

”AI TULEEKS TÄSTÄ JOKU PAREMPI
LUOKKAHENKI, VAI?”

Elämyspedagoginen ryhmäytysprojekti lähihoitajaopiskelijoille

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Liikunnanohjaaja
Opinnäytetyö
Kevät 2010
Anna Partanen

Lahden ammattikorkeakoulu
Liikunnanohjaaja

ANNA PARTANEN

Ai tuleeks tästä joku parempi luokkahenki, vai?

Elämyspedagoginen ryhmäytysprojekti lähihoitajaopiskelijoille

58 sivua, 8 liitesivua

Kevät 2010

TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön aiheena on elämyspedagoginen ryhmäytysprojekti lähihoitajaopiskelijoille. Tutkimuksen tarkoituksena kehittää elämyspedagogiikan menetelmää ammattioppilaitoksen käyttöön soveltuvaksi ja tutkia elämyspedagogiikan käyttöä toisen asteen nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitouttamisessa.

Tämä työ on osa projektia, jonka Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos HESOTE on käynnistänyt yhdessä Suomen Outward Bound ry:n kanssa. Projekti koostuu HESOTE:n opettajille suunnatusta koulutuspäivästä ja elämyspedagogiikan keinoin toteutetuista toimintapäivistä, jotka on suunnattu lähihoitajakoulutuksen syksyllä 2008 aloittaneille nuorille.

Tutkimusmenetelmä opinnäytetyössä oli toimintatutkimus. Aineistonkeruussa käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Tutkimuksessa havainnointiin toimintapäivien kulkua, dokumentoitiin projektia ja tutkittiin projektin onnistumista haastattelemalla ja laatimalla sähköpostikysely projektissa mukana olleille opettajille.

Tutkimuksen mukaan peruskoulun ja ammatillisen asteen nivelvaiheen tukeminen on tärkeää. Nuoren sitouttaminen opiskeluryhmään, ryhmän tutustuttaminen ja ryhmäytötaitojen kehittäminen nähtiin tarpeelliseksi, oli menetelmänä mikä tahansa. Tässä projektissa käytetty elämyspedagogiikka oli toimiva menetelmä kohde-ryhmille. Menetelmän parhaita puolia olivat harjoitusten jälkeiset purkukeskustelut. Useamman päivän kestäville kursseille olisi kenties päästy käsiksi merkittävämpiin tuloksiin.

Avainsanat: nuori, keskeyttäminen, ryhmäytys, elämyspedagogiikka

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Sports and Leisure

ANNA PARTANEN

Adventure educational team building
project for students studying practical
nursing

58 pages, appendices 8 p

Spring 2010

ABSTRACT

Subject of this thesis is a team-building project where I use adventure education method. The students of practical nursing are a target group in this thesis. In the project I am trying to create an adventure education method to the use of vocational school. I am researching students who are in the phase between comprehensive school and vocational school. I am also researching the group's team spirit and how to improve their team building skills.

My diploma work is a part of the project between Helsinki City College of Social and Health Care and Outward Bound Finland. There were two parts in this project: tutorial for the teachers of Helsinki City College of Social and Health Care and a course for the students studying practical nursing. I used adventure education as a method in those courses.

Research method of the diploma work was activity analysis. There were both qualitative and quantitative parts in the survey. I observed courses and documented the project. I also interviewed and conducted a questionnaire for teachers who were working in the project. Finally I estimated the success of the project.

My findings show that it is important to support adolescent who are in the phase between comprehensive school and vocational school. It is important to do practises, which improve team building skills and team spirit with in the class. Adventure education was a suitable method for the target group. Reflection was the best part of the method. If the courses would have been longer results might have been more remarkable.

