

PIENRYHMÄMENETELMÄ LASTEN JA NUORTEN EHKÄISEVÄN TYÖN VÄLINEENÄ

Jyväskylän Yliopisto
Yhteiskuntatieteiden
ja filosofian laitos
Jyrki Muhonen
Yhteiskuntapolitiikan
Pro gradu- tutkielma
Kevät 2008

TIIVISTELMÄ

Pienryhmämenetelmä lasten ja nuorten ehkäisevän työn välineenä

Jyrki Muhonen

Jyväskylän yliopisto

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Yhteiskuntapolitiikka

Ohjaajat: Mikko Mäntysaari ja Sirkku Juhola

kevät 2008

104 sivua, liitteet 2 sivua

Tutkimuksen pääkäsitteinä ovat sosiaalipedagogiikan termi subjektius ja sosiaaliset taidot. Tutkimuskohteena oli ehkäisevään työhön käytetty pienryhmämenetelmä, joka on tarkoitettu tukea tarvitseville lapsille ja nuorille. Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida ja pohtia pienryhmämenetelmän toimivuutta ja vaikuttavuutta lasten ja nuorten kanssa tehtävässä työssä. Tämän lisäksi tutkimuksessa on kuvattu ja tuotu esille alun perin Jyväskylässä kehitetty pienryhmämenetelmä. Tutkimus hyödyttää kaikkia niitä, jotka ovat kiinnostuneet ryhmätyömenetelmien käytöstä lasten ja nuorten ehkäisevän työn välineenä.

Tutkimuksen pääasiallisena aineistona olivat vuosina 2003-2007 kerätyt pienryhmien ohjaajien päiväkirjat. Päiväkirjoja on 14 kappaletta ja niiden sivumäärä on 522 sivua. Tutkimuksessa arvioitiin pienryhmämenetelmän toimivuutta sekä asiakastyön, että organisaatiotyön näkökulmasta. Asiakasnäkökulman teemat tulivat sosiaalipedagogiikan keskeisistä käsitteistä: subjektiudesta, dialogisuudesta ja toiminnallisuudesta. Muut käytettävät teemat olivat nousseet siitä käytännön työstä, jota olen tehnyt lasten ja nuorten parissa. Näitä käytettäviä teemoja ovat sosiaaliset taidot, lapsinäkökulma, leimaantuminen ja Meadin sosiolaatioteoria, jossa pohditaan minäkuvan muuttumisen elementtejä. Näiden teemojen avulla on arvioitu toimiiko intervention rakenne ja toimivatko käytetyt menetelmät ja tuottavatko ne tavoitteiden mukaisia tuloksia. Organisaationäkökulman teemojen ja näkökulmien avulla saatiin selville käytännön järjestelyjen ja organisoinnin toimivuus, jotka osaltaan auttavat arvioimaan pienryhmämenetelmän toimivuutta.

Pienryhmämenetelmän tärkein tavoite eli sosiaalisten taitojen kehittyminen (vuorovaikutus ja itseilmaisutaidot) näytti toteutuvan lähes kaikilla ryhmäläisillä. Näihin tuloksiin on päästy tarkastelemalla lasten itsearviointia sosiaalisissa taidoissa (ennen ja jälkeen intervention), ryhmien ohjaajien ja luokanopettajien arviointia. Sosiaalipedagogisen päämäärän subjektiuden toteutuminen on ollut kaksijakoista: tavoitteiden muodostamisessa lasten/nuorten vaikutusmahdollisuudet ovat olleet vähäisiä, koska tavoitteet ovat olleet pääsääntöisesti aikuisten eli ryhmän ohjaajien tekemiä. Toisaalta voidaan havaita ryhmäläisten osallistuneen aktiivisesti toimintojen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Merkittäväntä myös sosiaalipedagogisesta näkökulmasta on kuitenkin se, että lähes kaikilla lapsilla/nuorilla vuorovaikutustaidot paranivat ryhmätoiminnan aikana.

Avainsanat: ryhmätoiminta, interventio, lapset ja nuoret

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	6
2 Ehkäisevästä sosiaalipolitiikasta ehkäisevän työn käytännön menetelmiin.....	8
2.1 Ehkäisevä sosiaalipolitiikka	8
2.2 Ehkäisevä työ ja prevention eri tasot	9
2.3 Ehkäisevän työn menetelmien käytännöt ja pienryhmämenetelmän paikantuminen.....	11
3 Sosiaalipedagogiikka ja yksilöt oman elämänsä asiantuntijoina.....	13
3.1 Sosiaalipedagogiikan historiallinen perinne ja sen kehittyminen nykypäivään.....	14
3.2 Sosiaalipedagoginen orientaatio pienryhmämenetelmän taustalla	17
3.3 Meadin sosialisatioteoria osana sosiaalipedagogista orientaatiota.....	19
4 Mitä on Jyväskylän mallin mukainen pienryhmämenetelmä?	21
4.1 Pienryhmämenetelmän alkujuuret 1990-luvun Jyväskylässä.....	22
4.2 Ryhmätoiminnan kohde	23
4.3 Ryhmän kokoaminen	25
4.4 Tavoitteet pienryhmätyössä	30
4.5 Pienryhmien toiminnallinen sisältö.....	31
4.6 Pienryhmämenetelmän organisointi ja työnjako eri tahojen välillä	33
4.7 Vapaaehtoiset ohjaajat.....	34
5 Aikaisemmat tutkimukset.....	35
5.1 Lokki -, Severi - ja Rike - projekti	35
5.2 Muita ryhmätoimintamalleja	37
5.3 Mitä tuloksia ryhmätoimintamalleilla on saatu?	39
5.4 Aikaisempien pienryhmäprojektien erot ja yhtäläisyydet verrattuna Jyväskylän mallin mukaiseen pienryhmämenetelmään	41
6 Tutkimuksen suorittaminen	42
6.1 Tutkimustehtävän määrittäminen	42
6.2 Aineiston kerääminen	42
6.3 Aineiston sisällöistä.....	43
6.4 Metodologinen ote tutkimuksessa ja aineiston analyysi	44
6.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset	46
7 Tulokset – asiakasnäkökulma.....	47
7.1 Tavoitteet pienryhmissä - tarkastelua	48

7.1.1 Sosiaaliset taidot osana tavoitteita	49
7.1.2 Lapsinäkökulma ja tavoitteet	50
7.1.3 Toteutuuko lapsilähtöisyys tavoitteiden tekemisessä?	52
7.2 Menetelmät pienryhmissä – tarkastelua	53
7.2.1 Toimintojen sisällöistä päättäminen yhdessä ohjaajien ja lasten kanssa	54
7.2.2 Kokemuksia tunneilmaisu- ja vuorovaikutusharjoitteista	56
7.2.3 Kuinka ryhmätoiminta on koettu	58
7.3 Leimaantuminen pienryhmätoiminnassa – tarkastelua	60
7.3.1 Ryhmän tarkoitus ja leimaantuminen	61
7.3.2 Aiheuttaako epäselvyys ryhmän tarkoituksesta leimaantumista?	62
7.4 Ryhmätoiminnan poissaolot ja keskeyttäjät	64
7.4.1 Liian ongelmakeskeiset ryhmät syynä keskeyttämiseen	65
7.4.2 Lopettavatko ne lapset helpommin, joiden sosiaaliset taidot ovat heikoimmat?.....	66
7.5 Pienryhmät kohdennettuna vertaistoimintana – Toimiiko asetelma vetäytyjät ja ylivilkkaat ryhmän kokoamisessa ja toiminnassa?	70
7.5.1 Vetäytyjien määrittelyä ja käyttäytymistä ryhmässä.....	71
7.5.2 Ujous, yksinäisyys, vetäytyminen – milloin on olla syytä huolissaan?.....	72
7.5.3 Vetäytyjäpojat	74
7.5.4 Ylivilkkaiden ryhmät	75
7.5.5 Toimiiko jaottelu ylivilkkaisiin ja vetäytyjiin?	76
8 Tulokset – organisaationäkökulma.....	77
8.1 Jyväskylän seudulla toimiva pienryhmäorganisaatio ja sen tarkoitus	77
8.1.1 Vapaaehtoiset ohjaajat	77
8.1.2 Vapaaehtoisten ohjaajien kokemuksia pienryhmämenetelmästä	79
8.1.3 Pienryhmäohjaajien koulutus ja työssä ohjaus	81
8.1.4 Käytännön järjestelyt	82
9. Pienryhmämenetelmän vaikuttavuus.....	83
9.1 Muutokset sosiaalisessa kanssakäymisessä	83
9.1.1 Tuottaako pienryhmämenetelmä kaivattuja sosiaalisia taitoja arkielämään vai onko muutos vain ryhmän sisällä?	85
9.1.2 Luokanopettajien näkökulma	86
9.2 Toteutuuko sosiaalipedagoginen päämäärä: subjektiivus	86

9.2.1 Sosiaalipedagogiikan kaksisuuntainen integraatio	87
10 Yhteenveto tutkimuksesta ja keskeiset tulokset.....	89
10.1 Organisaationäkökulma	90
10.2 Asiakasnäkökulma	91
Lähteet	94
Liitteet	99

1 JOHDANTO

Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta on kokenut voimakkaan rakennemuutoksen 1990-luvun alusta 2000-luvun puoleen väliin mennessä. Muutos on koskenut kaikkia yhteiskunnan sektoreita talouselämästä sosiaalipalveluihin. Julkisen sektorin rahoitusta on vähennetty ja näyttää siltä, että suurten ikäluokkien jäädessä eläkkeelle, taloudellisia säästöjä on pakko tehdä tulevaisuudessa lisää.

Erilaiset yhteiskunnalliset muutokset näkyvät myös lasten ja nuorten arkipäivässä. Raportissa 'Mikä lapsiamme uhkaa?' (2001) on koottu lasten ja nuorten lisääntyneen pahoinvoinnin syitä ja seurauksia. Taitekohtana pidetään 1990-lukua. Tätä aikaisemmin historiallisesti uusi lapsisukupolvi oli voinut aina edellistä sukupolvea paremmin (lukuun ottamatta sota-aikoja), mutta 1990-luvun puolivälissä pahoinvoivien lasten määrä alkoi kasvaa vähemmän sijasta. Tätä käsitystä tukevat erilaiset raportit ja tilastot, joiden mukaan 7-15 prosenttia lapsista ja 15-25 prosenttia nuorista kärsii mielenterveydenhäiriöistä. Kouluterveys-tutkimusten mukaan vuonna 2000 päivittäisiä oireita fyysisten kipujen, hermostuneisuuden, univaikeuksien, päänsäryn ja/tai väsymyksen muodossa koki kolmannes ylä-asteen oppilaista. Vuonna 1996 näitä oireita koki neljännes nuorista. Vakava/keskivakava masennus puolestaan lisääntyi 10 prosentista 13 prosenttiin kahden vuoden aikana (1998-2000). Pulmia sekä perushoivassa että hyvinvoinnissa koki 29 % lapsista ja nuorista, ja tämän on arvioitu kertovan vakavasta syrjäytymisriskistä. (Bardy 2001, 13-19.)

Rimpelän (2007, 16) mukaan kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä on lisääntynyt jatkuvasti vuoden 1991 määrästä (n.9000) vuoteen 2006 (n.15 000). 2000-luvun viitenä ensimmäisenä vuotena lasten suojelun suuret kustannukset (avohuollolliset tukitoimenpalvelut, toimeksiantosuhteinen perhehoito ja laitoshuolto) ovat kasvaneet 162 miljoonasta eurosta 405 miljoonaan euroon.

Valtioneuvosto antoi lokakuussa 2003 periaatepäätöksen sosiaalialan tulevaisuuden turvaamiseksi. Sosiaalialan tulevaisuuden turvaamisessa tavoitteena on palvelujen saamisen ja laadun turvaaminen, palvelurakenteen ja toimintojen uudistaminen sekä henkilöstön osaamisen ja työolojen kehittäminen. Tarkoituksena on varmistaa sosiaalialan pitkän aikavälin kehittäminen ja ennakoida tulevan muuttuvan toimintaympäristön asettamia lisäänty-

viä vaatimuksia sosiaalisten ongelmien ehkäisemiseksi ja niiden ratkaisemiseksi. Tavoitteena on uudenaikaistaa sosiaalialan palvelut, kehittää ehkäisevää toimintaa ja turvata sosiaalialan tasapainoinen ja pitkäjänteinen kehittäminen myös tulevaisuudessa. Sosiaalipalvelujen kehittämisessä painotetaan moniammatillista työskentelyotetta, ennaltaehkäisyä ja varhaista puuttumista (sosiaalialan kehittämishanke 2003; toimeenpanosuunnitelma). Nämä samat elementit ovat olleet kulmakiviä myös pienryhmätoimintamenetelmässä. Työmenetelmänä se on ehkäisevän työn ja varhaisen puuttumisen työväline, jossa sosiaalipedagogisten menetelmien ja moniammatillisen tiimityön keinoin lapsia ja nuoria pyritään tukemaan oman elämänsä aktiivisiksi subjekteiksi ja yhteiskunnan vaikutusvaltaisiksi jäseniksi jo lapsena. Toiminta kohdentuu sosiaalisia taitoja tarvitseviin lapsiin ja nuoriin. Tätä työmenetelmää tullaan ehdottamaan osaksi kansallisen sosiaalialan ohjelman menetelmävalikkoa.

Pienryhmämenetelmää on käytetty Jyväskeskualueella ehkäisevän työn välineenä lähes 10 vuoden ajan, josta se on laajentunut myös muille paikkakunnille. Kirjallinen materiaali tämän menetelmän periaatteista, lähtökohdista ja toiminnasta on laajasta pitkään kestäneestä toiminnasta huolimatta vähäistä. Tämän tutkimuksen pää-asiallisena tarkoituksena tehtävä on arvioida menetelmän toimivuutta lasten ja nuorten kanssa tehtävässä työssä ja samalla kuvata ja tuoda esille pienryhmämenetelmää lasten ja nuorten ehkäisevän työn menetelmänä. Viitekehyksenä toimii sosiaalipedagoginen ajattelu.

2 EHKÄISEVÄSTÄ SOSIAALIPOLITIIKASTA EHKÄISEVÄN TYÖN KÄYTÄNNÖN MENETELMIIN

2.1 Ehkäisevä sosiaalipolitiikka

Ehkäisevä politiikka ja sen osana ehkäisevä sosiaalipolitiikka nousi Suomessa 1990-luvulla virallisen sosiaalipolitiikan keskustelun tärkeäksi teemaksi. Sosiaali- ja terveysministeriö on asettanut ehkäisevän politiikan yhdeksi viidestä toimintapolitiikkaansa ohjaavasta päästrategiasta. Valtioneuvosto on julkaisemassaan asiakirjassa *Valtakunnallinen suunnitelma sosiaali- ja terveyden huollon järjestämisestä 1998-2001* esittänyt, että ehkäisevä toiminta on avainasemassa tulevana vuosina. (Rauhala 1998, 18-19.)

Ehkäisevän sosiaalipolitiikan valtakunnallisen toimenpideohjelman (1995, 70) mukaan “ehkäisevällä sosiaalipolitiikalla tarkoitetaan niitä yhteiskuntapolitiikan alueella tehtäviä päätöksiä ja toimenpiteitä, joilla on kansalaisten omaehtoista toimintaa tukeva ja sosiaalisia riskejä ja ongelmia estävä, vähentävä tai pienentävä vaikutus”. Ehkäisevän sosiaalipolitiikan avulla pyritään varmistamaan ihmisten elämänhallinnan fyysiset, psyykkiset ja taloudelliset edellytykset niin, että he pystyvät toimimaan yhteiskunnassa ilman erityistä apua (emt., 9-10).

Ehkäisevä sosiaalipolitiikka käsitteenä

Rauhalan (1998, 28-29) mukaan suomalainen ehkäisevää sosiaalipolitiikkaa koskeva käsitteellinen työ on ollut huomattavan vähäistä ja hajanaista. Ehkäisevän sosiaalipolitiikan käsitettä on käytetty refleктоimattomasti ja alkanut tarkoittaa melkein mitä tahansa lastensuojelun erityiskysymyksistä ympäristöpolitiikan yleisiin kysymyksiin liittyvää yhteiskuntapoliittista toimintaa, jonka tavoitteena on vähentää ongelmia tai edistää hyvinvointia. Ehkäisemisen ideat ja käsitteet ovat välillä sekoitettu toisiinsa.

Rauhala (emt s.42-44) tuo esille ehkäisevän sosiaalipolitiikan kontekstia neljästä eri merkitysyhteydestä. Ensimmäinen ja neljäs konteksti ovat rakenteellis-institutionaalisia, kaksi keskimmäistä pohjautuu yksilölähtöisiin tarkasteluihin. Ensimmäiseksi Rauhala liittää ehkäisevän sosiaalipolitiikan pohjoismaisiin hyvinvointivaltiolliseen kehitykseen, jota voi-

daan tulkita yritykseksi rakentaa kansalaisten ongelmia ja elämän riskejä vähentävä universaalinen sosiaalisen turvan verkko. Toinen merkitysyhteys ehkäisevälle toiminnalle on ollut sosiaalisten ongelmien konteksti. Vaikka sosiaalisten ongelmien määritelmät ovat vaihdelleet eri aikoina, niihin on esitetty ratkaisuksi kohdistettuja ehkäiseviä tai kontrolloivia toimintoja sekä rakenteellisten ratkaisujen löytämistä, joilla ongelmia voitaisiin välttää tai torjua. Kolmantena merkitysyhteytenä on elämönhallinnan painottaminen, jonka avulla yksilöt voivat suojautua elämän riskeiltä tai niitä kohdatessaan selvittää tilannettaan. Riskiyhteiskuntatematisointi on neljäs merkitysyhteys. Se yhdistää rakenteellisia ja yksilöllisiä ulottuvuuksia toisiinsa. Ihmisen ja yhteiskunnan luontoyhteyden, sosiaalisen toimintajärjestelmän ja yksilöllisen elämän kokonaisuuden käsitteellistäminen samaan viitekehykseen on sen tavoitteena. (Emt s. 43.)

Pien- ja perheryhmätoimintamenetelmä painottuu useampaan Rauhalan esittämään merkitysyhteyteen samanaikaisesti. Klassinen sosiaalisten ongelmien konteksti voidaan nähdä selvästi myös pien- ja perheryhmätoiminnan lähtökohtana; menetelmä kohdistuu sosiaalisia taitoja tarvitseviin tai/ja koulussa oirehtiviin lapsiin tai nuoriin, joiden sosiaalisia taitoja pyritään kehittämään ryhmätoiminnan avulla. Näin ollen sosiaalisiin ongelmiin pyritään vastaamaan kohdistetuilla ehkäisevillä toiminnoilla. Pien- ja perheryhmätoiminnassa painottuu myös elämönhallinnan kontekstiin. Tässä yhteydessä orientaationa on erityisesti sosiaalipedagogiikka.

2.2 Ehkäisevä työ ja prevention eri tasot

Ehkäisevässä työssä pyritään estämään jonkin ei-toivotun ilmiön syntymistä. Työn kohde on yleensä sellainen ongelma, joka muutoin vaatii jonkinasteista puuttumista: esimerkiksi sairaus, vahinko, rikos tai päihderiippuvuus. Tämän vuoksi ehkäisevä työ ymmärretään yleensä suhteessa hoitoon tai muihin toimenpiteisiin, joita tiedostettuihin ongelmiin kohdistetaan (Sahlin 1992, 27). Nygvistin (1995, 43) mukaan ehkäisevän työn käsitettä käytetään, kun tarkoitetaan tietynlaista interventiota tai työmuotoa. Samalla se voi viitata myös yleiseen toiminnan tavoitteeseen (esimerkiksi nuorten rikoskehityksen estäminen tai pysäyttäminen). Ehkäisevä työn intressi voi lähteä myös eri tasoilta, kuten esimerkiksi yhden viranomaisen taholta, viranomaisten yhteistyönä, koko yhteiskunnan intresseistä sekä kohderyhmän kokemusten tasolta.

Nyqvistin (1995, 43-44) mukaan preventio määritellään yleensä sen ajankohdan mukaan, jolloin asiakas tulee hoidon tai intervention piiriin. Nyqvist esittelee tähän perustuvaa Caplanin (1964, 20) jaottelua primaari-, sekundaari- ja tertiaaripreventiosta. Ensimmäinen näistä viittaa uusien tapausten ehkäisemiseen, toinen olemassa olevien sairauksien tai ongelmien hoitoon niin, että niiden kesto jäisi mahdollisemman lyhyeksi. Tertiäripreventiossa on kyse ongelman kroonisten tai invalidisoivien piirteiden ehkäisemisestä. Tämä preventiokäsitys on vertikaalinen ja se korostaa yksilön valmiuksien parantamista sillä tavoin, että hän pystyy hallitsemaan kohtaamansa tilanteet paremmin. Caplanin preventiokäsitteen heikkoutena on se, että hän ei ota huomioon ympäristön muuttamisen mahdollisuutta, vaan muutos liittyy ainoastaan yksilöihin ja tiettyihin ryhmiin. Nyqvistin mukaan Rappaport (1977) on painottanut eri tasoja (yksilö-, ryhmä- ja yhteiskuntataso). Rappaportin preventiokäsitys on horisontaalinen, joten olennaista on alue, jolla ongelmia ehkäistään.

Lehtinen (1997, 26-27) painottaa primaaripreventiivisen toiminnan luonnetta universaaleina palveluina tai tukijärjestelminä, joiden tavoitteena on ongelmien ja kriisitilanteiden ehkäisy. Kohtuulliset kuntalaisten elinolot, hyvinvointi sekä voimavarojen vahvistaminen selviytymiseen muuttuvissa elämäntilanteissa on esimerkki primaariprevention ehkäisevästä toiminnasta. Primaariprevention toimintoja ovat esimerkiksi neuvonta ja opastus sirpaleisessa hyvinvointiverkostossa. Tärkeää on tunnistaa riskitilanteiden syntymisen lähtökohdat ja reagoida niihin. Sekundaaripreventio on lähinnä ongelmatilanteiden alkuvaiheen työskentelyä. Siinä painottuu lievien ongelmien varhainen tunnistaminen ongelmien pahenemisen estämiseksi ja se on lyhytaikaista interventiota. Yksilöiden autonominen selviytyminen ja heidän sosiaalisten siteiden tukeminen ovat keskeisiä tehtäviä. Ehkäisyn tärkeimpänä tavoitteena on ehkäistä entistä syvemmän intervention tarvetta. (Emt s.27.)

Tertiaaritason preventiivinen työ voidaan määritellä professionaaliseksi työksi, jossa toiminta kohdistuu erityisissä riskiolloissa olevien ongelmien pahenemisen ehkäisemiseen. Toiminta on lakisääteistä, koska riskien ja vaikeuksien taso on korkea. Kohdennetulla toiminnalla ehkäistään pitkään jatkuneiden ongelmien seurannaisvaikutuksia. (Emt s.27.)

Pienryhmämenetelmä pyritään kohdistamaan niihin oppilaisiin, jotka koulun näkökulmasta katsottuna tarvitsevat tukea koulunkäynnin parantamiseen ja sosiaalisiin taitoihin. Tältä osin ryhmätoiminta voidaan määritellä sekundaaripreventio -käsitteen alle. Työssä korostuu lievien ongelmien (puutteet sosiaalisissa taidoissa tai ongelmat koulun käynnissä) eh-

käiseminen. Pienryhmämenetelmä on kohdistuvaa riskiehkäisyä, jolla puututaan mahdollisiin ongelmiin ennen kuin ne pääsevät pahenemaan.

2.3 Ehkäisevän työn menetelmien käytännöt ja pienryhmämenetelmän paikantuminen

STAKESIN ja sosiaali- ja terveysministeriön yhteistyönä toteutettiin ehkäisevän sosiaali-työn kuntaprojekti. Tämän 1990-luvun projektin keskeisiä teemoja olivat kehittämistyö, tutkimus, kehittämisen arviointi ja yleisempi ehkäisevän sosiaalipolitiikan tutkimus. (Rauhala 1998, 33.)

Hannu Valtosen (1995, 99) tärkeimpiä johtopäätöksiä kuntaprojektista on, että mahdollisuudet kunnissa ongelmien korjaamiseen koettiin suuremmiksi kuin ehkäisemisen mahdollisuudet. Rauhala (1998, 34) toteaa, että ”kun havaintoa tarkastelee 1960-luvun sosiaalireformismissa painotettua ongelmia ehkäisevää periaatetta sekä yleisen hyvinvoinnin lisäämisen tavoitetta vasten, voi todeta, että valtakunnallinen suunnittelu ei ole kyennyt vuosikymmeniä kestäneen rakentamisprojektin aikanakaan vaikuttamaan siihen, että käytännön toiminnat olisivat korjaavan työn sijasta tai rinnalla ratkaisevasti ohjautuneet ehkäisevään suuntaan.”

Näyttää siis siltä, että paikalliset sosiaalipolitiikan toimijat ja toimintakulttuurit ovat kiinni periaatteissa, joiden pohjana on korjaava työ. Tämän kulttuurin muutosta ei näytä olevan helppo muuttaa. Tämä luonnollisesti herättää myös kysymyksiä korjaavan työn vahvasta asemasta. Lehtinen (1997, 64-68) mainitsee, että kuntaprojekti lisäsi sektorirajat ylittävää yhteistyötä ehkäisevän sosiaalipolitiikan kysymyksissä, mutta mikäli toiminta ohjautuu sosiaalitoimesta, sille vahvistuu sosiaalitoimelle leimallinen ongelmakeskeisyys. Myös Väärälä (1995, 44) on korostanut, että ehkäisevän sosiaalipolitiikan ei tulisi ylipäättensä rajautua sektorikohtaiseksi eikä etenään sosiaalitoimeen. 2000 -luvulla tilanne ei näytä juurikaan muuttuneen: Rimpelän (2007, 17) mukaan ns. häiriöpalveluihin käytettävä rahamäärä on noussut vuodesta 2001 vuoteen 2006 merkittävästi. 2000 -luvun viitteenä ensimmäisenä vuotena lasten suojelun suuret kustannukset (avohuollolliset tukitoimenpalvelut, toimeksiantosuhteinen perhehoito ja laitoshuolto) ovat kasvaneet 162 miljoonasta eurosta 405 miljoonaan euroon.

Pienryhmämenetelmä pyrkii omalta osaltaan vastaamaan vaatimukseen ehkäisevän työn lisäämisestä kuntatasolla. Vaikka jossain tapauksissa lapsen/nuoren ohjaaminen pienryhmiin on merkitty lastensuojelun avohuollon tukitoimenpiteenä, on se pääasiassa ehkäisevän työn toimintamuoto, jonka järjestäjinä toimivat nuorisotyö ja koulut.

Tässä luvussa olen selvittänyt pienryhmämenetelmän paikantumista ehkäisevän sosiaalipolitiikan kentällä. Ehkäisevän sosiaalipolitiikan ohella toinen keskeinen suunnannäyttäjä pienryhmämenetelmälle on ollut sosiaalipedagogiikka. Tarkastelenkin seuraavaksi sitä, millaisia sosiaalipedagogisia elementtejä pienryhmämenetelmästä löytyy.

3 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA JA YKSILÖT OMAN ELÄMÄNSÄ ASiantuntijoina

”Sosiaalipedagogiikka on käytännöllinen, sosiaalinen ja pedagoginen kasvatuksen alueelle kuuluva tiede. Sen juuret ovat aatehistoriallisesti keski- ja uuden ajan taitteessa. Siinä henkissä ja sosiaalisessa murroksessa, jolloin siirryttiin fatalistisesta huonosaisuusajattelusta tulkintaan, jossa korostetaan ihmisen itsensä mahdollisuutta ottaa kohtalonsa omiin käsiinsä.” (Hämäläinen 1998, 152.)

Sosiaalipedagogiikka on tieteenala, jonka rajat eivät piirry tarkasti. Tulkintaan vaikuttavat vallitsevat ihmis-, yhteiskunta-, moraal- ja tiedekäsitykset. Sosiaalipedagogiikalla tarkoitetaan sekä aatesuuntaa että toimintatapaa, joiden tavoitteena on vahvistaa yksilöä oman elämänsä asiantuntijana, aktivoida yksilön vuorovaikutus- ja elämänhallintataitoja ja rohkaista toimimaan yhteisen hyvän saavuttamiseksi huomioimalla muut yhteisön jäsenet ja noudattamalla demokratiaa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 13.)

Hämäläisen(vrt.1997, 14) mukaan ”sosiaalipedagogiikassa tulkitaan integraatio-ongelmia pedagogisessa viitekehyksessä ja etsitään niihin pedagogisia ratkaisuja”. Sosiaalipedagogia-käsitteen purkamisen lähtökohtana on määritelmä pedagogiasta oppina kasvatuksesta. Sanalla sosiaalinen sitä vastoin on useampia merkityksiä, jotka liittyvät sen käyttöyhteyksiin. Siinä voidaan erottaa ainakin kolme päämerkitystä:

Ensimmäiseksi sosiaalinen tarkoittaa ”yhteiskunnallista”, jolla tarkoitetaan esimerkiksi yhteiskunnan sosiaalista rakennetta eli työnjaon, tuotantotavan, alueen, rodun, kielen, uskonnon tai jonkin muun kulttuurisen ominaisuuden pohjalta syntyneiden ryhmien kokonaisuutta. Toiseksi sosiaalinen viittaa yhteisöllisyyteen ja ihmisten väliseen kanssakäymiseen, esimerkiksi lapsen sosiaaliseen kehitykseen, johon kuuluvat muun muassa vuorovaikutus- ja yhteisötaidot ja kyky ottaa toisia huomioon. Kolmanneksi sosiaalinen tarkoittaa yhteiskunnan vähäosaisten auttamista ja ihmisten keskinäistä solidaarisuutta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 15.)

Hämäläisen (1997, 16) mukaan nämä eri tulkinnat eivät sulje pois toisiaan, vaan hän katsoo; ” jos pyrkimys sosiaalisen hädän ehkäisyyn ja lievittämiseen kuulu sosiaalipedagogiikkaan, on luontevaa ajatella, että yhteiskuntaelämän kokonaisuuteen sekä yhteisöihin ja

ihmisten vuorovaikutukseen viittaavat sosiaalisen merkitykset sisältyvät sosiaalipedagogiikan käsitteeseen”.

Moilasan (1999, 27-28) mukaan sosiaalipedagogiikka kuten myös muut kriittiset yhteiskuntatieteet pyrkivät ideologiakritiikkiin eli tuomaan näkyville mekanismit ja moraaliset periaatteet, jotka rajoittavat ihmisen elämää, sekä ne mekanismit, joiden avulla ihmiset saadaan omaksumaan nämä periaatteet. Tavoitteena on vapauttaa ihmiset elämään omaa elämäänsä ja elämään entistä parempaa elämää. Sosiaalipedagogiikassa korostuu siis voimakkaasti emansipatorinen ja myös reformistinen viritys. Hämäläinen (1997, 22-24) tuo esille, että sosiaalipedagogisessa reformissa on kyse ensisijaisesti integraatio-ongelmien pedagogisesta ratkaisemisesta parantamalla muun muassa lasten ja nuorten kasvuoloja ja luomalla edellytyksiä osallistumiselle ja sitä kautta yhteiskuntaan integroitumiselle.

Sosiaalipedagogiikan käsite on osaltaan jännitteinen ja monimerkityksinen. Termin käyttö on sangen kirjavaa ja sitä käytetään eri asiayhteyksissä. Hämäläisen (1997, 13-14) mukaan sosiaalipedagogiikka-käsite nähdään mm. yhteiskunnallisena liikkeenä, jossa korostuu yhteisöllisyys sekä inhimilliset ja henkiset arvot. Joskus käsitteellä tarkoitetaan tieteellistä oppialaa tai myös yhteiskunnan toimintajärjestelmää, jossa korostuu sosiaalisten ongelmien ehkäisy ja lievittäminen pedagogisin keinoin. Termiä käytetään lisäksi koulutus- ja työalana, joissa korostuu ammattiopillinen luonne.

3.1 Sosiaalipedagogiikan historiallinen perinne ja sen kehittyminen nykypäivään

Jotta sosiaalipedagogiikka-käsitteen luonnetta voi ymmärtää, on syytä tarkastella sitä sen historiallisesti muodostuneesta itseymmärryksestä käsin. Sosiaalipedagogiikan kehittyminen on painottunut kahteen perinteeseen: saksalaiseen ja romaanisen kielialueen sosiaalipedagogiikan tulkintoihin. Romaanisen kielialueella painottuu sosiokulttuurinen innostaminen (animacion sociocultural), joka on eräänlainen yhdistelmä kasvatustiedettä ja sosiologiaa. Merino (ks. Kurki 2000, 23-24) on koontanut kolme innostamisen avainkäsitettä, jotka juurtuvat eri traditioihin. 1) Innostaminen (animar) liittyy persoonallisen, inhimillisen yhteisön ja yhteiskunnan rakentamiseen. Traditiossa korostuu myös hyvän arkipäivän elämänlaadun tavoittelu ja pyrkimys ihmisten omaan aloitteellisuuteen perustuvaan toimin-

taan, jonka ytimenä on kahden ihmisen välinen aito kohtaaminen. 2) Välittäjänä toimiminen (intervenir) on lähellä tiettyjä anglosaksisen yhteisön kehittämisen muotoja. Tavoitteena on synnyttää yhteistyön avulla sosiaalisen oma-aloitteellisuuden ryhmiä. Verkostoituminen, ryhmäprosessit, osallistuva suunnittelu ja toimintatutkimus ovat esimerkkejä käytettävistä keinoista. 3) Kolmas käsite (transformar) viittaa laadulliseen muutokseen. Sen tavoitteena on muun muassa yksilökeskeisten asenteiden muuttaminen osallistuviksi, muutos kohti vähemmän byrokratisoituneita, keskitettyjä ja hierarkkisia rakenteita.

