapaan. Ongelmat eivät itsestään poistu, ne jatkuvat ennallaan tai voivat pahentua. Oppilas, vanhemmat ja opettajat ovat ikään kuin avuttomuuden kehässä odottamassa vastauksia siihen, mitä tulee käymään ja mitä palveluita on tulossa. Kaikkien etu on, että nuori pääsee tukipalvelujen piiriin heti ongelmien ilmaantuessa. (Huhtanen 2007, 35.) Kaivosojan (2002) mukaan kouluterveydenhuollossa tulisi tunnistaa tunne-elämän häiriöihin ja käytöshäiriöihin liittyvä viive sosiaalistumisessa. Akuutteihin psyykkisiin ongelmiin ja kriiseihin liittyy kestoaltaan lyhyt taantuminen myös sosiaalisissa taidoissa. (Kaivosoja 2002, 120.)

Oman kokemukseni mukaan näiden edellä mainittujen häiriöiden tunnistaminen ja seulominen eivät aina onnistu vastaanottotyön puitteissa. Olen jo aikaisemmin todennut, että nuori ei ole aina valmis puhumaan asioistaan. Vuokila-Oikkosen & Ruotsalaisen (2010) mukaan keskustelupainotteinen auttamisjärjestelmämme vaikeuttaa ahdistuneen nuoren auttamista. Keskusteleminen edellyttää nuorelta kykyä reflektoida omia tunteita ja asioiden syy-yhteyksiä. Nuoren tapa hahmottaa asioita ja omia tunteita on hyvin kokonaisvaltaista. Jos nuorta painostetaan tällaiseen aikuismaiseen itsetutkiskeluun voi hän lukkiutua entistä pahemmin ja kokea hyvää tarkoittavan yrityksen painostamisena. (Vuokila-Oikkosen & Ruotsalaisen 2010, 231.)

Oppilashuoltoryhmä kokoontuu syksyisin käsittelemään 9 - luokkalaisten oppilaiden jatko-opintoihin liittyviä asioita. Tämä yksittäinen kokous ei takaa vielä nuorelle riittävää tukea, sillä tilanteen seuranta jää helposti oman opettajan aktiivisuuden varaan. On hyvin ymmärrettävää, että muiden kuin oman opettajan on vaikea toteuttaa kokousten välillä tapahtuvaa seurantaa. Kokousten lisääminen ei myöskään ratkaise tätä ongelmaa. Nykyisenkin kokoustiheyden puitteissa on vaikeaa löytää yhteistä aikaa, sillä monella oppilashuoltoryhmän jäsenellä on monia kouluja hoidettavanaan.

Ryhmätapaamisten avulla oppilashuoltotyöhön saadaan enemmän jatkuvuutta ja työskenteleminen tulee monella tapaa joustavammaksi ja sujuvammaksi. Oppilaan ongelmien havaitseminen, niihin puuttuminen ja tilanteen seuranta on pienryhmässä helpompaa. Ryhmätapaamisten aikana esiin nousut asia voidaan käsitellä ryhmässä tai oppilaan kanssa vastaanotolla kahdestaan. Oppilaan turvallisuuden tunne lisääntyy kun hän tietää, että hänen on mahdollista saada apua silloin kun sitä tarvitsee. Säännöllisten tapaamisten aikana osapuolet tutustuvat toisiinsa paremmin mikä osaltaan lisää luottamuksen syntymistä heidän välilleen. Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että koulussa oppilaalle kaikkein tärkein ihminen on yleensä oma opettaja. Opettajan kanssa tiiviillä yhteistyöllä saadaan aikaan myös parhaat tulokset.

2.3 Pienryhmässä voidaan tukea nuoren minäkäsitysalueiden kehittymistä

Mielestäni emme tarjoa vaihtoehtoja silloin, jos toimintamme rajoittuu vastaanototyöhön. Kokemukseni mukaan se ei kaikissa tilanteissa ole edes paras vaihtoehto, sillä aina ei nuoren kanssa synny vastavuoroista kontaktia. Nuoren avautuminen ei myöskään tapahdu nappia painamalla. Se ei myöskään ole itsestään selvyys, silloin kun nuori kutsutaan vastaanotolle juttelemaan asioistaan. Linnilä (2003) mukaan oppilashuoltotyön painopiste on yksilön psykososiaalisessa työssä. Tällöin keskeiset kysymykset kohdistuvat niihin keinoihin ja mahdollisuuksiin mitä oppilashuollon työntekijällä on kohdata oppilaan huoli. Oppilashuollolla on merkittävä rooli koko kouluyhteisön psykososiaalisten riskitekijöiden tunnistajana, ehkäisijänä ja ongelmatilanteisiin tarttujana. (Linnilä 2003)

Tuntuu turhauttavalta, ettei ongelmiin löydy aina ratkaisua. Joskus kuulee opettajan toteavan, että: "siitä oppilaasta ei saa mitään otetta" ja "mitähän sen päässä liikkuu". Tämä kertoo karkua kieltään siitä, että on paljon asioita joihin ei opetustyössä ole aikaa puuttua. Asialla ole mitään tekemistä sen kanssa, ettei opettaja osaisi tai yrittäisi tarpeeksi. Myöskään opettajalla ei ole rittävästi aikaa paneutua oppilaan asioihin. Asia voidaan ymmärtää myös niin, että oppilashuollollinen työ (psykososiaalinen tuki) on ollut puutteellista, jos oppilaan auttamiseksi ei ole löydettävissä sopivia keinoja.

Mikä sitten olisi paras keino puuttua havaittuihin ongelmiin? Uskon, että jokainen koulu pystyy ratkaisemaan asian ilman ulkopuolista apua. Kurjen (2000) mukaan auttamistyön edellytyksiin kuuluu, että kasvatuksen kohteena oleva nuori tunnetaan riittävän hyvin. Ihmisen persoona on kasvatuksellisen ulottuvuuden ydin. Kasvatukseen kuuluvan toiminnan avulla tavoitellaan ihmisen persoonallista kehittymistä, asenteiden muutosta, kriittisen ajattelun kehittymistä, oman vastuun tiedostamista, herkistymistä ja motivaation heräämistä. (Kurki 2000, 47.)

Ongelmatilanteissa kysymys kohdistuu oppilashuoltotyön toimivuuteen, joustavuuteen ja tehokkuuteen. Toisinaan voidaan joutua turvautumaan räätälöityihin ratkaisuihin, jos yrityksistä huolimatta ei päästä toivottuun lopputulokseen. Jos arvioidaan, ettei nuoren itsetuntoa ja minäkäsitystä voida opetustilanteissa tukea riittävästi on välttämätöntä, että avuksi otetaan toiset keinot. Vapaamuotoinen ryhmätoiminta tulisi nähdä varteenotettavana vaihtoehtona, sekä myös mahdollisuutena oppilaan itsetunnon ja minäkäsitysalueiden tukemisessa.

Nuori jolla ei ole kavereita ja joka vetäytyy syrjään, tarvitsee usein myös oppilashuollollisia toimenpiteitä, jotta hän voisi saada apua tilanteeseensa. Nämä tukitoimenpiteet voivat olla minkälaista toimintaa tahansa, jolloin häntä voidaan rohkaista ja kannustaa. Näin hänelle tarjoutuu mahdollisuus saada positiivisia yhdessäolon kokemuksia muiden kanssa. Hotulaisen & Lappalaisen (2005) mukaan toimivan oppilashuoltotyön avulla voidaan koulussa tukea oppilaan minäkäsitysalueiden kehittymistä monipuolisesti. Ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön merkitys korostuu etenkin niillä oppilailla, joilla syystä tai toisesta on tuen tarvetta. (Hotulainen & Lappalainen 2005, 111.)

3 RYHMÄTOIMINNAN LÄHTÖKOHDAT

Tämän opinnäytetyön aihepiiri liittyi oppilashuollolliseen toimintaympäristöön ja sitä tarkasteltiin lähinnä terveydenhoitajatyön näkökulmasta käsin.

Opettajat ovat pitkään toivoneet, että löytyisi jokin ryhmämuotoinen keino, jolla nuoria tuettaisiin suuntaamaan ajatuksensa kohti jatko-opintoja ja omaa elämää. Nuori tarvitsee haasteiden ja pettymysten vastapainoksi toiveita ja unelmia, jotka auttavat kulkemaan kohti aikuisuutta (Cacciatoren ym. 2008, 252).

Oppilashuoltoryhmän kokouksissa nousee usein keskustelunaiheeksi ne yksinäiset oppilaat, jotka eivät kuulu oikein mihinkään sosiaaliseen ryhmään tai ryhmittymään koulussa eikä vapaa-aikana. He ovat usein niitä hiljaisia ja syrjäänvetäytyviä oppilaita, joista koulussa jo pitkään on ollut huoli. Nämä aiheet ovat pysyneet ajankohtaisia, vaikka oppilaiden kasvot ovat vuosien saatossa vaihtuneetkin. Ongelman alustavan ja tarkemman määrittelyn vaiheissa ryhmäohjaajat syventyivät tähän aihepiiriin ja sen problematiikkaan.

Suunnittelutyön alkuvaiheessa hamoittuivat ne tärkeimmät asiat, joihin oli tarkoitus toiminnan avulla vaikuttaa. Koulukuraattori ja -psykologi suunnittelivat itse tuntea tukevan ryhmätehtäväkokonaisuuden, joka rakentui oppilaiden koulunkäyntiä tukevan toiminnan ympärille. Tarkoituksena oli järjestää sellaista ryhmätoimintaa, jollaista ei aikaisemmin koululla ole järjestetty. Tässä hankkeessa kolme oppilashuoltoryhmän jäsentä jalkautui yhdessä nuorten pariin.

Aikaisempina vuosina on koululla toteutettu ennaltaehkäisevää työtä mallikkaasi, muun muassa tyttöjen kahvilaa pidetään perjantaisin ja pojille tarjoutuu mahdollisuus pelata biljardia torstaisin. Muutama vuosi sitten toteutettiin menestyksäästi tytöille suunnattu valokuvausprojekti. Joka vuosi myös naistenpäivää on juhlistettu 'koulun naisten' kesken monenlaisen puuhailun merkeissä. Pojille vastaavanlainen tapahtumapäivä on ollut suunnitteilla. Nämä kaikki toimenpiteet ovat omiaan antamaan yhteisöllistä tukea koulun oppilaille. Näistä mainioista interventioista puuttuu kuitenkin jatkuvuus.

Lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää ajatella ovatko he vertaisryhmässä sisä- vai ulkopuolisia. Päästäkseen sisäpuoliseksi lapsella on oltava sosiaalisia taitoja ja käyttäytyttävä niin, että se muiden silmissä on vähintäänkin hyväksyttävää. Lapselta, joka on jää ulkopuoliseksi voi puuttua joko sosiaaliset tai sosiokognitiiviset taidot, empatiakyky, kyky kontrolloida omia impulssejaan ja emootioitaan. Hän voi vapaaehtoisesti sulkeutua kuoreensa tai valita yksinolon aiempien emotionaalisesti haavoittaneiden kokemusten johdosta. Ulkopuoliseksi hänet tekee omat ahdistavat ajatukset siitä, ettei toiset ole sellaista seuraa, jota hän kaipaa. Tunne siitä, ettei kukaan ymmärrä omia ajatuksia saa ihmisen tuntemaan sosiaalista toimintakykyä ja oppimista heikentävää yksinäisyyttä ja ahdistuneisuutta, sen sijaan että hän voisi kokea positiivista ja vahvistavaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Junttila 2010, 34.)

Lähtökohta kouluyhteisön kehittämistyöhön on yhteinen näkemys siitä, mitä hyvinvoinnilla tarkoitetaan intervention kohteena olevassa kouluyhteisössä. (Liimatainen, Ryttyläinen & Mäkitalo 2010, 118). Kouluyhteisöllä on keskeinen merkitys oppilaan itseluottamuksen ja minäkäsityksen muodostumisessa. Siihen liittyvää poihdintaa tulee myös käydä koulumaailmaan kohdistuvien interventioiden teossa. Se on myös välttämätöntä, jotta löytäisi toiminnan tueksi oikeanlaisia tietoa ja oikeanlaisia toimintatapoja.

Toiminnan arviointivaiheessa ohjaajat hyödynsivät Konun (2002) tutkimusta oppilaiden hyvinvoinnista koulussa. Tutkimuksen empiirisessä osassa hyödynnettiin Kouluterveyskyselyjen aineistoja vuosilta 1998 - 2000. Tutkimuksessa kehitettiin koulun hyvinvointimalli, jota sovellettiin aikaisemmin suunnitellun mallin (Allard 1976) pohjalta. Sen avulla on mahdollista arvioida oppilasjoukkoa tai kokonaista koulua. Se soveltuu hyvin myös arvioinnin välineeksi interventiossa. (Konu 2002)

Koulun olosuhteet (having) käsittävät koulun fyysinen ympäristön ja koulurakennuksen, johon liittyy vähemmän konkreettisia asioita, kuten turvallinen työskentely-ympäristö, viihtyisyys, melu, ilmanvaihto, lämpötila ja niin edespäin. Opiskelu-ympäristöksi ymmärretään ne vallitsevat olosuhteet esimerkiksi lukujär-

jestys, työskentelyn jaksotus, ryhmäkoot, käytössä olevat rangaistukset. Olosuhteita voidaan tarkastella myös oppilaille tarjottavien palvelujen valossa (kouluruokailu, terveydenhuolto, oppilaaohjaus). Sosiaaliset suhteet (loving) käsittävät sosiaalinen opiskeluympäristön, opettajaoppilassuhteen, koulukaverisuhteen, ryhmädynamiikan, kiusaamisen, kodin ja koulun välisen yhteistyön, päätöksenteon koulussa sekä koulussa vallalla olevan ilmapiirin. Itsensä toteuttaminen (being) tarkoittaa niitä koulun tarjoamia mahdollisuuksia, jossa jokainen oppilas nähdään yhtä tärkeänä osana kouluyhteisöä. Olennaista on, että oppilas pääsee parantamaan tietojaan ja taitojaan omassa kiinnostuksen kohteissaan ja omalla etenemisnopeudellaan. Positiiviset oppimiskokemukset edistävät itsensä toteuttamista. Mahdollisuudet vapaa-ajan harrastuksiin välituntien ja hyppytuntien aikana, samoin kuin läheinen yhteys ympäröivään luontoon, toimivat vastapainona työnteolle ja sitä kautta vahvistavat itsensä toteuttamista. (Konu 2002, 44 -46.)

Tutkimuksen mukaan kouluun liittyvät kysymykset selittivät vain viidenneksen oppilaiden yleisestä subjektiivisesta hyvinvoinnista. Tämä osoitti sen olevan yksilötason ilmiö. Kouluhyvinvoinnin osa-alueista itsensä toteuttaminen ja sosiaaliset suhteet olivat siihen voimakkaimmin yhteydessä. Terveyskäyttäytymiseen liittyvistä tekijöistä harrastusten, terveellisen ruokailun ja nukkumisen välillä oli lievä yhteys. Sosiaalisten suhteiden osalta erityisesti ei-kiusattuna oleminen, opettajien kiinnostus kuulumisista, ryhmässä oleminen ja koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen, osoittautuivat tärkeiksi tekijöiksi. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin liittyvissä kysymyksissä siihen löytyi voimakas yhteys, joten sitä olisi huomioitava kasvatuksessa ja opetuksessa oppilaiden hyvinvointia edistettäessä. Läheisempi yhteistyö kasvatuksen asiantuntijoiden ja terveyden edistäjien välillä olisi tässä suhteessa olennainen asia. (Konu 2002, 61 -63.)

3.1 Sosiaalipedagoginen näkemys aiheeseen

Pienryhmätoiminnan saralla tehdään paljon asiantuntevaa ja arvokasta työtä. Lukuisat asiansanahaut päätyivät nuorisotyön toimintakäytäntöihin. Siksi sosiaalipedagogista näkökulmaa ei voinut tässä työssä jättää huomioimatta. Sosiaali- ja terveydenhuollon tehtäviä ei voi täysin erottaa toisistaan ja ne ovat monelta osin päällekkäistä toimintaa. Oppilashuollon työntekijän on itse tunnettava oma toimenkuvansa, jonka puitteissa voi työskennellä.

Syrjäytyminen, ajautuminen elämisen laatua ja elämänhallintaa ylläpitävien yhteiskunnan toimintajärjestelmien ja yhteisöjen ulkopuolelle, on sosiaalinen ja kasvatuksellinen ongelma. Sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä syrjäytyminen käsitteellistetään sosiaaliseksi ja kasvatukselliseksi ilmiöksi ja tällöin siihen voidaan etsiä myös kasvatuksellisia ratkaisuja. Yhteisöllisiä, toiminnallisia ja elämyksellisiä työmuotoja erilaisin kombinaatioin pidetään keskeisinä lasten ja nuorten kanssa tehtävässä kasvatustyössä sosiaalisten tarkoituserien toteuttamisessa. (Hämäläinen 2005, 57 -58.) Aineiston perustella voidaan todeta, että toiminnalliset työtavat ovat yleistyneet nuorten auttamistyössä. Moderni sosiaalipedagogiikka keskittyy Danska-Honkalan & Poterin (2011) mukaan lasten ja nuorten elämänhallintaan liittyviin ongelmiin. Käytännössä tämä voi parhaiten toteutua siten, että järjestetään nuorille toimintaa ja tuetaan heidän minäkuvansa, jotta he pystyisivät ottamaan vastuuta tekemisistään ja tekemään sen vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. (Danska-Honkala & Poteri 2011, 136.)

Sosiaalipedagogisen viitekehyksen mukainen toiminta perustuu aina dialogiin, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, sekä siihen, että ihminen on aktiivisesti mukana kaikkissa toimintaprosessin vaiheissa. Tämän menetelmän avulla nuoret voivat pikku hiljaa oppia auttamaan itse itseään. Niille, jotka eivät menesty hyvin koulussa, ei pitäisi tarjota liian teoriapainotteista koulutuspakettia, vaan heidän tulisi antaa mahdollisuus toteuttaa itseään tekemisen eri alueilla. Silloin opetus ei tukahduttaisi kokonaan yksilöitä, vaan tukisi heidän vahvoja puoliaan. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa tärkeintä ei ole yksilöiden koulumenestys, vaan heidän kasvattaminen yhteisöä varten niin, ettei heidän persoonansa

unohdu. Tämä voi muuttaa nuoren elämisen laatua ja helpottaa arjen hallintaa. (Danska-Honkala & Poteri 2011, 135.) Tämä näkökulma kiteyttää hyvin tyttöryhmätoiminnan tarkoituksen. Nykyinen toimintakäytäntö ei kouluterveydenhuollon puolella tarjoa tähän tarpeeseen soveltuvaa työmallia, vaihtoehtoista puhumattakaan. Kehittämistyö on jäänyt pitkälti yksittäisen työntekijän oman aktiivisuuden varaan.

Sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan lähtökohtana voidaan Hämäläisen (2005) mukaan pitää kasvatustieteistä ihmiskuvaa. Ihminen katsotaan olevan kasvatusta tarvitseva ja kasvatustieteellinen olento. Tämän näkemyksen mukaan täysipainoisen elämän saavuttaminen edellyttää kasvatusta ja kasvatetuksi tulemistä. Kasvatuksen tavoitteena on saavuttaa itsenäinen elämä yhteiskunnan jäsenenä, kasvaminen yhteiskunnalliseen subjektiivuuteen ja tuleminen moraalisesti persoonallisuudeksi. Miten paljon ihminen tarvitsee kasvatusta päästäkseen tähän, on mahdotonta määritellä. Kasvatuksen tehtävänä on ihmisen oma-toimisuuden ja vapauden edistäminen, sekä edellytysten luominen sille, että hän voi toteuttaa itseään ja ohjata omaa elämänsä kulkua. (Hämäläinen 2005, 55 -56.) Hirvosen ym. (2005, 25.) mukaan koulun kasvatuksellinen tehtävä nähdään erityisen tärkeäksi niille oppilaille, joilla kodin tuki ja kasvatusympäristön virikkeellisyys ovat vähäistä. Näille oppilaille koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa he voivat tuntea itsensä tärkeäksi.

Nuorten keidas -projekti perustettiin ennaltaehkäisemään nuorten syrjäytymistä. Sen tavoitteena oli tarjota uusia toimintamalleja ja vaihtoehtoja nuorille heidän oman elämänsä hallintaan ja lisätä heidän sosiaalisia kontaktejaan. Mukaan otettiin häiriköitä ja passiivisia nuoria, joita yhdisti huono itsetunto ja yksinäisyys. Heillä ei ollut kavereita eikä harrastuksia, ja osa heistä oli mukautetussa opetuksessa. Tyttöjen mahdollisuus- projektin tarkoituksena oli tukea tyttöjen naiseksi ja aikuiseksi kasvamista. Tavoitteena oli muun muassa lisätä tyttöjen motivaatiota ja kiinnostusta omaa elämää kohtaan ja kehittää heidän omanarvontuntoaan ja itsekunnioitustaan, sekä selkiyttää heidän minäkuvaansa. Mukaan otettiin hiljaisia ja syrjäänvetäytyviä oppilaita, joilla oli kiusatuksi tulemisen kokemuksia, sekä riehakkaita, poikamaisia, joilla oli aggressiiviselta vaikuttavaa käyttäytymistä. Jokaista heitä yhdisti suuri tarve saada aikuisten aikaa itselleen

ja omille asioilleen. Poweria Pojille ja Tytöille -projektin tarkoituksena oli tukea nuorten kasvua kohti ehjää aikuisuutta, sekä ehkäistä varhain alkavaa päihteiden käyttöä ja mielenterveysongelmia. Ryhmäyttämisen avulla pyrittiin luomaan nuorille turvallinen vertaisryhmä, sekä yksi hyvä ja avoin aikuissuhde. Nuorelle avautui mahdollisuus tutustua itseensä, saada lisää itseluottamusta ja löytää positiivisen ajattelun avulla omia kasvuväyliään. Tapaamisten teemoja olivat toiminta, liikunta, luonto, hyvä olo ja keskustelu. Toiminnassa keskityttiin vastaamaan nuorten tarpeisiin, erityisesti tunteiden ilmaisuun ja käsittelyyn. (Pienmäki 2003, 61 -65.)

Pienryhmätoiminnassa on nähtävissä konkreettisesti niin sanottu "vaikuttamisen kolmio". Kolmion kannassa on ihmisenä ja aikuisen mallina oleminen, kolmion keskiosassa on oman esimerkin näyttäminen ja kolmion huipulla on kaikki se, mitä itse sanoo. Nuoren kanssa toimiessa yhdessä olo, sanattomat viestit, asennoituminen ja aito välittäminen ovat asioita, jotka merkitsevät eniten. Kaiken perustana on ihmissuhteen muodostaminen, välittäminen ja vuorovaikutus. Kun nämä saavutetaan, avautuu mahdollisuus rakentaa luottamuksellinen suhde nuoreen ja voi olettaa, että se minkä sanoo, on myös jollain tavoin nuorelle merkityksellistä. (Pienmäki 2003, 61 -65.)

Opetushallituksen vuonna 1998 käynnistämän Terve itsetunto -projektin tarkoituksena oli syrjäytymisen ehkäisy ja oppilaiden itsetuntoa tukevien toimintakäytäntöjen kehittäminen ja levittäminen. Projektin avulla kehiteltiin muun muassa toimintamalleja oppilaiden itsetunnon ja positiivisen minäkäsityksen ja psykososiaalisen kehityksen tukemiseksi. Sen tarkoituksena oli myös kehittää oppilashuoltoa, eri viranomaisten ja järjestöjen kanssa tehtävää yhteistyötä oppilaiden fyysisen, psykososiaalisen oireiden ja pahoinvoinnin vähentämiseksi, sekä ennaltaehkäisemiseksi. Projektiin osallistui 12 kuntaa ja yhteensä 66 koulua. Tavoitteena oli koulun toimintakulttuurin kehittäminen yhteisölliseksi, yksilölliset edellytykset huomioon ottavaksi ja syrjäytymistä ehkäiseväksi oppimisympäristöksi. Yhteistyökokeilun lähtökohtana oli, että oppilaiden tukena olevat aikuiset eivät pelkää opettaa, vaan tukevat oppilaan kokonaispersoonaa ja hänen elämäntilannettaan. Projektin avulla etsittiin tietyille kouluille ja tietyille oppilas-

ryhmille soveltuvia koulunkäynnin tukemisen, sekä syrjäytymisen ehkäisemisen toimintatapoja. (Opetushallitus 2003, 1-6.)