Key words: adolescent, students drop out, team building, adventure education

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	PROJEKTIN ESITTELY	3
	2.1 Kohderyhmä	3
	2.2 Projektin tavoitteet	3
	2.3 Projektin kulku	4
	2.3.1 Toimintapäivien suunnittelu	5
	2.3.2 Aloituskurssin tavoitteet ja ohjelmat	5
	2.3.3 Seurantakurssin tavoitteet ja ohjelmat	6
	2.4 Projektin työntekijät	6
3	NUORI KOULUTUSYHTEISKUNNASSA	7
	3.1 Nuori ja koulutus	7
	3.2 Koulutuksesta toiseen siirtyminen	9
	3.3 Opintojen keskeyttäminen	9
	3.4 Syrjäytyminen	11
	3.5 Elämänhallinta syrjäytymisen vastakohtana	12
	3.5.1 Ulkoinen ja sisäinen elämänhallinta	12
	3.5.2 Elämänhallinta ja nuori	13
	3.6 Miten kesyttää keskeyttäminen?	14
4	RYHMÄTOIMINTA	16
	4.1 Ryhmän muodostuminen	17
	4.2 Ryhmän kehitysvaiheet	18
	4.3 Roolit ryhmässä	20
	4.4 Turvallinen ryhmä	21
	4.5 Ryhmäyttäminen	23
5	ELÄMYSPEDAGOGIIKKA KASVATTAJANA	25
	5.1 Mitä on elämyspedagogiikka?	26
	5.2 Elämyspedagogiikan historiaa	27
	5.2.1 Elämyspedagogiikan kehitys	27
	5.2.2 Elämyspedagogiikka tänään	29
	5.3 Elämyspedagoginen toiminta ja tavoitteet	30
	5.3.1 Elämyspedagogisen toiminnan rakenne	31

5.3.3 Reflektio	34
6 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET JA MENETELMÄT	35
6.1 Opinnäytetyön tavoitteet	35
6.2 Opinnäytetyön menetelmät	36
6.2.1 Havainnointi	38
6.2.2 Kysely	39
6.2.3 Teemahaastattelu	40
7 TUTKIMUSTULOKSET JA ANALYYSI	41
7.1 Projektin tausta	41
7.2 Projekti	42
7.3. Ryhmän toiminta ja kehitys	44
7.4. Keskeyttämisenäkökulma	48
7.5. Korjattavaa ja kehitettävää	49
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	52
8.1 Tavoitteiden ja tulosten tarkastelua	52
8.2 Tulosten hyödyntäminen ja tulevaisuus	56
8.3 Jatkokehitysideat	57
8.4 Lopuksi	59
LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Nuoren elämänsä siirtymävaiheista yksi merkittävimmistä on peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe. Silloin nuori joutuu ehkä ensimmäistä kertaa elämässään tekemään kauaskantoisia päätöksiä tulevaisuutensa suhteen. Nivelvaiheeseen liittyy paljon odotuksia ammatinvalinnan ja jatko-opintojen suhteen sekä erilaisia riskejä, kuten opintojen keskeytymistä ja syrjäytymiskehitystä. (Hämäläinen-Luukkainen 2004, 2-5.)

Suomisen ja Uskin (2001, 3) mukaan suurin osa toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista saa tutkintonsa valmiiksi opintosuunnitelman mukaisesti, kahdessa kolmessa vuodessa. Noin 10–20 prosenttia keskeyttää opintonsa: siirtyy työelämään, toiselle koulutuslalle tai työttömäksi. Oppilaitoksille ja yhteiskunnalle ongelma on taloudellinen; oppilaspaikat jäävät täyttämättä ja koulutuksen työvoiman tuottamiseksi ei täyty. Opiskelijan kannalta ongelma on koulutuksen puuttuminen, siitä johtuvat työnsaantivaikeudet ja mahdollinen syrjäytyminen.

Paras tuki haastavassa kehitysvaiheessa olevalle nuorelle on turvallinen sosiaalinen ympäristö (Kopakkala 2005, 37). Vertaisryhmältä saadun palautteen myötä nuori rakentaa käsitystä itsestään. Turvallinen opiskeluryhmä tukee opintoihin sitoutumista ja ehkäisee opintojen keskeyttämistä. Oppilasryhmien turvallisuutta voidaan lisätä tavoitteellisella, pitkäjänteisellä prosessilla, jota kutsutaan ryhmäytämiseksi. Ryhmäytyminen on ryhmän jäsenten välisen turvallisuuden lisääntymistä. (Nuorten akatemia 2008.) Elämyspedagogiikka on erinomainen menetelmä turvallisen ryhmän rakentamiseksi ja sen vuorovaikutuksen kehittämiseksi ja sitä on käytetty vastaavanlaisissa projekteissa aikaisemminkin (mm. Paljakka 2002).