Sosiaalipedagogiikan käsite tuli tieteelliseen keskusteluun Saksassa 1840-luvulla. Käsitteen synty ja varhaiskäsite Saksassa liittyvät kiinteästi sen hetkisen yhteiskunnan tilaan: yhteiskunta teollistui voimakkaasti, kaupungistui ja modernisoitui. Perinteisen sosiaalisen järjestelmän hajoaminen aiheutti sosiaalisia ongelmia, joihin sosiaalipedagogiikalla pyrittiin osaltaan vastaamaan. Alusta alkaen käsitettä käytettiin eri merkityksissä. Ensimmäisinä käsitettä käyttivät Karl Mager (1810-1858) ja Adolph Diesterweg. Magerille sosiaalipedagogiikka tarkoitti pedagogiikan aluetta, johon yhdistyi kasvatuksen yhteiskunnalliset yhteykennät. Hänen jakoi kasvatuksen kolmeen osa-alueeseen: yleiseen kasvatukseen, koulu- kasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan. Sosiaalipedagogiikan yhtenä tehtävänä oli siveellisen elämän edistäminen ja myös sen kontrollointi. Diesterwegille sosiaalipedagogiikka tarkoitti sosiaalisiin ongelmiin vastaamista kasvatuksellisilla keinoilla. Sosiaalipedagogiikka oli siis hänelle kasvatusoppi, jonka avulla lievitetään sosiaalista hätää. Diesterwegin sosiaalipedagogiikka oli hyvin lähellä sosiaalityön ja sosiaalipolitiikan käsitteitä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 60-63.)

Vuosisadan alun merkittävin sosiaalipedagogiikan teoreetikko Paul Natorp (1854-1927) loi sosiaalipedagogiikasta yhtenäisen teoriajärjestelmän, johon yhdistyivät eettiset, kasvatukselliset ja sosiaalipoliittiset osa-alueet (Hämäläinen & Kurki 1997, 66-67). Sosiaalipedagoginen teoria oli vastaus välineellistymiselle myös henkisen maailman alueella. Hänen sanotaan olleen uskantilainen, joka uskoi että ”jokaisella teoreettisella järjestelmällä on joidenkin käsitteiden pohjalle rakentuva perusta”. (Hämäläinen 2001, 209.) Natorp painotti kuitenkin Kantia voimakkaammin yhteisön merkitystä (Hämäläinen & Kurki 1997, 68). Toinen merkittävä sosiaalipedagogiikan kehittäjä oli Herman Nohl (1879—1960). Hänen elämänsä filosofinen lähtökohta erosi huomattavasti Natorpin ajattelusta. Natorpin eettisnormatiivinen sosiaalipedagogiikan teoria oli abstrakti ja kiinnittyi ajattomiin sosiaalieettisiin periaatteisiin. Nohlin ajatukset pohjautuvat Saksassa 1900-luvun alussa kehittyneeseen

henkítieteelliseen filosofiaan, jonka mukaan tieteen tehtävänä on reflektoida käytäntöjä ja sitä, mitä tämä käytäntö itsestään tietää ja ajattelee. Keskeistä on ihmisen toiminnan, historian ja yhteiskunnan ymmärtäminen, jolle perustana on hermeneuttinen tiedonmuodostus. Nohlin henkítieteellis-hermeneuttisen sosiaalipedagogiikan tulkinnan lähtökohtana oli kompleksinen sosiaalipedagoginen käytäntö ja tavoitteena tämän käytännön ymmärtäminen. Nohlin sosiaalipedagogisessa työotteessa korostui käsite ”pedagoginen suhde”, josta tuli henkítieteellisen metodiopin perusta. Pedagoginen suhde tarkoittaa toisen ihmisen rinnalle asettumista, hänen ihmisyytensä kohtaamista. (Hämäläinen & Kurki 1997, 82-92.)

Sosiaalipedagoginen teoriaperinne katkesi kansallissosialistien aikakaudella ja sosiaalielittiset arvot korvattiin erotteluun ja pakkoon perustuvalla sosiaalidarwinistisella ja rasistisella paradigmalla, jonka lähtökohtana oli kansallissosialistinen rotuoppi. Sodan jälkeen, sosiaalipedagogisen perinteen katkeamisen seurauksena, katosi myös sosiaalipedagoginen itseymmärrys. Henkítieteellinen näkökulma kyseenalaistettiin muuttuneessa yhteiskunnassa. Muutosta edesauttoi amerikkalaisen sosiaalityön leviäminen, jossa teknisen tiedonintressi eri menetelmiseen astui hermeneuttisen tilalle. (Hämäläinen & Kurki 1997, 100-102.)

Hämäläisen (1997, 104) mukaan ”sosiaalipedagogiikan kaksi käännettä – ”realistinen” ja ”emansipatorinen” muuttivat 1960-luvun alussa ratkaisevasti sen luonnetta ja itseymmärrystä oppi-, tutkimus-, koulutus- ja työalana; ”realistinen käänne” kiinnitti sen empiiriseen yhteiskunta- ja käyttäytymistutkimukseen ja ”emansipatorinen käänne” suuntasi ajattelun ja toiminnan poliittis-ideologisiin kytkentöihin ja edellytyksiin toimia yhteiskunnallisen vapautuksen välineenä.”

Sosiaalipedagogiikan ”sosiaalitieteellistäminen” muutti ratkaisevasti sosiaalipedagogisen tiedon muodostuksen luonnetta. Henkítieteellis-hermeneuttinen tulkinta torjuttiin ja tilalle tuli empiiris-analyyttinen ja kriittis-emansipatorinen tulkinta. Sosiaalipedagogiikka kiinnittyi vahvasti yhteiskunnallis-poliittiseen kehykseen, jossa se käsitteellistettiin sosiaalitieteelliseksi yhteiskunta- ja toimintateoriaksi. Sosiaalipedagogiikan päämääränä on emansipaatio ja tiedonmuodostus perustuu empiirisiin ja hermeneuttisiin menetelmiin. Kohteena ovat arkipäivän ongelmat. (Hämäläinen & Kurki 1997, 105.)

Suomeen sosiaalipedagogiikka tuli 1990-luvulla. Yliopistotason opetusta annetaan Kuopiossa ja Tampereella sosiaalityön yhteydessä, muualla Euroopassa opetus on oppiaineena kasvatustieteiden alaisena. Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa sosiaalipedagogiikka on

saanut jalansijaa ja perinteinen kasvatustieteen asema on vähentynyt ennen kaikkea nuorisotyön taustatieteenä. (Kurki 2000, 45.)

3.2 Sosiaalipedagoginen orientaatio pien- ja perheryhmätoiminnan taustalla

Sosiaalipedagogiikalle on tunnusomaista ajatus yksilön mahdollisuudesta vaikuttaa paitsi omaan elämäänsä, myös niihin yhteiskunnallisiin oloihin, jossa hän elää. Tämä tiede käsitetään toimialaksi, joka usein kiinnittää huomiota kasvatuksellisiin kysymyksiin, kasvuolojen epäkohtiin ja auttaa lapsia ja nuoria ongelmissaan sekä yhteiskuntaan integroitumisessa. Näin sosiaalipedagogiikka on erityisesti lapsuuden ja nuoruudenajan hyvinvoinnin ja sen tukemisen oppia, joskin sitä voidaan soveltaa minkä tahansa sosiaalisista ongelmista kärsivän väestöryhmän kanssa. Oleellisia ovat kysymykset ihmiskuvasta ja yksilön sosiaalisesta muotoutumisesta. Tarkastelussa painottuvat aina filosofiset ja eettiset näkökulmat. (Sosiaalipedagogiikka. Elektroninen dokumentti.) Pienryhmätoiminnassa yhteiskuntaan integroituminen on aina kaksisuuntainen prosessi: Esimerkiksi pienryhmän tavoitteena voi olla lapsen tai nuoren sosiaalisten taitojen vahvistaminen, joiden avulla hän kykenee yhteistoimintaan luokan toisten lasten kanssa. Kyse ei ole kuitenkaan lapsen sopeuttamisesta vaan toisaalta jokainen oppilas, joka ei saa tukea koulusysteemistä, on viesti koulujärjestelmän puutteista tai epäkohdista. Näin ollen jokainen ”erityistapaus” pitäisi vaikuttaa kouluinstituutioon ja parhaimmillaan muuttaa olemassa olevia käytäntöjä. Näin todellinen integraatio on aina kaksisuuntaista.

Hämäläinen (1998, 156-157) korostaakin, että keskeistä sosiaalipedagogisessa toiminnassa on suuntautuminen sosiaalisten ongelmien parissa kamppailevien ihmisten arkeen ja heidän auttamisensa itseapuun. Tässä on kyse yksilöiden aktivoimisesta yhteiskunnalliseen toimintaan elinolojensa ja elämänsä laadun kehittämiseksi sekä ongelmiansa ratkaisemiseksi. Taustalla vaikuttaa ajatus yksilöiden ja yhteisöjen mahdollisuudesta itsekasvatukseen ja tietoiseen toimintaan itsensä sekä elinympäristönsä kehittämiseksi. Pien- ja perheryhmätoiminnassa kuten muussakin sosiaalipedagogisessa toiminnassa on kyse sellaisista kasvu- ja oppimisprosesseista, jotka vahvistavat yksilöiden subjektiivutta ja elämänhallintaa. Käytännössä ryhmätoiminnan avulla autetaan ihmisiä selviytymään ongelmistaan ja ratkaisemaan niitä. Se ei kuitenkaan pelkästään riitä. Ongelmien ratkaisussa täytyy pysähtyä

miettimään arvo- ja mielekkyysskysymyksiä. Näissä probleemissa pohditaan, miten erilaisen sosiaalisten ongelmien paineessa eläviä ihmisiä voidaan auttaa arvokkaaseen ja mielekkääseen elämään. Kannattaa myös miettiä, mikä on kunkin yksilön kannalta arvokasta ja mielekästä. Sosiaalipedagoginen työ on paitsi itseapuun auttamista, myös ihmisarvon pedagogista vaalimista ja ihmisarvoisen elämän mahdollistamista pedagogisin keinoin.

Mönkkönen ym. (2000, 19) tuo esille, että 90-luvun jälkipuoliskolla on syntynyt sosiaalinen tilaus lähestyä ihmisten sosiaalisia ongelmia toisella tapaa kuin aikaisemmin. Tähän liittyy erityisesti lasten ja nuorten ja perheiden lisääntyneet ongelmat, joihin on alettu etsiä uusia lähestymistapoja. Auttamisen suuntaa on alettu etsiä alueelta, jossa korostuu sosiaalipedagogiikan keskeiset periaatteet yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja elämyksellisyys. Nämä periaatteet ovat myös pien- ja perheryhmätoiminnan kulmakiviä.

Sosiaalipedagogiikassa yhdistyvät kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tieto, jotka toteutuvat käytännön toiminnassa. Menetelmiä, joita arjen työssä voidaan käyttää, ovat esimerkiksi yhteisökasvatus, seikkailu, dialogi, aktiivinen kuuntelu sekä erilaiset terapiat. Oleellista on, että menetelmiä voidaan soveltaa tilanteen mukaan. Peruseriaatteena menetelmien valinnassa on, että yksilöiden itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan. Tavoitteena on sosiaalipedagogisten interventioiden avulla parantaa yhdessä yksilöiden ja ryhmien elämänlaatua. (Hämäläinen & Kurki 1997, 49.) Pien- ja perheryhmätoiminnassa korostuu ennen kaikkea dialogisuus, aktiivinen kuuntelu, seikkailu ja yhteisökasvatus. Eri terapioiden käyttö sen sijaan on ollut harvinaista, koska ohjaajilla ei ole ollut koulutusta eri terapioiden käyttöön.

3.3 Meadin sosialisatioteoria osana sosiaalipedagogista orientaatiota

Pien- ja perheryhmätoiminnan sisältöjen kehittämiseen on pohjateorianaan vaikuttanut Meadin sosialisatioteoria. Lähtökohtana tälle teorialle on käsitys ihmisestä, joka toimii tavoitteellisesti toisten ihmisten ja sosiaalisten instituutioiden muodostamassa sosiaalisessa kentässä. Tämän ihmiskäsityksen mukaan ihminen on subjekti, toimiva olento. Hän on sidoksissa elämän käytäntöihin, kuten esimerkiksi kieleen, kulttuuriin, toimeentuloon ja yhteiskunnallisiin suhteisiin. Hän on riippuvainen niistä mutta myös tuottaa niitä. (Sipilä 1989, 156-157.)

Meadin sosialisatioteoria ei varsinaisesti lukeudu sosiaalipedagogiikkaan, mutta sosiaalipedagogiset peruselementit yhteiskunnallisuus (tässä yhteydessä yhteiskunnallisen totaliteetin hyväksyminen) ja subjektius ovat olennaisena osana myös Meadin teoriaa. Meadin teorian avulla pystytään hahmottamaan ihmisen itsetietoisuutta (minäkuva) ja sen muutosta. Pienryhmämenetelmän keskeisenä tehtävänä on lasten sosiaalisten taitojen paraneminen, jonka prosessin edellytyksenä on monesti lapsella uusi itsetietoisuus, joka taas vaatii uusien suhtautumis- ja käyttäytymistapojen oppimisen. Näin ollen Meadin ajattelua pyritään käyttämään hyväksi lapsen minäkuvan muutokseen johtavissa prosesseissa.

”Mead lähtee ulkoisista sosiaalisista suhteista ja määrittelee eleiden ja /tai merkityksellisten symbolien funktion näille yhteiskunnallisille suhteille. Tältä pohjalta hän yrittää päästä henkilön käyttäytymisvalmiuksiin, suhtautumistapoihin(engl me) jotka ilman yrityksen ja erehdyksen menetelmää asettavat hänet itsenä(self) orgaaniseen suhteeseen toisiin (merkityksellisiin) ihmisiin. Meadin mukaan ihmisellä on kaksi tietoisuutta itsestään. Ensinnäkin hänellä on se elämänhistoriallinen kokemus itsestään, joka on kertynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hän on luonut käsityksen itsestään käyttäen apunaan toisten käsitystä hänestä itsestään:” Kuvani minusta on toisen kuva minusta.” Tätä toisten suhtautumista Mead kutsuu sanalla(engl me) ’sosiaalinen minä’. Lisäksi hän pyrkii käsittämään muodon(I) jossa henkilö suhtautuu itseensä, ilmentää minän funktiota. Henkilön rakenneosana sosiaalinen minä (me) voidaan käsittää sosiaalisena itsenä. Minä (I) tarkoittaisi tällöin itsetietoisuutta, se ilmentäisi minän funktiota. Minä on siis teko, aktiviteetti, jonka henkilö suorittaa ottaessaan ajattelun kohteeksi oman itsensä (refleksio). Minä ei siis koskaan voi olla substanssi, esineellinen, annettu. se on eräänlainen aktiviteettikeskus. Kohteena on sosiaalinen itse(me). Toiseksi ihmisellä on tietoisuus itsestään nyt, juuri tässä tilanteessa, esimerkiksi reagoimassa toisten asenteisiin. Tätä toista minätietoisuutta Mead nimittää sanalla “I” (’minä itse’). Minä itse ei ole pysyvä eikä esineellinen, vaan teko, jonka henkilö suorittaa ottaessaan ajattelunsa kohteeksi oman itsensä”.(Mead 1976, Rostilan 1988, 27 mukaan.)

”Sosiaalinen minä” on syntynyt elämänhistorian kautta, joten konflikti sen ja ”minun itсени” välillä nykyisyydessä mahdollinen. ”Minun” ei tarvitse tyytyä siihen näkemykseen, joka muilla tuntuu olevan minusta. Voin olla halutessani erilainen. Tätä konfliktia nimitetään identiteettikriisiksi. Tämä tarkoittaa valintaa käyttäytyä uudella tavalla ja samalla uudet valinnan mahdollisuudet synnyttävät konfliktin näiden kahden minätietoisuuden välille. Siirtyessään uuteen elämäntilanteeseen, saattaa ihminen jättää vanhan “sosiaalisen minänsä” taakseen.(Sipilä 1989, 157.)

Pienryhmässä haetaan uusia rooleja ja käyttäytymismalleja toiminnallisten kokemusten kautta ja niihin liittyvillä keskusteluilla. Pienryhmä tai perheryhmä tarjoaa mahdollisuuden uudessa miniympäristössä saada uusia kokemuksia ja sitä kautta itsetuntemusta ja itsevar-

muutta. Ryhmän ohjaajat ja ryhmäläiset voivat antaa positiivista palautetta toiminnasta ja onnistumisesta, joka mahdollistaa Meadin käsitteitä apuna käyttäen ”sosiaalisen minän” muutoksen. ”Minää” ei siis voi ajatella ilman tätä omaksuttua ympäristösuhdetta. ”Me” olemme se mikä olemme niiden suhteiden kautta mitä meillä on toisiin.

Pienryhmissä, joissa vanhemmat ovat mukana, korostuu koko perheen toiminta. Uudet yhteiset kokemukset voivat olla rakentamassa ja mahdollisesti parantamassa vanhempien ja lasten välistä vuorovaikutusta. Vanhemmat voivat nähdä lapsistaan toiminnassa positiivisia puolia, joita ei välttämättä arkielämässä näe. Samoin lapset voivat oppia tuntemaan vanhempiaan toiminnan kautta uudella tavalla. ”Sosiaalinen minä” on siis erottamattomasti yhteydessä niihin sosiaalisiin suhteisiin, joita meillä todellisuudessa on muihin ihmisiin ja sosiaalisen ympäristön muutokset mahdollistavat tätä kautta minäkuvan muutoksen.

4 MITÄ ON JYVÄSKYLÄN MALLIN MUKAINEN PIENRYHMÄMENETELMÄ?

Tähän mennessä olen käsitellyt tutkimusaiheittani – niin sanottua Jyväskylän mallin mukaista pienryhmämenetelmää – tarkastelemalla sitä ehkäisevän sosiaalipolitiikan näkökulmasta ja selvittämällä siihen olennaisesti liittyvää sosiaalipedagogista orientaatiota. Seuraavaksi keskityn kuvailemaan tarkemmin mitä pienryhmämenetelmä on. Mitä sillä tarkoitetaan? Miten se on syntynyt? Keille se on suunnattu? Mitä periaatteita, tavoitteita ja toimintasisältöjä siihen kuuluu? Millaista organisointia sekä eri toimijatahojen yhteistyötä ja työnjakoa se edellyttää?

Pienryhmämenetelmän tarkoitus on kouluikäisten lasten ja nuorten koulunkäynnin ja sosiaalisten valmiuksien parantaminen. Ryhmätoiminta tapahtuu vertaisryhmässä, joka koostuu muista samanikäisistä lapsista ja/tai nuorista. Ryhmien koko on yleensä kolmesta kuuheen lasta. Ryhmät kokoontuvat viikoittain ja ryhmien kesto on vähintään yksi vuosi. Ryhmien pitkä kesto mahdollistaa uusien käyttäytymistapojen omaksumisen. Pitkäjänteisyyden lisäksi kaikki toiminta on tavoitteellista. Lapset/nuoret tekevät tavoitteet yhdessä ryhmän työntekijöiden kanssa. Ryhmien toiminta perustuu toimintakokemusten käyttöön, jossa tunneilmaisu on keskeisesti esillä. Käytännössä ryhmät tekevät monia eri asioita: osalla ryhmistä toiminta on viikoittaista aktiivista harrastamista ja eri harrastuksiin tutustumista, osassa taas voidaan keskittyä eri menetelmien kautta tunteiden nimeämiseen ja itseilmaisun opettelemiseen. Käytännössä menetelmät voivat olla mitä tahansa, kunhan ne ovat tavoitteiden mukaisia.

Perheryhmät ovat toimintaperiaatteeltaan muuten samanlaisia, mutta suurin ero on siinä, että toiminnassa ovat vanhemmat/vanhempi mukana tai mahdollisesti myös lapsen sisarukset. Toiminnassa korostuu yhteinen toiminta ja vuorovaikutus lapsen ja hänen perheenjäsentensä välillä. Perheryhmä on myös vertaisryhmätoimintaa eri perheiden välillä. Lasten ja nuorten vertaisryhmätoimintaa on Suomessa käytetty ja saatu hyviä kokemuksia esimerkiksi perheväkivaltaa kokeneiden lasten ja nuorten ryhmissä (ks. Holmberg 2000), avioerolasten ryhmissä (Kiiänmaa 1997) sekä alkoholistiperheiden lasten kanssa (Taitto 2002). Niin sanotussa Jyväskylän pien- ja perheryhmätoiminnan mallissa on näiden kanssa yhteistä se, että siinäkin ryhmät kootaan lapsista, joilla on jokin yhteinen ongelma; tässä

tapauksessa tuen tarve sosiaalisissa suhteissa tai muissa koulunkäyntiongelmassa. Yhteneväistä on myös se, että sekin perustuu osallistujien keskinäiseen tukeen, kokemusten jakamiseen, ja tätä kautta yritetään ratkaista tai helpottaa lasten henkilökohtaista tilannetta (vrt. Taitto 2002, 22). Jyväskylän pien- ja perheryhmätoiminnan malli eroaa monista muista vertaisryhmätoiminnoista sikäli, että siinä ohjaajina voivat toimia muutkin kuin ammattilaiset. Tehtävään koulutetut vapaaehtoiset, kuten esimerkiksi sosiaalialan opiskelijat, ovat merkittävä ohjaajaresurssi. Kyseinen ryhmätoiminta on myös luonteeltaan ensisijaisesti ehkäisevää toimintaa: vuorovaikutuksen ongelmiin pyritään löytämään ratkaisu jo ennen kun ne muuttuvat vakaviksi ja vaikeammin ”korjattaviksi”. Kyse ei ole terapiasta, vaan sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kohentamisesta yhdessä toimimalla sekä erilaisin valikoiduin menetelmin.

4.1 Pienryhmämenetelmän alkujuuret 1990-luvun Jyväskylässä

Tässä tutkielmassa esitellyn mallin mukainen pienryhmämenetelmä on ollut käytössä Jyväskylässä vuodesta 1994. Pienryhmämenetelmä kehitettiin aluksi Kuokkalan alueen nuorisotyön ja sosiaalityön avohuollon tarpeisiin. Toiminnan taustalla olivat Jyväskylän kaupungin säästöpäätökset, jotka nuorisotyön saralla tarkoittivat, paitsi taloudellisten varojen vähenemistä, myös työntekijöiden siirtymistä muihin tehtäviin pois alueellisesta nuorisotyöstä. Työntekijäresurssit kasvavalla alueella olivat vähäiset, joten yritettiin löytää sellaisia toimintamuotoja, joissa voitaisiin hyödyntää vapaaehtoisia työntekijöitä.

Ensimmäinen perheryhmä aloitettiin keväällä 1994 Jyväskylässä Kuokkalan alueella. Ryhmä perustettiin kolmesta pojasta, jotka lintsasivat koulusta ja joilla oli pikku rikoksia. Perheet kutsuttiin mukaan heti toiminnan alkaessa suunnittelemaan ryhmän toimintaa. Lyhyen ajan sisällä nuorten rötöstely loppui ja kahden nuoren kohdalla myös koulumenestys parani ja lintsaus loppui. Hyvät kokemukset ensimmäisestä perheryhmästä innostivat toiminnan laajentamiseen. Toimintaa laajennettiin seuraavana syksynä kahteen pienryhmään. Toiminta alkoi aluksi seurakunnan erityisnuorisotyön työmuotona ja pian yhteistyöhön tuli myös kaupungin nuorisotyö Kuokkalan alueella.

Pien- ja perheryhmätoiminta laajeni lisää vuoden 1996 aikana: Jyväskylässä toimi 16 pienryhmää kaupungin eri lähiöissä, ja maalaiskunnan puolella 5 ryhmää. Ryhmät tavoittivat

80 kouluikäistä lasta ja nuorta perheineen. Vapaaehtoisia aikuisia ohjaajia toiminnassa oli mukana kolmekymmentä. Palkattuja työntekijöitä toiminnassa oli kolmetoista.

Yhteistyössä Jyväskylän kaupunkiseurakunnan erityisnuorisotyön kanssa toimi tuohon aikaan YAD ry, Jyväskylän kaupungin sosiaalitoimi, Jyväskylän kaupunkiseurakunnan nuorisotyö ja Jyväskylän maalaiskunnan nuorisotyö. Yhteistyö tarkoitti käytännössä vapaaehtoisten rekrytoimista, yhteisten koulutusten järjestämistä ja vapaaehtoisten ohjaajien palkitsemista.

Vuoden 1997 aikana aloitin YAD Youth Against Drugs ry:ssä kaksivuotisen Raha-automaattiyhdistyksen rahoittaman projektin, jossa pienryhmämenetelmämallia kokeiltiin kymmenellä paikkakunnalla ympäri Suomea. Toimintamalli tuli samalla osaksi YAD ry:n perustyötä.

Vuoden 2003 – 2007 aikana Jyväskylässä toimi yli 20 pienryhmää, joista vastasi kaupungin nuorisotyö ja Jyväskylän kaupunkiseurakunta. Jyväskylän mallin mukaista pienryhmätoimintaa on ollut Jyväskylän ja Jyväskylän maalaiskunnan lisäksi Espoossa, Helsingissä, Kuusankoskella, Lahdessa, Lappeenrannassa, Laukaassa, Nokiolla, Tampereella ja Tuusulassa. Kaiken kaikkiaan näillä paikkakunnilla toimi kymmeniä pienryhmiä vuosien 2003 – 2007 aikana.

4.2 Ryhmätoiminnan kohde

Ryhmätoiminta kohdistetaan niihin oppilaisiin, jotka koulun näkökulmasta katsottuna tarvitsevat tukea koulunkäynnin parantamiseen ja sosiaalisiin taitoihin. Ryhmätoimintaan kutsutaan mukaan, eikä siihen voi hakeutua, kuten avoimeen harrastus- ja kerhotoimintaan. Olennaista on tunnistaa ne oppilaat, joiden voidaan katsoa kuuluvan kohderyhmään.

Tunnistamisen apuna on käytetty Sipilän (1982, 5-6) näkemyksiä poikkeavasta käyttäytymisestä. Sipilän mukaan poikkeava käyttäytyminen voidaan jakaa kahteen päätyyppiin: aktiiviseen ja passiiviseen poikkeavaan käyttäytymiseen. Keskeinen ero näiden kahden välillä on, että aktiivinen poikkeava käyttäytyminen on teko, kun taas passiivinen poikkeava käyttäytyminen on tila. Aktiiviselle poikkeavalle käyttäytymiselle on ominaista tilan-

nesidonnaisuus ja se, että poikkeavia tekoja tehdään yleensä joukolla. Tarkoituksellinen poikkeava käyttäytyminen ilmentää konflikteja yksilön ja ryhmän välillä.

Käytännössä tunnistaminen tapahtuu siten, että koulussa tai tietyillä luokka-asteilla tehdään kartoitus, jota kutsutaan sosiaalisten taitojen tai kaveritaitojen kartoitukseksi. Tämän kartoituksen tekevät luokanopettajat tai luokanvalvojat oman luokkansa oppilaista. He poimivat luokaltaan esiin ne lapset, joiden sosiaalisista taidoista ovat huolissaan. Kartoitus on jaettu Sipilän jaottelun mukaan kahteen kategoriaan; aktiivisesti ja passiivisesti poikkeavasti käyttäytyviin, eli tulkintani mukaan vilkkaisiin ja vetäytyviin lapsiin.

Vilkkaila lapsilla on usein vaikeuksia keskittyä koulussa luokkahuonetyöskentelyyn ja he saattavat häiritä toisten opiskelua. Vilkkaiden lasten joukosta löytyy usein myös niitä, jotka kiusaavat muita. Vetäytyvät lapset ovat puolestaan usein hyvinkin kiitollisia koulun näkökulmasta. He ovat hiljaa ja kiltisti tunnilla, mutta heidän problematiikkansa onkin toisaalla. Tällaista vetäytyjälästä voisi kutsua "vaiennetuksi", sillä hallitseva luonteenpiirre ei ole varsinaisesti ujous. (Heimonen ym. 2003, 18.)

Ehkäisevän työn koordinointi -projektissa (Heimonen ym. 2003, 18-19) ero normaalin ujuden ja puuttumista edellyttävän vetäytymisen välillä on määritelty siten, että tukea tarvitseva lapsi kokee itse tulevansa jätetyksi sivuun ilman omaa haluaan ja hän kärsii tilanteesta. Vetäytyvät lapset ovat usein ilman ystäviä, sillä heillä on vaikeuksia ottaa kontaktia muihin lapsiin. Mikäli vetäytyvillä lapsilla on ystäviä, he ovat usein huomattavasti nuorempia kuin lapsi itse. Vetäytyjälapsilla voi olla hyvät suhteet omiin vanhempiansa sekä muihin aikuisiin. Siitä syystä aikuisten on toisinaan hankala huomata tai tunnistaa lapsen sosiaalisten taitojen puutteita kun on kysymys suhteesta toisiin lapsiin. Molempien ryhmien lapsille on yhteistä puutteet sosiaalisissa taidoissa ja ryhmässä toimimisessa.

Kyseistä jaottelua voi kritisoida karkeuden ja mahdollisen leimaavuuden vuoksi. Alkuasetelmassahan luokitellaan tukea tarvitsevat lapset negatiivisesti sävyttyneisiin kategorioihin, 'vetäytyviin' ja 'vilkkaisiin', joskin tästä ongelmakeskeisestä asetelmasta edetään nopeasti positiiviseen, voimavaroja etsivään toimintaan. Kysymys leimautumisen riskistä on joka tapauksessa syytä ottaa vakavasti: Rauhalan (2003, 70) mukaan

ehkäisevässä toiminnassa vaanii koko ajan leimaamisen ja vallankäyttämisen vaara: millä perusteella ihmisiä voidaan määritellä riskiryhmiin ja millä oikeudella heitä voidaan ohjata joutumasta itseään ja toisia vahingoittaville kehille? Toisaalta voidaan kysyä, miten lapsia voidaan tukea ellei heidän arkielämäänsä hankaloittavia asioita leimaamisen pelosta haluta tunnistaa eikä niihin uskalleta puuttua?

Pienryhmien vaikutus leimaantumisen suhteen voi olla myös päinvastainen: esimerkiksi osa oppilaista leimaantuu koulussa heikkojen sosiaalisten taitojen vuoksi. Pienryhmämenetelmän myötävaikutuksella pyritään parantamaan sosiaalisia taitoja ja saamaan kavereita. Näin ollen ryhmätoiminta toimii pikemminkin leimaantumisen poistajana eikä aiheuttajana. Pienryhmämenetelmässä jaottelu vetäytyjiin ja vilkkaisiin on ainoastaan keino, jolla sosiaalisten taitojen tukeminen saadaan käyntiin. Pienryhmämenetelmän leimaantumisen riskiä on mahdollista vähentää monin erilaisien käytännön toimien avulla ja kaikissa prosessin vaiheissa ryhmän kokoamisesta toiminnan järjestämiseen. Seuraavissa kappaleissa käytännön keinoja käydään yksityiskohtaisemmin läpi.

4.3 Ryhmän kokoaminen

Ryhmän jäsenten valinta tapahtuu yleensä yhteistyössä oppilashuollon, luokanopettajien, sosiaalityöntekijöiden ja ryhmän toiminnasta vastaavan työntekijän kanssa. Pienryhmän kokoamisen ensimmäisessä vaiheessa koulun henkilökunta kokoaa oletetun ryhmän jäsenet ja esittelee heille ryhmän toimintaa ja kysyy lasten/nuorten halukkuutta osallistua toimintaan. Jos lapsi on kiinnostunut toiminnasta, lähetetään oppilaiden vanhemmille kotiin kirje, jossa esitellään toimintaa ja pyydetään vanhempien lupaa lapsen osallistumiselle. Lisäksi voidaan järjestää infotilaisuus ryhmän toiminnasta vanhemmille ja lapsille. Ryhmästä vastaava työntekijä näkee ja tietää ryhmäläiset vasta kun vanhemmat ovat antaneet luvan lapsen osallistua toimintaan. Pienryhmien toiminta tulee näkyä leimaantumisen takia muille koulun oppilaille tavallisena kerhotoimintana. Kokoamisperusteeksi ilmoitetaan yleensä, että ryhmän lapsilla ei ole muita harrastuksia. Ryhmän kokoaminen on tärkeimpiä vaiheita. Siihen on syytä varata aikaa runsaasti. Esittelen tässä alaluvussa eri malleja ja vaihtoehtoja ryhmän kokoamiselle ja pohdin teemaa.

Ryhmäkoko - miksi pienryhmä?

Balesin (1951, 33) mukaan pienryhmän koon täytyy olla niin pieni, että jokaisella ryhmän jäsenellä on henkilökohtainen vuorovaikutus toisiinsa ja jokaisella on ymmärrys jokaisesta ryhmään kuuluvasta ja ryhmästä kokonaisuutena. Jauhiainen & Eskola (1994, 110) korostavat, että pienryhmässä jokaisen on oltava henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa kaikkien muiden kanssa. Muussa tapauksessa on kyse suurryhmästä. Tärkeämpää on ajatella ryhmässä syntyvien vuorovaikutussuhteiden lukumäärää kuin jäsenten määrää. Suhteiden määrä kasvaa jäseniä lisättäessä huomattavasti nopeammin kuin jäsenten määrää. Silloin kun pienryhmä kasvaa niin suureksi, etteivät ryhmän jäsenet pysty olemaan henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa kaikkien kanssa, ryhmä jakaantuu pienempiin osiin.

Pien- ja suurryhmä erot löytyvät dynamiikasta ja toiminnasta. Pienissä ryhmissä on suuria ryhmiä enemmän aktiivista osallistumista, jäsenten sitoutuvat tehtäviin ja prosesseihin intensiivisemmin ja yksimielisemmin. Pienissä ryhmissä on myös suurempi sisäinen kontrolli. Suurille ryhmille on tyypillistä jäsenyyden anonyymisuus, vähäisempi yksimielisyys ja osallistuminen. Suurissa ryhmissä on havaittavissa myös suuremmat johtajaan kohdistetut odotukset. (Rissanen 1969, 162-176.)

Wheelan ja McKeage(1993, 60) selvittivät tutkimuksessaan, että alle 10 hengen pienryhmissä on löydettävissä enemmän emotionaalista lämpöä, tukea ja päämäärätietoista toimintaa. Pienryhmissä vältellään lisäksi vähemmän tehtäväsuorituksia ja ristiriitoja kuin 27-hengen suurryhmässä. (Eskola & Jauhiainen 1994, 111.)

Pienryhmä tarjoaa lapselle ja nuorelle ympäristön, jossa hänet voidaan huomioida eri tavalla kuin suuressa ryhmässä. Jyväskylän mallin mukaisessa pienryhmätoiminnassa ryhmäkoko on ollut 4 – 6 lasta tai nuorta. Pieni ryhmäkoko mahdollistaa tiiviin vuorovaikutuksen ryhmän sisällä ja ohjaajat pystyvät huomioimaan paremmin lasten yksilöllisiä tarpeita.