Projekti tuotti sosiaalipedagogisia käytänteitä. Niin sanotuissa remonttiryhmässä avustettiin läksyjen teossa ja kokeisiin valmistautumisessa. Oppilaille järjestettiin kouluajan ulkopuolista toimintaa, sekä erilaista kerho- ja välituntitoimintaa. Oppilaiden vaikeita kokemuksia työstettiin ilmaisun ja ryhmäkeskeisen draamallisen työskentelyn avulla. Huomio kiinnitettiin myös yksittäisiin, erityistä tukea koulunkäyntiinsä tarvitseviin oppilaisiin, joilla oli vaikeuksia opiskella isossa ryhmässä. Toimintatorstait yhdistivät kouluväkeä, ja lisäsivät yhteishenkeä. Tarjolla oli muun muassa tukiopetusta. Yhdessä myös pelailtiin ja musisoitiin. Sosiodraamapajassa käsiteltiin ilmaisun ja ryhmäkeskeisen draamallisen työskentelyn avulla oppilaiden kokemia uusia ja hankalia asioita, kuten esimerkiksi ihmissuhteita, päihteitä ja laihduttamista. Asioita käsiteltiin tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Harjoituksen jälkeen ne purettiin ryhmäkeskusteluissa. (Opetushallitus 2003, 6.)

3.2 Syrjäytymisen ehkäisy

Terveyden edistämisen peruseriaatteita ovat muun muassa tulevaisuuteen suuntautuva, voimavaroihin keskittyvä ja ratkaisuja etsivä puhekäytäntö, sekä jokaisen osapuolten mielipiteitä kunnioittava ja luova toimintastruktuuri, sekä yhdessä sovitut tavoitteet ja toimintatavat. Terveyden edistämisessä korostuu yli sektorirajoja ylittävä moniammatillinen ja monien toimijoiden välinen yhteistyö. (Pietilä 2010, 12.)

Syrjäytyminen on ennemminkin prosessi kuin asiointi. Prosessi ulottuu yleensä yli sukupolvien. Siihen liittyy usein lapsuuden kotiolojen epävakautta, kuten vanhempien runsasta päihteiden käyttöä ja perheen aikuisjäsenten vaihtumista. Tämä epävakaus heijastuu osaltaan lapsen koulunkäyntiin oppimis- ja sopeutumisvaikeuksina. Kaikki oppimis- ja sopeutumisvaikeudet eivät kuitenkaan ole

seurausta epävakasta kotioloista, eivätkä kaikki ongelmat koulunkäynnissä johda automaattisesti syrjäytymiseen. Koulutuksesta syrjäytyville nuorille on tyypillistä, että heillä on heikko motivaatio ja usein myös suoranainen vastenmielisyys koulunkäyntiä kohtaan. Useat epäonnistumisen kokemukset ja luottamuksen puute omiin mahdollisuuksiin oppijana sävyttävät nuoruusiässä koulutuksesta syrjäytyvien nuorten koulunkäyntiä. (Hämäläinen 2005, 57.)

Yläsen (1997) tutkimuksessa, jossa selviteltiin neljän tamperelaisen kuraattorin näkemyksiä siitä, mitä syrjäytyminen on, ketkä ovat syrjäytyneitä ja mitkä ovat syrjäytymisen merkkejä ja uhkia. Lisäksi selvitettiin mitä koulun pitäisi tehdä syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Tutkimuksen mukaan syrjäytyminen on koulun, oppilaiden ja perheen vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa nuori syrjäytyy tai hänet syrjäytetään. Syrjäytyvä nuori on tässä prosessissa syrjäytyvä, muttei vielä ole syrjäytynyt. Syrjäytynyt ihminen on syrjäytymisprosessissa päätepisteessä. Se onko ihminen syrjäytynyt vai ei, on subjektiivisen kokemus ja siihen kysymykseen voi jokainen vastata itse.

Nuoret eivät ole syrjäytyneitä, mutta esimerkiksi heidän perheet voivat olla. Syrjäytyminen voi olla mahdollista kenen kohdalla tahansa. Haastatellut kuraattorit näkivät syrjäytymisvaarassa olevan nuoren perheen syrjäytyneeksi tai olevan syrjäytymässä. Syrjäytymisuhassa olevat nuoret tyypiteltiin seuraavasti: fyysisesti tai psyykkisesti huonovointiset; oppilaat, joilla muutoksia koulunkäynnissä ja aktiviteeteissä; lintsajat, joilla on kouluvaikeuksia; motivaatiottomat; harrastamattomat; heikot, reppanat, hissukat tai itsetunto heikoilla; kokeilevat, hakevat ja norminrikkajat; kiusaajat ja kiusatut. (Ylänen 1997)

Koulun keinot auttaa syrjäytymässä olevaa nuorta on jaettavissa neljään eri suhteeseen; oppilassuhteeseen, perhesuhteeseen, suhteessa yhteistyöverkostoihin ja suhteessa koulun omaan toimintaan. Näissä kaikissa suhteissa koulun tulee hoitaa perustehtävänsä hyvin. Kasvatuksen ja opetuksen takaaminen jokaiselle oppilaalle on parasta ennaltaehkäisyä mitä koulu voi syrjäytymisen eteen tehdä. (Ylänen 1997, 2-3.)

Lappalaisen (2001) tutkimuksen kohdejoukko oli erään pohjoissuomalaisen kaupungin peruskoulun 7-9 luokkien yksi ikäluokka, heidän opettajansa ja oppi-

lashuoltohenkilöstö. Tutkimuksessa selvitettiin erityistuen tarvetta peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Tutkimusjoukon neljän vuoden seurannan perusteella voitiin määritellä erityisen tuen tarve ja analysoida siihen liittyviä keskeisiä tekijöitä muun muassa peruskoulun päätösvaiheessa. Oppilaita, joille ongelmat ja sen myötä tukitarpeet kasautuivat, oli peruskoulussa noin 20 prosenttia ja toisen asteen koulutuksessa määrä oli noin 10 prosenttia ikäluokasta. Peruskoulussa paljon tukea tarvitsevien oppilaiden tukitarvesyyt painottuivat selkeästi käyttäytymis-, perhe- ja motivaatio-ongelmiin sekä kasvun ja kehityksen ongelmiin. Peruskoulun oppilaiden tukitarpeisiin vastaamisessa ongelmalliseksi osoittautui työnjako aineopettajien (opettaminen) ja oppilashuoltohenkilökunnan (oppimiskuntoisuus) välillä.

Panostusta kaivattiin erityisesti psyykkiseen oppilashuoltoon. Aineopettajien ja oppilashuoltohenkilöstön välistä yhteistyötä ja työnjakoa tulisi kehittää niin, että oppilaiden ongelmat ja yksilölliset tarpeet voitaisiin huomioida mahdollisimman varhain. Välittömästi koulutuksen ulkopuolelle jättäytyi pääasiassa paljon erityistä tukea saaneet oppilaat. Vain muutama koulutuksen ulkopuolelle jäävistä oppilaista ei osallistunut seurannan aikana toisen asteen koulutukseen. Vain muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta he olivat aktiivista joukkoa, joilla oli positiivinen asenne erityisesti työntekoa kohtaan. Oppilaiden tarvitsema erityistuki vaikutti lisäävän sen todennäköisyyttä, että toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäädään tai jättäydytään. Tukitarvesyistä perheisiin liittyvät ongelmat nousivat keskeiseen asemaan. Tarkasteltaessa todennäköisyyttä olla osallistumatta koulutukseen, myös tukitarvesyistä huono koulumenestys, sekä käyttäytymis- ja motivaatio-ongelmat lisäsivät riskiä olla osallistumatta jatkokoulutukseen. (Lappalainen 2001)

Hallikaisen (2011) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin nuorten käsityksiä syrjäytymisestä ja syrjäytymisen ehkäisemisestä 9 -luokkalaisten kirjoitelmissa. Yksilön vastuun näkökulmasta syrjäytyminen johtuu nuoresta itsestään, jolloin nuori on jättäytynyt ulkopuolelle oman valintansa ja toimintansa vuoksi. Nuoren syrjäytyminen nähdään silloin vetäytymisenä syrjään, kyvyttömyytenä samais-tua muihin nuoriin ja kyvyttömyytenä toimia heidän kanssaan. Syrjäytymisen ehkäisemiseksi nuoren tulisi hankkia aktiivisesti itselleen ystäviä, harrastuksia ja

apua ongelmiinsa. Yhteisön vastuun näkökulmasta syrjäytyminen nähdään johtuvan suvaitsemattomuudesta erilaisuutta kohtaan, joka ilmenee kiusaamisena ja ulkopuolelle jättämisenä. Syrjäytymisen ehkäisemiseksi nuori tarvitsee apua sekä perheeltä, että koululta. Koulussa tulee aktiivisesti edistää luokan ryhmähenkeä ja puuttua tiukemmin kiusaamiseen. Nuorten tulisi kohdella toisiaan samanarvoisesti ja kyetä samaistumaan toistensa tunteisiin. Syrjäytymisen ehkäisyn ydinasiat liittyvät yhteisöllisyyden lisäämiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen ja siihen, että kiusaamiseen puututaan. Yhteiskunnan vastuun näkökulmasta syrjäytymisen aiheuttajana on koko yhteiskunta, joka ei tarjoa riittävästi tekemistä ja apua nuorille, eikä huomioi riittävästi nuorten mielipiteitä. Tarvitaan rakenteellisia muutoksia koulun ja nuorisotyön piirissä. Nuorten kirjoitelmissa korostui erityisesti syrjäytymisen sosiaalinen ulottuvuus, jolloin syrjäytyminen näyttäytyy yksinäisyytenä ja ystävien puutteena.

Tutkimuksen mukaan toiminnalliset menetelmät soveltuvat hyvin sosiaalisten suhteiden parantamiseen. Yhteisöllisyydessä on syrjäytymisen ehkäisyn avaimet. Syrjäytymisen ehkäisyn keinoksi korostuu sosiaalisten suhteiden merkitys. Syrjäytymistä ehkäistään parhaiten niin, että kaikilla nuorilla olisi tukenaan välittäviä ystäviä ja aikuisia. Harrastuksilla ja muilla vapaa-ajanviettoon sopivilla paikoilla on keskeinen merkitys. (Hallikainen 2011, 68 -69.)

3.3 Yksinäisyys

On syytä huolestua, jos nuorella ei ole sosiaalisia kontakteja ja hän eristyy muista. Yksinäisyyteen on hyvin vaikea puuttua ja siksi yksinäisyyteen johtaviin tekijöihin tulisi puuttua koulussa tehokkaasti. Tarvitaan ripeitä toimenpiteitä, sillä pitkään jatkuessaan asiat yleensä monimutkaistuvat ja ennuste niissä huononee. Puolustukseksi ei riitä, että nuori ei ole osoittanut tarvitsevansa apua. Eikä myöskään se, että hänen käytöksessä ei ole havaittu huolestuttavia merkkejä. Totuus on, että kaikki nuoret eivät hae apua, eikä jokaisen nuoren käyttäytymi-

sessä näy huolestuttavia merkkejä. Varhaista puuttumista Huhtasen (2007) mukaan on se, että ongelmat havaitaan ja niihin pyritään löytämään ratkaisut mahdollisimman varhain. Varhaisen puuttuminen on prosessi ja prosessin lopussa oppilaan kanssa toimivilla tahoilla tulisi olla tietoa ja taitoa oikeanlaisen tuen antamiseen. Tukimuodot voivat vaihdella ja ne voivat olla eri asiantuntijoiden antamia, kuten terapiaa, erityisopetusta, kuntoutusta ja koulu- ja luokkaratkaisuja. (Huhtanen 2007, 28.)

Aallon (2003, 70 -71.) tekemä tutkimus lisää ymmärrystä itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden yhteydestä yksinäisyyteen. Kyselytutkimuksessa haastateltiin Piikkiön, Sauvon ja Espoonlahden yläasteiden yhdeksäsluokkalaisia oppilaita. Tutkimuksessa selvitettiin onko yksinäisyyden kokemuksilla nuoruusiällä yhteyttä tulevaisuusorientaatioon. Yksinäisyys on monen nuoren moninainen ongelma ja se vaikuttaa kielteisesti nuoren ajatteluun tulevaisuudesta ja tulevaisuuden tavoitteista. Nuorten kokemaan yksinäisyyteen tulee suhtautua vakavasti ja siihen voidaan vaikuttaa monin tavoin. Suurin osa tutkimukseen osallistuvista nuorista kokivat olevansa tyytyväisiä sosiaalisiin suhteisiinsa, eivätkä kokeneet yksinäisyyttä. Tästä huolimatta vähäistä yksinäisyyttä koki vain pieni joukko nuoria. Nuorista jopa 19 %, eli lähes joka viides koki olevansa yksinäinen. Erittäin vakavaa yksinäisyyttä ei kokenut kukaan. Tuloksissa ilmentyivät nuorille tyypilliset läheisyyden, vastavuoroisuuden ja kunnioituksen tarpeet läheiseen ystävään. Yksinäisten nuorten arki vaikuttaa ikävältä. Yksinäiset nuoret eivät kokeneet ystävyys ja henkisen yhteenkuuluvuuden tunteita, sen sijaan he kokivat ulkopuolisuuden ja yksinjäämisen tunteita. Heillä oli myös vaikeuksia muodostaa sosiaalisia suhteita muihin ihmisiin. Heidän itsetuntonsa oli selvästi muita heikompi.

Yksinäisiä nuoria tulisi jollakin tavoin houkutella muiden seuraan ja pienryhmä tarjoaa siihen hyvän mahdollisuuden. Aallon (2003) mukaan yksinäiset nuoret orientoituvat tulevaisuuteen kielteistemmin ja pitävät tulevaisuuteen liittyviä asioita vähemmän tärkeämpinä kuin ne nuoret, joilla suhteet ystäviin, tovereihin ja vanhempiin ovat kunnossa. Koulussa yksinäisten nuorten sosiaalisia taitoja voidaan kehittää esimerkiksi ryhmätoimintojen avulla. Muita keinoja ovat muun muassa keskusteleminen. Normaalien toverikontaktien puute, heikot suhteet

vanhempiin ja eristäytyminen johtavat nuoret todennäköisesti siihen tilanteeseen, että heillä on vain niukasti mahdollisuuksia kehittää sosiaalisia taitojaan. Näin ollen yksinäisyys johtaa huonoon itsetuntoon ja -arvostukseen, suurempaan avuttomuuteen ja vetäytymiseen. Yksinäiset ovat ikään kuin pysähdyksissä eivätkä pääse siitä tilasta itse eteenpäin. (Aalto 2003, 73 -81.)

Yksinäisyyttä tulisi ehkäistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yksinäisyyden olemusta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Junttilan (2010) mukaan emotionaaliseen yksinäisyyteen liittyy levottomuuden ja ahdistuksen tunteita. Vastaavasti sosiaalista yksinäisyyttä tuntiessaan ihminen kokee itsensä poissuljetuksi ja ulkopuoliseksi. Molemmista on usein seurauksena tarkoituksettomuuden tunnetta, syrjäytymistä ja ikävystymistä. (Junttila 2010, 45.)

Sosiaalisen yksinäisyyden osalta tyttöjen ja poikien yksinäisyys on melko samantasoista, mutta emotionaalisen yksinäisyyden osalta poikien pistemäärät olivat huomattavasti suuremmat. Pojat kokevat, ettei heillä ole läheistä ja välittävää ystävää, jolle voisi kertoa kaikista asioista. Vertailtaessa sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä toisiinsa havaittiin, että erityisesti emotionaalinen yksinäisyys on riskitekijä nykyhetkelle, sekä myöhemmälle psykososiaaliselle hyvinvoinnille ja toimintakyvylle. Tulosten perusteella on tärkeää huomioida lasten ja nuorten yksinäisyyden kroonisuus. Yksinäisyys kouluaikana on jo verrattain pysyvää ja yksinäisyyden pysyvyys vahvistuu yläkouluvuosien aikana. Tällöin myös mahdollisuudet puuttua nuorten yksinäisyyteen ja nuoruusikään liittyviin psykososiaalisiin ongelmiin, kuten sosiaaliseen ahdistuneisuuteen, sosiaaliseen fobiaan ja masennukseen ovat verrattain pienet. (Junttila 2010, 46 - 47.)

Järvisen & Tuomaalan (2008) tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää 7-8. -luokkalaisten sosiometrisen aseman ja yksinäisyyden muutosta, sekä niiden välistä yhteyttä. Tutkimusjoukko koostui kahden varsinaissuomalaisen koulun oppilaista, jotka tutkimuksen alussa olivat 7. -luokalla ja tutkimuksen loppuessa 8. -luokalla. Tulosten mukaan sosiometrinen asema on verrattain pysyvää, eli yli 60 %:lla asema pysyi samana. Asema pysyi varmimmin niillä, joiden asemaryhmä oli "keskimääräinen" ja muuttui eniten "hyväksytyillä". Yksinäisyys tutkimuksen alussa ennusti yksinäisyyttä myös tutkimuksen loppupuolella. Pojat

olivat tyttöihin verrattuna emotionaalisesti yksinäisempiä. Tyttöjen sosiaalinen yksinäisyys väheni tutkimuksen edetessä. Sosiaalinen yksinäisyys väheni riippumatta siitä heikkenikö tai paraniko oppilaan asema. Asema oli yhteydessä yksinäisyyden kokemusten määrään siten, että heikko asema merkitsi korkeaa yksinäisyyden tasoa. Heikosti hyväksytyt havaittiin muita asemaryhmiä yksinäisemmiksi sekä sosiaalisen että emotionaalisen yksinäisyyden osalta. Pysyvään pienryhmään kuulumisessa ei löytynyt yhteyttä aseman, eikä yksinäisyyden kokemusten muutoksiin. Tutkimuksen mukaan voidaan todeta, että torjunta, sekä yksinäisyys ovat varsin pysyviä ilmiöitä ja niiden vähentäminen ja ehkäisy on hyvin vaikeaa. Torjunta ja yksinäisyys ovat riskitekijöitä nuoren terveelle kehitykselle. Se on suuri haaste koululle ja muillekin nuoren parissa toimiville taholle.

3.4 Liikunta ja kehollisuus

Nuori tarvitsee onnistumisen kokemuksia ja hyviä elämyksiä. Harrastukset ovat myös tärkeä itsensä toteuttamisen väylä niille, jotka eivät tunne onnistuvansa pitkälti teoreettisiin taitoihin painottuvassa koulussa. Harrastukset koetaan usein koulutyön kilpailijoina. Varsinkin ne nuoret, joiden koulussa pärjätäkseen täytyy panostaa siihen muita enemmän aikaa ja vaivaa, tarvitsisivat kipeästi muualta saatuja onnistumisen kokemuksia. (Jarasto & Sinervo 1999, 181 -182.) Vaikka ryhmätoiminnassa ei paneuduttu varsinaiseen liikuntaan ja harrastamiseen, niin näihin aihepiireihin liittyvä kirjallisuus auttoi suunnittelemaan toimintaa ja perustelevaan liikunnallisia valintoja.

Yleisessä tarkastelussa oli harrastustoiminta. Monenlainen liikunnallinen toiminta virkistää ja parantaa mielialaa ja soveltuu hyvin laajasti nuoren itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen. Tähän ajatukseen sai tukea harrastusta käsittelevästä kirjallisuudesta. Aineiston perusteella voi päätellä, että nuoret tarvitsevat toisiaan aikuiseksi kasvamisen prosessissaan ja harrasteluonteisella

toiminnalla voidaan tähän tarpeeseen hyvin vastata. Tutkimusten mukaan työotteen tulisi olla toiminnallista, jotta nuoren lähelle voisi paremmin päästä. Työtapojen suhteen ei rajaamien ollut aiheellista. Jaraston & Sinervon (1999) mukaan liikunta auttaa rakentamaan positiivista minäkuvaa ja vahvistamaan itsetuntoa. Liikunta tuottaa itsessään mielihyvää niin kehossa kuin mielessäkin. Se vaatii ja kehittää kärsivällisyyttä, sekä pitkäjänteisyyttä. Liikunta on yhteistyötä, yhdessäoloa ja siinä kehittyy myös sosiaaliset taidot. (Jarasto & Sinervo 1999, 187.)

Harrastamisen ja toiminnan kautta nuori saa mahdollisuuden laajentaa käsitystään itsestään ja hänen ympärillään olevasta maailmasta. Harrastaessaan hän pääsee solmimaan suhteita muihin ihmisiin, saa ystäviä, laajentaa maailmankuvaansa ja kehittää itseään. (Jarasto & Sinervo 1999, 181.)

Liikkumisen tunne-elämään kohdituvat positiiviset vaikutukset selittyvät sekä fysiologisilla ja psykososiaalisilla syillä. Fysiologiset selitykset perustuvat erityisesti liikunnan aiheuttamiin kehon kemiallisiin muutoksiin, joiden seurauksena esimerkiksi mielihyvää aiheuttavien ja kiputuntemuksia vähentävien välittäjäaineiden erittyminen lisääntyy. Reipas liikkuminen nostaa kehon lämpötilaa, jonka seurauksena olevan lihasten rentoutumisen on ajateltu edistävän hyvän olon kokemista. Tunne-elämä tasapainottuu liikkumisen ja liikunnan avulla, sillä ne auttavat lisäämään itsehallintaa ja kohentamaan minäkuvaa. Liikkuessamme voimme kokea, että oma kehomme ja kuntosimme ovat omassa hallinnassamme. Tämä auttaa lisäämään myös elämän hallinnan tunnetta. (Kokkonen 2010, 63.)

Itsetuntemuksen kannalta on keskeistä, että olemme yhteydessä itseemme, omaan kehoon ja mieleen. Keho ja mieli kietoutuvat yhteen ja niillä on suora yhteys toisiinsa. Oma keho on ihmisen koti. Kehotietoisuus on tietoisuutta kehosta ja kehon tuntemuksista, joita saamme aistien avulla kokea. Mielen avulla voimme olla tietoisia kehon eri osista, kehon osien välisistä suhteista, sekä kehon suhteesta ympäröivään tilaan. (Toivakka & Maasola 2011, 33.)

Kehon rauhoittuminen ja hiljeneminen mahdollistavat sen, että lihasjännitys voidaan aistia silloin kun siihen kohdistetaan huomio. Aktiivisesti toimiva keho ei erota lihasten jännittyneisyyttä, sillä kehossa on ikään kuin liikaa "hälyä". Kun

jännitys voidaan paikallistaa, siihen voidaan pysähtyä ja sitä kuunnella. (Svennevig 2005, 110.)

Rentoutumistilan saavuttamisen tärkein edellytys on, että ihminen pääsee keskittyneeseen olotilaan. Ihminen, joka osaa keskittää ajatustoiminnan omaan itseensä, pystyy myös rentoutumaan. Koko tietoisien huomion siirtäminen pieneksi hetkeksi syrjään avaa tien mielen rentoutumiselle. Tämä vaatii samanaikaisten ajatusten jäsentämistä niin, että ajatuksista valitaan vain yksi, johon koko huomio kiinnitetään. Tällaista on esimerkiksi hengityksen havainnointi. (Kataja 2003, 33.)

Rentoutumisessa on tärkeää oikeanlainen hengitys. Rauhallinen, luonnollinen, syvä ja rytmisen hengitys auttaa keskittymään ja rauhoittumaan, sekä lisäämään voimavaroja. Eri alueiden yhteisvaikutuksen ansiosta rentoutuminen avaa monia mahdollisuuksia kehittää näitä inhimillisiä voimavaroja. Ihminen oppii hengityksen avulla käsittelemään tunteitaan. Rentoutuminen on kokonaisvaltainen tapahtuma ja kokemus. Sen vaikutukset ulottuvat ihmisessä sekä fyysiselle että psyykkiselle puolelle. Joissakin tapauksissa rentoutuminen, keskittyminen ja pysähtyminen vaikuttavat myös kollektiivisella tasolla. Monenlaisissa yhteisöissä yhteisöllisyyden kokeminen on hyödyllistä. Rentoutumisella voidaan katsoa olevan poikkeuksellisen laaja käyttöalue. Hyötyä siitä on yhtä lailla yksilön, kuin koko yhteisön hyvinvoinnin edistäjänä. (Kataja 2003, 35 -57.)