Opinnäytetyöni aiheena on elämyspedagoginen ryhmäytysprojekti lähihoitaja-opiskelijoille. Työni on osa projektia, jonka Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden opintoyksikkö HESOTE on käynnistänyt yhdessä Suomen Outward Bound ry:n kanssa. Projekti koostuu HESOTE:n opettajille suunnatusta koulutuspäivästä ja elämyspedagogiikan keinoin toteutetuista toimintapäivistä, jotka on suunnattu lähihoita-

jakoulutuksen syksyllä 2008 aloittaneille nuorille. Projektin taustalla on oppilaitoksen haasteena ollut opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen, johon lähdettiin hakemaan apua peruskoulun ja ammattiopintojen nivelvaiheen tukemisella.

Opinnäytetyöni koostuu kahdesta kokonaisuudesta. Toisena tavoitteenani on olla mukana kehittämässä elämyspedagogiikan menetelmää ammattioppilaitoksen käyttöön soveltuvaksi dokumentoimalla projektin kulkua, olemalla mukana projektin suunnittelu- ja ohjaustyössä ja arvioimalla projektin onnistumista jatkokehitysideoita luoden. Toisena tavoitteenani taas on tarkastella elämyspedagogiikan käyttöä toisen asteen nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitouttamisessa. Tarkastelen ryhmän kehitystä ja toimintaa projektin kuluessa havainnoinnin ja haastattelujen avulla sekä pohdin projektin onnistumista keskeyttämisen näkökulmasta. Selvitän kuinka paljon keskeyttämistä tapahtuu kohde-ryhmissä ensimmäisenä opiskeluvuotena.

Opinnäytetyöni aiheen valintaa ja tavoitteiden asettamista ohjasivat omat kiinnostuksenkohteeni. Ammattini nuorisotyöntekijänä ja kiinnostukseni luontoliikuntaa kohtaan saivat minut tarttumaan aiheeseen heti siitä kuultuani. Pyrin asettamaan opinnäytetyöni tavoitteet niin, että sain uusia oppimisen kokemuksia ja tarpeeksi haasteita.

Kirjallisuuskatsauksessa käsittelen nuorten koulutusta, koulutuksesta toiseen siirtymistä, koulutuksen keskeyttämistä sekä syrjäytymistä. Koska projektin suurimpana tehtävänä on pilottiryhmien nivelvaiheen tukeminen ryhmätyötoiminnan avulla, on kirjallisuuskatsauksessani osio ryhmätoiminnasta, ryhmän kehityksestä ja ryhmäyttämisestä. Viimeisenä teoriaosiona on elämyspedagogiikkaan tutustuminen, koska se toimi ryhmäytyksen menetelmänä toimintapäivillä.

Projektin avulla luodaan ja kehitetään yhteistyötä Outward Bound ry:n ja Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen välille. Projektilla testataan elämyspedagogiikan käyttöä toisen asteen koulutuksessa ja nivelvaiheessa olevan ryhmän tukemisessa. Näin ollen muut toisen asteen koululaitokset pystyvät hyödyntämään kehitystyön tuloksia jatkossa.

2 PROJEKTIN ESITTELY

Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitos HESOTE ja Suomen Outwardbound ry aloittivat yhteistyön keväällä 2008. Yhteistyön taustalla oli ajatus aloittavien opiskelijoiden suunnitelmallisesta ryhmäytystoiminnasta. Oppilaitoksen haasteena on pidemmän aikaa ollut opiskelijoiden opintojen keskeytyminen. Ongelmaan päätettiin etsiä apua oppilaiden nivelvaiheen tukemisesta eli opintojen ensimmäisenä vuonna tapahtuvasta ryhmäytystoiminnasta. Outward Boundin kautta ryhmäytyksen menetelmäksi valikoituivat elämyspedagogiset harjoitukset. (Tirkkonen 2010.)

2.1 Kohderyhmä

Projektin kohderyhmänä toimivat lähihoitajaopiskelijat Helsingin Sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksesta. Projektin valittiin mukaan edustava otos satunnaisesti: kaksi opintojaan syksyllä 2008 aloittanutta opiskelijaryhmää, a- ja b-luokat, joissa on molemmissa noin 20 opiskelijaa. Tällöin puhutaan Vilkan (2005, 79) mukaan ryväsotannasta. Tällöin tutkimuskohteena on luonnollinen ryhmä, tässä tapauksessa koululuokka.