Ryhmädynamiikan huomioiminen kokoamisvaiheessa

Ryhmässä ihmiset muodostavat toistensa psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Tähän Lewinin (1935, 27-42; Eskolan 1990, 275-280 mukaan) teoriaan perustuu ajatus ryhmän tietoisesta hyödyntämisestä. Lewin tuo esille yksilön dynaamisen kentän ja ryhmätilanteen

dynaamisen kentän välisen suhteen. Yksilön toiminta muuttuu erilaiseksi siirryttäessä tilanteesta toiseen. Tämä tapahtuu yksilön dynaamisessa kentässä. Lewin kuvaa tätä dynaamista kenttää voimien vektorikenttänä, jossa voimat ja niiden suhteet muutoksineen suuntaavat ihmisen toimintaa johonkin kohteeseen.

Ryhmädynamiikan ymmärtäminen ja sen tietoinen hyödyntäminen ryhmän ohjaamisessa tapahtuvat ryhmän toimiessa. Lewinin kuvaamaa voimien vektorikenttää voidaan hahmottaa ja rakentaa jo ryhmän muodostamisvaiheessa. Tämä edellyttää tietysti ryhmäläisten tuntemista etukäteen. Koulun opettajat ovatkin ensisijainen ammattikunta ryhmän kokoamisvaiheessa.

Kokoaminen tehdään suuremmasta perusjoukosta ja vähitellen karsimalla muodostetaan varsinainen pienryhmä. Ryhmädynamiikan etukäteisarviointi tehdään siten, että jokaisen ryhmäläisen yhteensopivuus ja keskinäinen toimivuus pyritään arvioimaan etukäteen. Oletettu ryhmän dynaaminen kenttä yritetään löytää etukäteen ja muodostaa ryhmä joka olisi yhteistyökykyinen.

Dynaamisen kentän etukäteisarvioinnilla pyritään seuraavaan:

- ryhmä ei muodostu liian ongelmakeskeiseksi vaan pyritään tasapainoon siten, että koulunkäyntiin ja sosiaalisiin taitoihin tukea tarvitsevia on noin puolet ryhmästä ja toinen puoli ketä tahansa ryhmään sopivia lapsia tai nuoria.
- dominoivien nuorien vaikutus muihin ryhmäläisiin voidaan arvioida perustamisvaiheessa
- ryhmäläisten tapoja toimia tunnetaan etukäteen (koulussa)
antaa kokonaiskuvan tulevasta ryhmästä
- perheen sitoutuminen selvitetään jo alkuvaiheessa (jos perustetaan perheryhmä)

Periaatteita ryhmän muodostamiselle:

Jauhiaisen & Eskolan (1994, 108) mukaan ryhmän koostumusta on syytä arvioida huolella, kun valitaan jäseniä perustettavaan ryhmään. Jokaisen jäsenen henkilökohtaisia ominaisuuksia voidaan arvioida suhteessa toiminnan tarkoitukseen. Ryhmän yksityiskohtaiset tavoitteet ratkaisevat mitä jäsenten ominaisuuksia pitää ottaa huomioon ryhmää muodostettaessa.

Ryhmän toiminnalle on olennaista jäsenten yhteen sopivuus tavoitteiden kannalta keskeisten ominaisuuksien suhteen. Yleensä yhteen sopivuuden kriteeriksi riittää yksi toiminnan tarkoituksen kannalta tärkeä ominaisuus. Tavoitteena ei ole samanlaisuus vaan yhteen sopivuus; jäsenten muut ominaisuudet voivat erota huomattavastikin toisistaan. (Rissanen 1969, Jauhiainen & Eskolan 1994, 109 mukaan.)

Ryhmän homogeenisuuden ja heterogeenisuuden eduista kiistellään. Useissa tapauksissa pidetään toimintakykyisenä ryhmää, joka on kuvailevien attribuuttien (esim. ikä, sukupuoli, sosiaalinen tausta, ammatti) suhteen homogeeninen ja käyttäytymisattribuuttien (esimerkiksi vetäytyvyys, aggressiivisuus, spontaanisuus) suhteen heterogeeninen. (Bertcher & Maple 1974, Jauhiainen & Eskolan 1994, 109 mukaan.) Jyväskylässä toteutetun pienryhmätoiminnan kokemusten mukaan ryhmään osallistuvien lapsien/nuorten ikäjakauma on syytä pyrkiä pitämään hyvin pienenä. Jos ikäjakauma on liian suuri ja lapset näin ollen eri kehitysvaiheessa, se hankaloittaa yhteisen tekemisen löytymistä ryhmässä. Myös sama sukupuoli helpottaa yhteisten kiinnostuksen kohteiden löytämistä. Osallistujat pyritään saamaan mieluiten samalta luokalta, koska lapset viettävät suuren osan ajastaan oman luokansa oppilaiden kanssa, pienryhmätoiminta antaa valmiuksia päivittäiseen vuorovaikutukseen parantuneiden sosiaalisten taitojen kautta.

Käyttäytymisattribuuttien osalta kokemukset ovat erilaisia Jyväskylässä kuin Bertcher & Maplen edellä mainitut näkemykset. Jyväskylässä vetäytyjät ja vilkkaat eivät ole toimineet samoissa ryhmissä toistensa kanssa. Vetäytyjien kanssa työskentely vaatii turvallisen ilmapiirin, jossa harjoitellaan sosiaalisia taitoja ja ryhmä tulee tutuksi toisilleen. Jos ryhmässä on mukana erityisen vilkkaita lapsia, he keräävät ohjaajien huomion itseensä ja vetäytyjälapsien on helppo pysyä tutussa roolissaan vetäytyen sosiaalisesta kanssa käymisestä. Sitä vastoin jos ryhmässä on vain vetäytyjälapsia, he alkavat yleensä jo ensimmäisten viikkojen kuluessa hakea uudenlaista käyttäytymisroolia. Uusi rooli on poikkeuksetta aktiivisempi kuin entinen käyttäytymismalli ryhmässä. Loputtomiin sosiaalisia taitoja ei voi opetella täysipainoisesti suljetussa ryhmässä ja myöhemmässä vaiheessa ryhmäläiset suuntautuvat toimimaan yleisissä harrasteryhmissä ikäistensä lasten kanssa.

Yhteinen kiinnostuksen kohde, esimerkiksi yhteinen harrastus helpottaa toiminnan ohjaamista. Yhteinen harrastus tai yhteiset kiinnostuksen kohteet ovat lähtökohta toiminnalle, jota voidaan syventää ja vuosittainen toimintaohjelma voidaan rakentaa mielekkääksi kai-

kille. Jos ryhmäläisillä ei ole yhteisiä intressejä toiminnan suhteen, toiminnasta tulee moniin erilaisiin harrastuksiin tutustumista. Alkuvaiheessa tämä toimii ihan hyvin, mutta jo toisena toimintavuonna menetelmät alkavat toistaa itseään ja jäävät pintapuolisiksi.

Toimintamenetelmillä pyritään ryhmäyttämään ryhmän jäsenet tiiviiksi ja yhtenäiseksi joukoksi. Tämä mahdollistaa parhaimmillaan yksilöille kasvatus- ja oppimisprosessin, joka antaa monenlaisia elämänhallinnan valmiuksia. Ryhmätoiminta voi ryhmäyttää jäsenensä myös ei-toivottuihin tekoihin. Päihteiden käyttö ja rikosten tekeminen saattavat olla keinoja, joilla nuori hakee hyväksyntää ja huomiota nuorten maailmassa. Tästä syystä pyritään välttämään dominoivia nuoria, jotka voivat saada toiset tekemään ei hyväksytyjä tekoja. Jos ryhmään otetaan näillä keinoilla pätevä nuori, joka saa toimintaansa muita ryhmäläisiä mukaan, saattaa kasvatusprosessista tulla alkuperäisodotuksia päinvastainen ja ryhmätoiminnan todellinen vaikutus saattaakin olla poikkeavan käyttäytymisen vahvistamista. Sama vaara on olemassa, jos liian monta ryhmän jäsentä toimii ei-toivotulla käyttäytymistavalla. Jotta näin ei tapahtuisi, on syytä muodostaa ryhmä siten, että se koostuu monenlaisista nuorista ja lapsista eikä ryhmää koota pelkästään ongelmalähtöisesti. Tällöin ryhmän jäsenten poikkeava käyttäytyminen ei ole lähtökohta ryhmän kokoamiselle. Toiset koulun oppilaat eivät myöskään voi leimata ryhmää niin helposti ”ongelmalasten ryhmäksi”, kun joukossa on tasapainottavia lapsia.

Nuorten joukko, joka tekee poikkeavia tekoja, on tarkoituksenmukaista ottaa mukaan pien- tai perheryhmätoimintaan kokonaisuudessaan. ”Valmiin jengin” tunnusmerkkinä on se, että se on pienryhmä, joka on toiminut niin pitkään, että jäsenet ovat hyvin läheisiä toisilleen. Vakiintuneelle ryhmälle on tyypillistä yhdenmukaisuus ja selkeät roolit johtajuudessa ja jäsenyydessä. Toiminnan tavoitteena on muuttaa ”jengin” käyttäytymistä siten, että onnistumisen kokemuksia saadaan muualta kuin poikkeavasta käyttäytymisestä. Jyväskylässä saatujen kokemusten pohjalta jengit ovat hajonneet sinä aikana, kun ne on virallistettu pienryhmiksi. Jengien johtohahmot ovat menettäneet valta-asemansa, kun aikuisten seurassa toimivat nuoret ovat alkaneet tehdä itsenäisiä ratkaisuja. Jengin johtajan mielipiteen vaikutus on siten vähentynyt tai jopa menettänyt merkityksensä. Ehkä tästä syystä johtaja tai johtajat ovat lähteneet pois toiminnasta, kun heillä ei ole enää valtaa entisiin johdettaviinsa.

4.4 Tavoitteet pienryhmätyössä

Tavoitteet kiteyttävät sen asian, minkä takia ryhmä on koottu. Koko ryhmän olemassaolo syntyy tavoitteiden pohjalta. Tavoitteet toimivat ”punaisena lankana” ryhmän toiminnassa. Koska lähtökohtana ovat useimmiten ongelmat koulussa tai sosiaalisissa taidoissa, tavoitteet liittyvät näiden kouluongelmien ja sosiaalisten taitojen parantamiseen.

Tavoitteet tehdään yhdessä ryhmäläisten kanssa yleensä ensimmäisen kuukauden aikana aloituksesta. Tavoitteita voidaan muuttaa ryhmän kuluessa tarpeen mukaan. Ennen tavoitteiden tekemistä ryhmäläiset täyttävät sosiaalisten taitojen itsearviointi -kaavakkeen (Liite 1). Tämä kaavake antaa tietoa kavereista: onko lapsella/nuorella kavereita, miten hän kokee uusiin lapsiin tutustumisen, kiusataanko häntä tai kiusaako hän itse muita. Lisäksi kaavake sisältää kysymyksiä lapsen/nuoren koulutilanteesta: miten hän viihtyy koulussa, tuntee ko siellä olonsa turvalliseksi ja kokeeko jaksavansa keskittyä. Lapsen/nuoren minäkuvaa selvitetään kysymällä, mitä hän pitää omina hyvinä puolinaan ja kuinka hän ylipäättään luonnehtii itseään. Kaavakkeen tietoja apuna käyttäen ryhmän ohjaajat tekevät yhdessä lapsen/nuoren kanssa henkilökohtaiset tavoitteet. Tavoitteet tehdään mahdollisemman konkreettisesti. Konkreettiset tavoitteet toimivat samalla toiminnan tulosten mittareina. Alakoulun vetäytyjäryhmissä yleisempiä henkilökohtaisia tavoitteita ovat olleet: ”saisin kaverin/kavereita, olisi kivaa tekemistä yhdessä, löytäisin harrastuksen, koulunumeroni paranisivat, minua ei kiusattaisi koulussa”. Alakoulun vilkkaiden lasten ryhmissä tavoitteena on ollut mm. ”koulunumerot paranisivat, jaksaisin olla koulussa, saisin kivaa tekemistä, löytäisin harrastuksen”.

Yläkoulun oppilailta koulunkäyntiin liittyvät tärkeimmät henkilökohtaiset tavoitteet ovat liittyneet koulunumeroiden parantamiseen, lintsauksen lopettamiseen ja yhdeksännellä luokalla erityisesti jatko-opiskelupaikan saaminen on ollut keskeinen tavoite. Perheryhmissä lisäksi tavoitteena on ollut perheen keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita, mutta valtaosa perheryhmienkin tavoitteista on liittynyt lapsen koulunkäyntiin.

Henkilökohtaisten tavoitteiden lisäksi ryhmät tekevät ryhmän omia yhteisiä tavoitteita. Useimmat tavoitteet ovat olleet liittyneet ryhmässä käyttäytymiseen tai johonkin konkreet-

tiseen tekemiseen. Tyypillisiä ryhmätavoitteita ovat olleet mm. ryhmän sääntöjen noudattaminen, kunnioitetaan tosia sekä annetaan tosille positiivista palautetta.

Tavoitteet ovat lähtökohtana sille toiminnalle ja menetelmille, mitä ryhmissä kulloinkin tehdään. Menetelmät ovat välineitä päästä tavoitteeseen, eikä menetelmillä ole itseisarvoa sinänsä. Tavoitteet kiinteyttävät ryhmää ja antavat merkityksen ryhmän toiminnalle. Tämän lisäksi tavoitteet ja niiden saavuttaminen ovat osana ryhmätoiminnan arviointia. Jatkuva arviointi on myös edellytys toiminnan kehittämiseksi.

4.5 Pienryhmien toiminnallinen sisältö

Ryhmän ensimmäinen tapaaminen on yleensä koulussa tai paikallisella nuorisotilalla. Ensimmäisen tapaamisen aikana ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa ja ohjaajiin. Samalla käydään läpi ryhmän tarkoitusta ja suunnitellaan tulevaa toimintaa. Yleensä ensimmäisen kuukauden aikana pidetään viikonloppuleiri, jonka tarkoituksena on tutustuminen; aikaa vuorovaikutukselle ja yhdessäololle ilman turhaa kiirettä. Alkuvaiheessa menetelmät tähtäävät pienryhmän ryhmäyttämiseen; tutustutaan ja pyritään luomaan turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Riittävän tutustumisvaiheen jälkeen aletaan pohtia ja tehdä toiminnalle tavoitteita ja mietitään itse ryhmän toimintaa. Ryhmän jäsenet tekevät yleensä ketjuohjelman viikoittaiselle ryhmätoiminnalle. Ketjuohjelma rakentuu pääasiallisesti erilaisista toiminnallisista menetelmistä ja välineistä. Ryhmätoiminta kestää vähintään vuoden. Osa Jyväskyläseudulla olleista pienryhmistä ja perheryhmistä ovat kestäneet yli kolme vuotta.

Ryhmän toiminnassa käytettävien menetelmien ja välineiden valintaan vaikuttaa luonnollisesti ryhmäläisten ikä, ryhmän tavoitteet ja ryhmäläisten toiveet. Toiminta voi sinänsä olla mitä tahansa, kunhan se palvelee ryhmän ja ryhmän jäsenten asettamia tavoitteita ja päämääriä. Keskeinen ajatus on, että yhdessäolo mielekkään tekemisen kautta on sosiaalista kansa käymistä, joka mahdollistaa sosiaalisten taitojen oppimisen.

Tyypillistä toimintaa ryhmille on tutustuminen oman alueen harrastusmahdollisuuksiin: käydään uimahallissa, elokuvissa, seinäkiipeilyssä, keilaamassa, pulkkamaässä jne. Harrastuksiin tutustumisella madalletaan kynnyistä lähteä itse vapaa-ajalla näihin toimintoihin. Erityisesti, jos lapsella/nuorella on tavoitteena harrastuksen saaminen. Toiminnan kautta

nuori kohtaa monia arjen hallintaan liittyviä tilanteita; muun muassa saa lukea bussiaikatauluja, ostaa bussilipun ja elokuvalipun, oppii käytöstapoja ravintolassa, oppii laittamaan itse ruokaa. Arjen hallinnalla pyritään lisäämään lapsen itseluottamusta myös ryhmän ulkopuolella omassa arkielämässään.

Itseilmaisuuun (mm. omien näkemysten ja mielipiteiden ilmaisuun, sekä omaaloitteisuuteen) panostetaan paljon pienryhmissä. Syrjäänvetäytyvillä lapsilla on usein kannettavanaan kahtaalle vetävä emotionaalinen ristiriita: toisaalta he haluaisivat olla muiden lasten seurassa ja olla osa vertaisryhmää, mutta toisaalta sosiaalisen vuorovaikutuksen pelko estää mukaan menemistä (Laine 2002, 27). Pienryhmä tarjoaa tässäkin mielessä turvallisen areenan vahvistaa sosiaalisia taitoja. Vilkkaiden lasten pienryhmissä suositaan menetelmiä, jotka tähtäävät esimerkiksi muiden huomioon ottamiseen, kuuntelemiseen, tasavertaisuuteen ja konfliktitilanteiden maltilliseen ratkaisemiseen. (Lallukka 2005, 4.)

Pienryhmissä tärkeitä ovat myös menetelmät, joiden tarkoituksena on, että jokainen ryhmäläinen oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Esimerkiksi harjoitteet vahvuuskorteilla (Lupaus lapselle – työkalupakki) ovat suosittuja, samoin erilaiset ryhmässä käytännön kokemuksen kautta syntyneet menetelmät (ks. liite). Vaikka monilla ryhmän lapsilla ”vetäytyvyys” tai ”vilkkaus” saattaa saada heidän arkeaan hankaloittavia ja vuorovaikutusta vaikeuttavia muotoja, on tärkeä tiedostaa myös, että jokaisella on omat vahvuutensa. Näitä vahvuuksia voi oppia hyödyntämään vielä entistä paremmin vuorovaikutussuhteiden osana. (Lallukka 2005, 5.)

4.6 Pien- ja perheryhmätoiminnan organisointi ja työnjako eri tahojen välillä

Jotta ryhmätoiminnot pystyisivät vastaamaan alueen lasten ja nuorten tuen tarpeeseen, se vaatii laajamittaista toimintaa. Laajamittainen toiminta vaatii moniammatillista yhteistyötä sekä selkeää toiminnan organisointia ja vastuunjakoa. Pien- ja perheryhmämenetelmän alkuvaiheista lähtien viranomaisyhteistyö on koostunut sosiaalitoimen, koulun oppilashuollon ja varsinaisen toiminnan järjestäjän yhteistyöstä. Toiminnan järjestäjänä ovat olleet pääasiassa kunnan tai/ja seurakunnan nuorisotyöntekijät ja koulutetut vapaaehtoiset ohjaajat.

Koulun oppilashuolto on koonnut ryhmän yhdessä sosiaalitoimen ja toimintaa järjestävän tahon kanssa. Koulun tehtävänä on lisäksi ollut yhteydenotto perheisiin ja lapsen/nuoren pyytäminen ryhmätoimintaan (pienryhmä) tai koko perheen mukaan kysyminen (perheryhmä). Yhteydenoton on voinut tehdä myös sosiaalitoimi. Tässä vaiheessa on tuotu esille, että ryhmiä ohjaa koulun ulkopuolinen taho. Ryhmän ohjaajat ovat nähneet ryhmän jäsenet vasta kun he ovat ilmoittaneet koululle tulevansa mukaan toimintaan.

Ensimmäisen kokoontumiskerran jälkeen vastuu ryhmästä on siirtynyt koulun oppilashuoltolta toiminnan järjestäjälle. Tämän jälkeen oppilashuollon edustajat ovat osallistuneet yhteistyökokouksiin, jossa on seurattu ryhmän kehitystä ja arvioitu toimintaa. Koulun edustajilla on ollut luonnollisesti tärkeä rooli arvioitaessa ryhmätoiminnan merkitystä ja ennen kaikkea sen mahdollisia vaikutuksia oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisessä.

Nuorisotyön tärkein tehtävä on ollut varsinaisen viikoittaisen toiminnan järjestäminen. Nuorisotyöntekijät ovat ohjanneet ryhmiä itse tai vaihtoehtoisesti he ovat toimineet vapaaehtoisten ohjaajien taustatukena. Varsinainen vastuu toiminnasta on kuitenkin aina ollut työntekijöillä, ei koskaan vapaaehtoisilla. Nuorisotyöntekijöille on yleensä kuulunut myös vapaaehtoisten ohjaajien palkitseminen ja koulutus. Koulutuksen ja palkitsemisen järjestäjinä on toiminut myös järjestöt kuten YAD ry.

4.7 Vapaaehtoiset ohjaajat

Vapaaehtoiset ohjaajat ovat merkittävä resurssi laajamittaiselle pien- ja perheryhmätoiminnalle. Pelkästään viranomaistyönä tehtynä ryhmien määrä olisi todennäköisesti kolme kertaa pienempi kuin yhdessä vapaaehtoisten kanssa. Osa vapaaehtoisista on toiminut ammatityöntekijän työparina ja osa pareittain toisen vapaaehtoisen kanssa.

Vapaaehtoiset ohjaajat ohjasivat ryhmiä Jyväskylässä jo heti ensimmäisen pienryhmäkokeilujen jälkeen. Valtaosa ohjaajista oli seurakunnan erityisnuorisotyön avustajia. Vuositasolla toimi parhaimmillaan 1996 – 1997 aikana lähes 20 vapaaehtoista ohjaajaa. Seurakunnan erityisnuorisotyö vähensi ryhmien määrää ja keskittyi 1998 – 99 aikana enemmän perheryhmätoimintaan ja myöhemmin 2000-luvun alussa painopiste ja kehittäminen suuntautuivat perheväkivaltaa kokeneiden lasten ryhmätoimintoihin. Alkuperäinen pienryhmätoi-

mintamenetelmä ja osin perheryhmätoimintamenetelmä siirtyi kaupungin nuorisotyön, Jyväskylän maalaiskunnan nuorisotyön ja YAD ry:n vastuulle. Vapaaehtoisten määrät vähenivät ja sitä kautta myös toimivat ryhmät. Vuositasolla saatiin toimintaan vain 2 – 6 uutta vapaaehtoista.

Vähäisen vapaaehtoisten määrän vuoksi alettiin kehittää yhteistyötä sosiaalialan oppilaitosten kanssa. Järvenpään DIAKissa pidettiin kurssi pienryhmätyöstä vuoden 2002 aikana ja opiskelijat ohjasivat ryhmiä pääasiassa Tuusulan alueella. Ryhmiä toimi kolme ja niistä vastasi Tuusulan seurakunnan diakoniatyö. Jyväskylässä oppilaitosyhteistyö aloitettiin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa vuonna 2003. Oppilaitosyhteistyön tarkoituksena oli rakentaa pysyvä malli, jossa opiskelijat ohjaavat ryhmiä. Ryhmien käytännön toiminnan vastuu on kaupungin- ja maalaiskunnan nuorisotyöllä, koulutus ja työssä ohjaamisesta vastaa YAD ry. Ensimmäiseen koulutukseen otettiin 10 lähihoitajaopiskelijaa ja mukana oli myös sosiaalialan opettajia, jotka toimivat opiskelijoiden ohjaajina. Kahdeksan opiskelijaa kymmenestä teki pienryhmistä myös opinnäytetyön. Vuosina 2003–2007 Jyvässeudulla toimi kaiken kaikkiaan 16 ryhmää, joista kolmeatoista ohjasivat sosiaalialan opiskelijat.

5 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Aikaisemmat lasten ja nuorten pienryhmämenetelmien arvioinnit tai tutkimukset ovat pääosin 90-luvulta. Yhdistävänä tekijänä näille toimintamalleille on seikkailupedagogiikan käyttö menetelmänä. Seikkailupedagogiikalla on yhteistä muiden toiminnallisten menetelmien kanssa. Tässä tutkimuksessa esitelty pienryhmämenetelmä pohjautuu myös toiminnallisten välineiden käyttöön. Tämän lisäksi yhdistävänä tekijänä on sosiaalipedagoginen ajattelutapa.

Tässä esiteltävistä kohdentuvista pienryhmämallien tutkimuksista tai arvioista kolme on keskittynyt pääasiassa nuoriin rikostentekijöihin kohdistettujen interventioden tutkimiseen. Keskeiset 90-luvun tutkimukset tällä saralla ovat olleet Lokki-projektit ja Severi-projekti. 2000-luvulla ryhmätyömenetelmiä on hyödynnetty mm. Rike-projektissa Uudesakaupungissa. Lokki-projekteista Leo Nyqvist on tehnyt Turun yliopistolle lisensiaattityön. Paljakan (2002, 31) mukaan Severi-projekti on ollut ensimmäisiä Lokki-projektin jälkeen syntyneitä projekteja, jota on nostettu esiin myöhemmässä seikkailukasvatustutkimuksessa.

Muita kohdistuvan työn hankkeita, joissa on käytetty nuorten tai lasten kanssa ryhmätyömenetelmiä ovat olleet 90-luvulla mm. Norppa-projekti, Säykki-Lokki Jyväskylän Säynätalosta, Oulun Kajaanintullin kouluprojekti.

5.1 Lokki -, Severi - ja Rike - projekti

Ennaltaehkäisevän nuorisohuoltotyön kokeiluprojekteilla pyrittiin Turun Lokki-projektissa kehittämään ja monipuolistamaan olemassa olevaa lasten- ja nuorisohuollon järjestelmää. Työmuotoina oli asiakkaiden tarpeista lähtevä joustava työmalli ja kohdejoukon aktivointi sekä nuorten toiminnallinen vuorovaikutus. Kokeilu oli intensiivinen, kolme kuukautta ryhmää kohti kestänyt avohuollon interventio-ohjelma. (Nyqvist 1995, 7-9.)

Nyqvistin (1995, 67-70) mukaan kokeiluprojektiin menetelmiin kuului nuorten ryhmätaapaamiset ja perhetapaamiset. Sosiaalityöntekijät valitsivat toimintaan mukaan kohderyhmän yhdessä projektityöntekijöiden kanssa. Ryhmäläisillä oli perheineen mahdollisuus

tutustua työntekijöihin ja tiloihin ennen toimintaan sitoutumista. Työmuotoihin kuului lisäksi toiminnallinen ryhmätyö mm. leirien muodossa, jota oli kokeiltu jo aikaisemmin 80-luvulla Laitilassa Hyrrä -projektissa.

Lokin toiminnasta saadut kokemukset auttavat arvioimaan muita projekteja asetettujen tavoitteiden kannalta. Yleistä rajoitetuissa kokeiluprojekteissa on asiakkaita motivoiva ote ja työntekijöiden vahva sitoutuminen projektiin. Nuoret ja heidän vanhempansa kokevat, että heistä välitetään, mikä lisää heidän aktiivisuuttaan. Näistä myönteisistä piirteistä huolimatta ei tavoitteita ole kuitenkaan saavutettu. Sahlinin (1992, 165) mukaan projektitoiminnoissa on yleinen harha, että keinoista tulee vähitellen tavoitteita ja tavoitteet on määritelty niin ylimalkaisesti, että myönteisiä tuloksia on helppo kirjata.

Turun Lokki-projektin varsinainen kokeiluvaihe toteutettiin vuosina 1989-1992, ja tänä aikana vietiin läpi kaikkiaan viisi lastensuojelun avohuollon asiakkaista koostunutta poikaryhmää, eli mukaan valittiin kaikkiaan 31 poikaa. Näistä 21 suoritti ohjelman loppuun ja 10 jätti sen kesken. Kolme kokeiluprojektin ryhmää keskittyi 15—17 vuotiaisiin ja kaksi nuorempiin 12—14 vuotiaisiin poikiin. (Nyqvist 1995, 14)

Severi- projekti oli kokeiluprojekti, jonka tarkoituksena oli löytää toimeenpanokäytäntöjä tulevalle nuorisorangaistuslain toteuttajille. Menetelmällisesti Severi-projekti oli hyvin samantyyppinen kuin Lokki-projektit: toiminnallinen ryhmätyö, seikkailuelementtien käyttö jne. Myös kohdekaupunki oli sama, siis Turku. Sanna Lindfors on tehnyt Severi- projektista toimintatutkimuksen vuonna 1996.

Severin kohderyhmä koostui 15—17 vuotiaista nuorista, jotka olisivat potentiaalisia nuorisorangaistukseen tuomittavia. Nuorella piti olla ehdollinen rangaistus ja valvonta. Ryhmään valittiin nuoria, joilla olisi ollut suurin piirtein samantyyppinen rikosura takanaan kuin jatkossa nuorisorangaistukseen tuomittavilla. Ryhmään valittiin viisi nuorta. Toiminta nuorten kanssa piti alun perin olla Lokki-projektin tavoin kolme kuukautta, mutta 94-kevällä ”loppunutta” projektia jatkettiin saman vuoden syksyllä aina kevääseen 1995 saakka. (Lindfors 1996, 167-169).

Rike-projektilla pyrittiin luomaan toimintamalleja, joilla pystyttäisiin puuttumaan lasten tai nuorten mahdollisesti alkamassa olevaan rikoskierteeseen. Menetelmänä käytettiin yksilö-

työtä ja ryhmätyötä. Ryhmätyössä painotettiin toiminnallisia työtapoja samoin kuin Severi- ja Lokkiprojekteissa. Ryhmätoimintaan tuli seitsemän nuorta, joista kuusi kävi ketjuohjelman loppuun saakka. Ryhmäläisten ikäjakauma oli 15—17 vuotta. (Laurila 2006, 4, 60-61.)

5.2 Muita ryhmätoimintamalleja

Turun Lokki-projekti on ollut esikuvana Jyväskylän Säynätsalossa toteutetulle Säykki – Lokki -projektille, joka toteutettiin 1993-1994. Perusajatuksena oli sosiaalisissa vaikeuksissa olevien nuorten elämäntilanteen kehittäminen. Tavoitteena oli tukea nuoren positiivista kehittymistä sekä opettaa nuorelle käytännön vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja ongelmanratkaisumalleja. Tavoitteena oli myös nuorten vanhempien auttaminen ja eri hallintokuntien välisen yhteistyön parantaminen. Projekti koostui tavoitteellisesta 12-viikon ketjuohjelmasta Turun Lokki-projektien tapaisesti. Ohjelma alkoi alkuleirillä, jota seurasi kaksi kertaa viikossa kokoontuvat kasvu ja toimintaryhmät. Ohjelman päätti loppuleiri. Toimintaryhmissä menetelminä käytettiin kiipeilyä, golfia ja muita pelejä, oman video-ohjelman kuvaamista ja editointia, kädentaitojen harjoittamista ja vierailuja eri kohteisiin. Kasvuryhmissä nuorille opetettiin vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä välitettiin tietoja yhteiskunnan normeista, rikosten seuraamuksista ja koulutukseen ja työelämään liittyvistä asioista. Koulunkäyntiä tuettiin ns. koulutaulun avulla, johon jokainen nuori merkitsi myöhästymisensä, poissaolonsa ja kokonaiset koulupäivät. taulut olivat kaikkien nähtävillä ja parhaiten koulua käyneet palkittiin elokuvalipuilla. Toiminnassa oli mukana seitsemän nuorta, joista viisi kävi interventio-ohjelman loppuun saakka. Nuoret olivat iältään 15—17-vuotiaita. (Helminen & Katainen 1995, 33-37.)

Oulun Kajaanintullin erityiskoulussa toteutettiin elämyspedagogiikkaan perustuvaa opetusmetodia vuosina 1993-1996. Projektin tavoitteena oli kehittää erityisopetukseen soveltuva elämyksellinen ja kokemuksellinen menetelmä, joka herättää oppilaan kiinnostuksen opetusta, itsensä kehittämistä ja oppimisen ymmärtämistä kohtaan ja joka tukee kehittymistä terveeksi ja tasapainoiseksi yksilöksi ja ryhmän jäseneksi kuntouttaen ja ottaen huomioon oppilaan sopeutumattomuuden taustalla olevat erityispiirteet. (Karppinen 1997, 154.) Käsitteenä oli, että panostaminen jo ala-asteella menetelmiin, jotka vahvistavat lap-

sen itsetuntoa on tarkoituksenmukaisin keino estää varhainen syrjäytyminen peruskoulusta, myöhemmästä koulutuksesta ja siten ehkä koko yhteiskunnasta (mt., 109).

Opetussuunnitelmasta oli 75 % elämyspedagogiikkaa. Menetelminä käytettiin luontourheilua, seikkailua, liikuntaa, seinäkiipeilyä, teatterivierailuja, käyntejä uimahallissa, kirjasto- ja museoprojektit jne. Tavoitteena oli oppilaan kokonaisvaltainen kehittäminen eli oppiminen pään, sydämen ja käden välityksellä. (Karppinen 1999, 95-96.)

Kokeilu rajattiin koskemaan yhtä kokeiluryhmää, jossa oli 11 poikaoppilasta. Heidän ikänsä vaihteli 10—13 –vuoden välillä. Yleisin käytöshäiriön taustalla vaikuttanut ongelma ryhmäläisillä oli itsetunnon heikkous ja masennus. (Paljakka 2002, 39.)

Kivikylän (nimi keksitty) seikkailukasvatusprojektin kohteena oli erään kaupunginosan poikajengi, joista oli huolissaan alueen sosiaalityöntekijät, nuorisotyöntekijät sekä poikien vanhemmat. Näiden nuorten ympärille koottiin vuoden 1999 aikana projekti, jonka ensisijaisena tavoitteena oli saada kontakti nuoriin ja heidän perheisiinsä ja sitä kautta kartoittaa nuorten elämäntilanne ja tuen tarve. Toiminnallisuuden avulla pyrittiin löytämään poikien omat voimavarat sekä vahvistaa elämänhallintaa ja selkiyttää heidän elämäntilannettaan. Projektissa oli mukana nuorisotyön, sosiaalitoimen, seurakunnan ja sosiaalipäivystyksen kenttätyön työntekijöitä. Menetelmänä käytettiin toiminnallisuutta sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa. Projekti muodostui kolmesta kuudesta kahdeksaan viikkoon kestävästä jaksosta, joiden välillä ryhmällä oli viikoittainen ryhmätapaaminen ja yksi vanhempainilta. (Paljakka 2002, 48.)