4 RYHMÄTOIMINNAN TAVOITTEET JA TARKOITUS

Ryhmätoimintaan liittyvät kysymykset kohdistuivat siihen, mitä koulu pystyy tarjoamaan nuorille itsetunnon vahvistamiseksi. Osapuolten välisten keskustelujen avulla (oppilashuollon henkilöstö + opettajakunta) tarkentuivat yleiset huolenaiheet, joihin tehokkaat keinot puuttuivat. Ryhmätoiminta eteni toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Ensimmäinen vaihe käynnistyi arkipäivän tilanteesta nousevien ongelmien kartoittamisesta ja ne tarkentuivat tiedon keruun myötä yhteen ongelma -alueeseen. Toiminnan sisällöt rakentuivat valitun aihepiiriin ympärille. Ohjaajien välisiä keskusteluja käytiin jokaisessa työvaiheessa ja niiden välillä. Käytännössä ryhmätoimintaan liittyvät työvaiheet eivät edenneet täysin kaavamaisesti ja niissä edettiin välillä eteen- ja välillä taaksepäin.

Toiminnan toteutus ei vaatinut erityistä organiointia. Toiminnan toteutukselle oli olemassa jo sitä tukeva järjestelmä. Oppilashuoltotoiminnalla on jo ennestään ollut vakiintunut asema koulun toimintaympäristössä. Kyseessä oli oppilashuollollinen tukitoimi nuorten itsetunnon tukemiseen. Ryhmätyöskentely kuului koulun opetukseen, joten sitä ei tarvinnut erikseen laatia koulun opetussuunnitelmaan. Ainoa toimenpide oli, että apulaisrehtori teki työjärjestykseen tarvittavat muutokset.

Oppilashuoltoryhmän perustehtäviin kuuluu oppilaiden koulunkäynnin tukeminen. Näin ollen oppilashuoltoryhmä on myös omalta osaltaan vastuussa koulun opetus- ja kasvatustehtävän hoitamisesta, joten oli luonnollista, että näiden aihepiirien ympärille muodostuivat myös ryhmätoiminnan lähtökohdat ja tavoitteet. Ryhmätoiminnan sisältö rakentui keskeisten käsitteiden määrittelemisen ja toiminnalle asetettujen tavoitteiden avulla. Tavoitteisiin liittyvästä aihepiiristä löytyi runsaasti kirjallisuutta ja tutkimuksia, joita hyödynnettiin soveltuvin osin sisällön laadinnassa.

Ryhmätoiminnan perustaa luodessa ohjaajat pohtivat mitä hyvinvointi koulussa merkitsee ja miten oppilaan hyvinvointia koulussa voi parantaa. Tähän liittyvää

pohdintaa käytiin aihetta käsittelevän tutkimuksen avulla. Kyseinen tutkimus auttoi myös toiminnan arvioimista.

Interventio toteutettiin erityiskoulussa, joka on normaalia peruskoulua haasteellisempi toimintaympäristö. Vastaavanlainen toiminta on hyödyllinen aina, koostuu kohderyhmä sitten normaali- tai erityiskoulun oppilaista. Toimenpiteet tulisi määräytyä aina samojen periaatteiden mukaisesti.

4.1 Itsetunnon vahvistaminen pienryhmässä

Ryhmätoiminnan tärkein tavoite oli nuorten itsetunnon tukeminen. Itsetunto on perusta, jonka varaan ihminen rakentaa koko minuutensa. Se määrittelee pitkälti ihmissuhteiden laatua ja elämäntilannetta. Ryhmätoiminnan avulla voidaan vastata hyvin koulussa itsetunnon vahvistamiseen liittyviin haasteisiin. Ahon & Laineen (2004) mukaan jossain määrin ihmistä voidaan opettaa kognitiivisesti ymmärtämään itseään ja muita ihmisiä. Itsetunnon todellinen muutos vaatii kuitenkin asenteiden ja arvostusten syvempää muokkaamista vuorovaikutustilanteissa, jossa yksilö saa itsetuntemustaan lisäävää palautetta tiedostamattomista arvoistaan, asenteistaan ja käyttäytymisestään. Itsetunnon muuttamisen perusedellytys on, että kasvattaja uskoo muuttamisen mahdollisuuksiin, on valmis uhraamaan aikaansa tämän prosessin hyväksi ja tuntee lapsen kehitystason ja ominaisuudet. (Aho & Laine 2004, 48.)

Epäviralliseen ryhmään liittyminen voi kasvattaa itsetuntoa, sillä ryhmässä yksilöllä on tilaisuus saada uutta tietoa tai huomata, että jotkut hänen omiin mahdollisuuksiinsa liittyneet epäilykset ovatkin yhteisiä muille ryhmän jäsenelle. Tämä vakuuttaa jäsenen siitä, ettei hän ole yksin ja auttaa lisäämään hänen turvallisuuden tunnettaan. Sosiaalisten tarpeiden tyydyttäminen perustuu siihen käsitykseen, että ihmiset ovat sosiaalisia olentoja, joilla on tarve olla yhteydessä toisiinsa. Sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa saa aikaan mielihyvää.

Myönteisten ja merkityksellisten ihmissuhteiden ilmestyminen elämään edistää mielenterveyttä. (Pennington 2002, 15.)

Ahon & Laineen (2004, 48 -64.) soveltamassa mallissa (Michele Borda 1989, 1993; Robert Reasoner 1982, 1994) tarkastellaan kasvattajan mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen itsetuntoon. Itsetunnon vahvistaminen etenee syklimäisenä prosessina, jossa jokainen ulottuvuus on tarpeellinen ja edellä oleva ulottuvuus luo perustan aina seuraavalle ulottuvuudelle. Itsetunnon tärkein ulottuvuus on perusturvallisuus. Se on välttämätön edellytys muiden itsetunnon alueiden kehittymiselle. Turvallisuus on ihmisen hyvää oloa, muiden kunnioittamista ja heihin luottamista. Ihminen ei pelkää vähättelyä, nolaamista tai pilkkaa, eikä hänen silloin tarvitse turvautua defenseseihin. Lapsi voi kertoa mielipiteensä ilman, että pelkää rangaistusta. Kun perusturvallisuus on kunnossa, voi lapsi vastaanottaa avoimesti erilaista informaatiota. Perusturvallisuutta voidaan lisätä luomalla luottamukselliset suhteet muihin ihmisiin. Se edellyttää, että kasvattaja on aito, oikeudenmukainen ja rehellinen, ja kertoo lapselle häneen kohdistuvista realistisista odotuksista. Luottamuksen syntyyn vaikuttaa ratkaisevasti se, minkälaista verbaalista ja nonverbaalista palautetta aikuinen antaa. Perusturvallisuus edellyttää käyttäytymiselle asetettuja selviä rajoja ja sääntöjä. Pelisääntöjä tarvitaan esimerkiksi kouluuyhteisössä. Perusturvallisuutta lisää positiivinen ilmapiiri. Pienessä ryhmässä on helpompi aikaansaada lämmin ja myönteinen ilmapiiri.

Kun lapsen perusturvallisuus on kunnossa, voidaan lisätä hänen omaa tietoisuuttaan itsestään. Lasta opetetaan arvioimaan ominaisuuksiaan. Tällä kyvyllä arvioida itseään ja muita on ratkaisevan suuri merkitys ihmisen sosiaalisiin suhteisiin. Fyysisiä ominaisuuksia voidaan arvioida esimerkiksi tarkastelemalla valokuvia. Itseyden tunne vahvistuu, kun yksilö tietää mitkä kokemukset ja tapahtumat vaikuttavat häneen ja miten hän reagoi itselleen tärkeisiin tapahtumiin. Kokemuksia vertaamalla voidaan ymmärtää, että muillekin on tapahtunut negatiivista asioista ja ne voidaan kokea monin eri tavoin. Itseys ja itsensä tiedostaminen edellyttävät, että yksilö havaitsee erilaisuutensa, yksilöllisyytensä ja osaa olla siitä ylpeä. Tähän päästään vertailemalla itseä muihin, esimerkiksi kertomalla omista eroavaisuuksista, tyypillisiä piirteistä ja missä on parhain. Helpoin-

ta on ymmärtää niitä, jotka mieltää samanlaisiksi, kuin niitä, jotka tuntuvat vierailta. (Aho & Laine 2004, 51 -52.)

Yhteenkuuluvuus on tärkein dimensio ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kyse on suhtautumisesta muihin ja samastumisesta tiettyyn ryhmään tai yhteisöön. Voimakasta yhteenkuuluvuutta tuntiessaan lapsi voi tuntea olevansa hyväksytty ja hän pystyy vuorovaikutustilanteissa antamaan itsestään myös muille. Yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan vahvistaa lisäämällä ryhmän koheesiota. Yhteiset tapahtumat, retket, leirikoulu, juhlat, lehdet ja liput lisäävät sitä. Jokaisella lapsella tulisi olla ryhmässä jokin rooli, jolloin hän tuntisi olevansa tarpeellinen ja saisi muiden hyväksynnän. Ryhmän yhteinen tavoite ja sen tiedostaminen lisäävät koheesiota. Tunteen kehittyminen edellyttää, että lapset tuntevat toisensa ja ovat sosiaalisesti herkkiä toistensa reaktioille. Ryhmätoiminta edellyttää kykyä tehdä aloitteita, hyväksyä ja kannustaa muita, kuunnella muiden mielipiteitä, selvittää konfliktitilanteita ja suostua kompromisseihin. Se edellyttää myös sitä, että toimitaan sosiaalisesti herkästi ja hienotunteisesti. Lapselle opetetaan muiden positiivisten ominaisuuksien havainnointia ja muille positiivisten kommenttien antamista. Sosiaalisten taitojen osalta tärkeintä lienee toveri hyväksyntä, eli muiden tukeminen ja rohkaiseminen. (Aho & Laine 2004, 53 - 54.)

Tehtävä- eli tavoitetietoisuus on neljäs ulottuvuus. Tehtävätietoinen ihminen on itseohjautuva. Hän pystyy asettamaan toiminnalleen realistisia tavoitteita, tehdä toimintasuunnitelmia ja aloitteita, sekä ottaa vastuun ja arvioi suorituksiaan. Hän on tekemisissään sitkeä, utelias ja kurinalainen. Tämä taito vahvistuu harjoittelemalla havaitsemista ja ennakoimista, sekä päätöksentekoa. Hänelle opetetaan ongelmien havaitsemista, niiden analysoimista ja erilaisten ratkaisumallien pohtimista. Itsearviointia opitaan arvioimalla omaa suoritusta ja käyttäytymistä sekä menneessä ajassa että tulevaisuudessa. Laaja -alainen itsearviointi opettaa lapselle, että jokaisessa meissä on jotain hyvää eikä ihmisarvo määräydy pelkästään suorituksen perusteella. Kun lapsi oppii kiinnittämään huomion käyttäytymiseen, hän voi määrätä sitä ja sen seurauksia. (Aho & Laine 2004, 55 -56.)

Pätevyyden tunne syntyy onnistumisen kokemuksista. Silloin ihminen voi huomata olevansa arvokas, taitava ja tärkeä muille. Hän tuntee myös olevansa sisäisesti vahva ja tietää mitä elämältä haluaa. Hän uskaltautuu ottamaan riskejä ja kertomaan mielipiteensä, sekä kykenee pitämään epäonnistumista oppimistilanteena ja haasteena. Edellytys kuitenkin on, että ihminen tietää omat vahvuudet ja heikkoudet. Yhdessä lasten kanssa tarkastellaan jokaisen ryhmässä olevan lapsen vahvuuksia ja heikkouksia esimerkiksi motoriikan, ulkonäön, käyttäytymisen, asenteiden, koulusuoritusten ja tunteiden alueilla. Kasvatuksessa tulisi lasten vahvuuksia hyödyntää siten, että jokainen pääsisi pätemään jollakin tavoin. Pätevyyden tunne ei synny, ellei lapsi konkreettisesti tunne olevansa vahva muihin lapsiin verrattuna. (Aho & Laine 2004, 57.)

Itsetunto syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kouluikäisen lapsen itsetunnon vahvuus on pitkälti riippuvainen tovereilta saadusta arvostuksesta ja hyväksynnästä. Nuori haluaa itsenäistyä ja irtautua vanhemmistaan, jolloin toveripiiri toimii tärkeänä samaistumiskohteena. Ryhmän hyvä itsetunto parantaa jokaisen omaa itsetuntoa. Yksilön saatua siitä tarvitsemansa itsetuntolisän, hän voi luopua siitä melko helposti ja vaihtaa sen toiseen ryhmään. Ihmissuhteissa on kokeilua ja niihin peilataan itsensä eri puolia. Ryhmä toimii nuorelle hyvin tärkeänä henkisen hyvinvoinnin lähteenä. Koulussa kokeillaan erilaisia rooleja, opitaan sosiaalisia taitoja ja tiedostetaan ihmisten erilaisuutta. (Aho & Laine 2004, 58 -59.)

4.2 Sosiaalisten taitojen vahvistaminen pienryhmässä

Vertaisryhmän tuki on nuorelle hyvin tärkeää. Kiinteässä pienryhmässä on hyvät mahdollisuudet vahvistaa nuoren itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja. Tavoitteisiin pääsemisen kannalta molemmat asiat ovat yhtä tärkeitä. Salmivallin (2005) mukaan silloin kun ystävyysuhteet tarjoavat kontekstin, jossa opitaan sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä, jakamista ja luottamista eli niitä asioita, joita

tarvitaan myöhemmin läheisissä ihmissuhteissa, silloin ryhmään kuulumisen tarjoaa tilaisuuden opetella yhteistyötaitoja, jämäkkyyttä ja johtajuutta, eli niitä asioita, joita tarvitaan myöhemmin erityisesti ryhmissä ollessa. Ystävyys-suhteet valmentavat kasvavaa lasta ja nuorta läheisiin ihmissuhteisiin, kun taas ryhmä antaa valmiuksia toimia yhteiskunnassa. Osittain sekä ryhmissä, että ystävyys-suhteissa opitut asiat ovat päällekkäisiä. (Salmivalli 2005, 38.)

Saamisen & Valleniuksen (2005) tapaustutkimuksessa selvitettiin pienen ryhmän vertaistukimahdollisuutta. Eräs erityisopetuksen pienluokka tarvitsi tukea sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoitus oli selvittää miten sosiaalisten taitojen ongelmassa voidaan intervention keinoin vaikuttaa vertaisryhmään. Tutkimus kohdistui lasten näkyvään käyttäytymiseen ja siihen liittyviä havaintoja tehtiin oppitunnilla, sekä videoidulla liikuntatunnilla. Interventiojaksot koostuivat neljästä (ohjattu leikki, ohjattu arkitilanne, vapaa leikki, kotiharjoite), kerran viikossa toteutetusta, 60 minuutin pituisesta kerhotoikiosta palauteosioineen. Interventio-ohjelman teemana oli elokuvaprojekti draamaharjoituksineen. Tutkittavat olivat 6-12 -vuotiaita. He olivat motoriselta kehitykseltään ja aistivammoiltaan hyvin eritasoisia. Tutkimuksen mukaan lasten omat käsitykset sosiaalisista taidoistaan muuttuivat neljällä lapsella kuudesta myönteisempään suuntaan jokaisella osa-alueella. Vertaisryhmätoimintaan painottunut interventio samantapaisesti ryhmää sosiaalisten taitojen osalta. Opettajien arvioinneissa todettiin tasoerojen pienentymistä. Näin ollen heterogeeninen ryhmä ei välttämättä ole paras näiden taitojen harjoittamisen kannalta. Ammattilaisten arvioinnin mukaan ainoastaan yhden lapsen taidot parantuivat. Tutkimuksen aikana tapahtuneet myönteiset muutokset eivät näkyneet luokkahuoneessa. Lasten sosiaalinen toiminta ja asema ryhmässä, joko parani tai pysyi samana. Merkittävä havainto oli, että tutkimuksen aikana syntyi myönteisiä muutoksia ryhmän samaistumisessa sosiaalisten taitojen osalta, eli tutkittavat tulivat lähemmäksi toistensa tasoa. Ryhmähenki parani myös aineiston ja lasten tuntemusten perusteella.

Tallgrenin (2008) tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää ja kuvata nuorten kokemusta vapaa-ajan pienryhmätoiminnasta, sekä sen merkitystä nuorille. Tutkimuksessa pienryhmätoiminta oli kytköksissä Nuorten Akatemian Mahis -

toimintaan, jonka tavoitteet liittyivät sosiaalista vahvistamista tarvitsevien nuorten innostamiseen. Kokemusten lisäksi tarkasteltiin pienryhmätoiminnan sosiaalipedagogisia yhteyksiä ja kuvattiin millaisia sosiaalipedagogisia ulottuvuuksia pienryhmätoiminnassa oli nähtävissä. Haastattelututkimuksessa oli mukana kuusi 14 -16 -vuotiasta nuorta. Tulosten mukaan jokaista nuorta yhdistävä tekijä oli, että jokainen heistä koki pienryhmän merkityksellisenä asiana. Yksilöllisissä kokemuksissa toistui ryhmän mahdollistamat sosiaaliset suhteet sekä yhteinen toiminta.

Yleisesti pienryhmä merkitsi nuorille toiminnallisia elämyksiä, arkista yhdessä-oloa, hyvää yhteishenkeä, toimivaa ohjaajadiologia, sosiaalisia suhteita sekä yksilön kasvua. Yhteisen toiminnan, sekä luottamukseen perustuvan ryhmädynamiikan ja ohjaajadiologin kautta, nuorille avautui mahdollisuus sosiaalisten suhteiden muodostumiseen sekä omaan kasvuun. Luottamus merkitsi nuorille vapautta puhua rehellisesti ja peittelemättä omista asioistaan. Pienryhmä tarjosi nuorille yhteisön johon oli mahdollisuus kuulua. Se tuotti nuorille sosiaalista pääomaa ja yhteisöllisyyden tunteen, sekä luottamuksen sosiaalisten suhteiden muodossa. Nuoret oppivat ryhmässä yhteistyötaitoja ja saivat uusia kavereita. Heidän välilleen muodostui myös vapaa ja luottamuksellinen keskusteluyhteys. Nuorten sosiaalisen vahvistamisen edistäminen, onnistumisen kokemusten tarjoaminen, ja sitä kautta nuoren oman elämän hallinnan tukeminen, sekä hyvien aikuiskontaktien mahdollistaminen toteutuivat tutkimuksessa. Sosiaalipedagogisen toiminnan keskeiset lähtökohdat, kuten yhteisöllisyys, kommunikatiivisuus, osallisuus, dialogisuus, elämyksellisyys ja pedagoginen toiminnallisuus näyttäytyivät tässä pienryhmätoiminnassa. (Tallgren 2008)

Lasten ja nuorten ehkäisevän työn pienryhmätoimintaan on kehitetty Hyvän käytännön malli. Pienryhmätoiminta on varhaisen puuttumisen menetelmä, joka on luonteeltaan ensisijaisesti ehkäisevää toimintaa. Pyrkimyksenä on sen avulla parantaa lasten ja nuorten vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja. Toiminta kohdistetaan niihin lapsiin, joiden käyttäytymisestä opettajilla on noussut huoli. Kohde-ryhmä on erityisesti vetäytyvät ja vilkkaat lapset ja nuoret. Vuorovaikutuksen ongelmiin pyritään puuttumaan ja löytämään ratkaisu, ennen kuin ne muuttuvat vakaviksi ja vaikeiksi korjata. Tähän pienryhmätoimintaan liittyy myös viran-

omaisyhteistyö sosiaalitoimen, koulun oppilashuollon ja varsinaisen toiminnan järjestäjän (kunnan ja/tai seurakunnan nuorisotyöntekijät ja koulutetut vapaaehtoiset ohjaajat) kanssa. Kohderyhmien tunnistamisessa käytetään apuna koulussa tai tietyllä luokka-asteella niin sanottua sosiaalisten- tai kaveritaitojen kartoitusta, jonka laativat omat luokanopettajat tai -valvojat. Kohderyhmän tunnistamisen helpottamiseksi nuoret jaoteltiin erityisen vilkkaisiin, vetäytyviin ja niihin joista on muuta huolta. Pienissä 4-6 lasten ja nuorten ryhmissä on mahdollista aikaansaada tiivis vuorovaikutus ryhmän sisällä, jolloin voidaan paremmin huomioida yksittäisen ryhmäläisen tarpeita. Toiminta voi olla mitä tahansa, kunhan se palvelee ryhmän ja sen jäsenten tavoitteita ja päämääriä. Keskeinen ajatus on, että yhdessäolo mielekkään tekemisen avulla on sosiaalista kanssakäymistä ja samalla mahdollistaa sosiaalisten taitojen oppimisen (sosiaaliportti i.a.)

Ryhmätoiminnan suunnittelussa keskityttiin samoihin huolenaiheisiin kuin Linnakankaan & Suikkasen (2004) selvitystyössä. Kyseessä oli valtakunnallinen nuorten kuntoutuskokeiluprojekti jonka järjestäjinä olivat Kansaneläkelaitos yhdessä opetus- nuoriso-, työvoima- sekä sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Kaikkiaan kuntoutuskokeiluissa oli mukana 18 hanketta eri puolilta Suomea. Kokeilu suunnattiin niille nuorille jotka tarvitsivat tukea peruskoulun suorittamiseen tai peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheeseen. (Linnakangas & Suikkanen 2004)

Nuorilla voi olla samanaikaisesti ongelmia koulunkäyntiin, ammatilliseen suuntautumiseen, sosiaaliseen kanssakäymiseen, ja mahdollisesti myös terveyteen liittyen. Selvitystyön avulla kartoitettiin mitä mahdollisuuksia on varhaiseen puuttumiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn, ja miten voidaan vastata nuoren tarvitsemaan tuen tarpeeseen, sekä miten heidän sosiaalista kiintymistään voidaan edistää. Tavoitteena oli kehittää yhteistyömalli 15 -17 -vuotiaan nuoren tukemiseksi. Projektin syntymiseen vaikutti opettajan huoli oppilaasta, jolla on vaikeuksia saada päättötodistus, yksilöllisen tuetun sillan puuttuminen yläasteelta ammatillisiin opintoihin siirtymisvaiheessa, sekä nuorten lisääntyneet mielenterveysongelmat. (Linnakangas & Suikkanen 2004, 109.)

Projektissa suunnattiin syrjäytymisvaarassa oleville nuorille vapaa-ajan toimintaa ja motivoitiin heitä siihen mukaan. Nuorisotoimi järjesti erilaisia teemapäiviä, retkiä ja matkoja. Mun Juttu -hankeessa oli projektinuorille noin kerran kuukaudessa järjestetty yhteinen ohjaus- ja motiivointipäivä (Ohmo). Nuorten elämään pyrittiin saamaan uusia sisältöjä ja kokemuksia. Ryhmässä motivoitiin nuoria koulutukseen ja ammattiin, sekä he saivat tilaisuuden kokeilla erilaisia harrastuksia. Projektin avulla nuoret kokivat saaneensa eniten tukea ja apua muun muassa peruskoulun loppuun saattamiseen, oman ja kiinnostavan alan löytämiseen. Tukea ja rohkaisua saatiin myös tukaliin ja vaikeisiin tilanteisiin. Nuoret pitivät tärkeänä myös keskustelua, hyvää yhteishenkeä, konkreettisia päätöksiä, tavoitteiden asettamista, uskalluksen lisääntymistä, tuen saantia tulevaisuuden suunnitelmiin ja elämänhalun palautumista. (Linnakangas & Suikkanen 2004, 79 -80.)

Selvitystyön paljasti, että eniten kaivattiin lisää yhteistyötä terveydenhuollon palvelujen kanssa. Runsas kolmasosa projekteista olisi kaivannut tiiviimpää yhteistyötä koulujen kanssa. Yksittäisissä projekteissa arveltiin, että olisi ollut helpompaa jos projekti olisi käynnistynyt koulutoimen sisällä ja osana sen omaa kehitystyötä. Kokeilun edetessä avautuminen koulumaailmaan kohti parani. Projektit tarjosivat kouluille yhden kaivatun keinon puuttua 15 -17 -vuotiaiden nuorten tilanteisiin. (Linnakangas & Suikkanen 2004, 84 -85.)