2.2 Projektin tavoitteet

Projektin tavoitteena oli tukea lähihoitajaopiskelijoiden nivelvaihetta eli peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen siirtymistä. Nivelvaiheen tukeminen tapahtui ryhmäyttämällä ja opiskelijoita ryhmään sitouttamalla. Taustalla oli ajatus opiskelijoiden koulutuksen keskeyttämisen ennaltaehkäisemisestä. Menetelmänä käytettiin elämyspedagogiikkaa ja erilaisia harjoituksia. (Tirkkonen 2010.)

TAULUKKO 1. Työvaiheiden eteneminen ja työtehtäväni projektissa.

Aika	Toiminta tai tapahtuma	Oma rooli ja tehtävät
kevät 2008	Projektin käynnistäminen	Suunnittelun käynnistäminen, projektin kokonaisuuden hahmottaminen
kesä 2008	Suunnittelupalaveri	Avauskurssin ohjelman suunnittelu
11.8.2008	Opettajien koulutuspäivä HESOTE:lla	Opinnäytetyön esittely opettajille
12-13.8.2008	Aloituskurssi opiskelijoille: kaksi toimintapäivää opintonsa aloittaville opiskelijaryhmille	Apuohjaus ja havainnointi
syksy 2008	Sähköpostikysely opettajille toimintapäivästä ja ryhmän kehityksestä	Sähköpostikyselyn laatiminen
joulu 2008	Suunnittelupalaveri	Toisen toimintapäivän suunnittelu
7.1.2009	Seurantakurssi: toimintapäivä opiskelijoille	Ohjaus ja havainnointi
kevät 2009	Sähköpostikysely opettajille toimintapäivästä ja ryhmän toiminnasta ja kehityksestä	Sähköpostikyselyn laatiminen
26.5.2009	Opettajien haastattelu projektin kokonaisuudesta ja ryhmän toiminnasta ja kehityksestä	Haastattelun laatiminen ja haastattelijana toimiminen

2.3 Projektin kulku

Projekti käynnistettiin keväällä 2008. Tällöin aloitettiin projektin suunnittelu HESOTE:n ja Outward Boundin kesken. Projekti koostui opettajille suunnatusta koulutuspäivästä sekä oppilaille tarkoitetusta elämyspedagogisten toimintapäivien kokonaisuudesta. Opettajien koulutus järjestettiin 11.8.2008 HESOTE:n tiloissa Helsingissä. Päivän tarkoituksena oli tutustuttaa opettajat elämyspedagogiikkaan ja sen hyödyntämiseen toisen asteen koulutuksessa. 12.-13.8.2008 oppilaat aloittivat koulunkäynnin kaksipäiväisellä kurssilla Helsingin Vartiosaassa. Kurssin tavoitteena oli tutustuttaa ryhmäläiset toisiinsa ja solmia kontakteja myös toisen ryhmän oppilaisiin. Päivät kestivät aamun yhdeksästä iltapäivään ja nuoret viettivät yönsä kotonaan. Seuraava toimintapäivä sijoittui tammikuulle 2009. Tämän

päivän tavoitteena oli kehittää ryhmän kommunikaatiotaitoja. Alkuperäisen suunnitelman mukaan lukuvuosi olisi päätetty oppilaiden yhteisellä lopetuskurssilla toukokuussa, mutta viimeinen osio peruuntui aikatauluongelmien vuoksi. (Tirkkonen 2010.) Kokonaiskuva projektin kulusta ja työtehtävistä on nähtävissä edellisellä sivulla (TAULUKKO 1).

2.3.1 Toimintapäivien suunnittelu

Vastasimme hankevastaava Sami Tirkkosen kanssa toimintapäivien ohjelmista ja suunnitteluista. Päivien alustavat ohjelmat laadittiin suunnittelupalaverissa. Käytimme suunnittelun apuna elämyspedagogiikan kirjallisuutta (mm. Telemäki 1998a ja b, Telemäki & Bowles 2001) sekä aikaisempaa kokemustamme vastaavanlaisten päivien ja kurssien suunnittelusta ja järjestämisestä. Suunnittelun lähtökohtana oli ryhmä ja sen taidot sekä projektin resurssit aikataulun ja henkilöstön suhteen. Projektin alkuperäisenä tarkoituksena oli muodostaa kokonaisuus, joka koostuisi kolmesta eri jaksosta: aloitus-, seuranta- ja lopetusjaksosta. Pyrimme seuraamaan tätä Outward Boundin kurssien muodostamaa kokonaisuutta, mutta resursseista johtuen jouduimme korvaamaan toisen vaiheen retken ryhmäharjoitteilla ja jättämään lopetusvaiheen intensiivijakson pois.