Ryhmässä oli seitsemän poikaa vanhempineen. Poikien iät olivat 10—16 –välillä. Osa nuorista koettiin ”totaalirajattomaksi”, joiden kohtaaminen puheen kautta oli hankalaa. Osalla pojista oli lieviä pahoinpitelyjä ja näpistyksiä, ongelmia koulunkäynnissä sekä luuttomia poissaoloja. (mt., 48-49.)

5.3 Mitä tuloksia ryhmätoimintamalleilla on saatu?

Lokki-projekteihin osallistuneiden nuorten rikoskäyttäytymisestä on tehty seurantatutkimus. Ensimmäisen ryhmän osallistumisen ja seurannan välinen aika oli 4,5 vuotta ja vii-

meisen ryhmän kohdalla seuranta-aika oli 1,5 vuotta. Kokeiluprojektin 15—17 -vuotiaat nuoret olivat seurantavuonna 18—22-vuotiaita. Rikollisuuden vähenemisen kannalta tulokset olivat heikkoja. Vain yhdellä nuorella ei ollut poliisin tietojen mukaan rikoksia. Vanhempien ikäryhmästä 17 nuorta oli saanut ainakin yhden merkinnän rikosrekisteriin. Nuoremmissa ikäryhmässä ryhmätoiminnan jälkeinen rikollisuus oli huomattavasti vähäisempää, mikä saattaa selittyä näiden poikien alun alkaen paremmilla lähtökohdilla. Toisaalta voidaan ajatella, että auttamistyö on vaikuttanut paremmin näihin nuoriin, koska interventio on aloitettu aikaisemmin. Tämä vahvistaa käsitystä, että ongelmiin varhainen puuttuminen on tehokkaampaa. (Laitinen & Nyholm 1995, 189.)

Seurannan perusteella voidaan osoittaa, että Lokki-projekteissa mukana olo ei ole vähentänyt rikosten määrää 15—17 -vuotiaiden nuorten kohdalla. Projektin jossakin vaiheessa keskeyttäneillä nuorilla oli vähemmän rikoksia kuin projektin loppuun asti suorittaneilla nuorilla. Kun verrataan projektin läpikäyneiden ja keskeyttäneiden tekemien rikosten määriä, on läpikäyneiden nuorten rikosmäärän keskiarvo 15 rikosta ja keskeyttäneiden keskiarvo 10 rikosta. Lokki-projektin keskeyttäneet nuoret tekivät siis vuonna 1994 henkeä kohden vähemmän rikoksia kuin loppuun saakka mukana olleet. (Laitinen & Nyholm 1995, 190.)

Laitisen mukaan Lokki -projektin tuloksista voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että ryhmäaktiiviteetteihin perustuvilla interventio-ohjelmilla ei ole myönteisiä vaikutuksia niille nuorille, joiden elämäntyylin hallitseva piirre on rikollisuus. Nämä nuoret ovat monella tavoin huono-osaisia, joilla ei ole sosiaalisia kykyjä selviytyä arkielämästä. Lisäksi heiltä puuttuu normaaliutta ylläpitävät sosiaaliset verkostot. Huono-osaisuus ei siis rajoitu ainoastaan vuorovaikutustaitojen ja itsetunnon puutteeseen. Normaalielämään integroituminen ei voi onnistua lyhytkestoisilla ongelma-keskeisillä interventioilla. (Laitinen & Nyholm 1995, 191.)

Severi-projektiin osallistuneista viidestä nuoresta vain yhdellä oli tullut rikoksia kevääseen 1995 mennessä. Käytännössä toiminta oli jatkunut kesää lukuun ottamatta koko ajan, joten todellinen kesto-aika Severillä ja ”jatkoseverillä” oli yli vuoden. Arviointiaika on siis kutakuinkin sama kuin ns. jatkoseverin päättymisajankohta. Koska Severin arviointi on ollut heti intervention päättyessä, on tulosten vertailua tästä syystä Lokki-projekteihin vaikea suorittaa. Jos Severiin osallistuneiden nuorten kehityskulku on jatkunut edelleen hyvänä,

erot ovat merkittäviä verrattuna Lokki-projektien tuloksiin, jossa parhaat tulokset saavuttivat ne, jotka erosivat ryhmästä heti alkuleirin jälkeen. Severin ja Lokki-projektien keskeinen ero on ollut lopulta ohjelman pituus. Koska muut elementit näyttävät hyvin samankaltaisilta, mahdollisten positiivisten tulosten saavuttamisen keskeinen tekijä on ollut interventio-ohjelman pituus.

Rike-projektin toiminnan aikana nuorten rikkeet väheni. Rike-projektin osallistuneen ryhmän lisäksi oli toinen nuorten vertailuryhmä, jotka eivät osallistuneet interventioon. Kvasikoe osoitti, että vertailuryhmällä oli vielä vähemmän rikkeitä, kuin toimintaan osallistuneella ryhmällä. Tosin ryhmien pienen koon vuoksi yleistäviä johtopäätöksiä ei ole syytä tehdä, mutta tässä tapauksessa voidaan todeta, että interventiolla ei ole ollut vaikutusta rikkeiden vähenemiseen. (Laurila 2006, 76.)

Kajaanintullin projektin positiiviset vaikutukset näkyivät tutkijan luvattomien poissaolojen vähenemisellä. Samalla luvattomat poissaolot vähenivät, myönteisyys koulua ja opettajaa kohtaan kasvoi ja aggressiivinen ja asosiaalinen käytös väheni. Karppinen (toimi opettajana projektissa) korosti, että tärkein merkitys oli yhteisten kokemusten saaminen opettajan ja oppilaiden välillä; ”hän saattoi sanallistaa ja tulkita oppilaille todellisuutta pohdintojen avulla silloin, kun tapahtumien käsitteellistäminen ja sanallistaminen tuottivat vaikeuksia.” (Karppinen 1998, 246-247.) Säykki-Lokissa viisi nuorta kävi ohjelman loppuun. Neljä heistä parantamaan arvosanojaan ja koulusta poissaolot vähenivät. Tämä olikin ensisijaisena tavoitteena projektissa. Kolme projektin pojista ei ollut vuoden seurannan jälkeen syylistynyt rikoksiin eikä ilkivaltaan. Kivikylä-projektin tulokset toteutuivat siltä osin, että ohjaajat saivat kartoitettua jengin poikien elämäntilanteet ja saivat luotua kontaktin poikiin ja heidän vanhempiansa. Toisaalta poikien rötöstely jatkui ja vain yhden pojan kohdalla kuudesta tapahtui selkeä kokonaistilanteen paraneminen. (Paljakka 2002, 67-68.)

Valtaosassa edellä esitettyjä toimintamalleja (projekteja) on käytetty toimintatutkimusmenetelmiä. Lähes kaikissa arvioinnin suorittaja on ollut myös itse tekemässä toiminnan tavoitteita ja käytännön toiminnassa ohjaajana. Vaikuttavuuden arviointi tai toimintamallien vertailu on vaikeaa, koska tutkimukset ovat teoria-, menetelmä-, ja aineistopohjaltaan varsin erilaisia. Linnossuon (1998, 3) mukaan seikkailukasvatuksen vaikuttavuutta on vähän Suomessa, vaikka muissa maissa tutkimuksia on runsaasti. Tämä näkyy selkeästi näissä aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa ei ole käytetty yhteisesti sovittuja malleja ryhmätoi-

minnan tutkimiseen; osalla projekteissa ei ole seuranta projektien jälkeen tai seuranta-aika on eri projekteissa eripituinen.

5.4 Aikaisempien pienryhmäprojektien erot ja yhtäläisyydet verrattuna Jyväskylän mallin mukaiseen pienryhmätoimintamenetelmään.

Jyvässeudulla toimineiden pienryhmien menetelmät ovat olleet osittain samantyyppisiä elämishakuista toimintaa kuin tässä tutkimuksessa esitellyissä projekteissa. Tähän on vaikuttanut luonnollisesti ajankohta, jolloin Jyväskylän pienryhmätoiminta on aloitettu; luonnollisesti Toiminta pienryhmissä on ollut viikoittain tapahtuvaa iltatoimintaa ja retkiä ryhmän tavoitteiden mukaisesti.

Pienryhmien lapset/nuoret ovat olleet iältään 8-14 -vuotiaita. Esitellyistä projekteista Kaajanintullin projektin, Säykki-Lokki -projektin ja Lokki-projektien nuorempien ryhmät ovat tältä osin vertailukelpoisia Jyväskylän ryhmätoimintoihin. Severi-, Rike- ja Lokki-projektien ryhmäläiset ovat nuoria, joilla on monentyyppisiä ongelmia elämässään. Kaikilla on yhteisenä nimittäjänä rikollisuus ja he ovat sosiaalityön lastensuojelun asiakkaita. Myös muut esitellyt projektit ovat enemmänkin korjaavaa työtä, kun taas Jyväskylässä kehitetty pienryhmämenetelmä pyrkii ehkäisevään toimintaan; vaikeudet koulussa nähdään riskinä tulevaisuudelle. Riittävän ajoissa tehdyillä interventioilla pyritään estämään epätoivottu kehitys. Pienryhmiin valittujen nuorten pääasiallinen valintakriteeri on ongelmat kaveritaidoissa tai koulunkäyntiin liittyvät ongelmat. Hyvin harvalla heistä on rikoksia tai ovat sosiaalityön lastensuojelun asiakkaita. Ryhmän kokoamista liian ongelmakeskeiseksi on pyritty välttämään, koska kokemuksista ja muista projekteista on huomattu, että liian ongelmakeskeiset ryhmät eivät tuota toivottuja tuloksia.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimustehtävän määrittäminen

Pien- ja perheryhmämenetelmää on käytetty Jyvässeudulla ehkäisevän työn välineenä lähes 10 vuoden ajan, josta se on laajentunut myös muille paikkakunnille. Kirjallinen materiaali tämän menetelmän periaatteista, lähtökohdista ja toiminnasta on laajasta pitkään kestäneestä toiminnasta huolimatta vähäistä. Oma tutkimukseni jäsentää olemassa olevaa tietoa ja tuo teoreettista lisäarvoa ryhmätoimintamallille. Tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on

1)Arvioida ja pohtia menetelmän toimivuutta lasten ja nuorten kanssa tehtävässä työssä. Tarkoituksena on kehittää ryhmätoimintaa asiakkailta, ryhmän ohjaajilta ja sidosryhmiltä tulevien näkökulmien kautta. Tutkimuksessa pohditaan menetelmää sekä asiakastyön, että organisaatiotyön näkökulmasta.

2)Kuvata ja tuoda esille pienryhmämenetelmää lasten ja nuorten ehkäisevän työn välineenä. Tavoitteena on tuottaa kuvaus ryhmätoiminnasta, jota jatkossa hyödynnetään ryhmätoiminnan käsikirjan kirjoittamisessa.

6.2 Aineiston kerääminen

Jyvässeudulla toimii kaupungin- ja maalaiskunnan nuorisotyön, YAD Youth Against Drugs ry:n ja sosiaalialan oppilaitoksen yhteistyöverkosto, jonka tavoitteena on saada vuositasolla toimimaan 5-10 pienryhmää. Pääasiallisesti ryhmien jäsenet ovat alakouluikäisiä ja ryhmät kohdistuvat osittain tai kokonaan lapsiin, jotka luokanopettajien mielestä tarvitsevat kaveritaitoja. Ryhmiä ohjaavat eri oppilaitosten opiskelijat. Ryhmistä vastaa kaupungin ja maalaiskunnan nuorisotyö.

Toimin 2003—2007 YAD ry:n projektityöntekijänä ja vastasin pienryhmien ohjaajien kouluttamisesta yhdessä kaupungin ja maalaiskunnan nuorisotyöntekijöiden kanssa. Lisäksi toimin kuukausittain työnohjaajana ryhmien vastaaville ja ryhmiä ohjanneille opiskelijoil-

le. Tänä aikana keräsin materiaalia tutkimustani varten. Tein muistiinpanoja ryhmien toiminnasta ja ryhmäprosessien etenemisestä. Tämän lisäksi käytössäni on näiden työnohjauksessani olleiden ryhmänohjaajien päiväkirjat ja lasten omia arvioita omista sosiaalisista taidoista ja niiden kehittymisestä sekä kokemuksista ryhmässä toimimisesta. Päiväkirjoissa näkyy myös luokanopettajien kommentteja lasten käyttäytymisestä ja mahdollisesta käyttäytymisen muutoksesta.

Käytetty tutkimusasetelma yhdessä sosiaalipedagogisen viitekehyksen kanssa määrittää käytettävät tutkimusmenetelmät ja tuo vaatimuksensa aineiston keruulle. Pienryhmien tutkimuksen aineistona ovat 1) ryhmien ohjaajien päiväkirjat ja 2) työnohjauksessa esille nousseet keskustelut ja omat havaintoni ja 3) lasten täyttämät kyselylomakkeet (itsearviointi sosiaalisista taidoista ja käyttäytymisestä ja roolista koululuokassa ja kaveripiirissä) sekä 4) luokan opettajien ja/tai erityisopettajien havainnot lasten käyttäytymisestä.

6.3 Aineiston sisällöstä

Päiväkirjoja pienryhmistä on 14 kappaletta vuosilta 2003—2007. Päiväkirja-aineiston sivumäärä on 522 sivua. Päiväkirjojen rakenne muodostuu kolmesta eri osiosta; ensimmäisenä päiväkirjoihin on kirjoitettu kuvaus lapsista ja syitä miksi he ovat valittu ryhmään mukaan, toinen osio muodostuu ryhmän ja ryhmäläisten asettamista tavoitteista toiminnalle, kolmannessa osiossa kuvataan jokainen toimintakerta menetelmineen. Samalla kuvataan ryhmäläisten käyttäytymistä ja keskinäisiä sosiaalisia suhteita ja roolia ryhmässä sekä ohjaajien tuntemuksia ryhmän ohjaamisessa.

Päiväkirjoissa on myös merkinnät poissaolijoista ja osassa päiväkirjoista on ollut teemana pohtia lapsinäkökulmaa ja leimaantumista. Näiden lisäksi osassa päiväkirjoista on myös toimintasuunnitelman runkoja, kirjeitä kotiin, ryhmässä käytettyjä menetelmiä sekä lasten tekemiä kyselylomakkeita ja myös luokanopettajien/erityisopettajien kommentteja ryhmäläisten käyttäytymisestä koulussa ja mahdollisesta käyttäytymisen muutoksesta.

Päiväkirjojen sivumäärä ja sisältö vaihtelevat eri päiväkirjojen välillä. Niukimmillaan päiväkirjan sivuja on ollut vain 20—30 sivua kun taas toisissa sivumäärä on 50—70:n sivun välillä. Samoin asiasisältö vaihtelee huomattavasti; toisissa päiväkirjoissa kuvaus toimin-

nasta ja ryhmäläisten käyttäytymisestä on ollut hyvin niukkaa kun taas toisissa päiväkirjoissa kuvaus on hyvin tarkkaa ja monisanaista sekä sisältävät runsaasti pohdintaa toiminnasta ja sen merkityksestä. Omat havainnot ryhmän ohjaajien työnohjauksessa täydentävät osaltaan päiväkirjojen sisältöä.

Päiväkirjojen pohjalta voi arvioida lasten käyttäytymistä ryhmässä ja mahdollista käyttäytymisen muutosta ryhmän ohjaajien näkökulmasta. Lasten itsearviointi on otettu käyttöön ryhmätoiminnassa vasta 2005, joten niitä löytyy vain muutamasta päiväkirjasta. Opettajien ja erityisopettajien näkökulmaa ryhmätoimintaan on vain kahdessa päiväkirjassa, mutta opettajat ovat kommentoineet neljää ryhmää myös sähköpostilla. Kommentit ovat olleet pääosin kannustavia ja niissä kiitetään ryhmämahdollisuudesta. Kuitenkin varsinainen ryhmäläisten käyttäytymisen muutos jää osittain epäselviksi.

6.4 Metodologinen ote tutkimuksessa ja aineiston analyysi

Käyttämäni tutkimustapa voidaan määritellä arviointitutkimukseksi. Robson (2001, 77-78) luokittelee arvioinnin neljään eri osa-alueeseen: tarveanalyysiin, prosessien arviointiin, vaikutusten arviointiin ja tehokkuudenarviointiin.

Jyväskylän mukainen olemassa oleva pienryhmämenetelmä sisältää tietyt rakenteet ja sisältöalueet, jotka muodostavat prosessin. Näin ollen arviointi keskittyy pääosin prosessiarviointiin. Prosessiarvioinnissa on Robsonin (2001, 77) mukaan olennaista selvittää, että mitä tapahtuu kun projektia toteutetaan, miten sitä toteutetaan ja toimiiko se ennakkokaavailujen mukaan ja ketkä osallistuvat sen toimintaan. Prosessiarvioinnin tutkimuksessani on elementtejä myös vaikuttavuusarvioinnista, jonka tarkoituksena on saada selville millaisia vaikutuksia tai seurauksia on niille, jotka toimintaan osallistuvat. Vaikuttavuusarvioinnin suhteen on käytetty aineisto antaa tiettyjä rajoituksia: kaikista ryhmistä ei löydy osallistujien itsearviointia eikä opettajien näkemyksiä (mm arvio käyttäytymisestä koulussa ja kaveripiirissä ennen ja jälkeen intervention).

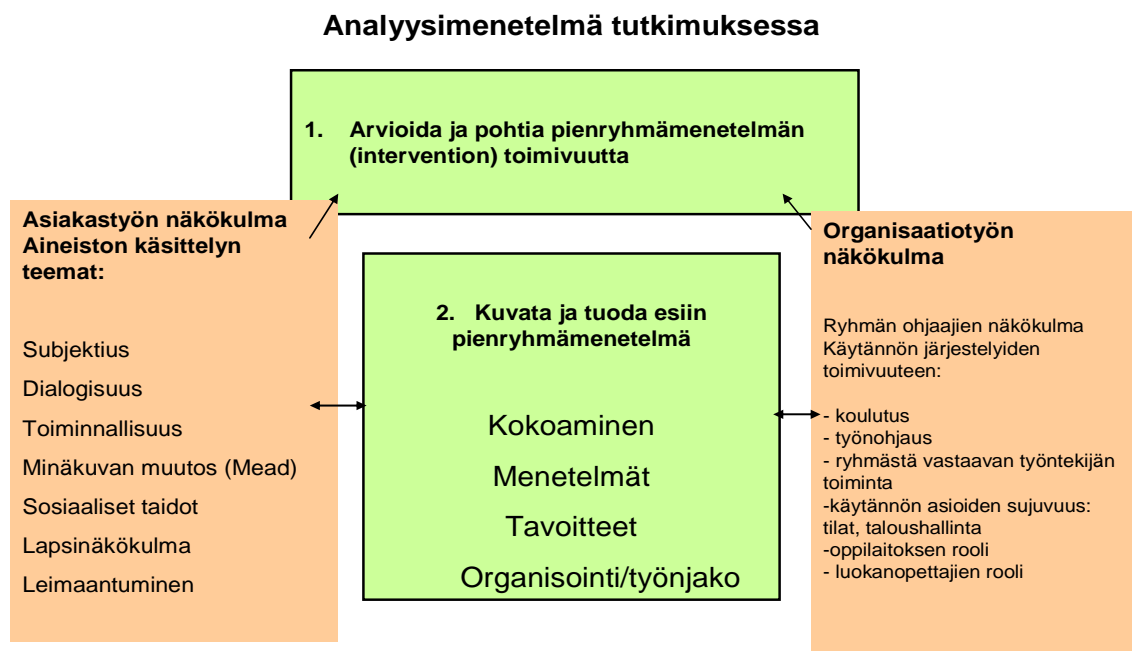
Kaaviossa 1 kuvataan tutkimuksen analyysimenetelmä ja tutkimuksen teemat. Kaaviossa sijoittuu keskiöön pienryhmämenetelmän kuvaus, joka sisältää menetelmän keskeiset sisäl-

töalueet (ryhmän kokoamisen periaatteet, ryhmän tavoitteet, käytettävät menetelmät ja ryhmätoiminnan organisointi ja toimijoiden työnjako). Näitä keskeisiä sisältöalueita ja niiden toimivuutta arvioidaan kaksijakoisesti; asiakastyön ja organisaatiotyön näkökulmasta siten, että aineistosta on nostettu esiin teemoja, joilla pienryhmämenetelmää voidaan analysoida.

Asiakasnäkökulman teemat tulevat sosiaalipedagogiikan keskeisistä käsitteistä: subjektiivista, dialogisuudesta ja toiminnallisuudesta. Muut käytettävät teemat ovat nousseet siitä käytännön työstä, jota olen tehnyt lasten ja nuorten parissa. Näitä käytettäviä teemoja ovat sosiaaliset taidot, lapsinäkökulma, leimaantuminen ja Meadin socialisaatioteoria, jossa pohditaan minäkuvan muuttumisen elementtejä. Näiden teemojen avulla pystytään arvioimaan toimiiko intervention rakenne ja toimivatko käytetyt menetelmät ja tuottavatko ne tavoitteiden mukaisia tuloksia.

Organisaationäkökulman teemojen ja näkökulmien avulla saadaan selville käytännön järjestelyjen ja organisoinnin toimivuus, jotka osaltaan auttavat arvioimaan pienryhmämenetelmän toimivuutta.

Asiakastyön näkökulman ja organisaatiotyön näkökulman teemojen avulla analysoidaan käytettävää aineistoa. Tämän analyysin avulla voidaan tarkastella kuinka interventio (pienryhmämenetelmä) toimii suhteessa oletuksiin nähden tai miksi se ei mahdollisesti toimi. Käytettävä tutkimusote määrittää etukäteen mitä asioita päätetään valita mitattavaksi. On selvää, että kaikkia toiminnan seurauksia ei voida mitata. Mittaamiseen liittyy siten arvovalintoja, jotka korostavat tiettyjä näkökulmia.



6.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Olen itse ollut mukana kehittämässä pien- ja perheryhmämenetelmän mallia yli kymmenen vuoden ajan. Yksi eettinen kysymys onkin, että pystynkö olemaan riittävän uskottava tutkimuksen ja toiminnan arvioinnin tekijänä. Toisaalta kokemus ja tieto pienryhmämenetelmästä voidaan nähdä etuna. Uskoisin, että tutkittavat asiat ja käytettävät teemat ovat keskeisiä toiminnan arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta. Tältä osin tämä pro gradu tutkimus on myös oman työn reflektointia.

Toinen keskeinen eettinen kysymys on, että leimaako toiminnan esille tuonti pienryhmämenetelmää ja ennen kaikkea pienryhmien jäseniä. Tutkittavat ryhmät ovat Jyvässeudulta. Jyvässeutuun kuuluu tässä yhteydessä Laukaa, Muurame, Jyväskylä ja Jyväskylän maalaiskunta. Oletan, että laaja maantieteellinen alue takaa sen, että yksittäisiä ryhmiä ei voi tunnistaa. Tämän lisäksi kaikki tunnisteet (ryhmäläisten nimet, paikan nimet, työntekijöiden nimet) ovat muutettu. Tältä osin katsoisin, että leimaantumisen vaaraa ei ole.

7 TULOKSET - ASIAKASNÄKÖKULMA

Asiakasnäkökulma- kappaleessa pyrin tuomaan esille niitä teemoja ja prosesseja, joiden avulla pystytään kuvaamaan toimintaa ja sen osa alueita sekä arvioimaan pienryhmämenetelmän vaikuttavuutta.

Olennainen kysymys on, toteutuuko pienryhmämenetelmän tarkoitus; tuottaako se vuorovaikutustaitoja ryhmätoiminnassa mukana oleville lapsille? Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta keskeinen kysymys on, tuottaako pienryhmämenetelmä osallistujille subjektiivuuden liittyviä elementtejä, jotka edesauttavat lapsia tai nuoria kohti täysipainoista yhteiskunnan jäsenyyttä. Tässä yhteydessä katson, että subjektiivuus (täysipainoinen yhteiskunnan jäsenyys) tarkoittaa lasten ja nuorten kohdalla vahvoja sosiaalisia taitoja, jotka edesauttavat heitä toimimaan toisten ihmisten kanssa.

Käytännössä tarkastelen sosiaalipedagogista näkökulmaa lapsinäkökulmatutkimuksen termien ja käsitteiden kautta. Sosiaalipedagogiikassa ja lapsinäkökulmalla on taustalla vahva emansipatorinen viritys ja molemmissa on paljon yhteistä tai ainakin yhdenmukaista termistöä. Sosiaalipedagogiikassa korostetaan subjektiivuutta ja toimijuutta, lapsinäkökulmassa oman elämän asiantuntijuutta ja osallisuutta. Sosiaalipedagogiikan tuo esille omaaloitteellisuus ryhmät ja lapsinäkökulmassa korostuu vertaisryhmätoiminta ja sen kautta oppiminen.

Lapsinäkökulman termistö tarjoaa konkreettisemmän tarttumapinnan aineiston käsittelyyn kuin sosiaalipedagogiikka. Lisäksi pienryhmämenetelmää on vuosien varrella kehitetty lapsikeskeisemmäksi selvittämällä hankkeessa mukana olevien lasten näkemyksiä, toiveita ja tarpeita. Eli perusasenteena tai lähtökohtana tässä on ollut, että pienryhmissä mukana olevia lapsia – tai lapsia ylipäätään – ei pidetä perinteiseen tapaan vain aikuisten hoivan, huolenpidon, opetuksen ja kasvatuksen kohteina, vaan myös lapset nähdään toimijoina, lapsena olemisen asiantuntijoina ja yhteiskunnan jäseninä. Pienryhmiin osallistuvia lapsia ei myöskään nähdä ”ongelmalapsina”, vaan kyse on ehkäisevästä toiminnasta. Onkin todettu, ”ettei tarvitse eikä pidä odottaa, että ongelmia ilmaantuu tai että ne muuttuvat vakaviksi; kiusaamista ja muita vuorovaikutuksen ongelmia tulisi pyrkiä jo ennalta ehkäisemään” (Salmivalli 1999, 167).

Pienryhmämenetelmässä lapsinäkökulmaa on jäljitetty aikaisemminkin keräämällä tietoa suoraan pienryhmiin osallistuneilta lapsilta (kyselylomakkeet), sekä pienryhmien ohjaajilta (haastattelut, kyselylomakkeet, päiväkirjat). Tarkastelualueina ovat muun muassa olleet: *miksi ryhmässä ollaan?* (miten tätä asiaa on käsitelty lasten kanssa, lasten käsitykset?), *leimautumisriski* (ovatko lapset kokeneet osallistumisen leimaavana?), *toimintoihin vaikuttaminen* (miten lapset ovat saaneet vaikuttaa tekemisiin; miten he ovat tähän mahdollisuuteen tarttuneet?), *tavoitteet* (miten henkilökohtaiset ja ryhmätavoitteet on rakennettu lasten kanssa?), ja *menetelmät* (millaiset menetelmät ovat toimineet lasten kanssa; millaisia omia kehitelmiä ryhmissä on syntynyt?). Näiden pohjalta koottua lapsinäkökulman vahvistamiseen pyrkivää tietoa on hyödynnetty esimerkiksi koulutettaessa uusia pienryhmäohjaajia ja kohennettaessa jo olemassa olevien ryhmien toimivuutta. (Lallukka 2006, 5.)

Tässä tutkimuksessa tuon esille lapsinäkökulman tarkastelua esille kaikissa tämän kappaleen alaluvuissa, koska lapsinäkökulma pyrkii niveltymään kaikkiin pienryhmämenetelmän osa-alueisiin.

7.1 Tavoitteet pienryhmissä - tarkastelua

Pienryhmien toiminta on aina tavoitteellista. Toimintamalliin kuuluu, että jokaiselle ryhmälle rakennetaan yhteiset tavoitteet ja sen lisäksi henkilökohtaiset tavoitteet jokaiselle yksittäiselle lapselle.

Päiväkirja-aineiston mukaan valtaosalla ryhmätavoitteet liittyvät yhdessä toimimiseen ja ryhmäyttämiseen. Ryhmätavoitteina on ollut esimerkiksi *toisten huomioiminen, osataan tehdä yhdessä päätöksiä, hyväksytään toiset sellaisenaan, turvallinen ja mukava ilmapiiri, sosiaalisten taitojen parantaminen, ryhmäytyminen, kaveritaitojen oppiminen, ryhmätyötaitojen oppiminen, lapsilähtöisyys, itsetunnon vahvistaminen, uusiin harrastuksiin tutustuminen, sääntöjen noudattaminen, yhdessä päätösten tekeminen ja sitoutuminen ryhmän toimintaan.*

Yksilötavoitteita ovat olleet esimerkiksi *muiden huomioon ottaminen, keskittymiskyvyn lisääntyminen, itseluottamuksen lisääntyminen, omien mielipiteiden ilmaisu, uusiin paikkoihin tutustuminen, omasta hygieniasta huolehtiminen, tunnekorttien käyttämään oppiminen ja tunnekorttien avulla tunteistaan kertomisen oppiminen, sitoutumaan ryhmään, oppii*

rauhottumaan ja odottamaan vuoroaan, harrastuksen löytäminen, koulunkäynnin parantuminen, itsenäisen työskentelyn harjoittelu, tupakanpolton lopettaminen sekä negatiivisten tunteiden kontrollointi.

Tavoitteet pyrkivät ohjaamaan ryhmän toimintaa ja toimivat siten punaisena lankana koko ryhmätoimintaprosessissa. Lähes jokaisessa päiväkirjassa ilmeni useampi kuin yksi yksilötavoite ja useampia ryhmätavoitteita. Valtaosa tavoitteista liittyy sosiaalisten taitojen lisäämiseen, itseilmaisun oppimiseen ja ryhmässä käyttäytymiseen. Osa tavoitteista on hyvin tarkkoja, konkreettisia ja helposti mitattavia, joka helpottaa arviointia ryhmän toiminnan jälkeen. Muutamassa ryhmässä tavoitteet ja menetelmät näyttävät sekoittuvan kuten tavoitteet: *yöleiri ja sosiaalisten taitojen harjoittelu.*

7.1.1 Sosiaaliset taidot osana tavoitteita

Kolmasosassa päiväkirjoista on tavoitteena ollut *sosiaalisten taitojen parantaminen, itsetuottamuksen lisääntyminen, kaveritaidot.* Jotta tavoitteita pystyttäisiin käyttämään arvioinnissa ja ylipäätään ryhmätoiminnan ”punaisena lankana”, vaatii se sosiaaliset taidot ja kaveritaidot termien selkeyttämistä ja määrittämistä. Yhtenä apukeinona esittelen lyhyesti yhden teoreettisen jaottelun siitä, mitä sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan. Erilaisia määritelmiä ’sosiaalisista taidoista’ löytyy runsaasti, mutta tähän olen valinnut yhden paljon käytetyn määritelmän, joka sopii hyvin pienryhmätoiminnan yhteyteen. Greshamin ja Elliotin kehittämän (1990) jaottelun mukaan sosiaalisissa taidoissa on viisi ydinaluetta: 1) *yhteistyötaito*, joka koostuu toisten auttamisesta sekä sääntöjen ja ohjeiden noudattamisesta; 2) *assertiivisuus eli aloitteellinen käyttäytyminen* (esimerkiksi tietojen kysyminen, omaaloitteellisuus toisiin tutustumisessa ja toisten toimintaan vastaamisessa); 3) *vastuu* (kyky toimia ihmisten, asioiden tai omaisuuden kanssa vastuullisesti); 4) *empatia* (toisten tunteiden ja näkökulman huomioiminen, sekä omien tunteiden tunnistaminen ja kyky tuoda niitä esiin); 5) *itsekontrolli* (ristiriitatilanteissa käyttäytyminen rakentavasti). Nämä kaikki alueet ovat vahvasti läsnä pienryhmätoiminnassa. Jaottelu saattaisi tuottaa tarkennusta kovin yleiseen termiin ”sosiaaliset taidot” ja näin selkeyttää ja täsmentää tavoitteiden määrittelyä. Toisaalta on hyvä muistaa, että ”*sosiaalisten taitojen oppiminen on elämän läpi jatkuva prosessi kaikille, aikuisillekin*” (Salmivalli 1999, 167).

7.1.2 Lapsinäkökulma ja tavoitteet

Lapsinäkökulmasta ja sosiaalipedagogiikan lähtökohdista katsoen on tärkeää, että lapset itse ovat osallisina tavoitteiden pohtimisessa ja luomisessa.

Lallukan (2006, 10) mukaan kannattaa kuitenkin tiedostaa, että tällainen lasten osallisuus ei vielä ole kovinkaan yleistä, eikä lapsille ole siksi välttämättä muodostunut kokemuspohjaa osallisuuteen itseään koskevilla ratkaisuisilla. Siksi varsinkin henkilökohtaisten tavoitteiden äkillinen asettaminen voi tuntua lapsista ja nuorista raskaalta ja pelottavalta, kuten ohjaajat tässä kertovat:

Se tulee sille lapselle tai nuorelle tosi yllätyksenä vasten kasvoja, et ai niinku jotku henkilökohtaset tavoitteet nytte pitäis tehdä. (ohjaajan haastattelu 1)

Meillä oli ainaki niin hyvä se tyttöjen asenne ku ensin luotiin nää ryhmätavoitteet, ne oli suht helppoja, mut sit ku oli että me kaks ohjaajaa jutellaan jokasen tytön kaa erikseen henkilökohtasista tavoitteista, ni ne oli että voi ei et nyt ne kuulustelee meitä ja mitä mä nyt sitte että enhä mä nyt mitään henkilökohtasia tavoitteita, et ne oli ihan paniikissa kaikki. (ohjaajan haastattelu 2)

Tavoitteet tehdään yleensä ensimmäisen kahden kuukauden aikana, joita sitten tarkastellaan säännöllisesti koko ryhmän aikana ja pyritään suunnittelemaan toiminta tavoitteiden mukaisesti. Ohjaajat ovat tehneet aluksi kuvauksen lasten käyttäytymisestä omien havaintojen perusteella ja osalla on ollut tietoa miksi lapset on valittu ryhmään sekä miten he käyttäytyvät koulussa. Nämä tiedot ja havainnot käyttäytymisestä ovat olleet apuna tavoitteiden luomisessa.