4.3 Kiinteän pienryhmän muodostaminen

Ryhmätoiminnan tavoitteisiin kuului muodostaa kiinteä pienryhmä. Se oli edellytys sille, että itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja voitiin ryhmässä vahvistaa. Kiinteän pienryhmän muodostaminen oli myös välttämättömyys, jotta pienryhmätoiminnalle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Danska-Honkalan & Poteri (2011) mukaan ryhmä koostuu aina yksilöistä, jotka tulevat ryhmään oman elämäntilanteensa ja -historiansa, sekä odotustensa ja toiveidensa kanssa. Erilaisten

persoonien kohtaamistilanne on aina ainutkertainen, kyseisen ryhmän ja sen ohjaajan/ohjaajien näköinen. Ryhmäohjausta pidetään menetelmänä, jonka avulla on samanaikaisesti mahdollista kohdata sekä yksilöllisiä, että koko ryhmää koskevia kehittämistarpeita. Se keskittyy ryhmäläisten ajatuksiin, tunteisiin ja käyttäytymiseen. (Danska-Honkala & Poteri 2011, 141.)

Ryhmäyttäminen on prosessi, jossa kehitetään tietoisesti ryhmän jäsenten välisiä keskinäistä tuntemusta, luottamusta, turvallisuutta ja viestintäkykyä. Silloin tarkoituksena on käynnistää prosessi, jossa tuttuus, turvallisuuden kokeminen ja luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistavat ryhmässä avoimen omien ajatusten ja tunteiden ilmaisun. Turvallisessa ryhmässä saa olla oma itsensä. Turvallisuus on tietoisuutta siitä, että on tullut hyväksytyksi. Turvallinen ryhmä luo erinomaisen pohjan elämisen taitojen oppimiselle, johon tarvitaan tunne-, asenne- ja arvotason muutoksia. Elämisen taitojen oppiminen ja ryhmän turvallisuuden lisääntyminen ovat vuorovaikutuksellisia elementtejä, jossa ihminen on yhteydessä itseensä ja muihin oman persoonansa eri tasoilla. (Danska-honkala & Poteri 2011, 140.)

Turpeinen (2004, 36 -38.) oli mukana perustamassa koulu yhteisön kehittämisen suunnitteluryhmää. Mukana oli myös nuorisopsykiatrian, nuorisotoimen, lastensuojelun ja erään helsinkiläisen koulun edustajia. Idea tähän suunnittelu- ja toteutustyön tekoon syntyi siitä ajatuksesta, että miten nuorisopsykiatria voisi yhteistyössä kaupungin koulujen kanssa auttaa suunnittelemaan ja toteuttamaan koulu yhteisön kehittämistä. Ryhmän tavoitteet liittyvät siihen miten kouluilmapiiriä voitaisiin kehittää enemmän luovempaan suuntaan. Ryhmän pohdinnassa aivan keskeiseksi ja tärkeäksi asiaksi nousi se, että lapsia ja nuoria varten tulisi perustaa pienryhmiä kouluun. Kooltaan noin kymmenen lapsen ryhmässä olisi mukana yksi aikuinen vastuuhenkilö, joka voisi olla joku muu kuin opettaja. Ryhmässä tunteiden ja kokemusten vastaanottaminen saisivat enemmän tilaa. Ryhmässä voitaisiin keskustella muun muassa toiveista, haaveista, mieliruoista, harrastuksista, perheistä, ystävistä ja kokemuksista. Ryhmään tutustumista voitaisiin vauhdittaa esimerkiksi mieluisten retkien, elokuvien, liikunnan ja musiikin avulla. Ryhmät voisivat kokoontua säännöllisesti joka viikko lukuvuoden alusta alkaen. Näin lapsille ja nuorille saataisiin välittymään tunne, että heistä ollaan

kiinnostuneita. Tämä lisäisi heidän kunnioitusta muita ihmisiä kohtaan. Kunnioitava ilmapiiri leviäisi siten myös koko kouluyhteisöön, kun jokainen lapsi ja nuori voisi kokea olevansa arvokas ja kiinnostava.

Pienryhmätoiminnan avulla voidaan tyydyttää hyvin monenlaisten oppilaiden ja oppilasryhmien tarpeita. Ryhmiä voidaan perustaa muun muassa tukemaan yksittäisten oppilaiden sosiaalisia ja liikunnallisia taitoja. Yleinen toimintatavoite on ihmissuhdetaitojen oppiminen. Toiminnan tulisi perustua aina vapaaehtoisuuteen. Pienryhmiä käynnistetään yleensä sen vuoksi, että koulussa ollaan huolissaan luokan ilmapiiristä tai yksittäisistä oppilaista. Opettajat vievät ensin viestiä eteenpäin oppilashuoltoryhmälle. Tilanteen arvioimisen jälkeen voidaan tulla siihen johtopäätökseen, että pienryhmätoiminnasta olisi hyötyä. Silloin kuraattori suunnittelee ryhmätoiminnan sisällön, ajankohdan ja valitsee yhdessä opettajan kanssa osallistujat. (Hirvonen ym. 2005, 40.)

Katila & Mäki-Ontto (2009) ovat tutkineet kahdeksaluokkalaisten kuuluvuudentunnetta koulua, luokkaa ja pysyvää pienryhmää kohtaan. Tutkimus oli osa Sosioemotionaalinen oppiminen ja hyvinvointi yläkouluyhteisössä - tutkimushanketta, jonka tavoitteena oli edistää ja tutkia yläkouluikäisten nuorten terveyttä ja hyvinvointia. Pysyvät pienryhmät -intervention avulla pyrittiin muun muassa ehkäisemään syrjäytymistä ja edistämään sosiaalisten taitojen oppimista ryhmässä. Tutkimukseen osallistui varsinaissuomalaisen kunnan ylä- ja yhteinäiskoulujen 8. -luokkalaisten oppilaat. Tulosten mukaan suurimmassa osassa pienryhmiä pienryhmäkuuluvuuden tunne oli kohtalaista tai hyvää. Oppilaat tunsivat myös vahvasti, että heidät hyväksytään omassa ryhmässään. Ne oppilaat, jotka tunsivat kohtalaista tai hyvää pienryhmäkuuluvuutta, tunsivat heikkoa pienryhmäkuuluvuutta tuntevia oppilaita voimakkaampaa koulu- ja luokakuuluvuutta. Suurin osa tunsikin kuuluvansa omaan pienryhmäänsä, eli pienryhmätoiminta koettiin myönteisenä asiana. Sukupuolella ja pienryhmätoiminnalla on yhdysvaikutusta koulukuuluvuuteen, eli tyttöjen ja poikien koulukuuluvuus on erisuuntaista interventio- ja vertaisluokalla. Lisäksi interventioluokkien poikien koulu- ja luokakuuluvuuden havaittiin olevan vertailuluokkien poikia merkittävästi heikompaa. Kohtalainen ja hyvä pienryhmäkuuluvuus voi edesauttaa myös luokka- ja koulukuuluvuuden tunnetta. Tämä oli merkittävä tulos koulun ja luo-

kan kannalta, sillä suurimmassa osassa pienryhmistä pienryhmäkuuluvuudentunne oli kohtalaista tai hyvää. Jotta koulu pystyisi paremmin vastaamaan oppilaiden tarpeisiin, olisi opettajan tiedostettava kuuluvuudentunteen merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille ja pyrittävä parantamaan oppilaiden kuuluvuudentunnetta, sekä osattava tunnistaa erityisesti ne oppilaat, jotka eivät tunne kuuluvansa kouluun tai luokkaan.

4.4 Yleisen tuen antaminen

Yleisen tuen antaminen oli tärkeä ryhmätoiminnalle asetettu tavoite. Siihen tulee panostaa huomattavasti enemmän kuin mitä koulussa on tähän asti panostettu. Yhdeksäsluokkalaiset nuoret ovat siirtymässä elämässä kohti uusia haasteita ja päämääriä. Tämän elämänvaiheen tukemiseen soveltuvat monenlaiset työtavat. Sipola (2007) mukaan nuoruus merkitsee kehitysvaiheena yksilön kannalta itsenäistymistä omista vanhemmista, yhteisön kannalta sosiaalistumista erilaisiin tehtäviin ja koko kulttuurin kannalta jäsentymistä yhdeksi kulttuurin osatekijäksi. Yleisesti ajatellaan, että nuoruuden aikana yksilölle kehittyy pysyvä identiteetti. Kehitysvaiheiden perusteella odotetaan, että nuoren elämä noudattaa tiettyjä kulttuurillisia lainalaisuuksia, esimerkiksi peruskoulusta jatkoopintoihin siirtymistä, työelämään hakeutumista ja perheen perustamista. Mikäli nuori ei jostakin syystä mahdu näihin yhteiskunnan asettamiin raameihin, hänen ajatellaan olevan vaarassa syrjäytyä. Syrjäytyminen näyttäytyy tällöin ulkoisina merkkeinä esimerkiksi ongelmina kotona, koulussa ja työsaannissa, sekä sosiaalisina ongelmina. Sisäisinä merkkeinä se näyttäytyy kielteisenä minäkuvana ja huonona itsetuntona. Nuorelle tulee tarjota tilaisuus puhua ja hänelle tulee löytyä myös kuuntelija. (Sipola 2007, 113.)

Kurjen (2000, 163.) mukaan kaiken sosiaalisen työn perustaa rakentava eettinen perspektiivi voi noudattaa yhdysvaltalaisen professorin (Starratt 1990; 1991, 185 -202) näkemystä kolmen etiikan muodostamasta kokonaisuudesta.

Kritiikin etiikka painottaa sen oivaltamista, että mikään sosiaalinen tapahtuma tai järjestely ei ole neutraali, vaan se palvelee aina jonkin ryhmän etua. Sen vuoksi kaikki järjestykset on voitava muuttaa, jos ne todetaan tukahduttaviksi tai syrjiviksi. Oikeudenmukaisuuden etiikka merkitsee sitä, että jokaisen sosiaalista työtä tekevän instituution täytyy palvella aina sekä yhteistä hyvää, että samalla myös jokaisen yksilön oikeuksia. Välittämisen ja rakkauden etiikka korostaa jokaisen ihmisen ainutlaatuisen persoonan kunnioittamista ja sen ymmärtämistä, että ihminen voi tulla kokonaiseksi ainoastaan suhteessa toiseen ja "moniin toisiin".

Lasten ja nuorten itsetunnon vahvistamisessa, niin kuin auttamistyössä yleensä, on olemassa paljon käyttökelpoisia keinoja. Hyviä vinkkejä ei tarvitse kaukaa hakea, niitä saa lapsilta ja nuorilta itseltään. Eikä niiden toteuttaminen aiheuta lisäkustannuksia, vaan ainoastaan aikaa ja vaivaa. Ei pitäisi juuttua liian kaavamaisiin käytäntöihin, jos ne havaitaan tehottomiksi. Varsinkin, jos ne eivät riitä takaamaan jokaiselle oppilaalle tasavertaisia lähtökohtia omaa elämää varten. Sipolan (2007) mukaan nuoren kasvaminen omaehtoisuuteen edellyttää sellaista elämän hallintaa, jonka hän voi saavuttaa omassa lähiyhteisössään olevien sosiaalisten suhteiden tuella. Puutteellinen elämänhallinta merkitsee ongelmia sosiaalisissa suhteissa ja jopa sosiaalisten suhteiden puutetta. (Sipola 2007, 115.)

Nuori tarvitsee paljon aikuisen suojelua ja tukea omien valintojensa tekemiseen. Sinkkonen (2010) kirjoittaa, että nuoret ovat kovasti riippuvaisia tovereiden mielipiteistä ja hyväksynnästä. Tytöt eroavat pojista siinä, että he ovat parempia lukemaan ja tunnistamaan ympäristönsä sosiaalisia vihjeitä. Epäsuotuisissa olosuhteissa he ovat kuitenkin alttiimpia kärsimään sisäänpäin kääntyvistä oireista. Nämä epäsuotuisat olosuhteet voivat liittyä kodin kylmään tai riitaiseen ilmapiiriin, mutta yhtä hyvin koulukiusaamiseen ja muuhun kaveripiiriin ulkopuolelle jäämiseen. (Sinkkonen 2010, 43 -44.)

Lähiyhteisöllä (perhe, suku) on keskeinen merkitys nuoren ongelmien tunnistamisen ja hoidon kannalta. Yleinen periaate on, että yhteisössä pidetään huolta ja puututaan silloin kuin ongelmia havaitaan. Käytännön tasolla sitä on hyvin

vaikea toteuttaa. Siitä huolimatta tavoitteena tulisi olla, että koulun, harrastuspiirin, kodin ja kaveriporukan väliseen yhteistyöhön pyritäisiin kaikissa tapauksissa, ja erityisesti silloin kun nuoren hyvinvoinnista on noussut huoli. (Vuokila-Oikkonen & Ruotsalainen 2010)

Toimenpiteisiin tulee ryhtyä senkin uhalla, ettei nuori aluksi osoittaisi kiinnostusta asiaan. Aikuisen tulee toimia määrätietoisin ja varmoin ottein, sekä kertoa rehellisesti omista näkemyksistään ja huolenaiheistaan. Nuori toivoo tällaisesta päinvastaisesta vakuuttelusta huolimatta, että aikuinen seisoo hänen rinnallaan, eikä jätä häntä liian varhain oman onnensa nojaan (Sinkkonen 2010, 50).

4.5 Tyttöjen innostaminen

Jokainen meistä tarvitsee haaveita ja unelmia, joita kohden suunnistaa elämässä. Ryhmä on nuorelle tärkeä voimalähde, josta hän voi ammentaa tarvitsemansa energian aikuiseksi kasvaessaan. Tätä asiaa ei myöskään saa unohtaa nuoriin kohdistuvassa auttamistyössä. Tyttöjen innostaminen oli myös tämän näkökulman valossa tärkeä ryhmätoiminnalle asetettu tavoite. Vertion (2003) mukaan terveyden edistäminen on sukua käsitteelle empowerment (voimallistaminen, valtaistaminen). Terveyden edistäminen nähdään mahdollisuuksien parantamisena, jolloin toiminnan välittömänä tarkoituksena ei ole muuttaa ihmisen käyttäytymistä. Kysymys on yksilön terveydestä, sekä hänen mahdollisuuksistaan vaikuttaa ympäristöönsä. Ympäristö ymmärretään tässä yhteydessä sosiaalisesti ympäristöksi fyysisen ohella. (Vertio 2003, 29.)

Innostamisen tavoitteena on edesauttaa ihmisten organisoitumista ja sosiokulttuurisen aktiviteetin syntymistä, sekä oppia niiden avulla tekemällä ja kokemalla. Herkistäminen ja motivointi ovat turhia silloin, jos toimintaa ei synny. Toiminnan syntymisessä ja synnyttämisessä on aloitettava sieltä missä ihmiset ovat, heidän arkipäivästään ja elämismaailmastaan. Toiminta tulisi käynnistää niissä perusryhmissä ja yhteisöissä, jotka ovat lähellä, eli siellä missä ihmisen arkipäi-

vä tunnetaan parhaiten. Oleellista on, että kartoitetaan niitä mahdollisuuksia, joita kyseessä olevalla alueella on jo olemassa. Näitä mahdollisuuksia voidaan vahvistaa, suunnata tarvittaessa uudelleen ja hyödyntää monin tavoin. (Kurki 2000, 136.) Koululla tulisi järjestää riittävästi erilaisia itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen tähtäävää toimintaa. Kaikki kunnia opetustyölle, mutta se tarvitsee tuekseen muitakin toimenpiteitä. Erilaiset toiminnalliset menetelmät soveltuvat hyvin nuorten innostamiseen ja rohkaisemiseen.

Voimaantumisen prosessiluonteisuus on nähtävissä Siitosen (1999) tutkimuksessa, jonka alkuperäisenä tarkoituksena oli tutkia luokanopettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua. Ammatillista kasvua tutkittiin uusprofessionaalisen syklisen mallin mukaan ja ammatillisesta kasvusta etsittiin aineistopohjaisesti perussosiaalisia prosesseja ja ilmiöitä. Neljällä kenttäharjoittelukoululla toteutetun grounded theory -tutkimuksen aineistosta nousi ammatillisen kasvun ydinilmiöksi sisäinen voimantunne, joka osoittautui synonyymiksi empowerment -käsitteelle. Tutkimuksen päätavoite oli rakentaa yleinen formaali teoria ihmisen voimaantumisen. Tässä voimaantumisteoriassa keskeinen ajatus on, että voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään. Se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, eikä siten voimaa voi antaa toiselle. (Siitonen 1999)

Nuoren motivoiminen huolehtimaan omasta hyvinvoinnista ja omasta terveydestä on ensiarvoisen tärkeää. Tämän intervention sosiaalipedagoginen näkökulma perustuu siihen ajatukseen, että kaikenlainen toiminta nuoren innostamiseksi on sosiaalipedagogiikkaa. Kurki (2000) pitää omana lähtökohtanaan sitä, että aidon innostamisen sosiaalitieteellinen olemus on enemmänkin laadullista kuin määrällistä. Innostamisessa on näin ollen kyse laadullisesta toiminnasta, osallistumisesta, sitoutumisesta ja tietoisuuden heräämisestä. Näin ollen innostamisella pyritään laadulliseen muutoksen aikaansaamiseen. Innostaminen on muun sosiaalipedagogisen toiminnan tavoin moraalista toimintaa. Taustalla on ajatus, että sosiaalisen työn perusta ja tehtävä on samalla tavoin laadullinen. Kyse on kaikissa tilanteissa ihmisten välisestä kohtaamisesta, palvelusta, dialogista ja solidaarisuudesta. (Kurki 2000, 162.)

Koko ryhmän innostaminen on varsin haasteellinen tehtävä. Periaatteena oli, että kun yksi ryhmän jäsen saadaan innostumaan toiminnasta, on mahdollista, että muutkin innostuvat. Seuraava esimerkki kuvastanee enemmän yhteiskunnan tasolla laajempia projekteja, mutta havainnollistaa myös hyvin ryhmätöiminnan luonnetta ja sen tavoitteita. Ryhmätöiminnan eri vaiheissa edettiin pääsääntöisesti toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Kurjen (2000) näkemyksen mukaan innostamisen tehtävät nojaavat ihmisten omaan osallistumiseen, eivätkä ne kuulu pelkästään innostajille. Toiminnasta ovat vastuussa kaikki osallistujat. Kyse on erilaisten roolien yhdistelmästä, jossa innostaja kantaa tiettyä roolia aina tietyssä ryhmän elämän vaiheessa. Tämä rooli korostuu toiminnan alkupuolella. Innostaminen on aina sekä yhteistä kokemista, että jokaisen osallistujan persoonallista kokemista, joka heijastuu yhteisen kokemisen kautta. Innostamisen tehtävä (ns. tekninen tuotantotehtävä), tarkoittaa sitä (ns. teknisluonteista projektia) projektia, joka kulloinkin toteutetaan. Se näkyy ulospäin rationaalisena toimintana, jonka tavoitteet ovat teknisiä ja taloudellisia. Tällöin tuotanto (tuotteet) on merkityksellisiltä osin informaation vaihtoa, ilmaisullista suhdetta, selvitystä, kommunikaatiota, työtä ja teoretisointia. Taustalla vaikuttaa sosiaalisen mielikuvituksen avulla luotu yhteiskunnallinen visio, jonka ytimeenä on "tietää ja osata tehdä". Tuottamisen tavoitteet vaihtelevat projektin mukaan. Siinä harjoitetaan aina sekä fyysisiä, että älyllisiä kykyjä, tuetaan jokaisen osallistujien vapaata ilmaisua, muodostetaan sosiaalisia ja inhimillisiä suhteita, sekä kasvatetaan halua sosiaaliseen ja kollektiiviseen vastuuseen. (Kurki 2000, 77 -78.)

5 TOIMINTATUTKIMUKSEN PERIAATTEIDEN KUVAUS

Ryhmätoiminta eteni toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti, mutta toiminnan edetessä siitä muokkautui oma sovellus. Varsinaista tutkimusta ei tehty. Heikkisen & Jyrkämän (1999) mukaan tiettyyn tutkimushankkeeseen voi liittyä toimintatutkimuksen piirteitä ilman, että se puhtaasti olisi toimintatutkimus. Kaikenlainen ihmisen sosiaaliseen toimintaan kohdistuva tutkimus voidaan ymmärtää olevan toimintatutkimusta, jos se käy vuoropuhelua kohdeyhteisönsä kanssa ja vaikuttaa sen toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55.)

Toiminta liittyy toimintatutkimukseen tutkimuksen kohteena ja toisaalta tavoitteena, joilla pyritään aikaansaamaan muutosta. Se liittyy käsitykseen ihmisistä niin tutkimuksen kohteina kuin tutkijoinakin. Olennaista on, että ihmiset nähdään siinä aktiivisina ja enemmän tai vähemmän tavoitteellisina toimijoina, joilla on toiminnastaan sekä sen seurauksista tietoa. Ihmiset myös pystyvät eri tavoin perustelemaan toimintaansa ja antamaan sille merkityksiä. Yksi toimintatutkimuksen kulmakivi on toiminnan sosiaalisuus. Toimiessaan ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tehdyillä tavoitteilla ja päämäärillä on tarkoitus yleensä vaikuttaa muihin ihmisiin tai joihinkin ihmisten muodostamiin ryhmiin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 138 -139.)

Toimintatutkimuksen avulla pyritään vaikuttamaan toimintaan tekemällä tutkimusta. Silloin on kyseessä interventio (change intervention) eli muutokseen tähtäävä väliintulo. Toiminnan kehittäminen ja tutkimus voidaan mieltää pariksi, jossa molemmat hyötyvät toisistaan. Käytännön parantaminen on tilapäistä, kunnes kehitetään vielä parempi toimintatapa. Toimintatutkimuksen positiivisena puolena voidaan pitää sitä, että se on uudella tavalla organisoitua, reflektiivisesti etenevä prosessi. Se on myös toiminnan ja tavoitteiden jatkuvaa pohdintaa ja kehittämistä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44 -50.) Toimintatutkimuksen saralla on olemassa monenlaisia tutkimustapoja. Yhtäläisyyksiä niiden kanssa löytyi järjestetystä ryhmätoiminnasta. Osallistujien kesken käytiin sekä välillistä

ja välitöntä vuoropuhelua. Näin ollen tavoitteet voitiin ottaa tarvittaessa kriittiseen tarkasteluun ja ohjata toimintaa tarvittaessa enemmän osallistujien toiveiden mukaiseen suuntaan (muun muassa palautekyselyn avulla).

Syrjälän (1994, 31 -32.) näkemystä soveltaen esimerkiksi oppilashuollon työ voi olla ikään kuin väline joidenkin päämäärien saavuttamiseksi. Tässä mallissa oppilashuollon työ ja tutkijan työ eroavat toisistaan, kuten esimerkiksi käytäntö ja teoria. Tällöin tutkija arvioi oppilashuoltotyön tehokkuutta, kehittää sitä koskevaa teoriaa ja informoi muita työntekijöitä työnsä tuloksista, lähinnä oppilashuollon työhön liittyvistä teknisistä seikoista. Tähän ajattelutapaan pohjautuu muun muassa interventiosuuntautunut toimintatutkimus.

Ryhmätoiminnan kulku:

Ryhmätoiminta eteni Metsämuurosen (2006, 105.) laadullisen tutkimuskaavion mukaisesti, mutta toiminnan edetessä siitä muokkautui oma sovellus.

1. Arkipäivän tilanteesta lähtevien ongelmien kartoittaminen. Yleiset huolenaiheet (tarve ja mahdollisuudet), joihin tehokkaat keinot puuttuvat.

2. Alustava keskustelu osapuolten välillä: minkälaista toimintaa käynnistetään, mikä on mahdollista, mitä osataan itse jne.

3. Tietopohjan rakentaminen. Käsitteiden määrittely ja tavoitteiden asettelu. Kirjallisuuden, aiempien tutkimusten ja projektien/hankkeiden etsiminen.

4. Ensimmäisessä vaiheessa muotoiltujen ongelmien muokkaaminen ja uudelleen määrittäminen. Ongelmia tarkastellaan aineiston perusteella uudelleen ja keskitytään yhteen aihepiiriin.