2.3.2 Aloituskurssin tavoitteet ja ohjelmat

Ensimmäiset toimintapäivät järjestettiin lähihoitajaopiskelijoiden koulun aloituksen yhteydessä 12. ja 13.8.2008 Vartiosaassa Helsingissä. Paikalle saapuivat kaksi lähihoitajaryhmää, a ja b-luokat luokanvalvojineen. Ohjaajina toimivat hankevastaava Sami Tirkkonen ja Outward Boundin ohjaaja Markku Marila. Itse toimin apuohjaajana ja havainnoijana. Ensimmäisen toimintapäivän kokonaistavoitteena oli omaan ryhmään tutustuminen. Harjoitteet toteutettiin oman ryhmän kesken ja harjoitteiden tavoitteita olivat muun muassa nimien oppiminen, ryhmään tutustuminen ja fyysisen kontaktin ottamiseen tutustuminen. Harjoitukset pyrkivät kehittämään myös yhteistyötaitoja, luottamusta ja ryhmätyötaitoja. Toisen päivän kokonaistavoitteena oli rinnakkaisluokan oppilaisiin tutustuminen ja ver-

koston laajentaminen. Ryhmät sekoitettiin ja jaettiin kahteen tai kolmeen ryhmään harjoitteesta riippuen. Harjoitteet toteutettiin kaikkien oppilaiden läsnä ollessa. Toisen päivän harjoitusten tavoitteina olivat ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitojen kehittäminen, kommunikaation ja keskittymisen parantaminen sekä tutustuminen uusiin ihmisiin. (Tirkkonen 2010.) Tarkat kuvailut harjoitteista löytyvät liitteenä (LIITE 1).

2.3.3 Seurantakurssin tavoitteet ja ohjelmat

Toinen toimintapäivä, seurantakurssi järjestettiin 7.1.2009 Pikkuhuopalahden nuorisotalolla Helsingissä. Mukana olivat samat lähihoitajaopiskelijaryhmät luokanvalvojineen. Toimin ohjaajana hankevastaava Sami Tirkkosen kanssa. Ohjaajina tavoitteenamme oli seurata ryhmän kehitystä ja toimintaa syksyn kurssiin verrattuna. Päivän kokonaistavoitteena oli ryhmän kommunikaation parantaminen. Tarve ryhmän kommunikaation parantamisesta kumpusi opettajien ajatuksista syksyn opetuksen perusteella. Päivä aloitettiin yhteisillä harjoituksilla, jonka jälkeen ryhmä jaettiin luokkajaon mukaan puoliksi. Yksittäisten harjoitusten tavoitteita olivat keskittymisen ja kuuntelemisen harjoittaminen, kommunikaatio-, yhteistyö ja ongelmanratkaisutaitojen harjoittaminen. (Tirkkonen 2010.)

2.4 Projektin työntekijät

Projektin hankevastaavana toimi Outward Boundin työntekijä Sami Tirkkonen, joka vastasi yhteydenpidoista, toteutuspäivien suunnitteluista ja toteutuksista sekä käytännön järjestelyistä. Projektissa oli mukana myös muuta Outward Boundin henkilökuntaa, muun muassa pitämässä opettajille suunnattua koulutuspäivää ja ohjaamassa harjoitteita toimintapäivinä. Olin itse projektissa mukana suunnittelu- ja ohjaustehtävissä. Opinnäytetyöni puitteissa toimin myös havainnoijana ja haastattelijana, sekä laadin havainnointi- ja haastattelupohjat ja sähköpostikyselyn. Projektissa olivat kiinteästi mukana myös opiskelijaryhmien luokanvalvojat. He toimivat yhteyshenkilöinä koulun puolella, ja toimintapäivien aikana he osallistuivat ryhmien havainnointiin.