Henkilökohtaisten tavoitteiden rakentamisessa on havaittu hyödylliseksi välineeksi käyttää alkukartoituslomaketta keskustelun pohjana. Lapsen täyttämät lomakkeet sisältävät kysymyksiä pääasiallisesti kahdesta teema-alueesta: *koulutyöskentelystä* (keskittymisestä, koulutehtävien hoitamisesta, koulussa viihtymisestä ja turvallisuuden kokemisesta) ja *kaveritaidoista* (onko lapsella ystäviä, kokeeko hän olonsa turvalliseksi heidän seurassaan, onko hänen helppo saada uusia ystäviä, kokeeko lapsi tullessa kiusatuksi tai kiusaako hän mui-

ta). Pienryhmätoiminnan edetessä lapsi ja ohjaaja voivat tarkistaa aiemmin laadittujen tavoitteiden ajankohtaisuuden ja tarvittaessa muokata niitä uudelleen lapsen nykyisen tilanteen pohjalta. (Onko jokin muuttunut? Mitkä asiat ovat mahdollisesti helpottuneet? Mikä nykyisin tuntuu hankalalta lapsen mielestä?)

Lapsen kanssa tavoitteita rakennettaessa tärkeätä on myös se, että lapsi tiedostaisi, että hän on hyvä sellaisena kuin on ja toiminnalla pyritään helpottamaan hänen elämäänsä vain siltä osin, mikä häiritsee tai rajoittaa hänen elämäänsä.

Vuosien 2004-2005 jälkeen pienryhmissä tavoite sana on korvattu usein sanalla kehitettävää, joka pienryhmäkokemusten perusteella on ollut lapsille helpompi käsittää. Tavoite termin käsittäminen on luonnollisesti vaikeaa, koska sen tajuaminen vaatii abstraktia ajattelua. Nuorimpien ryhmän jäsenten on siis vaikea tai lähes mahdotonta ymmärtää tavoitesanaa. Tavoitteista on puhuttu siitä syystä muutoksen näkökulmasta ja opettajien arvioiden pohjalta, niin kuin seuraavissa päiväkirjoissa:

Mut sit ku juteltiin ni ei siinä sit mitään ollu ku mietittiin sillei että perhettä ja koulua ja harrastuksia ja ystäviä että jokaista osa-aluetta erikseen että mitä ne haluais muuttaa. Ja sit me oltiin vanhempien kanssa juteltu ja ne oli jotaki sanonu ja sit tietysti koulu jotaki. Ja sit me sanottiin että mites tää ku koulusta sanottiin näin et mites tää on et onks se susta näin vai onks tää vaan jonku opettajan tai onks me käsitetty väärin tää. Et sillei ne saatiin aika hyvin. (Päiväkirja-aineisto nro 13, 2006.)

Aatun kanssa kävimme läpi luokanopettajan kommentit hieman niitä pehmentäen. Aatu kertoi käyttäytyvänsä kuvatulla tavalla. Halusimme myös saada Aatun oman näkemyksen itsestään. Millaisena hän näkee itsensä. Tässä apuna käytimme Mun stoori- kortteja. Pyy-simme Aatua valitsemaan kolme korttia. Kyselimme korttien valinnan jälkeen myös perusteluja. Näiden tietojen pohjalta Aatu asetti omaksi tavoitteekseen seuraavaa: Yritän keskittyä tunneilla työntekoon ja jätän muut touhut vähemmälle. (Päiväkirja-aineisto nro 13, 2005-2006).

7.1.3 Toteutuuko lapsilähtöisyys tavoitteiden tekemisessä?

Ryhmätavoitteita on pohdittu yhdessä lasten kanssa useissa päiväkirjoissa. Tavoitteiksi on kirjattu muun muassa ”noudatetaan sääntöjä”, ”luodaan ryhmään yhteishenkeä, ”tutustutaan uusiin harrastuksiin”. Yksilötavoitteiden tekemisestä yhdessä lasten kanssa on mainintaa selkeästi vain kolmessa päiväkirja-aineistossa. Näyttääkin siltä, että valtaosa yksilötavoitteista on ohjaajien tekemiä eivätkä lapset ole osallistuneet niiden tekemiseen, ainakaan tavoitteiden tekemisprosessista ei ole kirjoitettu päiväkirjoihin. Selkeimmin aikuislähtöisyys näkyi erään pienryhmän vastaavan työntekijän haastattelussa:

Tavoitteet ovat ohjaajien tekemiä. Olen kirjannut tavoitteet. Tavoitteet on tullut kokouksesta, jossa on sosiaalitoimen edustajat, koulun rehtori ja minä. Kokouksessa olemme keskustelleet jokaisesta pojasta erikseen, miten pojilla on mennyt ja mihin asioihin meidän tulisi rehtorin mielestä kiinnittää huomiota ryhmässä. Täältä pohjalta olemme asettaneet tavoitteet. (Päiväkirja-aineisto 11, 2003-2004.)

Mahdollisesti ohjaajien kokema vaikeus yksilötavoitteiden tekemisissä yhdessä lasten kanssa näyttää ajavan toimintaa kohti aikuislähtöisyyttä. Tavoite sanan korvaaminen on hieman edesauttanut tilannetta, mutta dialogi lasten kanssa on edelleen vähäistä. Ryhmätavoitteiden tekeminen saattaa olla helpompaa, koska niissä liikutaan enemmän yleisellä tasolla ja moni tavoitteista liittyy käytännön toimintaan. Yksilötavoitteiden käsittely vaatii kahdenkeskistä keskustelua ja saattaa olla vaikea molemmille, niin ohjaajille kuin lapsillekin. Joka tapauksessa on syytä pohtia tarkkaan, kuinka tavoitteita voidaan rakentaa, että dialogia lasten ja ohjaajien välillä syntyy ja lapset ovat itse tavoitteiden rakentajia. Tätä prosessia saattaisi edesauttaa jo olemassa olevien hyvien kokemusten esille tuonti ja niiden kirjaaminen ohjeistoksi uusille ryhmille.

7.2 Menetelmät pienryhmissä – tarkastelua

Erilaisiin harrastuksiin tutustuminen, yhdessä kokkaaminen, retket, askartelu ja vierailut erilaisiin kohteisiin ovat keskeinen osa pienryhmätoimintaa tunneilmaisu- ja vuorovaikutusharjoitteiden ohella. Riippuu paljon myös ryhmästä, miten hyvin ja millaiset harjoitteet sille sopivat, kuten myös se millaisten toimintojen kanssa ohjaajat itse tuntevat olonsa

luontevaksi. Kirjassaan *Kohtaavaa lastensuojelua* (2004), Tiina Muukkonen ja Hanna Tu-
lensalo toteavatkin osuvasti: ”Menetelmä on aina apuväline lapsen ilmaisun helpottamiseksi. Menetelmien käyttö ei voi olla itsetarkoitus”.

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen lasten vaikutusmahdollisuuksia valita ryhmän toiminnan sisältöä ja myös heidän kokemuksiaan toiminnasta yleisesti.

7.2.1 Toimintojen sisällöistä päättäminen yhdessä ohjaajien ja lasten kanssa

Pienryhmätoiminnassa on hyvät mahdollisuudet ottaa osallistujalapsen mukaan suunnittelemaan ja päättämään toiminnoista. Jos tavoitteiden tekeminen on ollut aikuiskeskeistä, niin menetelmien ja ryhmässä tekemisen suunnittelussa ovat lapset olleet hyvin mukana. Aineiston kaikista päiväkirjoista voi havaita, että lapset ovat tehneet yhdessä ohjaajien kanssa ryhmän sääntöjä, ryhmän nimen ja suunnitelleet toimintoja. Täysin vapaasti ryhmäläiset eivät kuitenkaan voi valita ryhmän tekemisiä; erityisesti tunneilmaisuun ja vuorovai-
kutustaitoihin liittyvät menetelmät ovat jo valmiina ryhmätoiminnan ohjelmassa. Yleinen tapa on ollut, että ryhmissä ollaan joka toinen kerta kokoontumispaikassa ja joka toinen kerta vierailaan eri paikoissa tilan ulkopuolella. Yleensä tilojen ulkopuolella tapahtuvan toiminnan ryhmäläiset päättävät itse. Monessa ryhmässä oli käytössä myös ns. toivekerta; jokainen ryhmän jäsen sai valita yhden toivomuskerran, mitä haluaa tehdä.

Esimerkkejä toimintaohjelmista

Toimintakerho, 5.-luokkalaisia poikia

Syyskausi

1. kerta Tutustumista ja toimintasuunnitelman tekemistä
2. kerta Vahvuuskortit ja itsearviointia
3. kerta Retki luontopolulle
4. kerta Toivekerta: pizzantekoa
5. kerta Näkymiä verannalta – kortit
6. kerta Toivekerta: uimahalliin
7. kerta Voimavarakilpi

- 8. kerta Toivekerta: perhonsidontaa
- 9. kerta Kaveritaidot
- 10. kerta Toivekerta: piparinpaistoa
- 11. kerta Pikkujoulut

Kevätkausi

- 12. kerta Suunnittelua & toimintaa
- 13. kerta Bilisturnaus
- 14. kerta Leivontaa
- 15. kerta Toisesta välittäminen, tykkääminen
- 16. kerta Levyraati ja mielimusaa
- 17. kerta Sählyä
- 18. kerta Lautapelejä
- 19. kerta Pulkkamäkeen
- 20. kerta Mikä oikein, mikä väärin?
- 21. kerta Oppimisen ja elämisen taitoja ryhmässä
- 22. kerta Toffeentekoa
- 23. kerta Elokuviin
- 24. kerta Mitä ovat päihteeet?
- 25. kerta Miten ilmaisen itseäni?
- 26. kerta Vappubileet
- 27. kerta Kaksipäiväinen loppuleiri (näkyviä verannalta – kortit, mun stoori – kortit, kalastusvälineet, leiripaita)

Kerho, 6.-luokkalaisia tyttöjä

Syyskausi

- 1. kerta Tutustuminen (erilaisia tutustumisleikkejä ja –pelejä)
- 2. kerta Askartelua
- 3. kerta Vahvuuskortit, ryhmän oma ystäväkirja
- 4. kerta Halloween-juhlat

- 5. kerta Mitä kuuluu? – lomake, suunnittelua
- 6. kerta Flamenco-tanssiin tutustumista
- 7. kerta Perhoskorujen tekoa
- 8. kerta Hutunkiin liikkumaan, sulkapalloa
- 9. kerta Pikkujoulut
- 10. kerta Ratsastusta ja päiväretki

Kevätkausi

- 11. kerta Ryhmän nimi, ystäväkirja, suunnittelua tulevaisuusverstaas -menetelmällä
- 12. kerta Piirtämistä musiikin pohjalta, akryylimaalausta
- 13. kerta Projektin aloitus?, leirin suunnittelua
- 14. kerta Mun stoori – kortit, ystäväkirjan kirjoitus, ystävänpäiväkorttien askartelua decoupe -tekniikalla
- 15. kerta Yöleiri alueen kerhotilalla
- 16. kerta Leirikuulumiset, voimavarakilpi, ilmaisharjoituksia pohjustamaan videokuvaus-projektia
- 17. kerta Pulkkamäki
- 18. kerta Video-projekti, elokuvan tekeminen
- 19. kerta Toivekerta: laskettelua
- 20. kerta Video-projekti jatkuu
- 21. kerta Toivekerta: etsi!
- 22. kerta Toivekerta: elokuvaan
- 23. kerta Videoprojekti jatkuu
- 24. kerta Toivekerta: keilaamaan
- 25. kerta Videoprojektin lopetus: katsotaan tuotokset
- 26. kerta Ilmailumuseoon
- 27. kerta Askartelua
- 28. kerta Jäähvyäiset: mennään yhdessä syömään

Päiväkirjojen perusteella tekemisten ideointi on ollut yleensä lapsille mieluisaa ja helppoa. Ei ole kuitenkaan harvinaista, että aina näin ei ole. Erityisesti ryhmän alkuvaiheessa ehdotuksia on saattanut tulla niukasti tai ei lainkaan. Monet ohjaajat kertoivat olleensa hämillään, jos ehdotuksia on lapsilta tullut niukasti tai nihkeästi. Aineistoissa tuntemusta on kuvattu sanoen: ”lapsista ei saa irti”. Tämä ei kuitenkaan ole siinä valossa ihme, että ehkä lapset eivät ylipäättään ole tottuneet tämänkaltaisiin vaikutusmahdollisuuksiin yleisen aikuiskeskeisyyden vuoksi. Varsinkin, jos uudenlainen tilanne aukeaa heille äkkinäisesti: ”kertokaapa mitä haluaisitte tässä kerhossa tehdä”. Tilanteen avaamiseksi on kuitenkin monia keinoja, kuten ohjaajien kokemukset kertovat:

Tällä kerralla ryhmästä ei meinannut saada oikein mitään irti. Olin esimerkiksi kirjoittanut paperille listan ehdotuksia, mitä voitaisiin tehdä. Kysyimme useaan otteeseen, että oliko siinä yhtään kivaa ehdotusta... ei vastausta. No, sitten kun tytöt olivat jo lähtöä tekemässä, niin pyysin heitä merkitsemään jonkun pienen merkin sen asian kohdalla, jos haluaisi sitä asiaa tehdä. Sen jälkeen koko lappu oli täynnä merkintöjä! Alun perin olisi voinut luulla, että paperilla olevat asiat eivät kiinnostaneet tyttöjä ollenkaan, mutta kuinka väärässä olimmekaan. (Päiväkirja-aineisto nro 3, 2003-2004.)

Olemme yrittäneet ryhmässä harjoitella oma-aloitteellisuutta ja itsensä ilmaisemista. Tavoitteenamme on ollut, että tytöt saisivat päättää mitä haluavat tehdä ja miten he haluavat kyseisen asian tehdä. Toiminnan alkaessa he olivat aivan ihmeissään, kun kerroimme, että he saavat päättää mitä teemme ryhmätapaamisissa. Yritimme saada heidät osallistumaan toimintasuunnitelman tekoon, mutta tytöt eivät oikein osanneet sanoa mitä he haluaisivat tehdä. He saivat silloin mieltä viikon verran mitä haluaisivat tehdä, mutta ehdotuksia tuli senkin jälkeen hyvin niukasti. Tuntui siltä, että he ovat tottuneet siihen, että joku sanoo mitä tehdään ja nyt kun he itse olisivat saaneet päättää, he olivat hyvin ihmeissään tästä. (Päiväkirja-aineisto nro 7, 2005-2006.)

7.2.2 Kokemuksia tunneilmais- ja vuorovaikutusharjoitteista

Erilaisten räätälöityjen harjoitteiden avulla pyritään vahvistamaan itseilmaisua ja itsensä tuntemista sekä vuorovaikutustaitoihin liittyviä asioita.

Yleisistä tavoitteista ainakin meillä on ollut monipuolista toimintaa ja porukka on myös ryhmäytynyt suhteellisen hyvin. Se näkyi mielestämme hyvin juuri viimeisimmällä korttikerralla, koska pojat pystyivät kertomaan hyvin henkilökohtaisiakin asioita, millaisia he haluaisivat olla. Ei välttämättä vieraassa porukassa sellaisia asioita uskaltaisi sanoa edes. Toisaalta kortit myös ehkä helpottavat kertomaan ja antavat sanoja. Jos heiltä olisi kysytty ilman kortteja, millaisia he haluaisivat olla, olisi varmasti ollut vaikeampaa saada vastauksia. (Päiväkirja-aineisto nro 8, 2005-2006.)

Olimme suunnitelleet kolmannen tapaamiskerran alkuun omien vahvuuksien ja kehittämistarpeiden arviointia Pesäpuu ry:n vahvuuskorttien avulla. Levitimme kaikki kortit pöydälle ja annoimme tyttöjen tutkia hetken niissä olevia kuvia ja tekstejä. Selitimme tytöille, että halusimme heidän valitsevan itselleen sellaiset kortit, jotka kuvasivat parhaiten niitä asioita, joita he arvostavat itsessään. Jokainen tytöistä löysi itselleen vähintään kolme korttia. Kun kaikki olivat valinneet korttinsa, kävimme ne läpi niin, että jokainen sai vuorollaan kertoa mitkä kortit valitsi ja miksi. Tytöt tuntuivat suhtautuvan tehtävään yllättävän myönteisesti, sillä kenellekään ei tuottanut vaikeuksia kertoa omista korteistaan. Kun olimme käsitelleet jokaisen vahvuudet, laitoimme kortit takaisin pöydälle ja annoimme tytöille uuden tehtävän. Nyt tarkoituksena oli poimia korttien joukosta niitä ominaisuuksia, joita he haluaisivat kehittää itsessään. Nämäkin kortit löytyivät helposti. Kehittämistarpeet käytiin läpi samaan tapaan kuin vahvuudetkin. Vahvuuksien kohdalla olimme pyrkineet sanomaan jotain myönteistä jokaisen tytön valinnoista. Kehittämistarpeita läpi käydessä keskustelimme siitä, miten kutakin ominaisuutta voisi pyrkiä kehittämään. Vahvuuskortit vaikuttivat toimivan tyttöjen kanssa hyvin ja aikakin tuntui kuluvan nopeasti niiden parissa. (Päiväkirja-aineisto nro 3, 2004-2005.)

Pienryhmissä on käytetty päiväkirja-aineiston perusteella runsaasti Pesäpuu ry:n piirissä kehitettyjä toiminnallisia välineitä (ns. Lupaus lapselle – työkalupakki), jotka sopivat erittäin hyvin lasten ryhmätyöskentelyyn. Ne on suunniteltu painottaen lapsen voimavaroja ja selviytymistä: ”Toiminnallisten välineiden avulla pyritään lapsilähtöiseen ja voimavarakeskiseen työtöteeseen, jolla lapsen oma kokemus saadaan esiin” (Välivaara 2004, 35). Nämä pyrkimykset ovat olennainen osa myös pienryhmätoimintaa. Tästä ”työkalupakista” on hyötyä pienryhmätoiminnassa myös siksi, että toiminnallisilla välineillä on tarkoitus harjoittaa tunnetaitoja ja sosiaalisuutta ja helpottaa kokemusten sanoiksi pukemista sekä tukalista tilanteista selviytymistä (vrt. Välivaara 2004, 35-36). Myös muita vastaavia väli-

neitä ja itse kehiteltyjä sovellutuksia käytetään ryhmissä paljon. Erityisesti pienryhmissä käytetään tunteiden nimeämiseen ja ilmaisemiseen liittyviä välineitä (mm. tunnepyörä, tunnesäätila-kortit, tunnepantomiiimikortit).

Pienryhmät ovat otollisia paikkoja tunneilmaisun vahvistamiseen pienuutensa lisäksi siksi, koska niissä pyritään luomaan turvallinen ja rento ilmapiiri, joka rohkaisee itseilmaisuuksiin myös arempia ja hiljaisempia lapsia. Vilkkaille lapsille pienryhmä tarjoaa koulutettujen ohjaajien ja toiminnallisten menetelmien avulla paikan ilmaistutunteitaan ”energisellä, mutta rakentavalla” tavalla.(Lallukka 2005, 8.)

7.2.3 Kuinka ryhmätoiminta on koettu

Osa ryhmistä on tehnyt pienryhmän päätteeksi ns. ”kerhokyselyn”, jossa on kysytty mm. mikä on ollut mukavaa, mikä ikävintä, ohjaajien arviointia jne. Päiväkirjoissa oli mainintoja kolmesta kerhokyselystä. Niiden perusteella pienryhmätoiminta on koettu kaikin puolin mukavana:

Kerhokyselystä kävi myös ilmi oikeastaan sama asia, että poikien mielestä kerhossa on ollut mukavaa ja että myös me ohjaajat olemme mukavia heidän mielestään emmekä voisi tehdä mitään toisin. Heidän kerholleen antamat arvosanat olivat 8, 9½ ja 10. Kerhoon tulo tuntui kahden mielestä kivalta ja kolmatta jännitti, ja kuulemma tällä hetkellä he tuntevat yhä samoin. Kerho ei kuitenkaan ole tuonut mitään uutta heidän elämäänsä tai ainakaan he eivät osanneet sitä ilmaista sanoin. Kerhon ilmapiiriä he kuvasivat turvalliseksi (3), rennoksi (3), hauskaksi (2), rauhalliseksi (2) ja luotettavaksi (2). (Päiväkirja-aineisto nro 8, 2005-2006.)

Kerhossa mukavinta ovat olleet kaverit, kivoissa paikoissa käyminen sekä leiri. kerhotilalla.

- *Ikävintä on ollut luokassa istuminen ja kyselyiden täyttäminen.*
- *Yhdelle tytöistä kerho oli tuonut uusia kavereita sekä tekemistä perjantaiksi.*
- *Kerhon tunnelma on tyttöjen mielestä ollut turvallinen (1), rento (3), hauska (2) ja kiva (1).*
- *Yksi tytöistä kertoi saaneensa monta uutta kaveria, yksi sanoin saaneensa yhden*

uuden kaverin ja kolmas oli sitä mieltä, ettei ollut saanut uusia kavereita kerhon kautta.

- Koulukaverit olivat kyselleet kahdelta tytöistä, mitä kerhossa on tehty ja onko siellä kivaa.*
- Kavereille kerrottiin, että kerhossa askarrellaan, käydään kaikissa paikoissa ja siellä on kivaa ja mukavaa.*
- Ohjaajat ovat olleet mukavia/ihan kivoja/ok.*
- Ohjaajat voisivat olla teetättämättä tylsiä kyselyitä ja riidellä vähemmän(!).*
- Yleisarvosanaksi kerho sai tytöiltä 9 (yksi antoi 9-).*

(Päiväkirja-aineisto nro 7, 2005-2006.)

Kommentteja on tullut toiminnasta toki myös sen aikana, kuten seuraava poikaryhmän kommentti:

Oli mukava olla poikien kanssa kaupungilla, mennä elokuviin ja käydä syömässä. (Paras kommentti tuli pojilta itseltään Raxissa: ”Ilmaiseksi leffaan ja sit saa vielä syödä niin paljon kuin haluaa, voiko mitään muuta edes toivoa.” ☺) Uusia kuvioita ja toimintaympäristöjä. (Päiväkirja-aineisto nro 8, 2005-2006.)

Mutta on myös ollut tilanteita, jossa toiminta ei välttämättä kiinnosta:

Mutta paikalle ilmestyi vain Joonas ja Topi. Tämä on nyt tätä vakioälistelyä, mitä kerho-ohjaajat nyt vuodesta toiseen jaksaa ällistellä. Että mikähän on kun ei nuoria näkynyt kerhossa. Eikä ne syyt muutu vuodesta toiseen mihinkään. Samulla oli flunssa ja Sampo ei ehtinyt kun se oli tulossa illaksi Halloween- iltaan Perttulaan (vai omalle koululle?) ja oli niin kiireistä. Yks sama vaikka olisivat olleet Napavaelluksella, jos kartingia tai splatteria olis ollu niin kaikki olis paikalla. Se on vähän taas näitä arvojärjestysjuttuja. Kankaanpainanta ei ole 12-vuotiaan pojan ”pakko-kokee”-juttuja. Vaikka itse sen halusivat!. (Päiväkirja-aineisto nro 8, 2005-2006.)

Myös muissa ryhmissä on ollut vastaavanlaista käyttäytymistä. osa ryhmäläisistä pyrkii valikoimaan ja tulee paikalle kun on jotain todella kivaa. Vuosien varrella tämän tyyppinen käyttäytyminen on vähentynyt. Poissaoloja on pyritty saamaan kuriin mm. ryhmän säännöillä, joissa poissaolijat joutuvat ulos ryhmästä 2-3 poissaolon jälkeen.

7.3 Leimaantumisen ryhmätoiminnassa - tarkastelua

Pien- ja perheryhmätoiminnan pyrkimys on tukea koulunkäyntiä ja vahvistaa elämänhallintataitoja. Koska ryhmät on kutsuttu kokoon eivätkä ne ole avoimia kuten esim. yleiset harrasteryhmät, saattavat ne herättää ihmetystä niiden joukossa, jotka eivät pääse mukaan toimintaan.

Mitä ongelmalähtöisempiä ryhmät ovat, sen helpommin ne leimataan ulkoapäin ongelmalasten- tai nuorten ryhmiksi. Tähän toki voi vaikuttaa jo hyvin paljon ryhmän kokoamisvaiheessa, kuten eräs kokenut ryhmänohjaaja toteaa käytännön kokemusten pohjalta:

Sit varmaan tollaset et jos ajattelee et on jonkun tietyn ongelman ympärille kasattukin jo se ryhmä ni sit se varmaan helpommin leimaantuu, mut meijänki ryhmässä oli yks tasapainottava tyttö jolla oli melkein kymppin keskiarvo ja oli harrastuksia ja oli tosi fiksu ja pidetty koulussa ja hyvä kaveri, ni ei sitä ollu ku oli kaikenlaisia eikä vaan niitä joilla oli huono koulumenestys, sit sitä ois voinu tulla paljo helpommin. (Ohjaajan haastattelu)

Jos ryhmä on koottu liian ongelmakeskeisesti, ulkoapäin leimaaminen voi tuoda lapsille tietyn minäkuvan. Ulkoapäin saadun minäkuvan malli otetaan omaksi ja aletaan käyttäytyä ja toimia tämän leiman mukaisesti. Sipilän (1989, 74-78) mukaan leimaantumisen on ehkä oleellista sen ennustava piirre. Sosiaalinen leimaaminen vahvistaa yksilön tunnetta omasta poikkeavuudestaan. Symbolisen interaktionismin edustajat puhuvatkin itsen symbolisesta uudelleen organisoinnista, jossa poikkeavaksi leimattu muuttaa käyttäytymistään sosiaalisen ryhmän painostamana häneen liitettyjen ominaisuuksien suuntaan. Tämä edelleen vahvistaa ryhmän käsityksiä leimatun yksilön ominaisuuksista. Vahvistusteorian mukaan yleiset asenteet vahvistavat näin myös vähemmistönä olevan ryhmän poikkeavuutta.

Oleellinen kysymys arvioitaessa perhe- ja pienryhmätyötä onkin, että leimautuvatko ryhmäläiset ongelmanuoriksi tai -lapsiksi? Ryhmän tulisi pienryhmäkoulutusmateriaalin mukaan näyttäytyä ulospäin tavallisena harrastusryhmänä tai kerhona, jolloin leimaantumista ei tapahdu.

7.3.1 Ryhmän tarkoitus ja leimaantuminen

Leimaantuminen ja lapsinäkökulma- teemat kuuluivat pienryhmäohjaajien päiväkirjapohdintoihin (vuosina 2005-2006) ja teemat ovat myös osana pienryhmäohjaajien koulutusta. Leimautumista oli varsinaisesti käsitelty kuudessa päiväkirjassa. Leimaantumiseen liittyvät kysymykset nousivat usein heti jo ryhmätoimintaa valmistellessa ja ryhmän alkuvaiheessa esille:

Palaverissa keskustelimme aikaisemmista pienryhmistä ja heidän toiminnastaan tällä alueella. Pienryhmiä on ollut paljon tällä alueella, joten lapsilla ei ole leimaantumisen vaaraa . (Päiväkirja-aineisto nro 5, 2004-2005.)

Tämä näkemys on tullut usein esille työntekijöiltä sellaisilta alueilta, joissa ryhmiä on ollut useita vuosia. He ovat kertoneet, että muut nuoret eivät ihmettele ”pienryhmiä” nuorisotiloilla, vaan tietävät sen olevan osan toimintaa. Aika ajoin on ollut enemmän kyselyjä, kuinka päästä mukaan ryhmiin (työnohjaus kokemukset). Jokainen ryhmä on kuitenkin osallistujille ainutkertainen ja suljettu ryhmä näyttää herättävän aina mielenkiintoa osallistujissa ja myös ympäristössä. Seuraava päiväkirjaotos on saman ryhmän kokemuksia ensimmäiseltä tapaamiskerralta:

Tytöt olivat juuri tulleet liikuntatunnilta ja olimme heitä vastassa ja esittelimme itsemme, pyysimme heitä tulemaan kirjastoon, jossa juttelisimme lisää. Muut lapset utelivat heti, että miksi olimme tulleet tapaamaan tyttöjä. Tässä minulle tuli mieleen leimaantuminen. Joutuivatko tytöt selittämään seuraavan päivänä tilannetta muille oppilaille. Olisiko lasten kohtaaminen pitänyt tehdä jotenkin toisin. (Päiväkirja-aineisto nro 5, 2004-2005.)

Kahden pienryhmän lasten kertomana leimautumiskysymys näytti heidän täyttämiensä kyselylomakkeiden pohjalta suurimmaksi osaksi siltä, että muiden lasten kiinnostus pienryhmiä kohtaan oli lähinnä inhimillisen uteliaisuuden piikkiin menevää. Ryhmäläisiltä oli enimmäkseen kysely siitä, ”mitä ryhmässä tehdään”, ja ”kuka vetää kerhoa”, ja ”mistä siellä puhutaan”. Näissä tiedusteluissa ei sinänsä ollut negatiivista, leimaavaa sävyä. Oli myös (pieni vähemmistö) sellaisia pienryhmäläisiä joilta kukaan toinen lapsi tai nuori ei ollut kyselty mitään ryhmään liittyvää.

Avainasemassa pienryhmätoiminnan mielekkyyden suhteen on se, että lasten kanssa käydään kunnolla läpi sitä miksi ryhmässä ollaan. Ryhmät ovat lapsia varten. On todennäköistä, että toiminnan mielekkyydeltä putoaa pohja pois, jos lasten kanssa ei ole keskusteltu perusteellisesti asiasta. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että tämä on asia, joka helposti – syystä tai toisesta – voi jäädä puolitiehen.. Kahden lapsiryhmän täyttämien lomakkeiden perusteella tilanne näyttää tältä:

Miksi sinä olet mukana juuri tässä kerhossa?

Vilkkaiden tyttöjen ryhmä:

”En tiedä” (tyttö 13v)

”Olen aika levoton koulussa mutta tämä on auttanut” (tyttö 12v)

”Koska mä oon pahis (huligaani)? En tiedä.” (tyttö 12,5v)

”Koska minä olen tasapainottava elementti, kerhonohtajan mukaan.” (tyttö 12,5)

Vetäytyvien tyttöjen ryhmä:

”No koska kuraattori soitti äidille.” (tyttö 10v)

”Halusin kokeilla millaista täällä on.” (tyttö 10v)

”Kerhossa käydään kaikissa paikoissa.” (tyttö 9v)

”Enpä tiedä; ainakin tätä suositeltiin minulle. Minun piti saada täältä kavereita ja niin sainkin.” (tyttö 10v)

Tyttöjen esittämät perustelut vaihtelevat laidasta laitaan: ”en tiedä” – toteamuksesta ulkopuolelta tulevan kehotuksen (”kuraattori soitti äidille”) kautta leimaavaan perusteluun (”pahis, huligaani”). Osalla puolestaan perusteluissa on läsnä oma halu (esim. halu kokeilla millaista kerhossa on) tai muu myönteissävyinen perustelu (kavereiden saaminen; levottomuuteen helpotuksen saaminen; uusiin paikkoihin tutustuminen).

7.3.2 Aiheuttaako epäselvyys ryhmän tarkoituksesta leimaantumista?

Pienryhmäohjaajien koulutusmateriaalissa korostetaan, että lasten /nuorten ryhmään kutsumisen syy selvitetään luonnollisesti ryhmäläisille ja heidän vanhemmilleen. Perimmäinen syy on jäänyt joissain tapauksissa osallistujille epäselväksi, ja kuten näissä ääriesimerkeissä, leimaantuminen on voimakkaasti esillä:

Pojilta nousi esiin kysymys, miksi juuri heidät oli valittu ryhmään. Yhden ryhmän pojan veli oli kutsunut kerhoa rauhoittumiskerhoksi ja poika itse oli heitti ilmaan termin ”palikkakerho”. Puhimme siitä, mitä palikka tarkoittaa, ja että kysymys ei missään nimessä ole mistään palikkakerhosta, missä ryhmäläiset olisivat millään muotoa tyhempinä tai millään tavalla huonompia kuin muutkaan. (Päiväkirja-aineisto nro 2, 2004-2005.)

Kysyimme pojilta, että mitä kotona oli kysely kerhosta ja mitä ennakkoajatuksia heillä oli kerhosta? 12v pojan kotona kyseltiin, että onks tää sellaista tukihenkilötoimintaa?” Toinen saman ryhmän jäsen epäili, että onks tässä pistetty nyt kaikki koulun nössöt ja avuttomat yhteen” Emme täysin kieltäneet, mutta yritimme painottaa sitä, että pienessä ryhmässä saa oman äänensä paremmin kuuluviin kuin isossa luokkahuoneessa. Sanoimme myös, että poikien nimet ovat tulleet koulun kautta. Pojat tuntuivat hyväksyvän asian aivan hyvin ja asia ei tullut enää esille sen jälkeen. (Päiväkirja-aineisto nro 8, 2005-2006.)

Näyttää siltä, että usean ryhmän kohdalla tiedottaminen ryhmän perimmäisistä syistä on jäänyt vapaaehtoisten ohjaajien vastuulle. Koululta annettu informaatio on ollut puutteellista tai niin kuin yhden ryhmän ohjaajat kuvaavat tuntojaan:

Pienenä kritiikkinä voisi mainita sen, että vanhemmat kyselivät leirin loppuvaiheessa leirin tarkoitusta, rahoittajaa ym-. Muistelemme, että ensimmäisessä työohjauksessa meille painotettiin, että kerhoa ei saa mainostaa ”sosiaalisena tukena”, jotta pojat välttyisivät leimaantumiselta, koska koulusta tämä on lähtöisin. Oli siinä sitten helteessä, kun mielti mitä vastaisi vanhempien kysymyksiin Päädyimme kuitenkin totuuteen kertomaan taustat kerhostamme avoimesti. Mielestämme kerhon taustoja tulisi jatkossa valottaa vanhemmille konkreettisten esim. kirjeellä tai yhteisellä aloituskerralla ja kertoa mikä on homman nimi, muuten kerho voi tuntua hieman hämärältä. Eräskin äiti sanoi, että on hienoa, että poika pääsi kerhoon, johon hänet oli valittu. koululta ei ollut mitään tietoa mennyt kerhosta kotiin, koko homma lepäsi meidän aloituskirjeen varassa: Onneksi olkoon! Sinut on valittu kerhoomme. (Ohjaajien päiväkirja 2005-2006, nro 7.)