5. Toiminnan suunnittelutyö.

6. Ryhmätoiminnan toteutus.

7. Aineiston tulkinta ja toiminnan arviointi.

KUVIO 1. Ryhmätoiminnan kulku (sovellus Metsämuurosen 2006, 105. mallista)

Koulun perustehtäviin kuuluu opetus- ja kasvatustehtävän hoitaminen. Toiminnan järjestäminen nuoren lähiyhteisössä eli omassa koulussa oli toiminnan tehokkuuden kannalta järkevä ratkaisu. Ohjaajat olivat oppilashuollon jäseniä, eli heillä oli myös erinomainen mahdollisuus järjestää koululla terveyttä edistävää toimintaa nuorille. Kouluyhteisössä on mitä parhaimmat mahdollisuudet vaikuttaa kouluhyvinvointiin liittyviin asioihin. Syrjälän (1994) mukaan yksi lähestymistapa voi olla, että kasvatuskäytäntö nähdään yhteiskunnallisena toimintana, jolla on oma vaikutuksensa oppilaiden mahdollisuuksiin myöhemmässä elämässä. Silloin esimerkiksi opettaja pyrkii parantamaan koulun toimintaympäristöä. Toimintatutkimuksen avulla pyritään lisäämään osallistujien itsenäistymistä, tasa-arvoa ja yhteistyötä ja vähentämään hyväksikäyttöä, sekä edistämään demokratiaa ja entistä oikeudenmukaisemman maailman syntymistä. Tällöin kyseessä on kasvatuksellinen toimintatutkimus, jonka avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia esimerkiksi kouluissa. Sitä voidaan toteuttaa esimerkiksi yksin, jos tuntee työssään tarvetta muutoksiin ja haluaa toteuttaa käytännössä omia ideoitaan. (Syrjälä 1994, 32 -33.)

Pyrkimyksenä on reflektiivinen ajattelu ja sitä kautta toiminnan parantaminen. Ihminen tarkastelee omaa subjektiviuttaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiin ja itseään ymmärtävänä ja kokevana olentona. Ihminen ikään kuin ottaa etäisyyttä itseensä ja näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uuden näkökulman valossa. Pyrkimyksenä on ymmärtää, miksi ajattelee niin kuin ajattelee, miksi toimii, kuten toimii. Toimintatutkimusprosessi voidaan ajatella etenevän sykleittäin spiraalimaiseksi, siinä kuvataan miten toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleen suunnittelun sykleinä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36 -37.)

Toimintatutkimus etenee avoimeksi ja joustavaksi prosessiksi, jonka aikana pyrkimyksenä on parantaa toiminnan laatua tietyssä tilanteessa. Käytännössä se etenee vaiheittaisena prosessina. Silloin eteneminen tapahtuu osallistujien keskustelun ja pohdinnan kautta käytännön muutoksiin, joita havainnoidaan, arvioidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. (Syrjälä 1994, 39.) Ryhmätoiminnan kannalta laadun parantaminen merkitsi sitä, että kolme oppilashuollon työntekijää jalkautui nuorten pariin. Ryhmässä mukana olevilla nuoril-

la oli hyvät mahdollisuudet saada apua ilman, että he olisivat joutuneet hakeutumaan itse vastaanotolle. Tämä menetelmä auttoi parantamaan nykyistä koulussa olevaa oppilashuollista käytäntöä paremmaksi.

Toimintatutkimuksen tarkoitus on samanaikaisesti tuoda esille uutta tietoa toiminnasta ja kehittää sitä. Se on väljä tutkimustrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä etupäässä kyseessä olevalta kohdealueeltaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33 -35.) Nuoret saivat olla mukana toiminnassa omalla tavallaan ja tasollaan, eikä mihinkään pakotettu. Tapaamiskerran päätteeksi jokainen nuori täytti palautekyselyn, jonka avulla ohjaajat pääsivät heti tuoreeltaan arvioimaan sitä miten tavoitteissa onnistuttiin.

Tiedonkeruuvaiheessa vahvistui käsitys siitä, että yksinomaan vastaanottotyön puitteissa on vaikeaa auttaa avun tarpeessa olevaa nuorta. Itse toiminnan toteutusvaiheessa ohjaajilla lisääntyi luottamus siihen, että ryhmätyöskentely on tehokas keino puuttua monenlaisiin huolenaiheisiin. Jokainen tapaamiskerta vahvisti tämän tunteen oikeaksi. Näin ikäänkuin teoria ja käytäntö löysivät toiminnassa toisensa. Tämä työskentelytapa mahdollisti myös sen, että jokaisen ohjaajan kokemus ja ammattitaito saatiin hyödynnettyä tehokkaasti.

6 SUUNNITTELUTYÖN KUVAUS

Ryhmätoimintaan liittyvän suunnittelutyön hoitivat kuraattori ja psykologi. Toiminnassa edettiin pääsääntöisesti vaiheittain toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti.

Aineiston perusteella ne toiminnalliset työtavat, joiden avulla nuoria motivoidaan tutustumaan itseensä ja toisiinsa, sai ideoida vapaasti. Työtapojen valinnassa huomio kiinnittyi niihin asioihin, joilla voitiin nuorten itsetuntoa vahvistaa, sekä heidän tulevaisuuteen suuntautuvaa ajatusprosessiaan herätellä.

Ryhmätoiminnan suunnittelutyöhön saatiin hyödyllisiä ideoita Korhosen (2006) haastattelututkimuksen tuloksista, jotka perustuivat Myllyprojektin pienryhmäohjaajien kokemuksiin. Muutamaa sekaryhmää lukuunottamatta tutkimusryhmät koostuivat tyttö- tai poikaryhmistä. Ikäjakauma oli hyvin heterogeeninen. Ryhmien teemoina olivat muun muassa hevoset ja luonto. Kaikissa haastatteluissa tuli esille, että ohjaajat pitivät pitkäkestoiselle ryhmälle sopivaksi kooksi 10 lapsen/ nuoren ryhmää. Näin ohjaajilla oli paremmat mahdollisuudet huomioida jokaisen ryhmäläisen tarpeita, ja saadaan myös parempi tulos erilaisissa ryhmäharjoitteissa ja toiminnoissa. Pienestä koosta oli myös hyötyä ryhmän sisäisten suhteiden kannalta. Haastateltujen mielestä tavoitteelliset ryhmät tarvitsevat toiminnalleen myös tavoitteiden mukaisen suunnan. Heidän mielestään toiminta ei ole pelkästään ohjattua kerhotoimintaa, vaan sen taustalla on enemmän tavoitteita ja merkityksiä. Monen mielipide oli, että räväkkä aloitus antaa myös toiminnasta ryhmäläisille myös hyvän kuvan. Toinen ohjaaja voisi havainnoida ja keskittyä siihen mitä ryhmässä toiminnan aikana tapahtuu. Elämysharjoitteiden ja ryhmätoiminnan reflektointi koettiin haasteellisiksi. Tärkeimpiä tehtäviä ryhmäprosessin kannalta olivat ryhmäytymisestä ja sen kiinteydestä huolehtiminen. Ne katsottiin myös olevan ryhmän toimivuuden ehdot.

6.1 Ongelman kartoitus

Ryhmätoiminta käynnistyi arkipäivän tilanteisiin liittyvien ongelmien kartoittamisesta ja yleisten huolenaiheiden etsimisestä. Itse aiheet löytyivät suhteellisen helposti. Ne muotoituivat lähinnä käytännön työssä nousevista ongelmakohtidista, joista jokaisella ohjaajalla oli omia kokemuksia.

Huoli niistä luokan hiljaisista, yksinäisistä ja syrjään vetäytyvistä oppilaista, jotka eivät kuulu mihinkään ryhmään tai ryhmittymään koulussa, eikä vapaa-aikana on aiheellinen. Hyvin todennäköistä on, että heiltä puuttuu läheiset suhteet muihin nuoriin. Ahon (1996) mukaan lapsella jolla on itsetunnon ongelmia, on taipumus kääpetyä itseensä ja rajoittaa osallistumistaan. Tällöin hän jää ilman virkkeitä ja kokemuksia. Siitä seuraa, ettei hän opi uusia taitoja, jolloin hän taas epäonnistuu. Epäonnistumisen kierre johtaa itsetunnon heikkenemiseen ja yhä enemmän itseensä kääpetymiseen. (Ahon 1996, 46 -47.)

Läheiseen ystävyys-suhteeseen kuuluu vastavuoroisen kiintymyksen, yhteenkuuluvuuden, samaistumisen ja luottamuksen tunteita. Ilman näitä ystävyys- ja kaverisuhteita lapsi jää ilman psyykkisen hyvinvoinnin kannalta tärkeitä tunteita. Lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden ongelmat eivät useinkaan häviä itsestään vaan siihen tarvitaan aikuisten apua. Varhainen puuttuminen on tärkeää ongelmien kasaantumisen ja kroonistumisen vuoksi. Sosiaalisessa ahdistuneisuudessa ja yksinäisyydessä avunsaantia vaikeuttaa ongelman huomaamattomuus. Aggressiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyvä lapsi saa muiden huomion luokassa, näin ollen sisäänpäin vetäytyvä ja hiljainen lapsi jää helposti varjoon. (Junttila 2010, 49.) Oppilaille löytyi parhaiten soveltuvat työmenetelmät yhteistyössä opettajien kanssa, sillä he tunsivat omat oppilaansa kaikkein parhaiten. Heiltä saamien tietojen avulla oli hyvät mahdollisuudet vastata jokaisen osallistujan sosiaalisiin tarpeisiin, ja tarjota näin heille vertaisryhmässä positiivisia kokemuksia.

Torjutuksi tuleminen vertaisryhmässä ennustaa koulun keskeyttämistä ja myöhemmin ilmaantuvia käyttäytymisen ongelmia. Toisaalta torjutuksi tuleminen,

liittyessään vetäytymiseen tai kiusatuksi joutumiseen, ennustaa myöhemmin ilmeneviä tunne-elämän ongelmia, kuten ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta. Torjutuksi tuleminen, ystävien puuttuminen ja kiusatuksi joutuminen ovat vain osittain päällekkäisiä ilmiöitä. Torjutuksi tuleminen ennustaa sekä kiusatuksi joutumista, että ystävän puuttumista myöhemmässä vaiheessa. (Salmivalli 2005, 57.)

Laitisen & Aivon (2009) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten sosiaalisen ahdistuneisuuden ja ystävyysuhteiden välistä yhteyttä. Siinä selvitettiin, eroavatko sosiaalisesti ahdistuneiden nuorten ystävyysuhteet luonteeltaan muiden nuorten ystävyysuhteista. Sosiaalisesti ahdistuneiden nuorten ystävyysuhteita tutkittiin ystävien määrän, yhteydenpidon, keskusteluaiheiden ja keskustelukumppaneiden perusteella. Tutkimusjoukko koostui Liedon kunnan kahden yläkoulun 12 -13 -vuotiaista oppilaista ja tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkimuksen mukaan kahdeksannella luokalla oli prosentuaalisesti eniten sosiaalisesti ahdistuneita verrattuna seitsemänteen ja yhdeksänteen luokalle asteeseen. Yhdeksännelle luokalle siirryttäessä sosiaalisen ahdistuneisuus hieman väheni. Kahdeksannella luokalla sosiaalisella ahdistuneisuudella oli yhteys ystävien määrään. Sosiaalisesti ahdistuneilla oli myös muita nuoria vähemmän ystäviä. Kahdeksannella luokalla ilmenevä sosiaalisen ahdistuneisuus lisääntyi ja sosiaalisella ahdistuneisuudella oli yhteys ystävien määrään. Ystävyysuhteiden tukemiseen ja ylläpitämiseen tulisi kiinnittää huomiota kotona ja koulussa.

Suunnittelupalavereissa nousi toiseksi huolenaiheeksi se, etteivät jokaisen oppilaan vahvuudet ja soveltuvuus tiettyyn ammattiin ole vielä peruskoulun loppupuolellakaan selvillä. Näiden oppilaiden kapasiteetti on ikään kuin piilossa ja he alisuoriutuvat koulunkäynnissään. Tämän vuoksi heidän itsetuntoaan ei pääse riittävästi vahvistamaan, sillä ei löydy oikein mitään mihin tarttua. Cacciatoren ym. (2008) mukaan ihmisen arvoa mitataan liian usein pelkästään suoritusten perusteella ja jos ne ovat vähäiset, myös hänen arvonsa laskee samassa suhteessa. Näin tapahtuu myös ihmisen mielessä. Heikosti suoriutuva tuntee itsensä muita huonommaksi ja se heikentää hänen itsetuntoaan. Jotkut ihmiset ovat myös herkkiä muiden arvostelulle. Muiden arvostelusta ja epäonnistumisista

huolimatta pitäisi aina säilyttää usko itseensä ja luottaa, että edelleen on hyvä ja arvokas ihminen. Alisuoriutuvia lapsia arvellaan olevan jopa viidennes koululaisista. Nämä lapset ovat usein älykkäitä, mutta heiltä puuttuu hyvä kouluitsetunto ja kouluminäkuva. (Cacciatoren ym. 2008, 64 -66.)

Näitä ongelmakohtia tarkasteltaessa ohjaajat tulivat vakuuttuneeksi siitä, että auttamistyö on jostakin syystä jäänyt puolitiehen. Näin ollen ei voida myöskään katsoa, että koulun tukitoimet ovat olleet riittävät. Jostakin syystä nuorelle ei ole tarjoutunut riittävästi onnistumisen kokemuksia, eikä mahdollisuuksia ilmaista itseään. Hänen parhaat puolensa eivät ole päässeet esille, eikä hän siksi ole voinut saada kovasti janoamaansa tyydytystä siitä, että olisi jossakin asiassa hyvä. Näin ollen oli välttämätöntä, että koulussa pysähdytään miettimään mitä asialle voidaan tehdä. Ahon (1996) mukaan koulun tärkeimpänä kasvatustavoitteena tulisi olla oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen tukeminen, jolloin oppilaan rooli oppimistapahtumassa olisi myös aktiivinen. Peruslähtökohtana tulisi olla oletamus, että emme voi opettaa toista ihmistä, voimme vain helpottaa ja auttaa hänen oppimistaan. (Aho 1996, 90.)

6.2 Työn rajaaminen

Toiminta eteni ongelma alustavan kartoitusvaiheen jälkeen tiedonkeruuseen, ongelman muokkaamiseen ja uudelleen määrittelyyn. Tällä tavoin ongelmat saatiin rajattua yhteen aihepiiriin, eli yksinäisiin nuoriin. Toiminnan suunnittelussa otettiin huomioon, että tapaamisen aikana järjesty myös aikaa keskusteluun. Osallistuessaan keskusteluun nuorella on tilaisuus huomata, että muillakin on samanlaisia haaveita, toiveita, sekä samanlainen elämäntilanne. Hän pääsee myös vertaisryhmässä muodostamaan positiivisemmän käsityksen omasta itsestä ja omasta normaaliudesta. Tämä puolestaan vahvistaa nuoren uskoa omaan itseen ja omiin mahdollisuuksiin.

Kerätyn aineiston perusteella toiminnalliset menetelmät soveltuvat hyvin ryhmään kuulumattomien oppilaiden itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen. Vapaamuotoisen toiminnan avulla voidaan myös edistää nuoren ryhmään kuulumisen tunteen ja yhteishengen syntymistä Työn rajaamisessa otettiin huomioon myös se, ettei oppilailla ole koulupäivän aikana järjestetty vapaamuotoista harrastetoimintaa.

Ryhmäohjaajat saivat tämän työvaiheen aikana lisää varmuutta uudenlaisen työtavan käyttöönottoon. Huhtala & Lilja (2007) toteavat, että oppimisvaikeudet aiheuttavat herkästi pysyviä itsetunto-ongelmia ja ovat esteenä kaikelle myöhemmälle opiskelulle. Näin ollen syrjäytymisriski toisen asteen koulutuksesta on suuri. Nuoret tarvitsevat intensiivistä tukea tähän nivelvaiheeseen, jotta he ylipäättään hakisivat koulutuspaikkaa. (Huhtala & Lilja 2007, 23.)

Aika ei riittänyt molempien, eli tyttö- ja poikaryhmien perustamiseen, myös sekaryhmästä olisi tullut liian suuri. Tällä kertaa kohderyhmä koostui yhdeksäsluokkalaisista tytöistä, ja kaikki tytöt mahtuivat mukaan ilman karsintaa. Mukaan mahtui myös yksi kahdeksaslukkalainen tyttö, joka oli ainut tyttö omalla luokka-asteellaan. Tyttöryhmän nimellä "tyttö sinä olet tähti" ei ole mitään tekemistä samannimisen kotimaisen elokuvan kanssa. Lauseen tarkoituksena oli ainoastaan herättää tyttöjen mielenkiinto ryhmätoimintaa kohtaan. Elokuvan nimi soveltui hyvin kuvaamaan toiminnalle asetettuja tavoitteita. Nimen tarkoituksena oli ainoastaan korostaa ryhmässä mukana olevien tyttöjen ainutlaatuisuutta ja sitä, että he ovat oman elämänsä tähtiä. Sen avulla haluttiin myös korostaa, että jokainen heistä voi itse vaikuttaa siihen miten kirkkaana oma tähti taivaalla loistaa.

Aiheen valintaa ja työn rajaamista itsetunnon vahvistamiseen, auttoi osaltaan Ahrelman & Hyrkään (2010) kyselytutkimus, jonka kohdejoukkona olivat kahden Liedon kunnassa sijaitsevan yläkoulun oppilaat. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten riskikäyttäytymisen eri muotojen ilmenemistä, pysyvyyttä sekä riskikäyttäytymisessä tapahtuvia muutoksia. Siinä selvitettiin myös kasautuuko riskikäyttäytyminen tietyille nuorille ja minkälaiset suoja- ja riskitekijät ovat yhteydessä nuorten riskikäyttäytymiseen. Tutkimuksen mukaan korkea itsetunto

voi toimia sekä tyttöjen että poikien osalta riskikäyttäytymiseltä suojaavana tekijänä. Vastaavasti heikko itsetunto voi toimia riskikäyttäytymistä lisäävänä tekijänä. Tutkijoiden mukaan itsetunto on tärkeä nuoren kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta ja sen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota kotona sekä koulussa. Riskikäyttäytyvät tytöt vaikuttivat kuuluvan heikosti kouluyhteisöön, kun taas riskikäyttäytyvien poikien kuuluvuudentunne oli, muihin nuoriin verrattuna, voimakkaampaa.

Ryhmätoimintaa järjestettiin kolmen oppilashuollon työntekijän (kuraattori, psykologi ja terveydenhoitaja) voimin. Holopaisen, Ojalan, Orellana & Miettisen (2005) mukaan oppilailla katsotaan olevan meneillään koko ajan monia oppimisprosesseja, sekä kasvun ja kehityksen vaiheita. Kaikki ne ryhmät ja yhteisöt, joissa lapsi ja nuori on mukana, vaikuttavat hänen oppimisen edellytyksiinsä ja hänen yhteiskuntaan sopeutumiseensa eli sosialisatioonsa. Tämä tulee huomioida opetusjärjestelyissä sekä siirtymävaiheisiin liittyvissä päätöksissä. Koulun tulee tukea samanaikaisesti oppilaan persoonallista ja sosiaalista edistymistä. Erityisesti sen tulee tukea oppilasta luottamaan itseensä oppijana ja koululaisena. (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2005, 5.)

Työn rajaamiseen liittyvän prosessin myötä lisääntyi ohjaajien ymmärtämys siitä, mitkä ovat peruskoulusta jatko-opintoihin siirtyvän nuoren tukitarvesyyt. Prosessin myötä selkiytyivät myös nykykäytännön epäkohdat, työn haasteet, mahdollisuudet, sekä ongelmaan liittyvät riskit, muutokset ja työn kehittämistarpeet.

6.3 Työtapojen valintaan vaikuttavia asioita

Tiedonkeruun myötä toiminnallisuus näyttäytyi hyvin mielenkiintoisena ja mahdollisuuksia tarjoavana työmuotona. Itsetuntoon liittyvän aineiston keruun myötä aihepiiri laajentui sosiaalisten taitojen merkityksen selvittämiseen. Itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden vahvistaminen ryhmässä olivat ne aihepiirit, jotka loivat pohjan koko toiminnalle. Ryhmätehtäviä suunniteltaessa huomio kiinnittyi niihin

menetelmiin, joiden avulla tytöillä oli mahdollisuus ilmaista itseään ja omia tunteitaan. Ajatuksena oli, että myönteisen sosiaalisen kokemuksen avulla itsetunto kohenee, ja se auttaa luomaan tiiviin yhteyden ryhmäläisten välille. Tämä puolestaan heijastuu positiivisella tavalla esimerkiksi koulunkäyntiin.

Sosiaalisuuden olemukseen liittyvä pohdinta auttoi ymmärtämään itsetunnon vahvistamisen merkitystä. Lähtökohtana oli, että yksilölliset erot tulee auttamistyössä ottaa aina huomioon. Toiminnan tarkoituksena ei ollut muokata kaikista tytöistä samanlaisia. Rainan & Haapaniemen (2007) mukaan sosiaalisuuden käsitettä käytetään varsin huolettomasti. Haluamme jokainen kasvattaa lapsemme sosiaalisiksi. Tarkoitamme silloin asialla jotain eettisesti hyvää. Pidämme hyvänä asiana sitä, että lapsi tai aikuinen on sosiaalinen. Sanonnalla, että ihminen on "sosiaalinen eläin" tarkoitetaan, että ihminen pyrkii liittymään toisiin ihmisiin. Liittyminen läheisiin ihmisiin alkaa hetki syntymän jälkeen, mutta siihen liittyvä tarve eroaa yksilöiden välillä suuresti. Toiset meistä viihtyvät myöhemmässäkin elämän vaiheessa enemmän pienissä porukoissa, kun taas toiset meistä nauttivat enemmän suurista ihmisjoukoista. Käsite tulee määritellä, jotta voimme luoda kasvatuksellisia tavoitteita ja menetelmiä niiden saavuttamiseksi. (Rainan & Haapaniemen 2007, 35.)

Aineiston perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että yhdessä oleminen ja tekeminen edesauttavat tiiviin vuorovaikutuksen syntymistä ryhmän jäsenten välille. Näin ollen on todennäköistä, että nuori avautuu, vaikka varsinaista kahdenkeskistä aikaa ei heti järjestyisikään. Sipola (2007) löysi maastosafarikokemuksen myötä tavan, jolla saada oppilaat avautumaan aidosti. Hän ottaa nuoren maastoreissuilla mukaansa kahdenkeskisiin tehtäviin, jotta hän löytäisi keinon auttaa häntä. Nuori avautuu kertomaan itsestään enemmän, kun liikuskellaan luonnossa, ja ollaan kaukana muusta maailmasta. Jokaisella jolla on uskallusta ja halua auttaa nuorta, täytyisi lähteä yhdessä hänen kanssaan esimerkiksi pelaamaan pallopelejä, kalastamaan ja vaeltamaan. Yhteisen puuhailun avulla hän onnistui luomaan moneen niin sanottuun ongelmanuoreen sellaisen siteen, että he ovat pystyneet keskeyttämisaikeistaankin huolimatta suorittamaan opintonsa loppuun. Ohjauskeskusteluissa pitää muistaa ne periaatteet, ettei avoimuudesta, luottamuksesta ja aidosta auttamien halusta voi tinkiä. (Sipola 2007, 32 -33.)

7 RYHMÄTOIMINNAN TOTEUTUS

Alustavan ongelman kartoitus- ja uudelleenmuokkausvaiheen jälkeen työ eteni tyttöryhmän toiminnan sisällön muokkaamiseen ja ohjelmarungon laatimiseen. Aineistoa hyödynnettiin sisällön laadinnassa siten, että terveydenhoitaja esitteli muille ohjaajille keräämiään tutkimustuloksia ja kirjallisuutta. Kerätty aineisto joko tuki tehtyjä suunnitelmia tai auttoi luopumaan huonommista. Sen avulla ohjaajat myös varmistuivat siitä, että suunnitelmat ovat toteuttamiskelpoisia. Psykologi ja kuraattori hoitivat käytännön järjestelyt, sekä sopivat ryhmän koontumispäivät yhdessä rehtorin kanssa, sekä lähettivät vanhemmille koteihin ryhmätoiminnasta ja opinnäytetyöstä kertovan tiedotteen.