3 NUORI KOULUTUSYHTEISKUNNASSA

Nuoruus on erityinen elämänvaihe, jonka pituus vaihtelee yksilöittäin ja kulttuurittain. Länsimaisessa kulttuurissa nuoruuteen liittyvät elämäntavat voivat usein ilmetä melko pitkään. Avoimissa kulttuureissa, joissa ympäristö tarjoaa vaihtoehtoja maailmankuvaksi, nuoruuden sisältö ja pituus vaihtelevat yksilöittäin. Nyky-yhteiskunnassa nuoret tulevat puberteettiin varhaisemmin. Toisaalta taas pidentyneet kouluttautumisaajat aiheuttavat sen, että nuoruus päättyy myöhemmin. Nuoruus määritellään usein fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua sisältävänä siirtymävaiheena aikuisuuteen. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilen 2003, 13.)

HESOTE:n ja Outward Bound ry:n projektissa mukana olevat opiskelijat asettuvat nuoruuden elämänvaiheeseen. Iältään nuoret ovat noin 16 - 18 vuotiaita. Nuoret siirtyivät peruskoulusta ammattiopintoihin ja aloittivat lähihoitajaopintonsa syksyllä 2008. Koulusta toiseen siirtyminen eli nivelvaihe on monessa mielessä haastavaa aikaa. Uuteen kouluun ja uuteen luokkaan sopeutuminen ei ole aina ongelmattonta. Epäonnistuneesta elämäntilanteeseen ja luokkaan sopeutumisesta saattaa pahimmassa tapauksessa olla seurauksena opintojen keskeytymistä ja syrjäytymiskehitystä. Elämähallintataitojen eli sisäisten voimavarojen avulla nuori pystyy hallitsemaan kaoottisiltakin tuntuvat tilanteet. Itseluottamuksen ja oman elämän hallintataitojen kasvua tukee muun muassa turvallinen ryhmä eli oma luokka.

3.1 Nuori ja koulutus

Nykynuoren elämään liittyy uudenlaisia riskejä, epävarmuutta ja yksilöllisiä valintoja (Järvinen 2001, 60). Nuoren ja ympäristön yhdessä asettamia tavoitteita kutsutaan Aaltosen ym. (2003,15) mukaan kehityshaasteiksi. Nyky-yhteiskunnan nuorille asettamat kehityshaasteet ovat yhä monimutkaisempia ja oman paikan löytäminen ja työelämään kiinnittyminen ovat niistä keskeisimpiä. (Aaltonen ym. 2003, 14.)

Koulutuksen merkitys nuoren elämänsä elämänkulun määrittäjänä on korostunut entisestään ja suomalaisen väestön keskimääräinen koulutustaso onkin noussut viimeisten vuosikymmenten aikana. Ilmiö seuraa kansainvälistä kehityskulkua. Nuoret käyvät nykyisin kouluja enemmän ja pitempään kuin koskaan ennen. (Järvinen 2001, 61-66.) Sukupuolten väliset koulutuserot ovat tasoittuneet. Miesten koulutustaso on koko väestössä hieman korkeampi, mutta naiset ovat koulutetumpia nuoremmissä ikäryhmissä. Koulutusalat ovat eriytyneet sukupuolen mukaan melko voimakkaasti. Naisia opiskelee enemmän terveydenhuollon ja sosiaalisen alan oppilaitoksissa. (Järvinen 2001, 61.) Sama ilmiö on havaittavissa myös Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa. Projektiin osallistuneissa ryhmissä oli vain kaksi miespuolista opiskelijaa lähes 40:ä naispuolista opiskelijaa kohden.

Nuorten kouluttautuminen on nykyisin tasapainoilua yksilöllisten pyrkimysten, yhteiskunnan arvojen ja koulutusjärjestelmän asettamien paineiden välillä. Nuorten katsotaan kiinnittyvän yhteiskuntaan nimenomaan koulutuksen välityksellä. (Komonen 2001, 70.) Yli 90 prosenttia nuorista jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen. Nuoret ovat tiedostaneet, että mitä vähemmän koulutusta nuorella on, sitä todennäköisempää on työttömyys. Suoritettujen tutkintojen ja työmarkkina-aseman välinen yhteys korostuu aikaisempaa selvemmin. Koulutuksesta on tullut välttämätön, joskaan ei aina riittävä edellytys työmaailmaan kiinnittymiselle. Edes korkeakoulututkinto ei välttämättä takaa turvattua asemaa työmarkkinoilla. (Järvinen 2001, 62.)