Toisaalta koulun hienovarainen lähestymistapa koteihin on ymmärrettävää vaikka se tuntuukin tuottavan epäselvyyttä ja hankaluutta niin ryhmäläisille, vanhemmille ja ryhmän ohjaajille. Pienryhmäkoulutuksessa ei ole ollut mukana koulun opettajia, joiden kautta tieto pienryhmästä menee koteihin. Koulutus on järjestetty ryhmien vastuuhjaajille ja vapaaeh-

toisille ohjaajille. Tarkoituksena on, että ryhmien vastuuohjaajat – yleensä kunnan tai seurakunnan nuorisotyöntekijät, ovat ryhmän kokoamisprosessia mukana.

Aineiston perusteella näyttää, että nuorisotyöntekijät eivät ole olleet ryhmän kokoamisprosessissa tai ryhmän tiedottamisasioissa mukana ollenkaan. Näin oletettu koulutuksessa saatu ohjeisto tai tietotaito ei voi siirtyä opettajien avuksi, jotka hoitavat ryhmän kasaamisen. Kokemuksista viisastuneena 2006 kesällä on tehty ohjeisto, jonka tarkoituksena on viestittää koteihin ja ryhmän jäsenille täsmällistä tietoa, miksi ryhmän on perustettu, millä perusteella osallistujat on valittu, ryhmän tavoitteista jne.

7.4 Ryhmätoiminnan poissaolot ja keskeyttäjät

Pienryhmissä pyritään sitouttamaan lapset/nuoret toimintaan heti ryhmän alkuvaiheessa. Menetelmänä käytetään usein alkuleiriä tai muita toiminnallisia menetelmiä, joiden tarkoituksena on tutustuttaa ryhmäläiset ohjaajineen toisiinsa. Tätä kautta pyritään luottamukselliseen ja turvalliseen ryhmään eli ryhmäytymiseen.

Aineiston perusteella voidaan havaita, että 15 lasta kuudestakymmenestä eli neljäsosa ryhmäläisistä lopettaa ryhmän kesken. Valtaosalla (11/15) syynä oli kiinnostuksen puute tai nuorten/lasten itseilmaisu: ”ei jaksakaan käydä ryhmässä”. Tarkempia syitä tähän jaksamiseen ei ollut eritelty. Muita syitä olivat mm: kaveri lopetti, vanhemmat kielsivät ryhmässä käymisen, äiti taas iltaisin kotona ja muutto toiselle paikkakunnalle.

Koska ryhmissä on yleensä vain 4-6 lasta/nuorta niin poissaolot tai keskeyttämiset vaikeuttavat toimintaa. Monesti suunniteltua toimintaa ei voida toteuttaa, jos on useita poissaoloja. Ryhmän ohjaajat kokevat työnohjausten ja päiväkirjojen perusteella tilanteen turhauttavaksi, koskaan ei voi varmasti tietää ketä on paikalla. Seuraavat päiväkirjakuvaukset ovat ryhmästä, jossa on neljä 9-10 -vuotiasta poikaa:

Taas kun on kertonut, miten hyvin meillä on mennyt, niin pojat jäävät tulematta. kunnan syitä heillä ei edes poissaoloihin ole, on bisneksiä ja kun tulemme autolla nuokkarille, pojat ajavat pyörillä vastaan, matkalla kaupunkiin. Todella turhauttavaa on ollut mennä paikalle, kun on ollut varmaa etteivät he tule paikalle kuitenkaan. ..välillä he ovat edellisellä

kerralla hirveän innostuneita seuraavan kerran toiminnasta, mutta kun seuraava kerta koittaa, poikia ei näy missään eikä niihin saa yhteyttä. Joka kerta kun he eivät ilmesty paikalle, olemme yrittäneet soittaa poikien kännyköihin ja kotipuhelimiinkin. He eivät joko vastaa tai puhelin on kiinni. (Päiväkirja-aineisto nro 1, 2003-2004.)

Kuvaus samasta ryhmästä selventää ryhmän käyttäytymistä:

Oltiin elokuvissa. Tapasimme pojat nuokkarilla. Poikien touhu vaikutti sellaiselta, että olisi parasta, että ei lähtisi heidän kanssaan mihinkään. Kielenkäyttö oli sellaista, että joka toinen sana oli kirosana. Jouduimme odottamaan aika kauan linkkiä ja pysäkillä touhu oli aivan mahdotonta. Vartin ajan pojat haukkuivat erästä naista, joka myös odotti linkkiä. Kielsimme poikia, mutta sana ei tehonnut ollenkaan. Jossain vaiheessa saimme pojat hetkeksi hiljentymään, kun he olivat kisa kumpi on kauemmin hiljaa. Pysäkillä kysyimme pojilta, että miksi he käyttäytyvät noin? Toinen vastasi: ”kun on murrosikä, niin saa tehdä mitä haluaa”. Matka kaupunkiin meni alussa hyvin, mutta kun olimme pysähtymässä, niin pojat painoivat vaikka kuinka monta kertaa stop-nappia. Kuski näytti vähän hermos-tuneelta. (Päiväkirja-aineisto nro 1, 2003-2004.)

7.4.1 Liian ongelmakeskeiset ryhmät syynä keskeyttämiseen

Edellisen ryhmän kohdalla on syytä tarkastella kuinka ryhmä on alun perin koottu. Väis-tämättä voi vetää johtopäätöksiä, jonka mukaan ryhmä on koottu hyvin ongelmakeskeises-ti. Ryhmän jäsenistä kaksi lopetti jo kolmen kuukauden jälkeen ja kaksi muuta siitä pari kuukautta myöhemmin. Aikaisempien pienryhmäkokemusten pohjalta liika ongelmakes-keisyys ei ole johtanut toimiviin ryhmään; Arvioiden mukaan muutoksia epäsosiaalisessa käyttäytymisessä ei ole tapahtunut näissä ryhmissä. Samantyyppisiä havaintoja on tehnyt mm. Salmivalli (2005, 44), joka toteaa, että valikoidulle ongelmaryhmälle suunnattu inter-ventio vähentää lasten taitojen yleistymistä muihin konteksteihin. Se ei myöskään vaikuta lasten tai nuorten sosiaaliseen maineeseen, joka saattaa ylläpitää heidän torjutuksi tulemis-taan esimerkiksi koululuokassa. Toisaalta kaikkein vaikeimpien, kuten hyvin antisosiaalis-ten lasten tai nuorten ryhmässä jäsenet voivat vahvistaa toinen toisena antisosiaalista käyt-täytymistä. Eddy, Dishion ja Stoolmiller (1998) ovat kuvanneet interventiohankkeita, jossa riskinuoria pyrittiin auttamaan nuoruusiän siirtymävaiheen yli edistämällä heidän vuoro-vaikutustaitojaan. Vaikka pienryhmäinterventioilla näytti olevan myönteisiä vaikutuksia

nuorten käyttäytymiseen, kaikkein riskialteinten nuorten sijoittamisessa samoihin ryhmiin oli ongelmia. Näillä nuorilla monenlainen antisosiaalinen käyttäytyminen tupakanpoltosta aina rikollisuuteen asti lisääntyi kyseisen vuoden aikana.

Ryhmät kootaan koulun työntekijöiden toimesta. Pyrkimyksenä on se, että koulutuksen käyneet työntekijät ovat mukana tekemässä ryhmää yhdessä opettajien kanssa. Joissain tapauksissa ryhmän käytännöistä vastaava työntekijä ei kuitenkaan ole ollut mukana ryhmän kokoamisessa. Varsinaista syytä tähän ei käytettävän aineiston pohjalta tiedetä. Ehkä syynä on se, että ei haluta astua opettajien reviirille ja luotetaan heidän osaavan ryhmän muodostaminen ilman ohjeitakin. Joka tapauksessa osa ryhmistä on muodostettu hyvin ongelmakeskeisesti. Koulutuksessa on varoitettu ongelmakeskeisyydestä ja siitä että ryhmä on liian homogeeninen poikkeavan käyttäytymisen suhteen. Ryhmien kokoamiseen kannattaa tehdä esimerkiksi ohjeisto opettajille, koska heidän mukaansa saamisensa koulutuksiin näyttää vaikealta.

7.4.2 Lopettavatko ne lapset helpommin, joiden sosiaaliset taidot ovat heikoimmat?

Nostan seuraavaksi esiin pitkän sitaattiketjun yhdestä ja samasta ohjaajapäiväkirjasta (Päiväkirja-aineisto nro 12, 2005-2006). Tarkoitus on tuoda näkyviin esimerkinomaisesti yksi melko tyypillinen prosessin kulku, jonka myötä lapsi lopettaa pienryhmässä käynnin. Kyse on 12-vuotiaiden poikien ryhmästä.

Tämä kerhokerta oli aikamoista vääntöä Niilon kanssa. Hän kokeili lähes jokaisen toimintaohjeemme pitävyyttä varsinkin ei saa pitää ”hulabaloota”. Niilo aloitti jo melko varhaisessa vaiheessa oman showsa, johon kuului tuolilla keikkumiset, piereskelyt, toisten puheen keskeyttäminen ja huutelu muiden vastausten jälkeen yms. Myös ohjaajan lähes jokainen puheenvuoro aiheutti jonkinlaisen kommentin tai huudahduksen. Ystävälliset kehotukset rauhoittumiseen ja toimintaohjeisiin vetoamiset eivät tehonneet. Niilolle piti laittaa tiukka ukaasi, jos häiritseminen jatkuu, poistan hänet kerhosta. Selvitin myös, että kerhosta on mahdollista joutua kokonaan pois, jos tämän päivänen käyttäytyminen on jatkuvaa.

Niilon käyttäytyminen vaikutti negatiivisesti myös muihin poikiin. He lähtivät riehumiseen mukaan. Kalle osallistui puheenvuorojen jälkeisiin huudahduksiin sekä puhui muiden poikien puheen päälle. Yrjön oli vaikea keskittyä, koska ääntä oli niin paljon. Hän jutteli myös

muiden puheenvuorojen aikana. Yrjö keikkui tuolillaan ja kaatui sillä ainakin kaksi kertaa. Yrjöin tehosi kuitenkin puhe hyvin ja hän jaksoi rauhoittua aina pienen hetken. Ville oli ainoa pojista, joka jaksoi keskittyä asiaan koko ajan. Hänkin osallistui keskusteluihin, mutta lopetti aina kun pyysin sitä. Aatun keskittyminen herpaantui täydellisesti Niilon ansioista. Aatu lähti mukaan Niilon jokaiseen juttuun nauramalla ja lisäämällä vielä jonkin kommentin. Niilo sai aikaan pojissa aikaan aaltomaisen ”hepulin”. Muut pojat taas kannustivat Niiloa naurullaan ja kommentteillaan. Kierre oli valmis.

Luokanvalvojan mukaan Niilon käyttäytyminen oli hänelle tyypillistä. Meidän ohjaajien tuleekin puuttua asiaan tiukasti ja tehdä säännöt selviksi. Myös ryhmän ryhmäytymiseen täytyy vielä kiinnittää huomiota. Olen varma, että poikien oli vielä vaikeata keskustella omasta persoonastaan. Osa käyttäytymisestä menee varmaankin arkuuden ja kasvojen menettämisen pelon piikkiin.

Niilon käytös ryhmässä on ollut jo aiemmin ryhmän toimintaa häiritsevää, mutta kyseisellä kerralla tilanne kärjistyy: Niilo dominoi kerhokertaa muun muassa keskeyttämällä jatkuvasti toisten puheen huutelemalla omiaan. Ohjaajien pyynnöt eivät saa häntä lopettamaan häiritsevää käytöstä ja osa muistakin ryhmäläisistä lähtee samoille linjoille. Viikon kuluttua, seuraavalla tapaamiskerralla, ohjaajat palaavat vielä edelliskerran ongelmiin, mutta sillä ei ole toivottua vaikutusta:

Ennen elokuvan alkua, puhuimme pojille viimekertaisesta käyttäytymisestä ja siitä, ettei se saa jatkua. Elokuvan aikana Niilo ja Kalle häiritsivät puheellaan ja liikkumisellaan toisten elokuvan katselua. Niilolla oli kännykkä päällä ja hän soitteli sillä kaverilleen. Aatun toivetta ei näin ollen kunnioitettu. Ville keskittyi myös elokuvan katseluun ja hän myös rauhoitti Yrjöä. Yrjö oli vähällä mennä Niilon ja Kallen käyttäytymiseen mukaan.

Päätimme, että kerhossa otetaan käyttöön ”poistamissääntö”. Jos kerholainen ei varoituksesta huolimatta käyttäydy asianmukaisella tavalla, hänet poistetaan kerhosta. Jos kerhosta poistamisia kertyy 3 kappaletta, kerholainen erotetaan kerhosta.

Ohjaajat päättävät ottaa käyttöön ns. poistamissäännön, mutta eivät tästä huolimatta toteuta sitä, vaikka Niilon käytös jatkuu samanlaisena seuraavallakin viikolla. Myös muut ryhmäläiset alkavat väsyä häiritsemiseen:

Keittiöön päästyään Niilo aloitti shownsa; kaikenlaista häsläämistä ja ohjeiden laiminlyöntiä. Vähällä oli, ettei häntä poistettu keittiöstä. Yllättävää oli, että myös muut pojat eivät tänään lähteneet Niilon touhuihin mukaan. Heitä tuntui enemmänkin ärsyttävän Niilon jatkuva häiritseminen.

Kahden viikon kuluttua tilanne kärjistyy Niilon ja toisen ryhmäläisen väliseen riitaan, jonka selvittely koettelee ohjaajia:

Riidan aiheena oli molemminpuolinen nimittely (Niilo on Möhköfanti ja Aatu on Sippis) sekä jahtaaminen pitkin käytäviä sekä ilman kenkiä pihalla juokseminen. Niilo oli vielä säikäytellyt poikia. Liisa toimi riidan selvittelijänä. Oli melko vaikeata selvittää kuka sanoi ja teki mitä. Liisa teki pojille selväksi, ettei kerhossa suvaita moista käytöstä.

Viikko myöhemmin. Vanhemmat ovat myös paikalla.

Kalle on täysin kyllästynyt Niiloon. Hän ilmaisi sen sanoin sekä näytti sen kaikin mahdollisin tavoin. Olemme myös itsekin hieman kyllästyneitä Niilon käytökseen. Häntä ei tunnu koskevan mitkään koulun säännöt eivätkä myöskään kerhomme säännöt. Hän kertoo tapuksista aina itselleen edullisesti. Hänellä on myös tapana unohtaa asioita tai muuttaa niiden merkitystä.

Ville ja Yrjö eivät osallistuneet riitaan, mutta hekin puhuivat siitä, että aina Niilon kanssa on ongelmia. Niilon tilannetta täytyy seurata tarkasti ja miettiä kerhon jatkoa hänen kohdallaan.

Joululoman jälkeisellä kerralla Niilo ei tule pienryhmään ja sekä ryhmäläiset että ohjaajat kokevat kerran onnistuneeksi: kerhossa pystytään keskittymään siihen mihin on tarkoituskin:

Kerhokerta oli mukava ja rauhallinen. Niilon poissaolo näkyi poikien innostuneisuudessa ja avoimuudessa. Pojat alkoivat tehdä tehtäviä heti tehtävänannon jälkeen. Kukaan ei juurruttanut vastaan eikä kyseenalaistanut tehtäviä. Ensimmäisen tehtävän esittämisessä oli vielä arkuutta, joka kuitenkin kaikkosi hyvin pian. Luulemme, että yhtenä syynä oli se, että kukaan ei huudellut eikä naureskellut kenenkään asioille. Pojat ovat vilkkaita, mutta

tänään tilanne oli selvästi meidän ohjaajien hallinnassa. Yksi kehotus hiljentymiseen riitti. Pojat eivät kyseenalaistaneet meidän ohjeitamme, kuten Niilolla on tapana. Hyvä kerta!

Niilo on jättänyt väliin kolme edellistä kerhokertaa ja ilmoittaa lopettavansa ryhmässä käynnin kokonaan äitinsä toiveesta huolimatta, perustellen päätöstään sillä, että äiti on iltaisin kotona. Muiden ryhmäläisten mielestä Niilon lopettamispäätös on hyvä ratkaisu:

Niilo ilmoitti koulun arviointipalaverissa lopettavansa kerhon. Syyksi hän kertoi, että äiti on iltaisin taas kotona (uusi työpaikka). Äiti olisi kuitenkin halunnut, että Niilo jatkaa kerhossa.

Kerroimme muille pojille, ettei Niilo enää ole kerhonjäsen. He ottivat asian vastaan tyytyväisenä. ja myös halusivat vaihtaa Niilon toivekerran ohjelman

Edellä kuvattu prosessi tuo esille yhden pienryhmiin liittyvän paradoksin: kaikkein eniten vuorovaikutustaitoja tarvitsevat nuoret kokevat ongelmia myös pienryhmissä. Myös muissa ryhmissä on viitteitä, että kaikkein ”levottomimmat” tai eniten vetäytyjät lopettavat ryhmän kesken helpommin kuin ne lapset/nuoret, joilla on paremmat sosiaaliset taidot. Tämä puoltaa ensinnäkin sitä, ettei ryhmiä tulisi koota liian ongelmakeskeisiksi, mutta samalla täytyy kysyä, miten Niilon kaltaisia, ryhmistä poisjääneitä voitaisiin parhaiten tukea?

Jäävätkö ryhmän keskeyttäneet ilman harjoituskenttää, jossa harjoitella sosiaalisia taitoja? On todettu, että esimerkiksi aggressiivisuutensa vuoksi torjutut lapset saattavat ohjautua toveriryhmään, jossa he oppivat lisää sosiaalisen ongelmaratkaisun epäasianmukaisia toimintatapoja ja muita kyseenalaisia taitoja. Siten ”sosiaalisen kompetenssin puutteet voivat johtaa monenlaisiin vaikeuksiin muillakin elämän alueilla kuin vuorovaikutuksessa toisten kanssa”. (Salmivalli 2005, 196.)

7.5 Pienryhmät kohdennettuna vertaistoimintana – Toimiiko asetelma vetäytyjät ja ylivilkkaat ryhmän kokoamisessa ja toiminnassa?

Vuorovaikutuksen ongelmista tiedetään tutkimusten perusteella, että ne harvoin poistuvat itsestään ilman puuttumista (Salmivalli 1999, 79). Näin ollen pienryhmätoiminnan tarjoa-

minen lapsille on yhdenlainen puuttumis- tai muutosmahdollisuus. Pienryhmät ovat nimenaan kohdennettua toimintaa, ne eivät ole kaikille avoimia, vaan ”kutsukerhoja”.

Miksi näin? Eikö olisi parempi kohdistaa toiminnat kaikille halukkaille, pitää ne avoimina? Ennaltaehkäisevälle lähestymistavalle on usein tyypillistä, että sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen suunnataan koko ikäluokalle. Kun sosiaalisten taitojen ”opetusohjelmat” kohdistuvat koko ikäluokkaan, lapsilla on mahdollisuus välittömästi harjoitella oppimiaan taitoja laajassa vertaisryhmässä (esimerkiksi luokkakavereiden kesken) ilman leimautumisriskiä. Toisaalta voidaan kysyä kuka lopulta hyötyy kaikille lapsille suunnatusta sosiaalisten taitojen opetuksesta. Saattaakin olla, että tällöin hyötyjinä ovat ensisijaisesti ne lapset, jotka jo entuudestaan ovat sosiaalisesti taitavia. Kun toiminnot suunnataan kaikille, joudutaan liikkumaan väistämättä melko yleisellä tasolla, eikä näin tavoiteta niiden lasten tarpeita, jotka kaipaisivat erityistä tukea. Esimerkiksi vetäytyvät lapset tai ylivilkkaat lapset jäävät tällöin vaille tarvitsemaansa huomiota sosiaalisten taitojensa vahvistamiseksi. Vetäytyville lapsille tämä saattaa merkitä yhä enenevää eristäytymistä ja vilkkaat lapset puolestaan voivat ohjautua toveriryhmään, jossa he oppivat lisää epäasianmukaisia ongelmanratkaisutapoja. (Salmivalli 2005, 190-192 ja 196.)

Kaarina Laine (Lapsen maailma – lehti 9/2003, 11) toteaa, että ”julkisuuden keskustelut lasten elämän ongelmatiikasta ovat painottuneet ns. ylivilkkaisiin lapsiin ja lasten ”häiriökäyttäytymiseen”. Sen sijaan vetäytyvät lapset eivät ole saaneet osakseen huomiota samassa määrin. Syrjäänvetäytyviä ja yksinäisiä lapsia on ylipäätään tutkittu varsin vähän, vaikka heidän tilanteensa edellyttäisi yhtä lailla akuuttia tukea kuin vilkkaidenkin lasten. YAD Youth Against Drugs ry:n Ehkäisevän työn alueelliseen malliin kuuluvassa sosiaalisten taitojen kartoituksessa onkin käynyt ilmi, että ns. vetäytyvien lasten osuus on vähintään yhtä suuri kuin ns. vilkkaiden lasten (Ehkäisevän työn koordinoitiprojekti 2004, väliraportti).

Tutkimuksen kohteena olevat ryhmät ovat koottu pääosin lapsista/nuorista, joiden arvelaan hyötyvän ryhmätoiminnasta saamalla toiminnan kautta parempia vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja. Luokan opettajille on annettu ohjeisto, jonka mukaan ryhmiin tulevat ovat pääasiassa ns. ”vetäytyjiä” ja ”ylivilkkaita”. Osa ryhmän jäsenistä saattaa olla ns. tasapainottavia nuoria, joilla ei ole opettajien mielestä ongelmia vuorovaikutustaidoissa. Tasapainottavia nuoria on erityisesti pyritty saamaan mukaan ns. ylivilkkaiden ryhmään. Ta-

sapainottavien nuorten merkitys on perusteltu vertaisryhmävaikuttamisella; siten, että pienessä ryhmässä nuoret/lapset oppivat toisiltaan erilaisia ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja.

Tutkittavista pienryhmistä kuusi oli koulun näkökulmasta ns. vetäytyjäryhmiä ja kuusi ryhmää oli tarkoitettu ylivilkkaille. Yhtä pienryhmää ei ollut määritelty kumpaankaan kategoriaan. Pienryhmistä 12 oli alakoulun ryhmiä ja yksi yläkoulun ryhmä. Tarkastelin ryhmäläisten käyttäytymistä ohjaajien päiväkirjoja apuna käyttäen. Näissä päiväkirjoissa näkyi ryhmän ohjaajien havaintoja lapsista, lasten itsearviointia heidän sosiaalisista taidoistaan sekä osittain myös opettajien arviointia ryhmäläisten käyttäytymisestä koulussa. Tämän aineiston perusteella pyrin arvioimaan vetäytyjä- ylivilkas asetelman mielekkyyttä ja toimivuutta pienryhmien kokoamisessa.

7.5.1 Vetäytyjien määrittelyä ja käyttäytymistä ryhmässä

Päiväkirjahavaintojen perusteella näyttää siltä, että lasten käyttäytyminen eri konteksteissa on erilaista. Luokanopettajat tekevät arvioinnin oppilaista koululuokassa työskentelyn pohjalta ja osa lapsista ohjataan pienryhmiin. Pienryhmien ohjaajat näkevät nämä oppilaat eri kontekstissa kuin opettajat. Monelle ohjaajalle onkin ollut yllätys ryhmän jäsenten käyttäytyminen, kuten tässä 12-vuotiaiden tyttöjen pienryhmän ohjaajat kuvaavat: (Päiväkirja-aineisto nro 11, 2005-2006).

Tytöt täyttivät lomakkeet mitään kysymättä. Välillä joku tytöistä yritti vilkuilla toisen vastauksia ja onnistuikin, mikä näkyi selkeästi tyttöjen vastauksista. Saimme takaisin kolme lähes identtistä vastauslomaketta! Näiden vastausten perusteella yhdelläkään ryhmän tytöistä ei ole minkäänlaisia ongelmia. Läksyt tehdään joka kerta, koulussa on aina kivaa ja turvallista, kavereita riittää eikä kukaan ole koskaan kokenut kiusaamista. Kysely ei antanut erityisemmin mitään uutta tietoa tytöistä. Vai ovatko he vain yksinkertaisesti väärinymmärrettyjä?

Kerhon jälkeen tuli taas mieleen minkä takia nämä tytöt on valittu ryhmään? Onko opettaja jakanut laput kaikille ja halukkaat ovat saaneet tulla mukaan vai mikä oli peruste. Ovatko nämä tytöt luokassa hiljaisia, sillä kerhossa he eivät sitä ole. ks. myös 4. kerhokerta

Olemme edelleenkin sitä mieltä, että etteivät nämä tytöt ole vetäytyjiä, Jonnaa lukuun ottamatta. Yritämme päästä mahdollisemman pian keskustelemaan tyttöjen opettajan kanssa, jotta saisimme myös tietää millaisia he ovat koulussa ja niitä perusteita, joiden pohjalta he ovat valittu ryhmään. Myös vanhempien kanssa yritämme päästä keskustelemaan siitä, millaisia tytöt ovat vapaa-ajalla ja kotona.

Olen tarkastellut lasten itsearviointikaavakkeiden tuloksia ja ohjaajien huomioita ryhmätilanteissa ja vertaillut niitä opettajien arvioihin ja syihin, miksi he ovat valittu ryhmiin. Kaiken kaikkiaan vain vajaa neljännes (24,3 %) vetäytyjistä täyttää kaikkien näiden kolmen (eli lasten/nuorten itsearvioinnin, ohjaajien kokemusten ja opettajien näkökulmasta) vetäytymismääritelmän kriteerit. Suurimmalla osalla ns. ”vetäytyjistä” on oman arvioinnin mukaan ystäviä tai ainakin yksi hyvä ystävä ja valtaosa kokee, että heitä ei kiusata koulussa sekä he kokevat olonsa turvalliseksi koulussa. Ohjaajien havaintojen perusteella näyttää siltä, että toiminta ei kohdennu varsinaisesti määritelmän mukaisesti vetäytyjille vaan osallistujat ovat enemmänkin tavallista hiljaisempia koulun vuorovaikutustilanteissa.

7.5.2 Ujous, yksinäisyys, vetäytyminen – milloin on olla syytä huolissaan?

On myös lapsia, jotka viihtyvät hyvin yksin, eivätkä koe itseään yksinäiseksi. Yksinäisyys onkin aina subjektiivinen kokemus. Ihminen voi kokea yksinäisyyttä vaikka olisikin muiden parissa ja toisaalta olla yksin tuntematta yksinäisyyttä. Siten yksinäisyyden voi määrittellä ”subjektiivisesti koetuksi tyytymättömyydeksi olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin”. (Aho & Laine 1997, 182.) Eli olennaista ei ole ainoastaan se, onko lapsella ystäviä tai kuuluuko hän ryhmään, vaan myös se millaisia nämä ystävät ja ystävyysuhteet ovat (Salmivalli 1999). Vetäytyvyydestä puhuttaessa on syytä tehdä ero ujouteen, joka ei ole ongelma sinänsä. Keskeistä on, miten lapsi tilanteensa kokee: onko se hänelle ”luontaista” ja ongelmatonta vai rasite. (Heimonen et al 2003, 18.)

Osa lapsista kokee aikuisten ongelmalliseksi määrittelemän käyttäytymisensä - tässä hiljaisuuden - hyvin luontevana:

Myöhemmin kun tytöt olivat lähteneet, keskustelimme vielä Mitä kuuluu? -lomakkeista saamistamme vastauksista ja mietimme mikä meni pieleen. On mahdollista, että tytöt eivät ole täysin rehellisiä lomakkeita täyttäessään. Toisaalta he voivat kokea, että heidän hiljaisuutensa on pelkästään hyvä asia, kun me taas tulkitsemme sen helposti sulkeutuneisu-

deksi. heillä ei siis ole omasta mielestä mitään ongelmia. Kaikkien kolme tyttöä kuvasi itseään hiljaisiksi. Kaikki olivat lisäksi maininneet hyvistä ominaisuuksistaan sen, että ovat hyväkäyttöksiä. Tämä viittaisi mielestäni siihen, että he rinnastavat nämä kaksi ominaisuutta toisiinsa, jolloin hiljaisuus on enemmänkin hyve kuin ongelma. (Päiväkirja-aineisto nro 11, 2005–2006.)

Näyttää siltä, että kuvattavan ryhmän tytöt pitävät hiljaisuutta hyveenä. He kokevat itsensä samalla hyväkäyttöksinä. Toisin sanoen he omaksuvat käyttäytymismallin, jonka avulla heidät sosiaalistetaan sukupuolirooleihin, jotka kiinnittyvät perinteisiin käsityksiin naisten tehtävistä sekä stereotyyppisiin oletuksiin sukupuolten mukaisesti jakautuvista yksilöiden persoonallisuuden piirteistä. Tytöiltä odotetaan tunnollisuutta ja tunteiden ja ruumiin hallintaa. (Antikainen, Rinne ja Koski 2000, 235–237). Voidaan siis ajatella, että nämä tytöt uusintavat perinteistä sukupuoliroolia. Mutta miksi heidän käyttäytymisestään on opettajilla huoli?

2000-luvulla on nähtävissä vaatimus paremmista sosiaalisista taidoista. Koulua kohtaan on yhä enemmän odotuksia, jotta siellä opetettaisiin ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja. Sosiaalistumisen, hyvien vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen korostuminen on havaittavissa myös 2000-luvulla tämän alan menetelmäkirjallisuuden kasvuna. Onko tämä kehitys muuttamassa käsitystä toivotunlaisesta sosiaalisuudesta ja perinteisistä sukupuolirooleista? Opettajilla on huoli ”kilteistä tytöistä” ja heistä tuleekin riskiryhmä postmodernissa yhteiskunnassa.

7.5.3 Vetäytyjäpojat

Kolmen poikaryhmän kokoamisen syynä oli lasten arkuus ja vetäytyvyys luokkatilanteessa. Samoin kuin vetäytyvien tyttöryhmien kohdalla, niin poikienkin käyttäytyminen ryhmätilanteessa näyttäisi olevan jossain määrin erilaista kuin koulussa käyttäytyminen.

Seuraavassa aineistokatkelmassa vetäytyjäpoikien ryhmään tulon syitä:

*Ryhmäläiset ovat kuudesluokkalaisia vetäytyjäpoikia, jotka ovat koulussa hiljaisia ja omis-
sa oloissaan viihtyviä. He innostuvat helposti, jos kokevat asiat mielekkäiksi. Kaikilla on*

kavereita, koulumenestys heikko. Pojat ovat helposti johdateltavissa, ja isojen poikien painostuksesta onkin esiintynyt tupakan kokeilua ja näpistyksiä.

Ryhmän poikien käyttäytyminen koulussa vaihtelee vetäytymisestä innostumiseen tilanteen mukaan. Kaikilla on kavereita; tämä tieto kertoo siitä, että vetäytyminen painottuu todennäköisesti luokkatilanteeseen. Ehkä opettajien suurin huoli onkin se, että he ovat toisten johdateltavissa ja ovat ”näpistelleet” kaupasta tavaraa ”isoille pojille”.

Seuraavassa ryhmän ohjaajien kuvauksessa ”Sakarista” on vaikea löytää suuria huolen aiheita, lukuun ottamatta turhautumista koulussa.

Sakari, 12-vuotias: Sakari on ryhmän kiltti ja kunnollinen. hän ei koskaan häiritse ja osallistuu aina kiltisti toimintaan. Hän ei valita ja ottaa vastuuta muista ryhmäläisistä. hän ottaa tosi hyvin muut huomioon. Hän turhautuu usein, jos muut eivät keskity tai häiritsevät. Sakari on maininnut olevansa huono koulussa ja tyhmä vaikka on selvästi tosi välkky tapaus. Hän oivaltaa usein asioita ja yhdistelee eri juttuja; soveltaa hyvin tietämäänsä. Hän tunnistaa hyvin erilaisia tunteita ja on herkkä poika. (Päiväkirja-aineisto nro 9, 2005-2006.)

Sakaria voi kuvauksen perusteella pitää vastuuntuntoisena, toisia huomioonottavana hyvin tunteita tunnistavana poikana. Estääkö huono menestyminen koulussa tuomassa näitä positiivisia asioita esille luokkatilanteessa vai onko näille asioille tilaa opetuksessa? Jäävätkö sosiaaliset taidot, vastuunotto ja hyvä tunneilmaisuus huomioimatta ja painottuuko opetus näiden asioiden sijaan tiedolliseen oppimiseen?

Myös saman ryhmän ”Peten” ja ”Laurin” käyttäytymisessä tulee esille käyttäytymisen moninaisuus:

Pete: Hän tulee hyvin toimeen muiden kanssa, mitään konflikteja ei ole syntynyt. Petellä on laaja sanavarasto ja tietoa erilaisista jutuista. Hänen on vaikea keskittyä pitempikestoisiin tehtäviin, joita tehdään paikallaan istuen. Myös odottaminen ja ihan vaan istuskelu on hankalaa. Hän osallistuu hyvin kaikkiin tehtäviin, vaikka ne eivät olisikaan hänen suosikkejaan.

Lauri: Viime aikoina ”villi” Lauri on muuttunut hiljaisemmaksi Lauriksi, joka on surullisen oloine. Ohjeita annettaessa Lauria täytyy herätellä että hän olisi kuulolla. Laurin keskittymiskyky on parantunut huomattavasti. Lauri tuuppii ja tönii vieläkin muita, mutta tämä on vähentynyt. Hän kuvaa usein itseään tyhmäksi ja käyttää muitakin negatiivisia nimiä itsestään.

Näiden poikien käyttäytymistä kuvaa ryhmätilanteessa paremmin ajoittainen levottomuus kuin vetäytyminen. Huono koulumenestys on saattanut synnyttää negatiivisen käsityksen itsestä ”tyhmänä” oppilaana. Ryhmätoiminta on tuonut pojista monipuolisen kuvan ja sen kautta ohjaajat ovat löytäneet pojista paljon hyviä puolia. Vetäytyminen on vain yksi osa näiden poikien käyttäytymistä ja se näyttää painottuvan koululuokkakontekstiin.

7.5.4 Ylivilkkaiden ryhmät

”Ylivilkkaiden” ryhmiin osallistujat näyttävät käyttäytymisen perusteella olevan hyvin heterogeeninen ryhmä. Yhtenäisiä käyttäytymisen piirteitä on hankala löytää, tosin täytyy muistaa, että ryhmän kokoamisessa tulee ohjeiston mukaan valita ns. tasapainottavia nuoria/lapsia, joilla ei ole ongelmia vuorovaikutustaidoissa. Monessa ryhmässä on lapsia tai nuoria, joilla on ylivilkas-määritelmän mukaisesti vaikeuksia keskittyä koulunkäyntiin. Perusteet ryhmään tulolle ovat olleet moninaisia: ”levottomuus koulussa”, ”huono itsetunto”, ”on toisten vietävissä”, ”heikot vuorovaikutustaidot” jne.