Tyttöryhmässä tutkiskeltiin nuoruuteen ja elämään liittyviä teemoja liikunnallisin ja taiteellisin menetelmin. Ryhmän teemat olivat yleinen tuki koulun jälkeiseen elämään, itsetutkiskelu, omien vahvuuksien löytäminen ja itsetunnon tukeminen. Ryhmässä tehtiin harjoitteita omien vahvuuksien ja kehon rajojen löytämisestä, sekä pohdittiin tulevaisuutta. Ryhmätapaamiset olivat kestoltaan noin 90 minuutin pituisia. Jokaisella kerralla liikuttiin, työskenneltiin valitun teeman parissa sekä harjoiteltiin rentoutumista.

Tapaamiset järjestettiin syyslukukaudella ja ne kestivät marraskuun puolestävälstä aina joulukuun puoleenväliin saakka. Tapaamiskertoja oli viisi, joista ensimmäinen liittyi aloitukseen ja viimeinen lopetukseen. Varsinaiseen työskentelyyn jäi aikaa kolme kertaa. Ryhmätapaamisten rakenne koostui aloitus-, lämmittely-, keski- ja lopetusvaiheesta. Tapaamisen keskivaiheille sijoittui aiheen toteutus. Lopetus- ja teeman purkuvaiheessa aihetta työstiin keskustelemalla.

Ryhmätyöskentely kuuluu koulun opetukseen. Tässä yhteydessä ryhmätyöskentely katsottiin olevan oppilashuollollinen tukitoimi. Toiminnan tavoitteisiin kuului itsetuntoa vahvistavan toiminnan järjestäminen.

Tapaamiset pidettiin pääsääntöisesti koulun liikuntasalissa. Jokaisen tapaamisen päätteeksi tytöt täyttivät (halutessaan nimettömänä) kyselykaavakkeen, eli

valitsivat omaa mielipidettä kuvaavan vaihtoehdon viiden hymiön joukosta. Kysymykset olivat: 1) Opitko tällä kerralla jotain uutta itsestäsi? 2) Millainen olo sinulle jäi tästä kerrasta? 3) Mitä mieltä olet tästä ryhmästä? Tytöt saivat antaa palautetta vielä omin sanoin. Kysymysten avulla ryhmän vetäjät saivat heti tuoreeltaan informaatiota siitä miten kulloinenkin ryhmätapaaminen onnistui.

Siitä huolimatta, että tapaamisten sisältö suunniteltiin etukäteen, jätettiin myös varaa sille, että jos ilmenee tarvetta, niin sisältöä voidaan muokata enemmän tyttöjen toiveiden mukaiseen suuntaan.

7.1 Aineiston keruu

Tarkastelunäkökulmana olivat yhdeksäsluokkalaiset erityisoppilaat. Aineistoa rajamisessa huomio kiinnittyi muun muassa siihen, että kyseessä oli opinnäyte-työ, paikallinen oppilashuollollinen tukitoimi, pieni kohderyhmä ja lyhyt ajanjakso. Toiminnallisuus näyttäytyi aineistossa vahvana tekijänä.

9. luokkalaisiin kohdistuvista pienryhmäinterventioista (toiminnalliset menetelmät), joissa kuraattori, psykologi ja terveydenhoitaja ovat mukana, ei löytynyt kansallisia eikä kansainvälisiä tutkimuksia. Tämän vuoksi aineistonkeruutyössä keskityttiin tavoitteisiin ja niihin liittyviin tutkimuksiin. Tästä tavoitteisiin liittyvästä aihepiiristä löytyi runsaasti tutkimuksia, selvitystöitä, erilaisia projekteja ja kehittämishankkeita. Mielenkiinto kohdistui myös niihin asioihin joita pienryhmätöiminnan toteutuksessa tulee ottaa huomioon, jotta se edistäisi tavoitteisiin pääsemistä. Tarkastelussa oli myös ryhmätöiminnan soveltuvuus aiheeseen liittyen. Paljon löytyi myös pro gradu -tutkielmia ja väitöskirjoja, joista oli muun muassa pdf- versioita, sekä mikrotallenteita, joita Mäntsälän kirjasto järjesti tiloihinsa luettavaksi. Hyödynnettyjä tietokantoja olivat muun muassa Frank monihaku, Linda, google scholar, medic, Linnea ja yliopistojen omat verkkosivut.

Aineistoa kertyi myös liikunnan, harrasteiden, itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden yhteyksistä, sillä toiminnassa oli mukana liikunnallisia ja harrasteluonteisia elementtejä.

Ongelman kartoitusvaiheessa selkiytyivät toiminnan lähtökohdat (riskit, tuen tarve, nykykäytännön epäkohdat ja erilaiset näkökulmat). Ongelman muokkauksen ja uudelleen määrittämisen myötä huomio kiinnittyi niihin oppilaisiin, joilla ei ole ystäviä ja jotka eivät kuulu mihinkään ryhmään koulussa, eikä vapaa-aikana. Itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamisen aihepiiristä löytyi paljon hyviä esimerkkejä. Yksinäisyyden yhteys itsetuntoon ja sosiaalisiin taitoihin näyttäytyi myös aineistossa tärkeänä tekijänä. Ongelman kartoitusprosessi auttoi nostamaan esille työssä olevat ongelmakohdat ja tarkastelemaan niitä kriittisesti terveydenhoitaja- ja oppilashuoltotyön näkökulmista käsin.

Kaikissa kouluyhteisöön liittyvissä interventioissa tulee huomioida, että oppilas on oman koulunsa jäsen ja koulu on hänen opiskelupaikkansa. Hänet tulee ymmärtää suhteessa omaan kouluun, sekä sen oppilaisiin ja aikuisiin, sekä omaan perheeseen, ystäviin, tuttaviiin ja niin edespäin. Konu (2010) toteaa, että lasten hyvinvointia tarkastellaan liian yksilökeskeisesti, terveyteen ja tiettyihin sairauksiin liitettynä. Tämän rinnalla tulisi kehittää sellaisia menetelmiä, joiden avulla voidaan selvittää nuorten yleistä hyvinvointia heidän omista toimintaympäristöissään. (Konu 2010, 13.)

Tämä hanke oli askel kohti uudenlaista toimintatapaa, joka pitkällä aikavälillä lisää koko kouluyhteisön terveydellisiä edellytyksiä. Ajatuksena oli, että tukeamalla jokaista yksilöä pienryhmässä vahvistuisi myös heidän keskinäiset siteensä ja koko kouluyhteisö voisi paremmin. Edellytys sille kuitenkin on, että vastaavanlaisia toimenpiteitä toteutetaan jatkossakin. Projektit ja kohderyhmät vaihtuvat, mutta tähtäimessä tulee aina olla koko kouluyhteisön hyvinvoinnin parantaminen. Toiminnan tarkoituksena oli parantaa yksilön (tässä yhteydessä oppilaan) terveyden edellytyksiä. Aineiston perusteella kiinteässä pienryhmässä on erinomaiset mahdollisuudet tukea ja vahvistaa monenlaisia taitoja. Vertio (2003, 29.) kiteyttää, että terveyden edistäminen painottuu toimintaan, jolla on

oma vaikutuksensa yhteisön terveyden edellytyksiin. Se lähestyy terveyttä yksilön ja yhteisöjen näkökulmasta samanaikaisesti.

Nuoren subjektiivisen hyvinvoinnin edistämiseksi on tarkasteltava koulun mahdollisuuksia tarjota itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja vahvistavaa toimintaa, joka tukee samalla nuoren opiskelua. Aineiston perusteella osoittautui tärkeäksi, että nuoren itsenäistymisprosessia ja sosiaalisia kontakteja tuetaan koulussa ryhmämuotoisin menetelmin. Tähän ryhmätoimintaan oli olemassa tilaus.

Syrjälän (1994) mukaan toimintatutkimuksen avulla avautuu uusia näkökulmia työssä oppimiseen. Sen avulla voidaan aikaansaada muutoksia. Toimintatutkimus yhdistää ammatillisessa tietoisuudessa ja käytännön toiminnassa tutkijan ja kasvattajien roolit toisiinsa. Näin ollen ammattilaiset saavat tutkimusta tehdessään käyttöönsä uusia ajatuksia, käsitteitä sekä taitoa kohdata muutoksia. He tiedostavat ja muotoilevat uudestaan omia käytännön kokemukseen pohjautuvia teorioitaan. (Syrjälä 1994, 25.)

Nuoren itsetunnon ja sosiaalisia suhteiden vahvistamiseen tähtäävässä toiminnassa tulee ottaa huomioon, ettei nuorta pidä itsepintaisesti tunkea samaan muottiin. Nuorissa on paljon yksilöllisiä eroja. Heitä ei myöskään pidä painostaa liian tiiviiseen kanssakäymiseen muiden kanssa, jos he eivät itse niin halua. Yksilöllisyys tulee huomioida, jotta nuoret voivat saada oman kehityksensä tueksi itselleen soveltuvaa ja oikeanlaista informaatiota. Jaraston & Sinervon (1999) mukaan yksinäisyys on joskus myös lapsen oma valinta. Hän ei kaipaa liiemmin kavereita, sillä koulu, perheenjäsenet ja omat puuhailu riittävät. Varttuessaan hän ei myöskään kovin sosiaaliseksi muutu, mutta keikesta huolimatta hän tarvitsee ikätovereitaan. Tottumattomana on vaikea opetella tutustumisen haasteellista taitoa. Jos yksinäisyys ei ahdistakaan nuorta itseään, ei myöskään aikuisen tarvitse olla siitä huolissaan. Nuoren kanssa on hyvä keskustella siitä, että yksinolo on arvokas taito, ja luvallista ihan missä iässä tahansa. Yksinäiseltä nuorelta puuttuu kuitenkin toveriryhmä, jonka turvin olisi helpompaa itsenäistyä. Hän voi jäädä liian tiukasti sidoksiin omiin vanhempiin, mikä osaltaan hidastaa heistä irtaantumista. Yksinäistä tulisi jollakin tavoin auttaa luottamaan itseensä ja häntä tulisi kannustaa muiden nuorten pariin. Koskaan ei ole liian

myöhäistä oppia ja opettaa vuorovaikutustaitoja. Kukaan meistä ei ole valmis ihmissuhdetaituri, vaan jokaisella meillä on varaa omaksua jotakin uutta. Tämä on nuorenkin hyvä tietää, jotta hän voisi luottaa omiin mahdollisuuksiinsa, sekä vielä löytämättömiin kykyihinsä. On tärkeää ettei nuorilelta vaadi liikoja. Hänen on tärkeää oivaltaa, että muuttuminen ja kehittyminen vievät oman aikansa. (Jarasto & Sinervo 1999, 95.)

Aineiston keruuseen liittyvän prosessin myötä lisääntyi ymmärrys siitä, että sosiaalisten taitojen vahvistaminen on kasvatuksen yksi tärkeimpiä tehtäviä. Samanaikaisesti voidaan tukea nuoren omaa itsetuntoa ja minäkäsitystä, sillä ne ovat kaikki hyvin tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomio kiinnittyi toiminnan järjestämiseen. Käytännössä ryhmätoiminta voidaan ymmärtää osaksi normaalia oppilashuollollista toimintaa. Toiminnan periaatteet ovat aina samat, työskenteli sitten ryhmässä tai omalla vastaanotolla. Koulussa annettava kasvatustyö onnistuu kuitenkin parhaiten tiiviillä yhteistyöllä kodin, koulun ja muiden toimijoiden kanssa. Tämä asia jäi käsittelemättä näin pienimuotoiseen toimintaan liittyvän aihepiirin käsittelyn yhteydessä.

7.2 Ohjelman runko

Ensimmäisessä tapaamisessa tytöt tutustuvat ryhmään ja omaan itseen valokuvauksen avulla. Aloitusvaiheessa työntekijät esittelevät ryhmän toimintatavat, oman työnkuvan ja tehtävän ryhmässä. Jokainen ryhmän jäsen allekirjoittaa vaitiolosopimuksen. Ryhmän jäseniin ja mielenkiinnon kohteisiin tutustutaan mun stoori -korttien avulla. Jokainen tyttö valitsee kortit, jotka auttavat kertomaan kuka on, mistä asiasta pitää ja mistä on kiinnostunut. Keskivaiheessa esittää ja tunnistetaan itselle tärkeitä asioita, sekä käytetään itsetutkiskeluun soveltuvaa menetelmää. Ryhmissä kierretään koulua kolmen tytön ja yhden ohjaajan kanssa. Tytöt valokuvaavat ihmisiä, jotka antavat siihen luvan, sekä

erilaisia paikkoja, jotka tuntuvat mukavilta ja turvallisilta. Lopetusvaiheessa käydään keskustelukierros siitä miltä ryhmässä olo ja tehtävä teko tuntuvat. Ohjaajat tallentavat kuvat tietokoneelle ja tulostavat ne viimeistä tapaamiskertaa varten.

Toisen tapaamiskerran teema on oma keho ja omat rajat. Liikunnallisten harjoitusten kautta tytöt tutustuvat omaan kehoon ja omiin fyysisiin rajoihin. Aloitusvaiheessa kerrotaan kuulumiset ja käydään läpi päällimmäiset ajatukset ja tunteet. Tytöt liikkuvat vapaasti musiikin tahtiin ja ottavat tilan haltuun. Toisessa vaiheessa tytöt ja ohjaajat lähestyvät vuorollaan toinen toisiaan, jolloin tervehdittään, katsotaan silmiin ja otetaan kontakti toiseen. Stop -harjoituksessa lähestytään vuorotellen toista ja sanotaan stop, silloin kun fyysinen oma raja tulee vastaan. Vaihe oli kestoaltaan noin 40 minuuttia. Keskivaiheessa tytöt tutustuvat tanssillisten liikkeiden avulla omaan kehoon. Vaihe on kestoaltaan noin 20 minuuttia. Liikuntasuoritusten aikana ohjaaja kuvaa niitä tyttöjä, jotka ovat antaneet siihen luvan. Lopetusvaiheessa rentoudutaan ja käydään läpi syvähengityksen perusharjoitus ja venyttely. Vaihe on kestoaltaan noin 20 minuuttia. Kokemuksia harjoituksesta puretaan vielä noin 10 minuutin ajan.

Kolmannen tapaamiskerran teemana on tulevaisuuteen suuntautuminen. Tytöt tekevät portfolion/aarrekartan tulevaisuuden varalle. Aloitusvaiheessa vaihdetaan kulumiset 'Elämän tärkeät asiat'- ja vahvuuskorttien avulla, sekä käydään läpi päivän tehtävä. Keskivaiheessa tytöt leikkelevät lehdistä kuvia. Niiden avulla tytöt käyvät läpi erilaisia asioita elämässä kuten, mitkä ovat itselle tärkeitä asioita, kuka minä olen, millainen minä olen, mitä odotan tulevaisuudelta, mitä haluan elämältä, mitä olen oppinut ryhmässä, mitä voin hyödyntää omassa elämässäni ja missä koen olevani turvassa. Lopetusvaiheessa käydään läpi ohjattu rentoutusharjoitus oman turvapaikan ja rauhallisen maiseman rakentamisesta ja puretaan kokemukset.

Neljännän tapaamiskerran teemana on lisätä itsearvostusta, luottamusta itseän ja kykyä puolustaa itseään vaikeissa tilanteissa. Samassa yhteydessä keskustellaan miten tunnistetaan riskitilanteita, sekä opetetaan suojaavia toimintatapoja. Ohjaaja korostaa jokaisen ihmisen itsemääräämisoikeutta. Kuulumiskierrok-

sen jälkeen ohjaaja selostaa mitä tarkoittaa, kun omat rajat tulevat vastaan. Hän kertoo mitä on vihreä ja punainen kosketus. Aiheen selostamiseen kuluu aikaa noin 30 minuuttia. Keskivaiheessa ryhmän kanssa keskustellaan aiheesta noin 30 minuuttia. Lopetusvaiheessa rentouduaan ja ajatellaan rauhallista maisemaa (noin 30 minuuttia). Kokemusten purku harjoituksista kestää noin 10 minuuttia.

Viidennen tapaamiskerran teemana on ryhmän lopetus ja kokemusten purku. Aloitusvaiheessa vaihdetaan kuulumiset. Keskivaiheessa otetaan käyttöön voimavarakortit ja tytöt täydentävät aarrekarttoja. Löydöt kirjoitetaan "huoneentaluksi". Vaihe on kestoltaan noin 40 minuuttia. Lopetusvaiheessa keskitytään rauhallisen maiseman luomiseen ja tehdään syvähengitysharjoitus. Vaihe on kestoltaan noin 20 minuuttia. Lopuksi puretaan kokemukset harjoituksista ja ryhmästä.

7.3 Yhteenveto tapaamisista

Yhtä tapaamiskertaa lukuunottamatta ryhmä kokoontui liikuntasalin lattialle ympyrän muotoiseen piiriin. Keskellä lattiaa paloi runsaasti tuikkuja, valot oli himmennetty ja taustalla soi rentouttava musiikki. Jokaisella oli oma voimistelualusta, tyynty ja peitto.

Tytöt olivat mukana toiminnassa hyvin intensiivisesti ja keskittyneesti. He olivat tyytyväisiä ryhmään ja järjestettyyn toimintaan. Heiltä saatu kirjallinen palaute oli positiivista. Tunnelma oli jokaisella tapaamiskerralla rentoutunut ja vapautunut. Erityisesti neljännellä kerralla itsemääräämisoikeuteen liittyvä puheenaihe oli monen mieleen. Jokainen tapaamiskerta paransi ryhmähenkeä ja tiivistä tunnelmaa.

Ensimmäiseen tapaamisen liittyvä turvallisuus -teema sai lähes jokaisen tytön kertomaan kokemuksistaan. Turvalliseksi asiaksi koettiin muun muassa koti, ystävät, oma opettaja ja kouluympäristö. Moni tyttö mainitsi tyttöryhmän turvalli-

seksi asiakksi. Yksi tytöistä vertasi tyttöryhmää ja sen merkitystä kaukaiseen ystävään tuhansien kilometrien päässä. Valokuvaamiseen tytöt orientoituivat hyvin ja erityisesti yhden tytön taiteellisuus puhkesi kukkaan. Hän löysi paljon ideoita ja turvallisia asioita koulusta. Tyttöjen keskuudessa suosittu kuvauskohde oli oma opettaja, pulpetti ja luokka. He etsivät myös rehtoria, joka ei ollut paikalla. Yksi tytöistä olisi halunnut kerätä koko koulun oppilaat yhteiseen kuvaan. Ohjaaja selosti, että vaitiolosopimuksen allekirjoittamisella jokainen sitoutuu siihen, että puheenaiheena oleva asia jää ryhmän omaksi salaisuudeksi. Näin ollen ohjaajilla eikä ryhmäläisillä ollut lupaa kertoa muiden asioista ryhmän ulkopuolella. Ryhmäläiset saivat kertoa vain omista asioistaan niin halutessaan. Ohjaaja kertoi, että aikuisilla on työn puolesta velvoite kertoa eteenpäin sellaisesta asiasta, joka olisi uhka hyvinvoinnille tai turvallisuudelle (esimerkiksi rikos).

Toisella tapaamiskerralla kuulumisia vaihdettiin kuvakorttien avulla. Tytöt kertoivat olevansa iloisia ja hyvällä mielellä, eikä mitään erityistä noussut kenenkään mieleen. Kehon omien rajojen harjoituksessa ryhmäläiset saivat tuntea millaista on lähestyä toista ihmistä, miltä muiden ryhmäläisten lähestyminen ja stop - sanan sanominen tuntuivat. Muutaman tytön mielestä muita kohti meneminen oli hieman vakeaa ja olo tuli epävarmaksi. Suurin osa tytöistä kuitenkin ajatteli, että lähestyminen oli luontevaa, eikä se tuntunut oikein miltään. Tyttöjen mielestä eisanan käyttö tuli sitä helpommaksi, mitä useammin sitä käytti. Muutama tyttö päätteli, että se johtui siitä, että he olivat tuttuja keskenään. Muutama tyttö kuvitteli, että vieraan ihmisen lähestymisen olisi väärin, pelottava ja negatiivinen asia. Syvähengitysharjoitukseen tytöt keskittyivät hyvin ja heistä se tuntui mukavalta. Ryhmän jäsenet olivat kaikki sitä mieltä, että ohjaajan selostus auttoi rentoutumaan. Ohjaaja ylättyi siitä, että puhuminen oikearytmisesti oli vaikeampaa kuin mitä hän oli etukäteen ajatellut.

Kolmannella tapaamiskerralla tytöt rakensivat kartongille oman portfolion. Ryhmäläiset kertoivat pöydän ääressä omat kuulumiset. Liikuntasaliin ei tällä kertaa menty. Tytöt saivat kirjalliset ohjeet Aarrekartan rakentamiseen. He saivat miettiä mitä hyviä ja tärkeitä asioita heillä elämässään on. Seuraavaksi tytöt miettivät mitä haluavat elämältä, mitä odottavat tulevaisuudelta (esimerkiksi ys-

täviä, terveyttä, opiskelupaikan, harrastuksia, toiveammatin, kumppanin, lemmikin, oman huoneen sisustuksen, uuden kodin). Kolmannessa vaiheessa tytöt selailivat lehtiä ja miettivät millaisena halutut asiat näyttäivät lehden kuvissa. Neljännessä vaiheessa tytöt leikkelivät kuvia ja tekstejä, sekä sommittelivat ja liimailivat niitä kartongille. Paperin keskelle tytöt jättivät tilaa omaa kuvaa varten. Keskustelu askartelun aikana oli vilkasta. Ohjaaja selosti millä tavoin ajatukset voivat ohjata tekoja, joilloin myös omien toiveiden on mahdollista toteutua, jos vain määrätietoisesti suuntaa kohti haluamia asioita. Seuraavaksi tytöt hyödynsivät omia aistejaan ja tuntemuksiaan. Erilliselle paperille he kirjoittivat ylös ajatuksiaan rauhallisesta maisemasta. Tehtävän helpottamiseksi paperille oli laadittu valmiiksi seuraavanlaiset kysymykset: Miltä maisema näyttää? Mitä värejä näet? Mitä ääniä siellä kuuluu? Mikä vuorokauden aika on? Mikä on lämpötila? Mitä kosketat? Miltä sinusta tuntuu? Miltä ilma tuoksuu? Oletko yksin vai jonkun seurassa? Tytöt kirjoittivat vielä paperille nimensä ja antoivat ne ohjaajalle seuraavaa kertaa varten. Lopuksi kaikki sulkivat silmänsä. Ohjauksen avulla jokainen keskittyi ajattelemaan omaa rauhallista maisemaa, eli omaa turvapaikkaa, jossa on hyvä ja rauhallinen olla. Ohjaaja selosti kuinka sinne voi mennä missä ja milloin vain, vaikkapa silloin kun mieltä ahdistaa, tai tapahtuu jotain ikävää.

Neljännellä tapaamiskerralla jokainen kertoi kuulumisensa kuvakorttien avulla. Tytöt kertoivat olevansa kiitollisia tästä ryhmästä ja olevansa hyvällä mielellä ja iloisia. Monet odottivat jo kovasti joululoman alkamista. Tapaamisen aihepiiri liittyi itsemääräämisoikeuteen ja turvallisuuteen. Ohjaaja johdatti keskustelun itsearvostuksesta, itseensä luottamisesta, kyvystä pitää puoliaan, riskitilanteiden tunnistamisesta, lopuksi itsemääräämisoikeuden käsittelemiseen. Ohjaaja selosti mitä itsemääräämisoikeus tarkoittaa ja mistä jokainen voi tietää että on turvassa ja niin edespäin. Aiheesta virisi vilkas keskustelu. Muutama oppilas kertoi kokemuksiaan facebookista ja pimeällä ulkona liikkumisesta. Myös ohjaajat kertoivat lapsuuden ja nuoruuden kokemuksia luistelukentällä ja laivamatkalla. Lähes jokainen osallistui keskusteluun ja puheenvuoroja kuunneltiin tarkkaavaisesti. Aikaa ei jäänyt tanssimiseen, joten se jätettiin ohjelmistosta pois. Tyttöille jaettiin heidän edellisellä kerralla kirjoittamansa laput omasta turvapaikasta

ja lukivat sen vielä itsekseen läpi. Sen jälkeen kaikki asettuivat selälleen lattialle. Lopuksi käytiin ohjauksen avulla läpi mielikuvaharjoitus, ja jokainen keskittyi rakentamaan omaa turvapaikkaansa.