Koulutukseen osallistuminen on muuttunut suomalaisessa myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Koulutukset ovat pidentyneet ja laajentuneet ja koulutusjaksot ovat venyneet ja limittyneet työssäoppimisjaksojen kanssa. Koulutuspolkujen katkokset, muun muassa opintojen keskeyttäminen, ovat lisääntyneet. Odotukset nuoria kohtaan yhteiskunnan ja sen instituutioiden suunnalta kasvavat, mutta kaikki nuoret eivät ole valmiita toimimaan odotusten mukaisesti. 1990-luvulla tehdyt tutkimukset osoittavat, että koulutuksen ulkopuolelle jääminen on usein nuoren omaehtoinen valinta. Nuori pudottautuu koulutuksen ulkopuolelle joko jättämällä hakematta koulutukseen, peruuttamalla saamansa opiskelupaikan tai keskeyttämällä opintonsa. Nämä nuoret ajautuvat koulutuksen ulkopuolelle ja

joutuvat epäedulliseen asemaan nykyisessä koulutuksen ja tutkintotodistusten tärkeyttä korostavassa yhteiskunnassa. (Komonen 2001, 70-71.) Koulutuksen ulkopuolelle jättäytyminen ei aina kuitenkaan merkitse sitä, että halu koulutukseen olisi vähentynyt. Usein kyse on pakollisesta tai vapaaehtoisesta välivuodesta, jonka jälkeen aiotaan hakeutua opiskelemaan. (Komonen 2001, 83.)

3.2 Koulutuksesta toiseen siirtyminen

Perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen siirtymistä, taitekohtaa, kutsutaan nivelvaiheeksi (Linna, Blom, Hirvola & Olenius 2005, 33). Se on yksi nuoren elämänsä merkittävimmistä siirtymävaiheista. Silloin nuori joutuu ehkä ensimmäistä kertaa elämässään tekemään kauaskantoisia päätöksiä tulevaisuutensa suhteen. (Hämäläinen-Luukkainen 2004, 2-5.) Nivelvaihe ei ole vain kahden koulutuksen taitekohta, vaan se on ymmärrettävä pidempänä siirtymävaiheena. Siinä nuori selvittää suuntautumistaan ja pyrkimyksiään jatko-opintoihin ja ammattiin asteittain. (Linna, Blom, Hirvola & Olenius 2005, 33.) Hämäläinen-Luukkaisen (2004, 14-15) mukaan nivelvaiheeseen liittyy odotuksia ammatinvalinnan ja jatko-opintojen suhteen, mutta myös erilaisia riskejä, kuten opintojen keskeyttämistä ja syrjäytymiskehitystä. Nivelvaiheessa nuoren vertaisryhmä saattaa vaihtua kokonaan, kun nuori siirtyy uuteen kouluun. Tällöin toisten nuorten hyväksyntä ja ryhmään kuulumisen tunne on saavutettava uudestaan. Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen ja yksinäisyys ovat riskitekijöitä ja saattavat johtaa eristäytymiseen sosiaalisista suhteista ja sitä kautta mahdollistaa syrjäytymistä.