”Ylivilkkaiden” ryhmäläisten joukossa on myös niitä, jotka ovat välillä sulkeutuneita ja vetäytyvät jossain tilanteissa. Samat ryhmäläiset voivat olla hetken päästä levottomia ja eivät pysty keskittymään toimintaan. Kaiken kaikkiaan ”ylivilkas” sana kuvastaa sangen huonosti ryhmäläisten käyttäytymistä eri tilanteissa. Merkille pantavaa on se, että yhdessäkään päiväkirjassa ohjaajat eivät ole käyttäneet ylivilkas – sanaa. Myöskään luokanopettajat eivät sitä ole aineiston perusteella käyttäneet, vaikka se on ryhmän kokoamisen ohjeistossa oleva termi. Ehkä tämä kuvastaa ylivilkas- määritelmän epämääräisyyttä ja stereotyyppisyyttä; se ei näytä sopivan ryhmäläisten käyttäytymiseen kuvaamiseen.

7.5.5 Toimiiko jaottelu ylivilkkaisiin ja vetäytyjiin?

Syiden perusteella voidaan arvioida, että onko jako vetäytyjiin ja ylivilkkaisiin ryhmän muodostuksessa toimiva. Näyttää siltä, että määritelmän mukainen stereotyyppinen jako vetäytyjiin ja ylivilkkaisiin toteutuu käytännössä vain harvoin. Suurinta osaa pienryhmien jäsenistä ei voida jaotellaan kumpaankaan kategoriaan. Osalla ryhmäläisistä löytyy molempia käyttäytymisen piirteitä.

Toisaalta tätä jaottelua on perusteltu sillä, että sen avulla käyttäytymiseltään vilkkaat ja vetäytyjät saadaan esille omiksi ryhmiksi. Tämä siitä syystä, että joidenkin ryhmäkokeusten mukaan vilkkaammat ovat vieneet ryhmässä kaiken huomion ohjaajilta ja vetäytyjät ovat pysyneet hiljaa ja huomaamattomina.

Ylivilkas- vetäytyjä asetelmaa on syytä arvioida huolella. Onhan se jo määrittelynä leimaava. Tosin tietoja ei mene koulun ulkopuolelle lukuun ottamatta ryhmän ohjaajia. Ohjaajille tieto tulee vanhempien suostumuksella. Toisaalta kaikissa kohdennetuissa toiminnoissa on leimaantumisvaara, koska lähtökohtana on ongelmakeskeinen kokoamisperuste ja kaikilla ei ole mahdollisuutta osallistua niihin. Joka tapauksessa olemassa oleva määrittely kuvaa hyvin huonosti ryhmäläisten käyttäytymistä. Voisiko ryhmään tulon perusteena olla yksinkertaisesti vuorovaikutus- ja kaveritaitojen harjoittelu?

8 TULOKSET - ORGANISAATIONÄKÖKULMA

Tässä luvussa tuon esille esiin käytännön toiminnan järjestelyihin liittyviä kysymyksiä ja pohtimaan aineiston avulla ryhmän ympärillä olevan organisaation toimivuutta. Tutkimusongelmana on se, että toimiiko ryhmien ympärillä olevan verkoston työnjako ja käytännön toiminnan järjestelyt. Tutkimusongelmaa tarkastellaan vapaaehtoisten ryhmien ohjaajien kokemusten näkökulmasta.

8.1 Jyväskylän seudulla toimiva pienryhmäorganisaatio ja sen tarkoitus

Pienryhmätoimintaverkoston tarkoituksena on organisoida toiminta, joka tuottaa vuosittain pienryhmiä ja pienryhmäohjaajia Jyvässeudulle kaupungin ja maalaiskunnan nuorisotyön käyttöön. 2000 – luvulla pienryhmien määrä on ollut vuositasolla 4—10 ryhmää. Valtaosa ryhmistä ovat olleet vapaaehtoisten opiskelijoiden ohjaamia.

Toiminnan järjestäminen edellyttää eri tahojen yhteistyötä ja selkeää roolijakoa. Toiminnassa on mukana: Jyväskylän kaupungin Nuorisoasiainkeskus, Jyväskylän maalaiskunnan kulttuuri-nuorisopalvelut, YAD Youth Against Drugs ry, Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos, Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, Terveystupa, HUMAK(Suolahti); Keski-Suomen Opisto.

Viranomaisverkoston tehtävänä on hankkia ryhmän ohjaajat, järjestää ryhmän ohjaajille perus- ja jatkokoulutukset pienryhmämenetelmästä ja työnohjaus. Tämän lisäksi verkostolle kuuluu käytännön toiminnan tilojen ja rahoituksen järjestely ja yhteyden pito kouluihin, josta ryhmän jäsenet tulevat.

8.1.1 Vapaaehtoiset ohjaajat

Vapaaehtoiset ohjaajat ovat olleet jo vuosia merkittävä voimavara pienryhmätyössä. Ilman heitä pienryhmien määrä olisi 1-3 ryhmää vuositasolla. Varsinaiset palkalliset työntekijät, yleensä nuoriso-ohjaajat, vastaavat toiminnasta. Työntekijöiden rooli on koota ryhmä yhdessä koulun kanssa, järjestää rahoitus ja tilat. Vapaaehtoiset ohjaajat vastaavat varsina-

sesta toiminnasta hyvin itsenäisesti. Jokaisessa ryhmässä on kaksi vapaaehtoista ohjaajaa. Lopullinen vastuu on luonnollisesti työntekijöillä.

Valtaosa vapaaehtoista tulee toimintaan eri oppilaitosten kautta. Oppilaitosten vastuulla on tiedottaa opiskelijoille pienryhmätoiminnasta ja opiskelijoilla on mahdollisuus liittää toiminta opintoihin. osa opiskelijoista tekee pienryhmätoiminnasta opinnäytetyön.

Ryhmän ohjaajille ei makseta palkkiota pienryhmien ohjauksesta mutta matkakulut korvataan julkisen liikenteen mukaan. Lähiliikenteessä opiskelijoille annetaan käyttöön bussikortit. Oman auton käytöstä maksetaan korvaus vain silloin, kun matkustaminen lähiliikenteessä on huonojen yhteyksien vuoksi ajallisesti hankalaa tai kulkuyhteyksiä perille asti ei ole.

Vapaaehtoisten ohjaajien koulutus ja työssä ohjaaminen

Vapaaehtoiset ohjaajat ja työntekijät käyvät pien- ja perheryhmämenetelmän peruskoulutuksen ennen toiminnan alkamista. Peruskoulutuksen lisäksi joka toinen vuosi on järjestetty jatkokoulutuksia. Peruskoulutuksessa on käyty ryhmämenetelmän perusteita läpi. Noin puolet 17 tunnin koulutuksesta on käytetty ryhmän kokoamisen perusteisiin, tavoitteiden asettamiseen ja tavoitteiden mukaisten menetelmien käyttöön. Tämän lisäksi on käsitelty ryhmän dynamiikkaa, ryhmän kulkua, lapsinäkökulman huomioimista, harjoiteltu menetelmiä ja tutustuttu ryhmän toiminnan kannalta keskeisiin taustateorioihin.

Koulutuksella on pyritty saamaan riittävät teoreettiset ja käytännön valmiudet ryhmän ohjaamisen ko. mallin mukaisesti. Koulutuksen lisäksi tärkeä osa oppimisesta on ajateltu tapahtuvan työssä ohjaamisessa. Työssä ohjaaminen on tapahtunut pääasiassa kahden tai kolmen ihmisen ryhmissä. Työssä ohjaamistilanteissa on käyty läpi pienryhmämenetelmän soveltamista käytännön tilanteisiin. Työssä ohjaamiskertoihin ryhmien ohjaajat lähettävät päiväkirjat, joihin on kirjoitettu kuvaus lapsista /nuorista, ryhmän tavoitteet ja kuvaus jokaisesta ryhmän tapaamisesta(katso liite 2). Lisäksi päiväkirjassa on käsitelty eri teemoja kuten esimerkiksi leimaantuminen ja lapsinäkökulman huomioiminen.

8.1.2 Vapaaehtoisten ohjaajien kokemuksia pienryhmämenetelmästä

Ajankäyttö

Koulutusmateriaalin mukaan pienryhmien ohjaamiseen, suunnitteluun, päiväkirjojen tekemiseen, työnohjauksiin on ajateltu menevän noin neljä tuntia viikossa. Näyttää siltä, että moni ryhmä käyttää aikaa paljon enemmän:

Meille oli koulutuksessa sanottu, että pienryhmäohjaajana toimiminen veisi noin neljä tuntia viikossa. Meidän kohdalla totuus oli hieman toinen. Etenkin syksyllä aikaa kului erityisesti toiminnan suunnitteluun. (Päiväkirja-aineisto nro 7, 2005-2006.)

Ryhmän vetäminen oli huomattavasti enemmän aikaa vievää kuin aluksi luulimme. olemme joutuneet pohtimaan asioita eri näkökulmista ja opiskelun ohella se tuntui joskus ylivoimaiselta. saimme kuitenkin ryhmäläisten innostuksesta ja positiivisesta palautteesta uutta puhtia ohjaamiseen. (Päiväkirja-aineisto nro 11, 2003-2004.)

Ainoastaan yhden ryhmän ohjaajat ilmoittivat varatun neljän tunnin ajan riittäneen. Tähän vaikutti osaltaan se, että nämä ryhmän ohjaajat työskentelivät koulussa koulunkäyntiavustajana ja pienryhmä kokoontui koululla koulun jälkeen, jolloin matkoihin kokoontumispaikalle ei mennyt aikaa:

Kerhon ohjaaminen on ollut aikaa vievää. Olimme varanneet työaikaan 4h/viikko, josta kaksi tuntia meni itse kerhotoimintaan. Kaksi tuntia jäi suunnittelulle, päiväkirjan kirjoittamiselle sekä toimintojen järjestämiselle. Varatun ajan järjestimme niin, että maanantaisin kerhon jälkeen oli tunti aikaa purkaa kokemuksia ja kirjoittaa päiväkirjaa. Suunnittelu-tunti oli perjantai-aamuna. Tämä jako oli toimiva. (Päiväkirja-aineisto nro 12, 2005-2006.)

Pienryhmäohjaajien omat kokemukset

Pienryhmätoiminta vaatii ohjaajilta sitoutumista, pitkäjänteisyyttä, suunnittelukykyä, tavoitteiden ja menetelmien hallintaa ja taitoa kohdata ryhmäläiset erilaisissa tilanteissa. Tämä kaikki tehdään työntekijän tuella, mutta käytännön työ jää tehtäväksi ohjaajaparin kanssa. Seuraavana kuvauksia ohjaajien kokemuksista toimintavuoden jälkeen:

Mielestämme pienryhmäohjaajana toimiminen oli antoisaa, mutta haastavaa. Ryhmän kautta opimme käyttämään erilaisia menetelmiä ohjaamisen apuna, suunnittelemaan toimintaa, huomioimaan lapsinäkökulmaa, laatimaan yksilö- ja ryhmätavoitteita sekä toimimaan eri yhteistyötahojen kanssa. (Päiväkirja-aineisto nro 15, 2003-2004.)

Kiva vuosi muutenkin – samalla toisaalta rankka, mutta kuitenkin antoisa. (Päiväkirja-aineisto nro 8, 2005-2006).

Kerhokertojen suunnittelu kerholaisten tarpeiden mukaan oli haastavaa ja välillä melko vaikeakin. Suunnitteluun käytetty vaiva kuitenkin unohtui, kun jokin asia ”toimi”. Toivekertojen toteuttaminen vaati enemmän järjestelyä ja selvittelyä kuin tavalliset kerhokerrat. Myös vastuu tuntui raskaammalta, kun lähdimme ulos koulusta. Toisaalta onnistumiset antoivat paljon iloa ja voimia jatkaa. (Päiväkirja-aineisto nro 11, 2005-2006.)

Aineiston mukaan seitsemässä päiväkirjassa tai opinnäytetyössä ryhmänohjaajat ovat kokeneet ohjaamiseen raskaaksi, työlääksi mutta samaan aikaan antoisaksi. (Muissa ei ole mainittu omaan jaksamiseen liittyviä asioita). Samankaltaisia kokemuksia on saatu aiemminkin 2002 vuoden ryhmän ohjaajilta (Paananen 2002, 7): Haastatellut kahdeksan pienryhmän ohjaajaa kokivat perhe- ja pienryhmän ohjaamisen ajoittain raskaaksi. Erityisen raskasta ohjaaminen on kerroilla, joilla toinen ohjaaja ei ole apuna tai silloin kun ryhmään ei saa minkäänlaista otetta ja kontrollia. Kerrat, joilla ilmenee yksilöllisiä isoja ongelmia, tuntuivat myös vastausten mukaan erityisen raskailta. Joskus oma motivaatiokin saattaa olla hukassa ja aikaa ja voimavaroja liian vähän ryhmälle. Myönteisenä tekijänä ohjaamisessa kuitenkin pidettiin hyviä hetkiä, joiden voimalla jaksaa pitkään.

Opiskelijoille ammatillinen oppiminen ryhmän ohjauksessa tulee esille päiväkirjojen loppupohdinnoissa:

Erittäin positiivinen kokonaiskuva jäi vuodesta varmasti kaikille ja vuosi on itsessään ollut valtava kokemus. Kyseessä on ollut meille ohjaajille ns. koulutyö, mutta mitään vastaavanlaista ei voi kokea koulunpenkillä istuen tai muutaman viikon harjoitteluissa (Päiväkirja-aineisto nro 3, 2004-2005).

Pienryhmän ohjaajana toimiminen opetti minulle paljon ryhmän ohjaamisesta ja kehitti ammatillista osaamistani. Pienryhmätoimintaan kuuluvat koulutukset olivat hyvin suunniteltuja ja niistä sai konkreettisia menetelmiä, joita voi jatkossa hyödyntää myös muiden ryhmien ohjauksessa. (Päiväkirja-aineisto nro 7, 2005-2006.)

8.1.3 Pienryhmäohjaajien koulutus ja työnohjaus

Pienryhmäohjaajille on järjestetty peruskoulutus ennen varsinaisen toiminnan aloittamista ja sen lisäksi 2-3 jatkokoulutusta toiminnan kuluessa. Jatkokoulutuksilla annetaan valmiuksia menetelmien käyttöön, lapsinäkökulman huomioimiseen ja mahdollisen väkivallan huomioimiseen ja ehkäisyyn. Koulutuksien lisäksi vapaaehtoisille on järjestetty säännöllinen työnohjaus. Työnohjaukseen osallistuu vapaaehtoisten lisäksi oppilaitosten edustajia ja ryhmän vastaava työntekijä. Ryhmän ohjaajat ovat pitäneet päiväkirjaa toiminnasta, joka toimii runkona työnohjaukselle.

Varsinaisessa päiväkirja-aineistossa löytyy sängen vähän vapaaehtoisten ohjaajien kommentteja koulutuksesta ja työnohjauksesta. Vuosien 2003-2004 toimineiden pienryhmäohjaajien palautekyselystä(5 ryhmää) voidaan tarkastella koulutukseen , työssä ohjaukseen ja vastaavan työntekijän sekä oppilaitoksen rooliin liittyviä kokemuksia ja kehittämisehdotuksia.

Palautekyselyn mukaan koulutus on antanut hyvin(4) tai jonkin verran (1)tietotaitoa ryhmän ohjaamiseen. Osa koki koulutuksen innostavaksi. Koulutuksen kehittämiseen haluttiin enemmän käytännön tilanteiden harjoittelua ja toimintakeinoja(2). Yhden ryhmän ohjaajat pitivät viikonloppukoulutusta(pe-su) liian pitkänä ja ehdottivat sen jakamista kolmeen yksittäiseen päiväkoulukseseen.

Työssä ohjaus on pakollinen kaikille pienryhmien ohjaajille. Työssä ohjaus kertoja on ollut 4-8 viikon välein. Vuosina 2003-2004 toimineista ohjaajista valtaosa koki, että kuukausittaiset työssä ohjaamiset ovat hieman liian usein. Näiden kokemusten perusteella 2004 jälkeen työssä ohjauskertoja onkin ollut harvemmin.

Työssä ohjaamisten järjestelyt ovat vaatineet ohjaajilta ylimääräistä aikaa varsinaisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja päiväkirjojen tekemisen ohella:

Koulutus ja työnohjaus olivat hyviä ja tarpeellisia, vaikka alussa tuntui, ettei olisi jaksanut enää työpäivän päälle... Kaisalle, Saaralle ja Maunolle kiitos antoisista työnohjausilloista. Saaralle vielä erityiset kiitokset hyvistä koulutustapahtumista sekä tukijana olosta koko ryhmän toimimisen ajan. (Päiväkirja-aineisto nro 12, 2005-2006.)

Työnohjaus ja koulutus ovat vuosien varrella kehittyneet vakiomuotoon sisällön puolesta. Olennaisia muutoksia koulutusruntoon ei ole tehty 2003-2007 välisenä aikana. Työnohjaus on arvioitettu ammattityönohjaajilla 2003.

8.1.4 Käytännön järjestelyt

Pienryhmiä on toiminut monella asuinalueella Jyvässeudulla. Käytännön puitteet kuten tilat ja rahoitus sekä vastaavan työntekijöiden rooli poikkeavat toisistaan huomattavasti. Aineiston perusteella työntekijöiden rooliin on oltu tyytyväisiä. Tosin ohjaajat lähettävät päiväkirjat työnohjaajan lisäksi myös vastaavalle työntekijälle, joten kritiikki työntekijää ja hänen toimintaansa kohtaan saattaa olla senkin takia vähäistä.

Käytännön järjestelyissä on ollut kahden päiväkirjan mukaan epäselvyyksiä. Molemmissa on tuotu esille ajoittainen epäselvyys pienryhmiin hankittavista materiaaleista ja rahan käytöstä. Ohjaajat ovat joutuneet käyttämään omaa rahaa toimintaan, joka on saatu takaisin vasta viikkojen päästä.

Jokaisen ryhmän kannattaa tehdä selkeä kirjallinen sopimus, jossa määritellään ohjaajan ja vastaavan työntekijän rooli ja vastualueet. Tämä helpottaisi käytännön asioiden hoitamista ja ohjaajien energia menisi ryhmätoiminnan ohjaamiseen. Työnohjausta kannattaa myös kehittää siten, että työnohjaajalle voi tuoda kritiikkiä vastaavan työntekijän toiminnasta. Ongelmatilanteissa työnohjaaja voi ohjaajien kanssa miettiä ratkaisua näihin tilanteisiin ilman, että vastaava työntekijä on heti mukana tilanteessa tai tietoinen asiasta.

9 PIENRYHMÄMENETELMÄN VAIKUTTAUVUUS

Tässä kappaleessa arvioin pienryhmämenetelmän vaikuttavuutta ehkäisevän työn välineenä. Robsonin (2001, 81) mukaan summatiivisen arvioinnin tarkoitus on osoittaa mitä interventiolla on saavutettu. Olennaisena kysymyksenä on, että onko tavoitteet saavutettu vai ei. Sosiaalipedagogisena tavoitteena voidaan pitää sitä, että toteutuuko osallistujien subjektiivisissa toiminnassa ja antaako se välineitä oman elämän ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen käytettävä aineisto antaa omat rajoituksensa vaikuttavuuden mittaamiseen. Vaikuttavuutta on vaikea mitata ja osoittaa selkeitä tuloksia, jotka johtuisivat pelkästään käytetystä interventiosta (pienryhmämenetelmästä). Ryhmätoiminnan ulkopuolella olevien tapahtumien ja kokemusten vaikutuksia ryhmäläisten käyttäytymiseen on mahdollista arvioida. Mahdollinen käyttäytymisen muutos ei välttämättä ole seuraus ryhmätoiminnan onnistumisesta, vaan selittävä tekijä voi olla mikä tahansa nuoren tai lapsen elämään vaikuttava tekijä. Tästä syystä löydettävät tulokset voidaan ajatella enemmänkin suuntaa antavina.

Rauhalan (2003,70) mukaan ”lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen liittyvässä työssä on vaikeaa, jopa mahdotonta, osoittaa selkeitä kausaalisia vaikutussuhteita toiminnan ja ehkäistävien ongelmien välille, sillä toiminnan tulokset ovat kaukaisessa tulevaisuudessa, lasten aikuisuudessa”. Toisaalta pienryhmätoiminnan vaikutuksia voidaan nähdä tässä ja nyt; lasten muuttuneissa vuorovaikutussuhteissa ja -taidoissa.

9.1 Muutokset sosiaalisessa kanssakäymisessä

Aineistossa arvioin 44 ryhmäläistä, jotka kävivät ryhmässä loppuun saakka. Lähes kaikilla ryhmien jäsenillä (42/44) on tapahtunut kehittymistä vuorovaikutukseen ja itseilmaisuun liittyvissä asioissa. Pääosin havainnot ovat ohjaajien tekemiä, mutta havaintoja on myös luokanopettajilta ja lapsilta itsestään (lasten itsearviointit toiminnan alkaessa ja loppuessa).

Ohjaajien kommentteja pienryhmistä:

Ryhmämme ryhmäytyi hyvin. Jo alusta asti pystyimme luomaan vapaan ja turvallisen ilmapiirin ja toiminta oli kaikille mieleistä. Pyrimme erilaisten harjoitteiden avulla parantamaan tyttöjen sosiaalisia taitoja, esimerkiksi toisten huomioimista ja ryhmässä toimimista. Näissä asioissa tytöt ovat kehittyneet, vaikka vaikea on sanoa miten paljon kehitys johtuu ryhmästä. (Päiväkirja-aineisto nro 7, 2004-2005.)

Alku ujouden jälkeen he ovat tykänneet leikkiä toistensa kanssa ja viihtyvät keskenään. Ryhmä on muotoutunut koko toimintansa ajan. Alussa kaikki olivat ns. omissa ryhmissään, tyttö 1 ja tyttö 3 sekä tyttö 4 ja tyttö 5 olivat keskenään ja tyttö 2 leikki usein yksinään. Tämän alkuryhmityksen jälkeen he alkoivat leikkiä keskenään ja pyysivät aina toisia mukaan, jos joku aloitti leikin. Ei tullut sellaista, että sinä et voi tulla tähän leikkiin mukaan. Ryhmän ollessa loppuvaiheessa on se jakaantunut pienempiin ryhmiin, mutta tytöt tykkäävät edelleenkin leikkiä yhdessä. (Päiväkirja-aineisto nro 14, 2004-2005.)

Vaikuttavuuden tutkimisen tekee hankalaksi, se että koulussa ja ryhmässä käyttäytyminen on monella ryhmäläisellä aivan erilaista jo ryhmän ensi kerroista lähtien. Koulussa ollaan hiljaisia ja arkoja mutta ryhmässä käyttäytyminen onkin ollut avointa heti alusta lähtien, tai ainakin alkujännityksen hävitessä.

Mutta ryhmissä on myös heitä, joilla on vaikeuksia kommunikoida koulussa ja myös ryhmässä. Seuraavassa esimerkissä (Päiväkirja-aineisto nro 11, 2003-2004) ohjaajien havainnot 11-vuotiaasta tytöstä:

Alussa hän oli erittäin hiljainen, eikä puhunut kuin pari sanalla. Häneltä kysyttäessä mielipidettä oli vastaus joko ”ihan sama” tai pään nyökytys. Hän ei myöskään ottanut kontaktia muihin tyttöihin tai ohjaajiin. Tavoitteena oli tämän takia uskallus oman mielipiteen sanomiseen ja tulemaan enemmän mukaan kerhon toimintaan. Hän oli hyvin poissaoleva, eikä reagoinut vuorovaikutustilanteissa juuri mitenkään. Tämä näkyi hänen ilmeestään, joko oli sen näköinen, että hän oli ihan muissa maailmoissa. Hän tukeutui suurimmaksi osaksi samalta luokalta olevaan kaveriinsa, jonka perässä teki kaiken. Tavoitteeksi tähän tuli omatoimisuuden lisääminen ja kontaktin ottaminen muihin tyttöihin ja ohjaajiin.

Muutaman kuukauden jälkeen muutos tytössä on helposti havaittavissa:

Ryhmän loppuvaiheessa hän uskaltaa jo sanoa mielipiteitään ja juttelee oma-aloitteisesti kaikkien kanssa. Hän on mukana toiminnoissa eikä ole enää poissaolevan tuntuinen. Hän vaikuttaa iloiselta ja suhtautuu myönteisesti muihin tyttöihin ja ohjaajiin. Kysyy myös apua, jos ei osaa jotain. Hän on ystäväystynyt muiden tyttöjen kanssa, eikä ole vain luokkakaverinsa kanssa.

Tarkasteltaessa muita lapsia/nuoria, jotka käyttäytyvät vetäytyjä – määritelmän mukaisesti, (opettajien ja ohjaajien sekä itsearviointin mukaan täyttävät vetäytymisen kriteerit) voidaan huomata samanlaista kehittymistä vuorovaikutustaidoissa. Puolella vetäytyjistä (6/12) oli havaittavissa selkeä muutos vuorovaikutuksessa ja 42 prosentilla (5/12) muutosta oli jonkun verran. Yhdellä ryhmäläisellä muutosta oli havaittavissa vain vähän.

9.1.1 Tuottaako pienryhmätoiminta kaivattuja sosiaalisia taitoja arkielämään vai onko muutos vain ryhmän sisällä?

Olenainen kysymys vaikuttavuuden arvioinnissa on se, että lisääntyvätkö lasten/nuorten vuorovaikutustaidot ja kyky toimia toisten kanssa pienryhmämenetelmän avulla vai onko muutos nähtävissä vain tämän yksittäisen ryhmän vuorovaikutussuhteissa? Ryhmätoiminnan alkuvaihe on ryhmäytymisen aikaa, johon kuuluu olennaisena osana tunnustelu, tarkkailu. Tässä vaiheessa osa ryhmäläisistä saattaa näyttää hyvinkin ujoilta ja vetäytyviltä. Ryhmän toiminnan aikana tapahtuu ”vapautumista” ja uskalletaan kommunikoida enemmän turvallisesti koetussa ryhmässä. Tämä kehityskulku on luonnollinen lähes kaikissa ryhmissä. Näin ollen voidaan helposti tulkita ryhmän sisällä tapahtuvan kommunikoinnin lisääntyminen tulokseksi, vaikka se saattaakin jäädä vain ryhmän sisällä tapahtuvaksi.

Meadin sosialisatioteoriaa soveltaen voidaan ajatella, että lapset ja nuoret oppivat tulkitsemaan eri eleitä, symboleista ja käyttäytymistä ryhmän sisällä ja sitä kautta pystyvät osallistumaan vuorovaikutuksen muiden kanssa. Tuottaako se taitoja myös ryhmän ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan ja harjoittaako pienryhmätoiminta näitä taitoja niin, että muutos on nähtävissä myös muissa vuorovaikutustilanteissa ryhmän ulkopuolella, esimerkiksi koulussa? Näihin kysymyksiin voidaan etsiä vastauksia luokanopettajien arvioinnista.

9.1.2 Luokanopettajien näkökulma

Koulun opettajilta kommentteja on kolmesta ryhmästä.

Opettajien mielestä kerhosta on ollut Tiialle hyötyä erityisesti siksi, että hän on saanut turvallisen aikuisen huomiota; kannustusta ja uusia elämyksiä. Inkalle kerho on ollut varmasti hyödyllinen uusien kokemusten ja ystävän takia. Tiia ja Inka ovat saaneet toisistaan ystävän ja opettajat toivovat ystävyiden jatkuvan. (Päiväkirja-aineisto nro 15, 2003-2004.)

Muutosta ei ole aina helppo havaita, etenkin yläkoulussa, jossa luokanvalvojalla voi olla sangen vähän tekemisessä ”oman” luokan oppilaiden kanssa:

Hirveästi ei opettaja osannut sanoa, sillä yläasteella luokanvalvojan ja oman luokan oppilaiden tapaamiset voivat olla hyvinkin vähäisiä, mutta tässä tärkeimmät: Miia on reipastunut huomattavasti ja hoitelee asioitaan itsenäisesti. Hän mm. järjesti itselleen tukiopetusta. Helena on edelleen kovin arka ja hiljainen. Niina on taas väsynyt ja opettajan mielestä välillä myös masentunut. Äiti hoitaa kuulemma asiaa ja on ottanut yhteyttä myös perheneuvolaan. Noora on sopeutunut hyvin ja löytänyt luokalta uusia ystäviä, eikä opettajalla ollut huolta hänestä. (Päiväkirja-aineisto nro 3, 2003-2004.)

9.2 Toteutuuko sosiaalipedagoginen päämäärä: subjektius.

Sosiaalipedagogiikalle on tunnusomaista ajatus yksilön mahdollisuudesta vaikuttaa paitsi omaan elämäänsä myös niihin yhteiskunnallisiin oloihin, joissa hän elää. Tämä tiede käsitetään toimialaksi, joka usein kiinnittää huomiota kasvatuksellisiin kysymyksiin, kasvuolojen epäkohtiin ja auttaa lapsia ja nuoria ongelmissaan sekä yhteiskuntaan integroitumisessa.

Hämäläinen (1998, 156-157) korostaakin, että keskeistä sosiaalipedagogisessa toiminnassa on suuntautuminen sosiaalisten ongelmien parissa kamppailevien ihmisten arkeen ja heidän auttamisensa itsepuun. Tässä on kyse yksilöiden aktivoimisesta yhteiskunnalliseen toimintaan elinolojensa ja elämänsä laadun kehittämiseksi sekä ongelmiansa ratkaisemiseksi. Pienryhmätoimintamenetelmässä, kuten muussakin sosiaalipedagogisessa toiminnas-

sa, on kyse sellaisista kasvu- ja oppimisprosesseista, jotka vahvistavat yksilöiden subjektiivuutta ja elämänhallintaa. Pienryhmissä se tarkoittaa onnistuessaan yleensä ryhmän jäsenten parantuneita sosiaalisia taitoja.

Jyvässeudulla toimivan pienryhmätoimintamenetelmän periaatteissa on jo sosiaalipedagogisia elementtejä: yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja elämyksellisyys. Nämä lähtökohdat eivät kuitenkaan takaa sitä, että ryhmäläisten subjektiivuus vahvistuisi. Varsinaisena toiminnan päämääränä voidaan pitää sosiaalipedagogisen subjektiivuuden toteutumisenä. Tässä yhteydessä määrittelen subjektiivuuden riittävinä vuorovaikutustaitoina, jotka mahdollistavat lasten /nuorten kommunikoinnin ympäristön kanssa, siten, että he tulevat kuulluksi ja huomioduksi ja sitä kautta ovat täysivaltaisina jäseninä osana yhteisöä.

Tulosten perusteella voidaan havaita ryhmäläisten osallistuvan aktiivisesti toimintojen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Pienryhmätoimintamenetelmä näyttäisi lisäävän myös ryhmäläisten vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja (ks. kappale 9.1). Tästä huolimatta ryhmätoiminnassa löytyy aikuiskeskeistä toimintaa, johon ryhmäläiset eivät ole vaikuttamassa tai antamassa mielipiteitään.. Erityisesti tavoitteiden muodostamisessa lasten/nuorten vaikutusmahdollisuudet ovat valtaosassa ryhmistä olleet vähäisiä. Monet tavoitteet ovat jääneet lisäksi piilotavoitteiksi, joita lapset eivät edes tiedä.

9.2.1 Sosiaalipedagogiikan kaksisuuntainen integraatio

Sosiaalipedagoginen integraatio on aina kaksisuuntainen prosessi, jossa yhtenä tavoitteena on esimerkiksi lapsen tai nuoren sosiaalisten taitojen vahvistaminen, joiden avulla hän kykenee yhteistoimintaan luokan toisten lasten kanssa. Kyse ei ole kuitenkaan lapsen sopeuttamisesta, vaan toisaalta jokainen oppilas, joka ei saa tukea koulusysteemistä, on viesti koulujärjestelmän puutteista tai epäkohdista.

Näistä lähtökohdista käsin voi ajatella, että pienryhmätoimintamenetelmä on yksi tukijärjestelmä, joka tuo esille koulujärjestelmään liittyviä ongelmia: siellä ei ole riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia lasten yksilölliselle huomioonille ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Pienryhmätoimintamenetelmä vakiintuneena toimintana on jo sinänsä lisä koulun oppilashuoltotyöhön. Tältä osin sosiaalipedagoginen kaksisuuntainen integraatio näyttää toteutuvan: pienryhmien olemassaolo on muutos koulusysteemissä.

10 YHTEENVETO TUTKIMUKSESTA JA SEN TULOKSISTA

Tässä tutkimuksessa aihealueena on ryhmätyön käyttö lasten ja nuorten ehkäisevässä työssä. Tutkittavan ryhmätyömenetelmän idea perustuu toimintakokemusmenetelmien käyttöön. Vaikka ryhmätyötä on perinteisesti käytetty nuorisotyössä ja sosiaalityössä, on niiden kuvaaminen ja arviointi ollut Suomessa sangen vähäistä. Aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa ryhmätyön käyttöön nuorten rikoksen tekijöiden kanssa. Näin ollen tällä tutkimuksella on oma merkittävä paikka ryhmätyömenetelmien kuvaamisessa ja arvioinnissa.

Tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on ollut arvioida ja pohtia menetelmän toimivuutta lasten ja nuorten kanssa tehtävässä työssä. Jatkossa tarkoituksena on kehittää ryhmätoimintaa tässä saatujen tulosten eli asiakkailta, ryhmän ohjaajilta ja sidosryhmiltä tulevien näkökulmien kautta. Tutkimuksessa on pohdittu menetelmää sekä asiakastyön, että organisaatiotyön näkökulmasta. Tämän lisäksi tutkimuksessa on kuvattu ja tuotu esille alun perin Jyväskylässä kehitetty pienryhmätoimintamenetelmä. Kuvaus hyödyttää kaikkia niitä, jotka ovat kiinnostuneet ryhmätyömenetelmien käytöstä lasten ja nuorten ehkäisevän työn välineenä.