Viidennellä tapaamiskerralla jokainen kertoi kuulumisensa ilman kuvakortteja. Pallo heitettiin vuorollaan aina seuraavalle kertojalle. Yksi tyttö kertoi huolenaiheestaan, joka kohdistui erääseen häntä hiljattain lähennelleeseen poikaan. Käsittelimme asian lyhyesti ja kehoitimme häntä pikaisesti kertomaan asiasta opettajalle ja vanhemmille. Neuvoimme myös häntä palaamaan asiaan, jos kertominen ei auttaisi ja tilanne toistuisi. Seuraavaksi tytöt tanssivat ohjatusti kabaaree -musiikin tahdissa, sekä itsekseen. Tanssituokion jälkeen tytöt siirtyivät pöydän ääreen ja jatkoivat oman aarrekartan tekemistä. Tytöt liimailivat kartongille ohjaajien ja heidän itsensä ottamia valokuvia ensimmäiseltä ja toiselta tapaamiskerralta. Oman kuvan moni tyttö asetteli valmiiksi varatulle paikalle, keskelle kartonkia. Askartelun lomassa ryhmäläiset joivat glögiä, mehua, söivät pipareita ja suklaata. Lopuksi kaikki siirtyivät omille patjoille ja kävivät ohjatusti oman turvapaikan rentoutusharjoituksen läpi.

8 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Jokaisen ryhmätapaamisen päätteeksi tytöt täyttivät palautelapun. Tapaamisesta saadun palautteen perusteella ohjaajat suorittivat ryhmätoiminnan arvioinnin. Lyhyessä palaverissa käytiin läpi saatu palaute ja kokemukset. Niiden mukaan tehtiin lyhyt yhteenveto siitä, miten tavoitteet olivat toteutuneet. Ryhmätoiminnan toteutuksen aikana ei ilmennyt tarvetta tehdä muutoksia suunnitelmiin. Tyttöillä oli antamansa palautteen avulla mahdollisuus esittää omia toiveitaan. Näin he myös omalta osaltaan osallistuivat toiminnan kehittämiseen. Arviointi on Kurjen (2000) mukaan aina monivaiheinen prosessi. Kaikki toiminnassa mukana olevat ihmiset ovat keskeisesti mukana myös arvioinnin teossa. Parhaimmillaan arviointi on koko toiminnan ajan jatkuvaa prosessiarviointia. Päämääränä on aina toiminnan jatkuva parantaminen. Arviointi peilaa, kirkastaa ja parantaa toiminnalle asetettuja tavoitteita. (Kurki 2000, 150.)

Aineiston keruuseen liittyvässä työvaiheessa vahvistui käsitys siitä, että toiminnalliset menetelmät ovat nuorten tukemisessa tehokkaita keinoja vahvistaa itse-tuntoa. Toiminnallisten menetelmien suhteen ei rajausta tarvinnut tehdä ja toimintaa sai toteuttaa haluamallaan tavalla. Hyvänä esimerkkinä voidaan pitää Itäluotsin toimintaa Helsingissä, jonka mukaan toiminnasta saadun tutkimustiedon valossa nimenomaan toiminnallisuuden on Danska-Honkalan & Poterin (2011) mukaan havaittu vetoavan nuoriin. Tämä tutkimustieto on parantanut mahdollisuuksia arvioida työn laatua ja sen vaikuttavuutta. Edellytys sille kuitenkin on, että toiminta kohdennetaan tiettyyn, rajattuun ryhmään ongelmien varhaisessa vaiheessa. Työskentelyn tulee olla pitkäjänteistä ja koko nuoren elämäalue tulee ottaa huomioon (koti, koulu ja vapaa-aika). Työn tueksi tarvitaan tutkimustietoa nuorista, nuoruudesta ja nuorta suojaavista tekijöistä. Muiden ammattilaisten osaamista tulee hyödyntää. Työille tulee myös asettaa tavoitteet ja arvioida onnistumisesta. Ryhmäytymisprosessille tulee myös antaa mahdollisuus. (Danska-Honkala & Poteri 2011, 144.)

Toiminnassa toteutui laadun ja vaikuttavuuden kannalta tärkeitä asioita. Tavoitteiden mukaisesti saatiin muodostettua tiivis ryhmä. Työiltä saadun suullisen ja kirjallisen palautteen perusteella ryhmäytyminen onnistui hyvin. Pitkäjänteisyyttä tapaamiskertojen suhteen olisi kaivattu lisää, sillä viikottaiset tapaamiset kestivät vain puolitoista kuukautta. Ohjaajilla ei ollut mahdollisuuksia vaikuttaa tähän asiaan. Aineiston perusteella olisi tärkeää, että tapaamisia järjestetään koko lukuvuodeksi, jotta tuen antamisessa pitkäjänteisyyden periaate toteutuisi. Toivomus on, että apulaisrehtori ottaa työjärjestyksen teossa huomioon sen, että työskentelyyn saadaan riittävästi aikaa, niin jokaista tapaamiskertaa kuin koko ryhmätoimintaa ajatellen. Tytöt jäivät palautteen perusteella kaipaamaan lisää tapaamisia. Myös moni opettaja kertoi, että heidän oppilaansa halusivat tulla mukaan toimintaan ja olivat pettyneitä kun eivät päässeet.

Koko nuoren elämänalueen huomioimiseen ei ryhmätapaamisten puitteissa ollut riittävästi aikaa, muutoin kuin kuulumiskierrosten aikana. Aihetta tytöt työstivät lähinnä omaa portfolioa tehdessään. Aihe sisältyi opinnäytetyön teoriaosuuteen, jossa käsiteltiin kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Oppilashuollollinen kehittämisnäkökulma näyttäytyi tässä hankkeessa tukitoimenpiteenä, eli pienryhmätapaamisten kokonaisuuden suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheina. Näin ollen on mahdollista, ettei koululla toteutettava oppilashuollollinen työ avaudu lukijoille riittävän selkeänä kokonaisuutena.

Tämän hankkeen keskeiset periaatteet olivat yhteneväisiä Danska-Honkalan & Poterin (2011) näkökulman kanssa, jossa syrjäytymisen ehkäisyn yhdeksi keskeiseksi periaatteeksi ja samalla suojaavaksi tekijäksi katsotaan kuuluvan varhainen puuttuminen. Muita sen piirteitä ovat tapaamisten intensiivisyys, vertaisryhmätoiminta, suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus ja arviointi, kodin, koulun ja vapaa-ajan huomiointi, monimenetelmällisyys, toiminnan toteutus nuoren lähiyhteisössä, palvelujen yhden luokun periaate, paikallinen soveltaminen, työtiimin nopea ja joustava reagointi, sekä tiimin yhteinen menetelmäkoulutus. (Danska-Honkalan & Poterin 2011, 134 -135.)

Tiivis ja luottamuksellinen pienryhmä tarjoaa mahdollisuuden oppia itsestä ja muista, sekä auttaa löytämään ongelmille sellaisia selityksiä, joita ei itselle ole

mieleen tullut. Silloin kuin huomaamatta voimme löytää itsestämme sellaisia ulottuvuuksia, joista emme ole olleet tietoisia. (Ojanen 2011, 201.) Jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus ottaa puheeksi haluamiaan asioita. Heti ensimmäisellä tapaamiskerralla ohjaajat kertoivat tytöille, että ryhmässä voi ottaa puheeksi vaikeitakin asioita. Vaitiolosopimuksen allekirjoittamisella ohjaajat pyrkivät tietoisesti lisäämään luottamuksen syntymistä. Muutaman tytön spontaani avautuminen oli hyvä esimerkki siitä, että he kokovat ryhmän luotettavaksi ja turvalliseksi asiaksi. Ryhmäkeskusteluissa tytöillä oli tilaisuus huomata, että ajatukset, kokemukset ja samanlainen elämäntilanne yhdistävät heitä. Tämä osaltaan vahvisti yhteenkuuluvuuden tunneteen syntymistä. Puhumalla asiat selkiytyvät ja ovat konkreettisempia, kuin mitä ne pelkän ajattelun avulla voivat olla. Huomionarvoista oli, että neljännen tapaamiskerralla yhteen palautelap-puun kirjoitettiin, että: "tämä kerta oli ihanaa".

Tämä niin sanottu toiminnallinen produktio merkitsi varhaisen puuttumisen näkökulmasta sitä, että kolme oppilashuollon työntekijää järjesti vapaamuotoista toimintaa yhdeksäsluokkalaisille tytöille heidän omassa lähiyhteisössään, eli omassa koulussa. Toiminnassa toteutettiin myös niin sanottua yhden luukun periaatetta. Ryhmätoimintaan osallistui kolme oppilashuollon työntekijää, jotka pitävät omaa vastaanottoa samassa koulussa. Näin ollen tyttöjen ei tarvinnut käydä erikseen jokaisen ohjaajan vastaanotolla hakemassa apua ongelmiinsa, sillä ryhmätapaamisten aikana heille järjestyi tapaaminen jokaisen kanssa samanaikaisesti. Tytöille jäi myös aikaa miettiä minkälaista apua he tarvitsevat. Monessa suhteessa työntekoa helpotti se, että toimintaympäristö oli kaikille osapuolille tuttu ja osallistujat tunsivat toinen toisensa. Nämä tekijät yhdessä auttoivat myös lisäämään turvallisuuden tunnetta.

8.1 Tyttöjen palautekyselyn tulokset

Suullinen ja kirjallinen palaute oli jokaisen tapaamiskerran jälkeen positiivista. Ohjaajat pyysivät tyttöjä olemaan rehellisiä palauteen antamisessa, jotta toimintaa olisi voitu suunnata tarvittaessa heidän toiveidensa mukaiseen suuntaan. Ohjaajat pohtivat sitä, että he ovat koulun työntekijöitä, ja se osaltaan saattoi vaikuttaa siihen, että tytöt halusivat miellyttää meitä.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla teemana oli valokuvaus. Kaikki tytöt, yhtä lukuunottamatta, valitsivat kysymyksiin hymysuut. Yksi tyttö valitsi 1. ja 3. kysymyksen kohdalla vakavan naaman, mutta 2. kysymykseen hän valitsi hymysuun. Vapaan sanan kirjoituksissa luki seuraavaa: *'toivon jotain hauskaa ehkä jotain pientä napostelua', 'oli kiva kokemus! kiitos kun järjestitte tällaisen kokemuksen', 'tästä tyttö sinä olet tähti jutusta tuli iloinen mieli, te ootte tosimituvia kun teille voi kertoa kaikista murheista'.*

Toisella tapaamisella liikunnallisten harjoitusten teemana oli oma keho ja rajat. Kuusi tyttöä seitsemästä valitsi kysymyksiin hymysuut. Yksi tyttö valitsi vakavan naaman 1. kysymyksen kohdalla, muihin hän valitsi hymysuut. Vapaan sanan kirjoituksissa luki seuraavaa: *'no haluaisin nopeaa tanssia', 'oli kivaa oppia uutta tästä ryhmästä, tykkään tyttöjen projektista paljon', 'kiva ja rentouttava tunti', 'kivaa', 'olisi enemmän tanssia, toivoisin jotain pientä napostelua' ja 'oli kivaa ja hauskaa'.*

Kolmannella tapaamiskerralla teemana oli tulevaisuuteen suuntautuminen ja portfolion rakentaminen. Kuusi tyttöä seitsemästä valitsi kysymyksiin hymysuut. Yhdellä tytöllä oli kaksi vakavaa naamaa 1. ja 3. kysymyksen kohdalla, mutta 2. kysymykseen hän valitsi hymysuun. Vapaan sanan kirjoituksissa luki seuraavaa: *'kivaa ja mukavaa', 'I love you', ilmapiiri oli rauhallinen ja mukava' ja 'hyvä kerta, ois kiva jos ois jotain pientä napostelua vaikka viinirypäleitä, musiikki ois kiva jos vähän kovemmalla'.*

Neljännän keskustelupainoitteisen tapaamisen teemana oli muun muassa itsearvostus ja luottamus itseeseen, sekä kyky puolustaa itseään. Jokainen tyttö va-

litsi kysymyksiin hymysuut. Vapaan sanan kirjoituksissa luki seuraavaa: *'oli kivaa', 'tämä kerta oli ihanaa' ja 'mielenkiintoinen tunti'*.

Viidennellä tapaamiskerralla teemana oli ryhmän lopetus, kokemusten purku ja aarrekkartan viimeistely. Kaikki tytöt valitsivat kysymyksiin hymysuut. Vapaan sanan kirjoituksissa luki seuraavaa: *'kiitos tästä tilaisuudesta', 'oli tosi kivaa', 'hyvää joulua', 'kiitos kiitos kovasti kaikesta, hyvää joulua, tosi kiva juttu, harmi kun loppu, jos ois jatkunu viel olis tosi kiva', 'kiitos tästä ryhmästä', 'oli kiva'*.

8.2 Itsetunnon vahvistaminen tyttöjen ja ohjaajien arvioimana

Ohjelma koostui erilaisesta harrastelutoiminnasta, jossa varsinaisen liikunnan osuus oli vähäinen, ja se toteutui lähinnä tanssin muodossa. Ajan puutteen vuoksi alkuperäinen suunnitelma muuttui ja muutama tanssi- ja joogaosuus jätettiin pois. Tapaamisten sisältö oli hajanaista. Tämän vuoksi itsetunnon vahvistaminen liikunnallisilla keinoilla ei toteutunut suunnitelmien mukaan. Tapaamisten suunnittelussa olisi keskityttävä enemmän yhteen toimintaan kerralla. Toiminnan päätarkoitus oli saada aikaan keskustelua, ja se onnistui ilman monenlaista toimintaakin, sillä ryhmä lähti heti ensimmäisellä kerralla hyvin mukaan. Kaikesta huolimatta tilanteet pysyivät rauhallisina.

Tytöt antoivat suullista palautetta siitä, että he pitivät ryhmää turvallisena ja luotettavana asiana. Tämän tunteen syntyminen oli välttämätöntä, jotta itsetunnon vahvistaminen ryhmässä oli mahdollista. Turvallisuuden tunne auttoi tyttöjä vastaanottamaan avoimesti erilaista informaatiota. Ohjaajien mielestä perusturvallisuutta lisäsi se, että ryhmässä vallitsi positiivinen ilmapiiri. Näin pienessä ryhmässä oli erinomaiset mahdollisuudet saada aikaan lämmin ja myönteinen ilmapiiri, ja se myös toteutui. Keskustelessaan tytöt pääsivät vertailemaan kokemuksiaan keskenään, jolloin myös heidän tietoisuutensa omasta itsestään lisääntyi ja se auttoi vahvistamaan itseyden tunteen kehittymistä.

Erilaisten tehtävien avulla rakentui tukipaketti, jonka avulla vahvistettiin tyttöjen positiivista mielikuvaa omista mahdollisuuksista, omasta tulevaisuudesta ja elämänkaaresta. Aarrekartan teossa tytöt saivat työstää omia ajatuksiaan, tunteitaan ja toiveitaan. Aarrekarttaa ideoimalla selkiytyivät myös tyttöjen omat tulevaisuuteen liittyvät odotukset. Se auttoi myös tyttöjä pohtimaan elämään liittyviä hyviä, tärkeitä ja tavoiteltavia asioita. Harmillista oli, ettei viimeisellä kerralla jäänyt aikaa käydä valmiita töitä läpi, jolloin jokainen olisi voinut esitellä muille oman työnsä. Aarrekarttoja tehdessään tytöt keskustelivat vilkkaasti keskenään, muutoin tulevaisuuteen liittyvä keskustelu oli vähäistä.

Ohjauksen tarkoitus oli vahvistaa tyttöjen positiivista käsitystä omasta itsestä, omasta kehosta, omien reviirien rajoista sekä ympäristön turvallisuudesta. Näin vahvistui tyttöjen positiivinen käsitys omasta arvosta ja tärkeydestä. Tutustumalla erilaisiin välineisiin he pääsivät muun muassa valokuvauksen, kuvakorttien ja aarrekartan avulla kertomaan itsestään. He oppivat rentoutumaan ja saivat liikkeen avulla kosketuksen omaan mielenrauhaan. Harjoitteet auttoivat tunnistamaan, kunnioittamaan ja vahvistamaan omia fyysisiä rajoja.

Jokaisen tapaamiskerran päätteeksi ohjaajat kysyivät mitä ajatuksia ja tunteita yhdessäolo ja -tekeminen tytöissä herätti. Palautteen perusteella itsetuntoon ja ryhmätoimintaan liittyvät tavoitteet toteutuivat.

8.3 Sosiaalisten taitojen vahvistaminen tyttöjen ja ohjaajien arvioimana

Kiinteässä ryhmätoiminnassa mukana oleminen osoittautui aineiston perusteella yhdeksi tärkeäksi tekijäksi sosiaalisten suhteiden luomiseksi. Kiinteän pienryhmän muodostaminen oli myös edellytys tavoitteisiin pääsemisessä. Ilman kiinteän ryhmän muodostumista ei itsetunnon vahvistamistyölle, ja sitä kautta sosiaalisten taitojen vahvistamiselle olisi ollut riittäviä toimintaedellytyksiä. Tytöiltä saadun suullisen ja kirjallisen palautteen perusteella ryhmäytyminen onnistui ja ryhmästä tuli kiinteä. Ohjaajien mielestä ryhmän kiinteyden syntyyn

saattoi vaikuttaa haitallisesti se, että kaikki oppilaat eivät olleet läsnä jokaisella tapaamiskerralla. Toisaalta tytöt olivat entuudestaan tuttuja toisilleen.

Hyvin arka ja yksinäisyyttä poteva tyttö pääsee tiiviissä ja intiimissä ryhmässä komenaan yhteenkuuluvuutta muihin. Hän voi tuntea olevansa tärkeä ja kiinnostava muiden silmissä. Näin hän voi tiedostamattaan muuttaa omaa suhtautumistaan ja käyttäytymistään muihin. Tämä puolestaan vaikuttaa positiivisesti siihen, miten muut suhtautuvat häneen. Näin ollen on mahdollista, että aikaisemmat asenteet ja ennakkoluulot väistyvät uusien ja positiivisten kokemusten myötä. Positiiviset kokemukset auttavat vahvistamaan itsetuntoa ja minäkäsitystä, sekä sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Yksinäinen tyttö pääsee näin harjoittelemaan ryhmässä kaverisuhteissa tarvittavia sosiaalisia taitojaan. Palautteen perusteella tytöt kokivat tyttöryhmän tärkeäksi asiaksi. Näin ollen voi olettaa, että tyttöjen mahdollisesti kokema yksinäisyyden tunne myös lievittyi.

Vaitiolosopimukseen liittyvät asiat käsiteltiin heti ryhmätoiminnan käynnistyttyä ja aiheeseen palattiin heti kun koko ryhmä saatiin kokoon. Sopimuksen teolla ohjaajat halusivat varmistaa, että luottamus ryhmän sisällä syntyy ja, että tytöt voisivat kertoa sellaista, mitä he eivät muualla uskaltaisi kertoa. Kuulumiskierroksen tarkoituksena oli vahvistaa ryhmän kiinteyttä ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Tarkoituksena oli se, että tytöt saisivat tuntea, että heistä jokaisesta välitetään ja heistä ollaan kiinnostuneita. Aineiston perusteella kuulumisten kyselyllä on tärkeä merkitys myös oppilaan kokemalle subjektiiviselle hyvinvoinnille. Vähäisistä tapaamisista huolimatta muutamat oppilaat avautuivat kertomaan spontaanisti omia henkilökohtaisia asioitaan. Jos aikaa ja tapaamiskertoja olisi ollut enemmän, olisi hiljaisemmat oppilaat voinut myös avautua. Ohjaajat jäivät kaipaamaan käyttöönsä sellaisia menetelmiä, joiden avulla tytöt olisivat voineet saada äänensä paremmin kuuluville. Rohkeiden tyttöjen esimerkki saattaisi hyvinkin pian temmata aremmat tytöt mukaan keskusteluun, jos ryhmätoimintaa olisi jatkettu. Hyvä esimerkki tämän suuntaisesta kehityksestä oli se, että itsemääräämisoikeudesta virisi niin vilkas keskustelu, että muuta ohjelmaa jouduttiin karsimaan pois. Ohjaajat pohtivat myös, että tyttöjen avautumiseen saattoi vaikuttaa turvallisuuteen ja omaan itseen liittyvät aihepiirit.

Yksi tytöistä kertoi ryhmätapaamisten alkuvaiheessa, että hänellä oli ennakkoluuloja ja pelkoja ryhmää kohtaan, mutta ne hälvenivät myöhemmin. Tyttöjen esille nostamiin asioihin ei syvennytty, sillä siihen ei puolentoistatunnin tapaamisen puitteissa ollut aikaa. Myöhemmin vastaavanlaisen toiminnan suunnittelussa tulee huomioida, että oppilaan esille nostamiin asioihin ja avun pyyntöihin tulee reagoida nopeasti ja tehokkaasti, jotta työtiimin nopean ja joustavan toiminnan periaatteet toteutuisivat. Tilanteeseen voidaan varautua siten, että järjestetään ryhmätapaamiset koko aamu- tai iltapäivän ajaksi. Myös omiin päiväohjelmiin tulee jättää väljyyttä, jotta ryhmäläinen voisi samana päivänä tulla vastaanotolle.

Uskon, että me olimme tämän toiminnan toteutuksessa kaikkein pätevimmat ihmiset kehittämään omaa toimintaamme, eli sen koko suunnittelu-, toteutus- ja arviointityötä. Kukaan ulkopuolinen tutkija ei olisi päässyt näin lähelle omaa toimintaympäristöämme. Syrjälän (1994, 31.) mukaan toimintatutkimus saa alkunsa tietystä käytännön ongelmasta. Sen vuoksi se on tilanne- ja ympäristökeskeistä. Usein se on usean ihmisen yhteinen pyrkimys ratkaista tiettyä ongelmaa. Myös Metsämuurosen (2009, 234.) mukaan se tarkoittaa myös nykyisen käytännön kehittämistä paremmaksi. Se voi olla yksittäisen työntekijän toteuttamaa, tai koko työyhteisön ja organisaation muutosprosessi.

9 POHDINTA

Terveyden edistäminen ymmärretään toiminnaksi joka korostaa monimuotoisuutta, arvoperusteisuutta, asiantuntemusta ja yhteistyötä. Se kuuluu luonnolliseksi osaksi jokapäiväistä työtä. Terveyttä edistävän toiminnan perustana on edistää yksilön hyvää. Hyvän edistäminen on myös eettinen päämäärä. Eri elämänaalueet ovat yhteydessä toisiinsa, joten terveyden edistämisen toimet eivät voi olla erillään toisistaan. Kyseessä on elämän kokonaisuus ja sen edistäminen. (Pietilä 2010, 13, 274.) Koko ryhmätoiminnan idea perustui ryhmässä mukana olleiden tyttöjen terveyden edistämiseen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen.

Ryhmätoiminnan järjestäminen oli oppilashuollollien tukitoimi tyttöjen itsetunnon vahistamiseksi. Vertion (2003) mukaan terveyden edistämisen kannalta koulu-yhteisö on merkittävä elämän areena, jolla kohdataan terveyden kaikki ulottuvuudet, jossa kaiken aikaa tapahtuu kasvua ja kehitystä sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Koulu-yhteisöä voi kuvata koululaivaksi, jossa jokaisella on omat tehtävänsä, jotta laiva voisi purjehtia haluttuun suuntaan sopivalla vauhdilla. Laivan tehtävänä on kuljettaa lapsia ja nuoria lapsuudesta kohti aikuisuutta, ja sen kululle asettaa myös ympäröivä yhteiskunta erilaisia odotuksia ja vaatimuksia. Jos joku putoaa laivasta, on tiedettävä, mitä on tehtävä nopeasti. Laivalla ei opita pelkästään merenkulusta vaan myös tuulista, luottamuksesta, yhteistoiminnasta ja jokaisen merkityksestä. Yhteisön toimintakyvyn ja terveyden tärkeä edellytys on, että jokaisella on kyky huolehtia omasta itsestä ja omasta toimintakyvystä niin hyvin kuin on mahdollista ja hakea apua tarvittaessa. (Vertio 2003, 97 -98.)

Yhdeksäsluokkalainen nuori joutuu tekemään opinto-ohjaajien ja opettajien avulla pitkälle tulevaisuuteen vaikuttavia päätöksiä, vaikka ei olisikaan siihen valmis. Jaraston & Sinervon (1999) näkemyksen mukaan aikuistuminen ja siihen liittyvät asiat muodostavat yhden kaikkein suurimmista kriisikausista ja

muutoksista, joita ihminen kohtaa. Kypsä ammatinvalinta vaatii nuorelta uskottoman paljon. Jotta se olisi itsenäinen ratkaisu, nuorella tulee olla tarpeeksi sosiaalista kypsyyttä ja riippumattomuutta. Hän on kyettävä pohtimaan omia arvojaan ja jäsentämään sitä, mikä hänelle on elämässä tärkeää, sekä miettiä missä hän on hyvä ja mikä häntä kiinnostaa. Tärkeitä asioita ovat myös kehittyneet ongelmanratkaisutaidot, selkiytynyt minäkuva ja tiedot eri ammanteista sekä koulutusvaihtoehtoista. (Jarasto & Sinervo 1999, 57, 162.)

Helsingin yliopisto osallistui tutkimukseen, jossa kahdella tutkimustasolla tarkasteltiin syrjäytymiseen liittyviä riskitekijöitä. Helsingin yliopiston tutkimusosuudessa tarkasteltiin sosiaalisen pääoman muodostumista ja persoonallisuuden tekijöiden merkitystä. Muita tarkastelukohteita olivat oppilaiden koulumenestys, synnynnäinen temperamentti, itsetunto, tavoitteellisuus, motivaatio, saavutettu sosiaalinen asema ja elämänhallinnan funktio ja koulun vaikutus näihin tekijöihin. Kohdejoukko koostui yhdeksäsluokkalaisista oppilaista. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas -Järvinen & Savio 2007)

Tulosten mukaan erityisopetus ja huono itsetunto kulkivat käsi kädessä. Yleinen itsetunto laski niillä oppilailla, jotka olivat olleet pisimpään erityisopetuksessa, ja se jäi opetuksen päätyttyäkin matalalle tasolle. Motivaatio oli paras niillä, jotka olivat parhaillaan erityisopetuksessa, matalin niillä jotka olivat olleet pitkään erityisopetusryhmässä. Sen lisäksi, että opettajat arvioivat erityisopetusta saavat epäkypsiksi, he arvioivat, etteivät he ole pidettyjä ja heillä ei voi olla korkeaa statusta luokassa. Opettajien arvio ei ollut yhdenmukainen oppilastovereiden arvion kanssa. (Keltikangas -Järvinen 2007, 39 -40.) Erityiskoulu on normaalkoulua haasteellisempi toimintaympäristö. Mielenkiintoista olisi tietää, minkälaisia tuloksia olisi saatu, jos tutkimus olisi toteutettu erityiskoulussa. Tuloksista voi kuitenkin päätellä, että itsetuntoa tukevilla toimenpiteillä on erityiskoulussa vieläkin suurempi painoarvo.

Tutkimus myös osoitti, että koulun tulisi ottaa enemmän vastuuta syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista, jotta he saisivat tukea, ohjausta ja motivointia peruskoulun viimeisten vuosien aikana. Vastuuta tulisi ottaa enemmän myös oppilaiden koulutusuran ohjaamisesta toisen asteen opintoihin. Syrjäytymisriskissä

on ennen kaikkea kyse siitä, että erityistä tukea tarvitsevat tunnistetaan, ongelmat tarkotaan ja nuorten itsetuntoa ja kasvua tuetaan. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas -Järvinen & Savio 2007, 19.)

Ryhmätoiminnan avulla pyrimme välittämään tytöille sellaisen tunteen, että kuljemme tämän viimeisen peruskoulun lukuvuoden heidän tukena. Läsnäololla halusimme viestittää heille, että olemme tässä ja nyt, sekä tavoitettavissa. Tapauksia oli vähän, eikä aika riittänyt esiin nostettujen asioiden käsittelemiseen. Tulevien interventioiden teossa tulee asiaan kiinnittää entistä enemmän huomiota. Myös yksinäisyyteen liittyvä teema jäi ryhmässä käsittelemättä, vaikka se oli tärkein yksittäinen ongelmakohta, johon toiminnallamme halusimme vaikuttaa.

Siitä huolimatta, että ryhmätyöskentely sisältyy koulun opetukseen, on eettisesti hyvin kyseenalaista, ettei tytöiltä kysyty halukkuutta tulla mukaan. Tutkimusten perusteella ennaltaehkäisevien interventioiden tulisi perustua aina vapaaehtoisuuteen. Erityisesti sellaisen oppilaan kohdalla, josta on noussut huoli, tulisi toimia viisaasti. Hänen kanssaan tulisi keskustella avoimesti asiasta ja perustella niitä syitä, miksi juuri hänen kannattaisi osallistua, ja mitä hyötyä hänelle siitä voisi olla. Jos hän siitä huolimatta kieltäytyy, tulisi asiasta neuvotella oppilaan, opettajan ja vanhempien kanssa. Näin päästään käynnistämään muita tarvittavia tukitoimenpiteitä. Nuorta tulee ymmärtää ja hänen mielipidettään kunnioittaa, sillä varsinkaan pakottamalla ei päästä haluttuun lopputulokseen. On hyvä muistaa, että nuori on vielä monissa asioissa epävarma ja tarvitsee aikuisen suojelua, vaikka ei sitä herkästi tunnustaisikaan. Keltikangas-Järvisen mukaan (2008) kasvatuksen tarkoitus on tehdä synnynnäisesti erilaisista ihmisistä mahdollisimman samanlaisia, jotta he voisivat elää yhdessä, ymmärtäisivät toinen toisiaan, kykenisivät sopimaan yhteisistä peilsäännöistä ja pystyisivät luomaan riittävän yhtenäisen arvomaailman. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisen temperamenttia ajatellen työntää ääripäitä enemmän keskustan suuntaan, jolloin esimerkiksi ujoja rohkaistaan ja sensitiivisyyden puutteesta kärsivälle opetetaan sosiaalista herkkyyttä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 29.)

Vapaamuotoisen ryhmätoiminnan avulla koulu saa opetus- ja kasvatustehtävän hoitamiseen tehokkaan työmenetelmän, jonka avulla voidaan puuttua monenlaisiin ongelmiin. Tähän työhön tulisi nykyistä enemmän valjastaa oppilashuollon ammattilaisia. Kaiken kaikkiaan toiminta tulisi nähdä osana koko oppilashuollollista toimintaympäristöä. Varsinkin erityiskoulussa oppilaille olisi tärkeää kohdistaa itsensä toteuttamista tukevia interventioita. Hyvin tärkeää olisi, että oppilaille tarjottaisiin vaihtelua arkisen puurtamisen vastapainoksi, jotta he saisivat edes hetken olla vapaita suorittamisesta ja arvostelusta.

Kehitimme tästä toiminnasta aivan 'itsemme näköisen'. Yhteistyölle jäi enemmän aikaa kuin muilla keinoin olisi järjestynyt. Tämänkaltainen toiminta mahdollistaa tehokkaan, tiiviin ja joustavan yhteistyön oppilashuollon toimijoiden välille. Varhaisen puuttumisen periaatteiden mukaisesti se on tehokas menetelmä, jonka avulla voidaan tarttua opettajien, oppilaiden ja vanhempien esittämiin huolenaiheisiin.

Mielenkiintoista on jäädä seuraamaan mitä vaikutuksia ryhmätoiminnalla oli, ja tulevatko tytöt aikaisempaa helpommin vastaanotolle. Kiinnostavaa olisi myös selvittää miten ryhmätoiminta auttoi tyttöjä kaveriongelmissa. Monet oppilaat voivat kokea erityisesti psykologin ja kuraattorin vastaanotolle menon vaikeaksi. Pohdimme sitä, että ryhmässä oleminen leimaa oppilasta vähemmän kuin vastaanotolla käyminen. Mielenkiintoista olisi saada tietää onko asialla yhteyttä käyntimäärien kanssa.

Pienryhmässä työskentely lisäsi omaa työmotivaatiotani ja tarjosi minulle vaihtelua kiireen keskelle. Tunsin kohtaavani tytöt ilman terveydenhoitajan roolia. Olen vahvasti sitä mieltä, että vastaanottotyö ei saisi olla ainoa vaihtoehto nuorten auttamistyössä. Uskon myös, että vastaanottotyö estää jonkin verran työntekijän oman luovuuden kehittymistä. Uusi toimintaympäristö voi auttaa työntekijää vapautumaan uraantuneista työtavoistaan. Olen useaan otteeseen tuonut esille, että nuori ei aina vastaanotolla puhu asioistaan. Myös nuori saapuu vastaanotolle omassa roolissaan, jolloin aito kohtaaminen voi jäädä syntymättä, sillä siitä puuttuu tietty rentous. Uskoisin, että tämä oli myös tytöille uusi ja positiivinen kokemus. Ryhmässä me jokainen lähennyimme toinen toisiamme.

Tulevaisuudessa on hyvä muistaa, että koulun työntekijät eivät ole nuorten auttamistyössä yksin. Tällä kertaa työ toteuttiin koulun omin resurssein, mutta ei pidä unohtaa, että nuorten parissa työskentelee paljon muitakin ammattilaisia, joilla on paljon asiantuntemusta ja kokemusta nuorista. Mainittakoon tästä ryhmästä vaikkapa nuorisotyöntekijät, joilla on tietoa ja taitoa järjestää monipuolista toimintaa erityisesti poikaryhmille. Eri sektorien välistä yhteistyön ja monenlaisen osaamisen hyödyntämistä tullaan tarvitsemaan tulevaisuudessa vielä enemmän.

Ryhmiä perustettaessa on huolehdittava siitä, että mukaan mahtuvat kaikki ne oppilaat, joista on erityistä huolta ja joiden kohdalla keinot ovat vähissä. Erityiskoulussa luokat ovat hyvin pieniä, joten karsintaa ei yleensä tarvitse tehdä. Aineiston perusteella on tärkeää, että ryhmä on sosiaalisilta taidoiltaan mahdollisimman heterogeeninen, jotta ryhmässä sosiaalisten taitojen oppiminen olisi mahdollista. Itse mieltäisin tarkkaan tyttöjen ja poikien sekoittamista samaan ryhmään, sillä se voisi aiheuttaa turhaa levottomuutta ja jännitteitä ryhmäläisten välille, ja voi jopa estää ryhmäytymisen onnistumisen.

Syrjäytymisen ehkäisy ja ennaltaehkäisevä työ ovat olleet yhteiskunnallisessa keskustelussa vahvasti esillä. palvelurakenteen muutoksessa uudenlaisia oppilashuollollisia työmenetelmiä tulee etsiä entistä aktiivisemmin, jotta jokaisen lapsen ja nuoren koulunkäyntiä voitaisiin tukea riittävästi tulevaisuudessakin. Varsinkin erityiskoulujen oppilashuollollista toimintaa tulisi kehittää enemmän vapaamuotoisen ryhmätoiminnan suuntaan. Tämä ei ole mahdollista ilman, että oppilashuoltoryhmän jäsenten menetelmäkoulutukseen panostetaan. Pienryhmätoiminnan puitteissa on kaiken kaikkiaan erinomaiset mahdollisuudet hoitaa monenlaisia oppilahuollollisia velvoitteita.

Meidän tulee myös uusien haasteiden edessä säilyttää mielenkiinto kokeilla uusia ja innovatiivisia työtapoja. Nuoret tulee myös ottaa suunnittelutyöhön mukaan. Uskon, että nuoriin kohdistuvien interventioiden teossa hedelmällimmät ideat syntyvät nuorten omista lähtökohdista ja toiveista käsin.

LÄHTEET:

- Aalto, Mervi 2003. Nuorten kokema yksinäisyys ja sen yhteys tulevaisuusorientaatioon. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 1.1.2012 Saatavilla <http://hdl.handle.net/10138/19905>
- Aho, Sirkku & Laine, Kaarina 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. 1.-3. painos. Otava.
- Aho, Sirkku 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus & kasvatus -sarja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahrelma, Anna-Maria & Hyrkäs, Kaija-Leena 2010. Riskikäyttäytyminen ja siihen yhteydessä olevat suoja- ja riskitekijät yläkoulussa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Pro gradu -tutkielmista tehdyt verkkojulkaisut vuodelta 2010, 70-81. Viitattu 8.11.2011 Saatavissa <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/gradut2010.html>
- Alatupa Saija (toim.); Krister Karppinen; Liisa Keltikangas-Järvinen Liisa & Savioja Hannele 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. - Löytyykö huono -osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra, 34. Viitattu 12.1.2012 Saatavilla URL:<http://www.sitra.fi>
- Allardt, Erik 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Borda, Michele 1989. Esteem builders. California:Jalmar Press.
- Borda, Michele 1993. Staff esteem builders. California:Jalmar Press.
- Cacciatore, Raisa; Korteniemi-Pokela, Erja & Huovinen, Maarit 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Danska-Honkala, Katja & Poteri, Martti 2011. Kohdennettu nuorisotyö sosiaalisen vahvistamisen kontekstissa. Teoksessa Lundbom, Pia & Herranen, Jatta (toim.) 2011. Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Sarja C. Oppimateriaaleja 24. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak, 127-149.
- Hallikainen, Kirsti. 2011. Kenen vastuu?: nuorten syrjäytyminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Jyväskylän yli-

- opisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 1.1.2012 Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201103231919>
- Hassinen, Jukka 2004. Näkökulmia hyvään oppimiseen. Teoksessa Jukka Hassinen & Janne Marniemi (toim.) Oppiva koulu -pajakoulut muutoksen tekijöinä. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry. Balanssi Akatemian -julkaisusarjan neljäs julkaisu, 69 -71.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Jyrkämä, Jyrki 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS -viestintä Oy, 33 -55.
- Hirvonen, Anna; Hyppönen, Tuula; Kannelsuo, Marja; Kiviharju, Elina; Luotonen, Anneli; Norokorpi, Irmeli; Pitkäniemi, Minna; Rautiainen, Asta; Reijonen, Merja; Räsänen, Jaana & Valtonen, Tiina 2005. Kirjoittajina teoksessa Asta Rautiainen (toim.) Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Opmateriaalit 4, 2 5-40.
- Holopainen, Pirkko; Ojala, Terhi; Orellana, Tarja & Miettinen, Kaija 2005. Johdanto. Teoksessa Pirkko Holopainen; Terhi Ojala; Kaija Miettinen & Tarja Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi -ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005, Helsinki: Opetushallitus, 5. Viitattu 27.12.2011 Saatavilla http://www.oph.fi/julkaisut/2002/siirtymat_sujuviksi_eheyttä_koulupolkua_rakentamassa
- Horowitz LM, French Rd S & Andersson CA. 1982. The prototype of a lonely person. Teoksessa Peplau LA & Perlman D. (toim.) Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy. Wiley - Interscience, New York, 183 -205.
- Hotulainen, Risto & Lappalainen, Kristiina 2005. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa Pirkko Holopainen; Terhi Ojala; Kaija Miettinen & Tarja Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi -ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005, Helsinki: Opetushallitus, 111. Viitattu 27.12.2011 Saatavilla http://www.oph.fi/julkaisut/2002/siirtymat_sujuviksi_eheyttä_koulupolkua_rakentamassa
- Huhtala, Mikko & Lilja, Kari 2007. ProEduca Peruskoulusta ammatillisiin opintoihin. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. ROKL. Turun yliopiston paino.
- Huhtanen, Kristiina. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Hämäläinen, Juha 2005. Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa Pirjo Koivula (toim.) Sel-

- vietympien polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, 55 -58.
- Ihatsu, Markku & Koskela, Hannu 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten opilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen-projektin alkukartoitus. Opetushallitus, 14 -17. Viitattu 19.12.2011 Saatavilla http://www.opi.fi/julkaisut/2001/keskeyttaako_vai_ei
- Jarasto, Pirkko & Sinervo, Nina 1999. Elämää varten. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Junttila, Niina 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Katja Joronen & Anna Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 34-49.
- Jyrkämä, Jyrki 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt - giddensiläisiä näkökulmia toimintatutkimukseen. Teoksessa Hannu L.T Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 138 -139.
- Järvinen, Maria & Tuomaala, Stiina 2008. Pienryhmätoiminnan ja yksinäisyyden yhteys 7.-8. -luokkalaisten oppilaiden sosiometriseen asemaan ja sen muutokseen. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Pro gradu -tutkielmista tehdyt verkkojulkaisut vuodelta 2008. Viitattu 8.11.2011 Saatavilla <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/gradut2008.html>
- Kaivosoja, Matti 2002. Sosiaalinen kehitys. Teoksessa Pirjo Terho; Eija-Liisa Ala-Laurila & Juhani Laakso (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 120.
- Kataja, Jukka 2003. Rentoutuminen ja voimavarat. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Katila, Marjo, & Mäki-Ontto, Heidi 2009. Kahdeksaluokkalaisten kuuluvuuden tunne koulua, luokkaa ja pysyvää pienryhmää kohtaan. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Mikrotalenne luettu 9.9.2011 Mäntsälän kirjastossa.
- Keltikangas- Järvinen, Liisa 1994. Hyvä itsetunto. Neljästoista painos. Helsinki: Wsoy
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimusten valossa. Raportissa Saija Alatupa (toim.); Krister Karppinen; Liisa Keltikangas-Järvinen Liisa & Savioja Hannele. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. -Löytyykö huono -osaisuuden syy koulusta vai

- oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra, 34, 39 -40. Viitattu 12.1.2012 Saatavilla URL:<http://www.sitra.fi>
- Keltikangas -Järvinen 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Toinen painos. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Toinen painos. Helsinki: WSOY.
- Kokkonen, Marja 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Konu, Anne 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press, Viitattu 1.1.2012 Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>
- Konu, Anne 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000 -luvulla. Teoksessa Katja Joronen & Anna Koski (toim.) Tunte- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 13.
- Korhonen, Anu 2006. Myllyprojektin pienryhmäohjaajien kokemuksia ohjauksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Mikrotallenne luettu 9.9.2011 Mäntsälän kirjastossa.
- Kurki, Leena. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kuula, Ritva 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuoren syrjäytyminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Joensuun yliopistopaino.
- Laitinen, Outi & Aivo, Mirjami 2009. Sosiaalisen ahdistuneisuuden yhteys nuorten ystävyys-suhteisiin: Ystävien määrä, yhteydenpito ja keskusteleminen. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Pro gradu-tutkielmista tehdyt verkkojulkaisut vuodelta 2009. Viitattu 8.11.2011.Saatavilla <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/gradut2009.html>
- Laivisto, Virve & Salomäki, Sanna -Mari 2011. Tupakoimattomuuden edistäminen ala-asteella. Oikeus savuttomaan lapsuuteen. Opas tupakoimattomuuden tukemiseen peruskoulun vuosiluokilla 1 -6. Tammerprint Oy.
- Lappalainen, Kristiina 2001. Yläasteelta eteenpäin -oppilaiden erityistuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Joensuun yliopistopaino.

- Liimatainen, Leena; Ryttyläinen, Katri & Mäkitalo, Minna 2010. Esimerkki Precede-Proceed- mallin soveltamisesta: nuorten terveyden edistäminen kouluyhteisössä. Teoksessa Anna-Maija Pietilä (toim.) Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan. Helsinki: WSOYpro Oy, 118.
- Linnakangas, Ritva & Suikkanen, Asko 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuoren syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2004:7. Helsinki.
- Linnilä, Maija-Liisa 2003. Oppilashuolto "lapsesta nuoreksi" -kasvun tukena. Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi 29.-31.2003: Valta, vastuu, vapaus. Erika 3/2003. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Viitattu 2.12.2011 Saataavilla
<http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika32003>
- Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 105.
- Metsämuuronen, Jari 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ojanen, Markku 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.
- Opetushallitus 2003. Terve itsetunto -projekti 1998-2001. Terve itsetunto loppuraportti 1. Viitattu 2.1.2012 Saataavilla
http://www.oph.fi/julkaisut/2003/terve_itsetunto_projektin_loppuraportit
- Opetusministeriö 2002. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Opetusministeriön työryhminen muistioita 2002:13. Opetusministeriö Viitattu 16.12.2011 Saataavilla
http://www.minedu.fi/OPM/Tarkennettu_haku/Tarkennettu_haku?lang=fi
- Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Viitattu 16.12.2011 Saataavilla
<http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/kehittaemisohejima/>
- Pennington, Donald C. 2002. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suom. Ahokas, Marja 2005. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki: Gaudeamus.
- Pienmäki, Sanna 2003. Nuorten pienryhmätoiminta -mikä tekee siitä sosiaalipedagogista toimintaa? Nuorisotutkimus 4/2003. 21. vuosikerta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 61 -65.

- Pietilä, Anna-Maija 2010. Terveyden edistämisen monia ulottuvuuksia. Teoksessa Anna-Maija Pietilä (toim.) Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy, 12.
- Pietilä, Anna-Maija 2010. Terveyden edistämisen lähtökohtia -katsaus kirjan ydinsisältöihin. Teoksessa Anna -Maija Pietilä (toim.) Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy, 13.
- Pietilä, Anna -Maija 2010. Teorioista toimintaan. Teoksessa Anna -Maija Pietilä (toim.) Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy, 274.
- Raina, Liisa & Haapaniemi, Rauno 2007. Yhteisöllinen pedagogia "...ettei tarvitse tehdä yksin". Arator Oy.
- Reasoner, Robert 1982. Building self-esteem: a comprehensive program. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Reasoner, Robert 1994. Building self-esteem in the elementary schools. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Rimpelä, Martti 2002. Terveyttä edistävä kouluyhteisö. Teoksessa Pirjo Terho, Eija-Liisa Ala-Laurila, Juhani Laakso, Hillevi Krogius & Matti Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 89.
- Saarinen, Juha & Vallenius, Petra 2005. Interventiomahdollisuus sosiaalisten taitojen ongelmiin erityisopetuksen pienryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Mikrotalenne luettu 9.9.2011 Mäntsälän kirjastossa.
- Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. Oulu: Oulu University Library. Viitattu 8.11.2011 Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:951425340X>
- Sinkkonen, Jari 2010. Nuoruusikä. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Sipola, Pauli 2007. Miten autan nuorta oppimaan: elämä on oppimista ja oppiminen elämää. Tornio: Tornion kirjapaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2005. Ota oppi -malli. Nuorten tukeminen perusopetuksesta jatko-opintoihin kuntoutuskokeilun ohjausryhmän muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmän muistioita 2005:14. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Yliopistopaino kustannus, 25-31. Viitattu 2.1.2012 Saatavilla http://stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1067849-42k-7.9.2005-julkaisu

- Sosiaaliportti i.a. Hyvä käytäntö. Lasten ja nuorten ehkäisevän työn pienryhmätoiminta. Viitattu 20.8.2011. Saatavilla <http://www.sosiaaliportti.fi>
- Starratt, Robert J. 1990. The drama of schooling, the schooling of drama. London: the Falmer Press.
- Starratt, Robert J. 1991. Building an ethical school. Educational administration quarterly Vol. 27. No 2, 185 -202.
- Svennevig, Hanna 2005. Kehon mieli. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Syrjälä, Leena 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Leena Syrjälä; Sirkka Ahonen; Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 25 -39.
- Tallgren, Satu 2008. "Mulla tulee tässä porukassa olo paremmaks, koska kaikki on täällä oma ittensä". Ryhmän monet Mahikset - Vapaa-ajan pienryhmä nuorten kasvuyhteisönä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 8.11.2011. Saatavilla <http://www.nuortenakatemia.fi/selvitykset>
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos 2011. Kouluterveyskysely 2011. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi vuosina 2000/01-2010/11. Viitattu 20.1.2012 Saatavilla <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>
- Toivakka, Sari & Maasola, Miina 2011. Itsetunto kohdalleen. Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Toivonen, Vesa 2004. Itsearviointi, opiskelutaidot ja terve itsetunto. Teoksessa Erja Vitikka, & Outi Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 164.
- Turpeinen, Pirkko 2004. Ahdingossa luova lapsi ja nuori. Tienviittoja kasvuun. Edita Publishing Oy.
- Vertio, Harri 2003. Terveyden edistäminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vuokila-Oikkonen, Päivi & Ruotsalainen, Kari 2010. Nuoren tunne-elämän ongelmat, sosiaalisista suhteista vieraantumisen ja ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa Terhi Laine, Susanna Hyväri & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 228 -240.
- Ylänen, Tiina 1997. Koulu ja syrjäytyminen -kuraattorien näkemyksiä. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Kandidaatin tutkielma.

Viitattu 2.2.2012 Saatavilla
www.minedu.fi/export/sites/.../Koulu_ja_syrjytyminen.pdf