Aineisto koostui pääosin ryhmän ohjaajien tekemistä päiväkirjoista, joiden avulla arvioitiin toiminnan tavoitteita, käytettyjä menetelmiä ja tuloksia. Tämän lisäksi päiväkirjoissa oli lasten omia arvioita omista sosiaalisista taidoista ja niiden kehittymisestä sekä kokemuksista ryhmässä toimimisesta. Päiväkirjoissa näkyi myös luokanopettajien kommentteja lasten käyttäytymisestä ja mahdollisesta käyttäytymisen muutoksesta. Päiväkirjojen lisäksi aineistossa oli materiaalia ja havaintoja ryhmistä, jossa olen toiminut työnohjaajana. Aineisto on kerätty vuosien 2003—2007 aikana.

Käyttämäni tutkimustapa voidaan määritellä arviointitutkimukseksi. Arviointi keskittyi pääosin prosessiarviointiin (formatiivinen). Prosessiarvioinnissa kuvattiin pienryhmätoimintamallin mekanismeja ja selvitettiin niiden toteuttamista ja toimivuutta. Tutkimukseni on elementtejä myös vaikuttavuusarvioinnista (summatiivinen), jonka tarkoituksena oli saada selville millaisia vaikutuksia tai seurauksia on niille, jotka toimintaan osallistui-

vat. Vaikuttavuusarvioinnin suhteen käytetty aineisto asetti tiettyjä rajoituksia: kaikista ryhmistä ei löydy osallistujien itsearviointia eikä opettajien näkemyksiä (mm. arvio käytäytymisestä koulussa ja kaveripiirissä ennen ja jälkeen intervention).

Tutkimuksen aineistoa olen analysoinut asiakastyön ja organisaatiotyön näkökulmasta. Asiakasnäkökulman teemat ovat lähtöisin sosiaalipedagogiikan keskeisistä käsitteistä: subjektiivuudesta, dialogisuudesta ja toiminnallisuudesta. Muut käytettävät teemat ovat nousseet siitä käytännön työstä, jota olen tehnyt lasten ja nuorten parissa. Näitä käytettäviä teemoja ovat olleet sosiaaliset taidot, lapsinäkökulma, leimaantuminen ja Meadin sosialisatioteoria, jonka avulla on pohdittu minäkuvan muuttumisen elementtejä. Näiden teemojen avulla on arvioitu toimiiko intervention rakenne ja ovatko käytetyt menetelmät toimineet ja ovatko ne tuottaneet tavoitteiden mukaisia tuloksia sekä onko interventioon käytetty aika riittänyt tuloksien saavuttamiseen..

10.1 Organisaationäkökulma

Pienryhmäorganisaation toimivuutta on tarkasteltu vapaaehtoisten ryhmien ohjaajien kokemusten näkökulmasta. Tutkimusongelmana on ollut verkoston työnjaon toimivuus ja käytännön järjestelyiden sujuvuus. Aineiston perusteella on voitu arvioida koulutuksen, työnohjauksen, vastaavan työntekijän roolin toimivuutta sekä peruskoulun opettajan ja vastaavan työntekijän yhteistyön sujuvuutta.

Vuosien mittaan pienryhmäorganisaatio on saatu toimimaan kohtuullisen hyvin. Roolijaon selkeyttämiseksi on tehty paljon työtä. Selkeys on tärkeätä koska yhteistyötahoja on niin monta ja organisoinnissa on useita vaiheita (ks. s.83-84). Ongelmia on esiintynyt siinä, että ryhmän vastaavat työntekijät eivät ole olleet yhteistyössä riittävästi koulun henkilökunnan kanssa ryhmän kokoamisprosessissa tai ryhmän tiedottamisasioissa. Näin oletettu koulutuksessa saatu ohjeisto tai tietotaito ei ole siirtynyt opettajien avuksi, jotka ovat hoitaneet ryhmän kasaamisen ja tiedottamisen koteihin. Näyttää siltä, että usean ryhmän kohdalla tiedottaminen ryhmän perimmäisistä syistä on jäänyt vapaaehtoisten ohjaajien vastuulle.

Vapaaehtoiset ohjaajat ovat olleet pääsääntöisesti tyytyväisiä saamaansa koulutukseen ja työnohjaukseen. Kehittämisen tarve ilmeni: koulutukseen toivottiin lisää käytännön

tilanteiden harjoittelua ja kuukausittaisia työnohjauksia haluttiin hieman harventaa. Käytännön järjestelyiden (mm. materiaalien hankinta ja rahan käyttö) osalta vapaaehtoisten näkemyksistä johdettu kehittämisidea on, että jokaisen ryhmän kannattaa jatkossa tehdä selkeä kirjallinen sopimus, jossa määritellään ohjaajien ja vastaavan työntekijän rooli ja vastualueet.

Kun on arvioitu aikaa, joka ohjaajilta kuluu viikoittain pienryhmien ohjaamiseen, suunnitteluun, päiväkirjojen tekemiseen ja työnohjauksiin, on päädytty neljään tuntiin. Tulosten mukaan näyttää kuitenkin siltä, että tämä aika riittää vain harvoin ja moni ohjaaja käyttää viikoittain paljon enemmän aikaa pienryhmätoimintaan liittyviin asioihin. Varsinaisen ohjaajana toimimisen vapaaehtoiset kokivat tavallisimmin samaan aikaan sekä raskaana että antoisana. Monet ohjaajat korostivat kokemusta ammattitaidon lisääntymisellä.

Vaikka aika raskas organisointiprosessi on saatu toimimaan kohtuullisen hyvin vuosien mittaan ja vapaaehtoiset ovat tärkeä voimavara, olisi syytä miettiä ryhmätoimintaan myös muita resursseja. Ryhmänohjaajat voisivat olla ammattityöntekijöitä, joille ryhmän ohjaaminen kuuluu osaksi omaa työtään. Käytännössä vaihtoehtoina voisi olla, että vakituisille nuorisotyöntekijöille kuuluisi vuosittain ryhmän ohjaaminen. Muita mahdollisia resursseja voisivat olla koulunkäyntiavustajat ja nuorisotalojen tuntityöntekijät. Tämä helpottaisi pienryhmämenetelmän organisoimista ja ryhmän kesto voisi myös olla tarvittaessa pitempi.

10.2 Asiakasnäkökulma

Asiakasnäkökulman avulla voitiin arvioida pienryhmämenetelmän mekanismeja ja selvitetiin niiden toteuttamista ja toimivuutta. Aineistoa analysoitiin eri teemoilla, jotka nousivat esille sosiaalipedagogiikasta ja tekemästani käytännön työstä ryhmien parissa. Kokoan seuraavaksi asiakasnäkökulmaa koskevia päätuloksia. Päätulokset ovat ryhmitelty pienryhmämenetelmään liittyvän rakenteen mukaisesti.

Tavoitteita koskevat tulokset osoittivat, että tämä osa-alue on asiakas-/lapsinäkökulmasta arvioiden yksi haastavimmista. Pienryhmämenetelmässä on olennaista se, että se on aina tavoitteellista toimintaa. Sen lähtökohtiin kuuluu, että lapset ja nuoret ovat itse mukana asettamassa tavoitteita (yleiset tavoitteet ja henkilökohtaiset tavoitteet). Käytännössä tämä

tuntuu kuitenkin toteutuvan hyvin vaihtelevasti: Yhtäältä päiväkirja-aineistojen analyysi osoitti, että osa tavoitteista oli asetettu ilman, että lapset olivat osallisina tai ainakaan tavoitteiden tekemisprosessia ei ollut kirjattu näkyviin. Toisaalta ohjaajilla oli kokemuksia siitä, että lasten/nuorten innostaminen tavoitteiden laadintaan oli joskus vaikeata. Se tuntui lapsista/nuorista liian haastavalta. Aineistoissa kerrottiin kuitenkin myös erilaisista käytännön kokemusten myötä syntyneistä keinoista helpottaa tavoitteiden tekemisprosessia (esimerkiksi tavoitteiden pilkkominen osa-alueisiin, alkukartoituslomakkeiden ja vahvuuskorttien käyttäminen tavoitepohdintojen tukena). Tämän käytännön tiedon laajempi kokoaminen ja kirjaaminen ohjeistoksi olisi tarpeen ja lisäisi pienryhmämenetelmän lapsilähtöisyyttä.

Tulosten mukaan toimintojen sisällöistä päättämisen osalta asiakas-/lapsinäkökulma on toteutunut pienryhmämenetelmässä hyvin. Käytäntöihin kuuluu, että ryhmäläiset laativat puolen vuoden välein toimintaohjelman yhdessä ohjaajien kanssa ja jokaisella ryhmäläisellä on lisäksi henkilökohtainen toivekertansa. Tulokset osoittavat, että yleensä tekemisen ideointi on ollut lapsille mieluisaa ja helppoa. Ja silloinkin kun näin ei ole ollut, kertoivat ohjaajat hyväksi havaitsemistaan käytännön keinoista, joilla tilannetta voi avata lapsille ja nuorille helpommaksi.

Pienryhmissä käytettävät toiminnallisiin välineet ja menetelmät ovat sellaisia, jotka tähtäävät voimavarakeskeisyyteen ja lapsilähtöisyyteen. Viime vuosina lasten ja nuorten kanssa toimimiseen kehitetty menetelmävalikoima on ylipäätään laajentunut: tarjolla on jo runsaasti erilaisia materiaaleja, joita pienryhmätoiminnassa on hyödynnetty. Materiaaleissa painottuvat lasten tunneilmaisuus ja itseilmaisuus. Toisaalta aineistoista on luettavissa, että erilaisten ”erityismateriaalien ja välineiden” kanssa yhtä arvokasta ja tavoitteiden (sosiaalisten taitojen vahvistaminen) kannalta toimivaa on ”tavallinen” yhdessä tekeminen ryhmässä. Osalta ryhmistä kerätyn palautteen mukaan monille lapsille/nuorille mieluisinta pienryhmässä ovat olleet kaverit ja ”kivoissa paikoissa” käyminen, vähiten mieluisana useimmin mainittiin ”kyselyiden täyttäminen”.

Pienryhmä toimintaan sisältyy leimaavuusriski, koska se ei ole kaikille avointa toimintaa vaan niin sanottu kutsukerho, jossa tähtäimessä on nimenomaan osallistujien sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Tulosten mukaan skaala on ollut laaja leimaavuuskysymyksissä: pienessä osassa ryhmiä on ollut voimakkaitakin leimaavuuteen liittyviä kokemuksia, kun

taas toisissa ryhmissä ei tullut esiin mitään tähän viittaavaa. Leimautuminen voi tapahtua missä tahansa pienryhmän toimintaprosessin vaiheessa, mutta aineistojen analyysi osoitti, että alkuvaiheet ovat ratkaisevassa asemassa. Erityisesti kannattaa kiinnittää huomio siihen, kuinka ryhmäläisille ja heidän vanhemmilleen tiedotetaan asiasta. Aineiston perusteella on esimerkkejä, jossa koulun henkilökunta on kutsunut lapsia kerhoon, kertomatta kutsun todellisia syitä. Tähän ongelmaan on puututtu tekemällä opettajille ohjeisto pienryhmän kokoamisesta ja tiedottamisesta. Toinen merkittävä asia, kuinka pienryhmätoiminnasta on kerrottu muille koululaisille. Pienryhmistä puhutaan kerhoina ja muille oppilaille tai ulkopuolisille ja kerrotaan syyn olevan se, että ryhmäläisillä ei ole muita harrastuksia. On kuitenkin syytä tiedostaa, että lapset joilla on huonot vuorovaikutustaidot, ovat monesti jo leimaantuneet koulussa. Näin ollen interventio voi poistaa tuota leimaa kehittämällä lapsen tai nuoren sosiaalisia taitoja.

Ryhmätoiminta on pyritty kohdistamaan lapsiin tai nuoriin, jotka koulun näkökulmasta tarvitsevat tukea koulunkäynnin parantamiseen ja sosiaalisiin taitoihin. Ryhmiin on kutsuttu lapsia tai nuoria, jotka käyttäytymisen perusteella voitiin luokitella vetäytyjiin tai ylivilkkaisiin. Ryhmissä on saattanut olla myös ryhmädynamiikkaa tasapainottavia lapsia. Tulosten perusteella määritelmän mukainen stereotyyppinen jako vetäytyjiin ja ylivilkkaisiin toteutui käytännössä harvoin. Suurinta osaa pienryhmien jäsenistä ei voida jaotella kumpaankaan kategoriaan ja osalla ryhmäläisistä löytyi molempia käyttäytymisen piirteitä.

Vetäytyvyys ja ylivilkkaus ovat kuitenkin vuorovaikutusta hankaloittavia piirteitä, vaikkei lapsi tai nuori olisikaan selvästi kumpaakaan määrittelyä. Ryhmien kokoamisessa kannattaa miettiä riittääkö kokoamisen perusteeksi yksinkertaiseksi huoli lapsesta tai nuoresta. Toisaalta jakoa on perusteltu aikaisempien pienryhmäkokemusten perusteella, joiden mukaan pienryhmät eivät ole olleet toimivia, mikäli vetäytyjät ja ylivilkkaat ovat samassa ryhmässä.

Ehkäisevän työn vaikuttavuutta voidaan arvioida tavoitteiden saavuttamisella. Tässä tutkimuksessa pienryhmätoiminnan keskeinen tavoite on ollut ryhmäläisten sosiaalisten taitojen lisääminen. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tavoitteena on ollut osallistujien subjektivuden toteutuminen. Tässä yhteydessä subjektius tarkoittaa riittäviä vuorovaikutustaitoja, jotka mahdollistavat ryhmäläisten kommunikoinnin ympäristön kanssa, siten että he tulevat kuulluiksi ja sitä kautta ovat yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä.

Vaikuttavuuden mittauksessa on huomioitava, että mahdollinen käyttäytymisen muutoksen syy voi olla muu tekijä kuin varsinainen interventio. On myös syytä tiedostaa, että lisääntyneet ihmissuhdetaidot voivat näkyä vain turvallisessa koetussa pienryhmässä mutta eivät sen ulkopuolella.

Ryhmien tärkein tavoite eli sosiaalisten taitojen kehittyminen (vuorovaikutus ja itseilmaisutaidot) näytti toteutuvan lähes kaikilla ryhmäläisillä(42/44). Näihin tuloksiin on päästy tarkastelemalla lasten itsearviointia sosiaalisissa taidoissa(ennen ja jälkeen intervention), ryhmien ohjaajien ja luokanopettajien arviointia. Vetäytyjistä puolella oli havaittavissa selkeä muutos vuorovaikutustaidoissa. Tuloksissa on huomioitu vain ryhmätoiminnan loppuun asti käyneet osallistujat. Ryhmän lopetti kesken lähes joka viides.

Sosiaalipedagogisen päämäärän subjektiivisuuden toteutuminen on ollut kaksijakoista: tavoitteiden muodostamisessa lasten/nuorten vaikutusmahdollisuudet ovat olleet vähäisiä, koska tavoitteet ovat olleet pääsääntöisesti aikuisten eli ryhmän ohjaajien tekemiä. Toisaalta voidaan havaita ryhmäläisten osallistuneen aktiivisesti toimintojen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Merkittävintä myös sosiaalipedagogisesta näkökulmasta on kuitenkin se, että lähes kaikilla lapsilla vuorovaikutustaidot paranivat ryhmätoiminnan aikana.

LÄHTEET

Bales, Robert (1951). Interaction process analysis: a method for the study of small group. Cambridge: Mass.

Bardy, Marjatta (2001) Huoli lapsuudesta ja vanhemmuudesta. Teoksessa Bardy, Marjatta; Salmi, Minna; Heino, Tarja (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. STAKES. Raportteja 263. Saarijärvi: Gummerus. 13-19.

Ehkäisevän sosiaalipolitiikan valtakunnallinen toimenpideohjelma 1995. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:12. Helsinki: Oy Edita Ab.

Ehkäisevän työn koordinointi –projekti, 2004, väliraportti. YAD Youth Against Drugs ry. Moniste.

Eskola, Marjatta & Jauhiainen, Riitta (1994) Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Gresham, Frank M., & Elliot, Stephen N. (1990) The social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance.

Heimonen, Merja; Muhonen, Jyrki; Raivio, Susanna & Rauhala, Pirkko-Liisa (2003) Lasten hyvinvointia etsimässä. YAD ry:n ehkäisevän työn alueellinen malli. YAD Youth Against Drugs ry: Forssa: Forssan kirjapaino.

Helminen, Reija & Katainen, Markku (1995) Säykki-Lokki. Seikkailupedagogiikkaan perustuva erityisnuorisotyöprojekti. Erityispedagogiikan laitos. Joensuun yliopisto.

Holmberg, Tiina (2000) Lapset ja perheväkivalta. Opas vanhemmille, lastensuojelun ammattilaisille ja muille lasten kanssa työskenteleville. Helsinki: Lasten keskus.

Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena (1997) Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY

Hämäläinen, Juha (1998) Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa Lehtinen, T (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Mannerhei-

min lastensuojeluliitto ry, Nuorten palvelu ry. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 149-168.

Hämäläinen, Juha (2001) Paul Natorp – Sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. teoksessa Huhmarniemi, R; Skinnari, S; Tähtinen, J (toim.) Platonista transmodernismiin, Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy. 203-229.

Karppinen, Seppo (1999) Elämyspedagogiikan opetuskokeilun (1993-96) tuloksia ja johtopäätöksiä syrjäytymisproblematiikan kannalta. Julkaisussa Kuorelahti, Matti & Viinanen, Reijo (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun- nuorten syrjäytymisriskit ja selviytymiskeinot. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Nuorisosiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja nro 14. Helsinki, 93-97.

Kiianmaa, Kari (1997) ”Kyllä me löydämme tien”: jälleenrakennus lapsille eron jälkeen. Jyväskylä: Kehityksen avaimet.

Kurki, Leena (2000) Sosiokulttuurinen innostaminen; muutoksen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere: Tammer-paino Oy.

Lallukka, Kirsi (2006) YAD Youth Against Drugs ry:n Ehkäisevän työn alueellinen malli. Väliraportti. Moniste.

Lallukka, Kirsi (2005) Ehkäisevän työn koordinoitiprojektin työpapereita. Moniste.

Laine, Kaarina & Neitola, Marita, toim. (2002) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen Kasvatustieteellinen seura: Turku.

Laitinen, Ahti & Nyholm Marja-Liisa (1995) Luvaton nuoruus. Helsinki: Painatuskeskus.

Laurila, Riku (2006) Rike-projekti 2004-2006. Loppuraportti. Vakka-Suomen mielenterveysseura ry.

Lehtinen, Pirkko (1997) Ehkäisevän sosiaalipolitiikan haasteet ja mahdollisuudet. teoksessa Pirkko Lehtinen & Hannu Valtonen: ennaltaehkäisevää etsimässä. Kuntaprojektin tutkimuksia. loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 1997:17. Oy Edita Ab.

Lindfors, Sanna (1996) Severi, seikkailu, verkostot, rikokset: nuorten rikoksentekijöiden elämänhallintaa parantavan Severi-projektin toimintatutkimus. Helsinki: Oy Edita Ab.

Linnossuo, Outi (1998) Tutkimuskatsaus seikkailukasvatusinterventioiden vaikuttavuudesta ja tuloksellisuudesta. Tieto kierto—monistesarja 10/1998, Huostanottoprojekti. STAKES.

Muukkonen, Tiina & Tulensalo, Hanna (2004) Kohtaavaa lastensuojelua. Lapsikeskeisen lastensuojelun sosiaalityön tilannearvion käsikirja. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2004:1.

Mönkkönen, Kaarina (1999) Sosiaalipedagogiikan käytännön sovelluksia. Kirjassa Mönkkönen K, Nurro M & Väisänen K. Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 4/1999. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Nyqvist, Leo (1995) Onnistuuko räätälöity työ nuorisohuollossa?

Ehkäisevän nuorisohuollon kokeiluprojektin (Lokki) arviointitutkimus. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos, sarja A:6/1995

Paananen, Janne (2002) Ryhmän ohjaaminen on haaste – YADin perhe- ja pienryhmätöinnin tarkastelua. Moniste.

Paljakka, Johanna (2002) Seikkaillen elämän syrjästä kiinni. Näkökulmia seitsemään syrjäytymistä ehkäisevään seikkailukasvatusprojektiin. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan pro gradu-tutkielma. Elektroninen aineisto.

Rauhala, Pirkko-Liisa (1998) Mistä ehkäisevässä sosiaalipolitiikasta on kysymys? Käsitteellistä ja historiallista tarkastelua. STAKES tutkimuksia 90. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.

Rauhala, Pirkko-Liisa (2003) Teoksessa Heimonen, Merja; Muhonen, Jyrki; Raivio, Susanna & Rauhala, Pirkko-Liisa. Lasten hyvinvointia etsimässä. YAD ry:n ehkäisevän työn alueellinen malli. YAD Youth Against Drugs ry: Forssa.

Rimpelä, Matti (2007) Lasten hyvinvointi lisääntyy, mutta ongelmat kasvavat: Onko investointi häiriöpalveluihin ollut oikeudenmukaista? Luento seminaarissa ”Kahtia jakautuva lapsuus”. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuksen keskus 6.3.2007. <www.utu.fi/cyri/avajaiset/avajaisseminaari.html>.

Rissanen, Reino (1969) Sosiaalisen ryhmätyön menetelmä: Tutkimus sosiaalisen ryhmätyön lähteistä ja teoriasta. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 16, Porvoo 1969.

Robson, Colin (2001) Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki: Tammi.

Rostila, Ilmari (1988) Subjektina sosiaalitoimistossa? Asiakassuhteen analysointi toimeentulotuki-, PAV- ja lastensuojeluasiakkaiden kokemusten avulla. Sosiaalihallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Sahlin, I (1992) Ungdomsprojekt. Retorik och praktik. 1992:1 Stockholm: Brottsförebyggande rådet.

Salin, M(1995) Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret tuulen vietävissä? Dialogi 5 (6), 6-7.

Salmivalli, Christina (1999) Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.

Salmivalli, Christina (2005) Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS- kustannus.

Sipilä, J (1982) Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Lasten sosiaaliset ongelmat alueellisessa rakentamisessa 2. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos.

Sipilä, Jorma (1989) Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Painokaari oy.

Sosiaalipedagogiikka. Mitä sosiaalipedagogiikka on? saatavilla www-muodossa: dokumentti. <URL:<http://www.uta.fi/laitokset/sos.pol/sospeda/mitaon.html>>

Taitto, Annika (2002). Huomaa lapsi: päihdeongelma perheessä; opaskirja lasten ja vanhempien vertaisryhmien välille. Helsinki: Lk- kirjat.

Valtonen, Hannu (1995) Teoksessa Reijo Väärälä, Hannu Valtonen: Ehkäisevä sosiaalipolitiikka kuntien toiminnassa. Kuntaprojektin väliraportti: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:13.

Wheelan & McKeage (1993) Development patterns in Small and large Groups.

Välivaara, Christine (2004) Sijoitettu lapsi tunnepyörässä. Menetelmiä ja välineitä lapsilähtöiseen lastensuojeluun. Raportti 1/2004. Pesäpuu ry: Jyväskylä.

Väärälä, Reijo (1994) Ehkäisevän sosiaalipolitiikan kuntaprojektin tutkimus, Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C Työpapereita 19/1994.

Liitteet

"MITÄ KUULUU?" -Kysely

Liite 1

Teen läksyjä

- a) aina kun niitä tulee
- b) melkein aina
- c) silloin tällöin
- d) harvoin
- e) en koskaan

Koulussa on...

- a) mukavaa
 - b) mielenkiintoista
 - c) tylsää
 - d) inhottava olla
 - e) ei mitään näistä, vaan
-

Jaksan keskittyä koulussa

- a) minuutin kerrallaan
- b) pienen hetken
- c) aika hyvin
- d) useimmiten koko oppitunnin ajan

Minua kiusataan koulussa

- a) ei ollenkaan
- b) vain vähän
- c) jonkin verran
- d) paljon

Itse kiusaan muita

- a) en ollenkaan
- b) joskus, vähän
- c) usein

Tunnen oloni koulussa turvalliseksi

- a) aina
- b) useimmiten
- c) vain joskus
- d) en ollenkaan

Minulla

- a) on yksi läheinen ystävä jolle voin kertoa salaisuuksiani
- b) on monta hyvää ystävää
- c) on muutama kaveri
- d) on vain vähän kavereita
- e) ei ole kavereita

Uusien ystävien saaminen on minulle

- a) helppoa
- b) kivaa
- c) aika vaikeaa
- d) työlästä
- e) pelottavaa

Kaveriporukassa

- a) olen johtajatyyppeä
- b) olen voimakastahtoinen
- c) olen puhelias
- d) kuuntelen muita
- e) otan toiset huomioon
- f) teen muiden tahdon mukaan
- g) olen hiljainen
- h) mikään näistä vaihtoehdoista ei sovi minulle, vaan _____

Tunnen oloni turvalliseksi kavereiden seurassa

- a) aina
- b) useimmiten
- c) harvoin
- d) en ollenkaan

Olen tyytyväinen omaan käyttäytymiseeni

- a) yleensä aina
- b) useimmiten
- c) välillä olen, välillä en
- d) vain joskus
- e) en juuri koskaan

Mitä harrastuksia sinulla on?

Minkälainen sinä olet omasta mielestäsi?

Mitkä ovat hyviä puoliasi?

Entä haluaisitko muuttaa jotain elämässäsi?

Liite 2

PIEN- JA PERHERYHMIEN TYÖSSÄOHJAAMISMALLI

Työssä ohjaajan tulee hallita:

- YAD ry:n pien- ja perheryhmämenetelmän perusteet
- Ryhmän ohjauksen käytännön kokemus (vähintään yksi toimintavuosi)
- Perustietoa ryhmädynamiikasta, ryhmän vaiheista sekä lapsinäkökulmasta
- Perustiedot lasten ja nuorten kehitysvaiheista
- Valmius konsultoida ja auttaa ryhmän ohjaajia mahdollisesti esiin nousevissa väkivaltatilanteissa tai muissa akuuteissa kriisitilanteissa

Työssä ohjaamisen prosessi

1. Pien- ja perheryhmien ohjaajien kirjallinen materiaali ryhmän alkuvaiheessa:

- Ohjaajat kirjaavat n. viikon - kahden kuluttua ryhmän alettua kuvauksen ryhmästään kokonaisuutena, sekä omat havaintonsa ryhmän lapsista (**päiväkirjan ensimmäinen sivu**)
 - ➔ Kuvaus ryhmästä/ lapsista toimii pohjana ryhmä- ja yksilötavoitteille
 - ➔ Kuvaus vallitsevasta ryhmädynamiikan tilasta
 - ➔ Kuvaus lasten (sekä ohjaajien) rooleista ryhmässä
- Ohjaajat kirjaavat ryhmän tavoitteet, sekä lasten yksilötavoitteet/kehittävää (alustavat) (päiväkirjan toinen sivu)
 - ➔ Lapsen omat, perheen tavoitteet, opettajan tavoitteet (syyt miksi lapsi ryhmässä) sekä ohjaajien tavoitteet (= kooste edellisistä)

- Tavoitteet yksilö- ja ryhmätasolla (myös mahdolliset koulun-
käyntiin liittyvät tavoitteet)
- Tavoitteet riittävän selkeitä; Muista *konkreettisuus, saavutettavuus sekä mitattavuus!*
- Ei piilotavoitteita esim. liittyen perhetilanteeseen tai vanhempien ongelmiin (eettisyys)
- Käytä lasten kanssa kehitettävää sanaa, ei tavoite sanaa.

2. Päiväkirjamerkinnot jokaiselle työssäohjaamistapaamiselle (päiväkirjaan: tavoitteiden/kehittävää osion jälkeen)

- Ohjaajat kirjaavat päiväkirjaa jokaisesta ryhmän tapaamiskerrasta
 - Mitä yksityiskohtaisempi kuvaus, sitä helpompi työssä ohjaajan on saada kokonaiskuva ryhmästä ja sen toiminnasta
 - Päiväkirjamerkinnot auttavat myös ryhmän ohjaajia hahmottamaan pien- tai perheryhmäprosessia kokonaisuutena
- Tavoitteet –menetelmät

Ryhmän ohjaajat kirjaavat mitä ryhmässä ollaan tehty ja arvioivat menetelmän onnistumista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (reflektointi)

- Onko järjestetty ohjelma vienyt ryhmää ja/tai tiettyjä yksilöitä kohti kyseiselle kerralle asetettuja tavoitteita?
- Mikä onnistui hyvin? Mikä ei toiminut? Mitä olisi pitänyt tehdä toisin? Miksi?
- Pystytäänkö järjestettävällä toiminnalla vaikuttamaan lasten minäkuvan rakentumiseen positiivisempaan suuntaan/ vahvistamaan lasta ja/tai ryhmää?
- Onko toiminta ryhmää vahvistavaa vai syntykö ”kuppikuntia” tai vastakkain asettelua ”hyviin ja huonoihin”?
- Onko ryhmän toiminta lapsia motivoivaa? –Sitoutuvatko lapset ryhmään?
- Huomioidaanko ryhmän toiminnassa perheiden erilaiset kasvatusnäkökymykset? (mm. maahanmuuttajaperheiden kulttuurista johtuvat näkökymykset)
- Leimaako toiminta ryhmän lapsia?
- Ryhmän ohjaajien välinen yhteistyö ja vastuunjako
 - Ovatko ryhmän ohjaajien roolit molempia osapuolia tyydyttävät?
 - Jakautuuko vastuu tasaisesti?
 - Miten ohjaajaparilla menee keskenään?
 - Mitä olette oppineet ryhmätoiminnasta/ toisiltanne?
 - Onko joitain turhautumisen/ ärtymyksen/ kiukun paikkoja tai muita ongelmakohtia?
 - Mitä toivomuksia teillä mahdollisesti on seuraavaan työssäohjauskertaan?

3. Pien- tai perheryhmässä puolivuositain kirjattavat asiat:

Ohjaajat tarkastelevat ja kirjaavat ryhmänsä tilannetta puolivuositain, jotta prosessin edistymistä voidaan seurata, ja tarvittaessa toimintastrategiaa muuttaa siten, että ryhmätoiminnasta on ryhmälle ja yksittäisille lapsille mahdollisimman paljon hyötyä.

- Kuvaus ryhmästä kokonaisuutena, sekä havainnot lapsista
 - Onko muutoksia saatu aikaan?
 - Ovatko muutokset olleet halutunlaisia?
 - Onko ryhmätoiminta vienyt ryhmää/ yksittäisiä lapsia kohti asetettuja tavoitteita?
 - Ovatko tavoitteet olleet tarpeeksi konkreettisia, saavutettavissa olevia sekä mitattavia?
 - Pitääkö tavoitteita muokata?
 - Ovatko tavoitteet ohjanneet ryhmän toimintaa?
 - Millainen ”kemia” ryhmässä vallitsee?
 - Miten lasten ja ohjaajien roolit ryhmässä ovat muokkautuneet?
 - Onko kaikilla lapsilla ollut mahdollisuus ”loistaa” ryhmässä ja saada hyväksyntää?
 - Onko jollain lapsella rooli, joka vahvistaa ei-toivottua käyttäytymistä/ minäkuvaa? (häirikkö, hankala tapaus tms), ja jos on, niin miten suuntaa voidaan muuttaa siihen suuntaan, että kyseinen lapsi saa onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia omasta arvokkuudestaan (positiivinen vahvistaminen)
- Miten tästä eteenpäin?
 - Seuraavan puolen vuoden/ toimintakauden tavoitteet ja toimintasuunnitelma
- Onko ohjaajien saama tuki ollut riittävää?
- Onko joitain toiveita työssä ohjaajalle tai muille pienryhmäohjaajille ajatellen seuraavaa vuotta/ toimintakautta?
- Mikä tukisi ohjaajien motivaatiota seuraavan kauden aikana?
- Onko tarvetta esim. lisäkoulutukselle?
- Muut mieleen tulevat asiat

4. Pien- tai perheryhmän lopussa kirjattavat asiat

Ryhmän ohjaajien on hyvä antaa palautetta YAD ry:lle sekä työssäohjaajalle kuluneesta ryhmätoimintarupeamasta. Samalla ryhmän ohjaajien on hyvä jäsentää myös itselleen niitä asioita jotka menivät hyvin, ja joita voisi vastaisuudessa tehdä toisin. Pien- tai perheryhmäprosessi voi olla hyvä oppimiskokemus kaikille em. ihmisille tai tahoille. Lopparvioinnissa on hyvä pohtia ainakin seuraavia kohtia:

- Tuottiko ryhmätoiminta lapsille/ perheille toivotunlaisia tuloksia (pienetkin onnistumisenkokemukset on hyvä huomioida)
 - Jos tuotti, niin arvio siitä mitä saavutettiin ja mahdollisesti tähän johtaneita tekijöitä
 - Jos ryhmätoiminta ei tuottanut minkäänlaisia muutoksia, niin pohdintaa siitä, olisiko jotain pitänyt tehdä toisin
 - Jos ryhmätoiminta tuotti ei-toivottua käytöstä, niin mikä saattoi mennä pieleen?

- Miten hyvin asetettuihin tavoitteisiin päästiin?
- Miten hyvin ryhmän jäsenet sitoutuivat ryhmään?
- Miten ryhmän jäsenet kokivat ryhmätoiminnan (kiva harrastus, ryhmä johon oli pakko tulla, erityislapsille suunnattu erityisryhmä tms.)
- Kuultiinko lasten toiveita ja ajatuksia ryhmässä riittävästi?
- Oliko ohjaajilla riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia keskustella tarvittaessa yksittäisen lapsen kanssa?
- Millainen dynamiikka ryhmän sisällä vallitsi ryhmän lopulla?
- Miten lapset kokivat ryhmän päättymisen? Entä ohjaajat?
- Mikä edisti/ hankaloitti pienryhmänne toimintaa?
- Oliko yhteistyö lasten vanhempien tai muiden yhteistyötahojen suuntaan toimivaa? Mitä tulisi kehittää?
- Saivatko ryhmän ohjaajat oikeanlaista/ riittävää ennakkotietoa lapsista ryhmän alkuvaiheessa? Vaikuttiko tämä tavoitteiden saavuttamiseen?
- Voisinko/ haluaisinko minä joskus ohjata uudelleen vastaavalla menetelmällä pien- tai perheryhmää? Miksi?
- Terveiset ja kehittämisideat YAD ry:lle ja työssä ohjaajalle
- Muut mieleen tulevat asiat