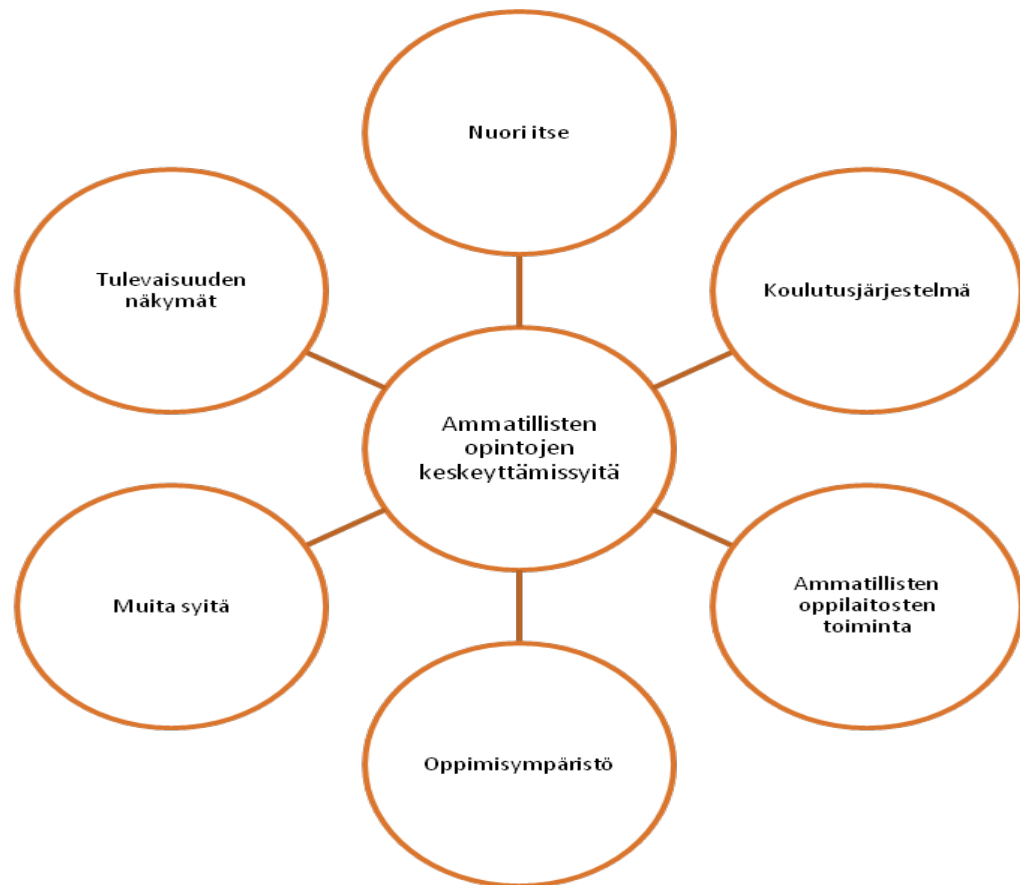
3.3 Opintojen keskeyttäminen

Koulutuspolkujen katkonaisuus ja opintojen keskeyttäminen ovat lisääntyneet tasaisesti 1970-luvulta lähtien. Kasvu koskee erityisesti yleisiä ammattioppilaitoksia ja niiden eri aloja. Koskisen (2006, 9) mukaan vuonna 2004 peruskoulun päätötodistuksen sai 63 500 nuorta. 38,4 % heistä aloitti ammatillisen koulutuksen. 2003-2004 vuosien aikana ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä oli Tilastokeskuksen (Rantanen & Vehviläinen 2007) mukaan 10,7 prosenttia aloittaneista.

Keskeyttämisprosentti oli suuri lukioihin verrattuna, mutta se on pienentynyt 2000-luvun alkuun verrattuna. Tällöin keskeyttäneitä oli 13 % opintonsa aloittaneista. Keskeyttäminen on yleisintä opintojen alkuvaiheessa. (Komonen 2001, 70-75.)

Koulutuksen keskeyttäminen nähdään yhteiskunnallisena ja nuorten yksilötasoisena ongelmana, joka sysää nuoret marginaaliin, sivupolkujen kulkijoiksi. Keskeyttämiseen ja koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen liitetään yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja moraalisia latauksia. Keskeyttäjät rajautuvat koulutukselliseen alaluokkaan ja yhteiskunnalliseksi uhkaksi. Tutkintotodistus on usein merkki nuoren yhteiskuntakelpoisuudesta. Tällöin keskeyttäjä saatetaan mieltää kyvyttömäksi koulumaailmassa ja myöhemmässä työelämässä. Toisinaan opintojen keskeyttämistä pidetään julkisissa keskusteluissa henkilökohtaisena kannanottona yhteiskunnan arvoja vastaan, osoituksena siitä, että nuori ei halua osallistua yhteiskunnan normaalitoimintaan. (Komonen 2001, 76.) Keskeyttäminen on myös koulujärjestelmän toiminnan tehokkuuden kannalta ongelmallinen häiriötekijä. Koulujärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta mitataan usein loppuun suoritettujen tutkintojen määrillä. Opintojen keskeyttäminen merkitsee siis koulutukseen uhrattujen taloudellisten investointien ja resurssien tuhlausta. (Komonen 2001, 76.)

Kallungin ja Kangaskestin tutkimuksen (1997, 73) mukaan ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämiseen vaikuttavat monet tekijät sekä koulussa että koulun ulkopuolella, esimerkiksi koulun vastenmielisyys, kavereiden esimerkki ja elämäntilanteen hallitsemattomuus. Usein nuoret ajautuvat tilanteeseen tiedostamatta ongelmaa. Koskinen (2006, 39) kertoo, että keskeyttäminen on jokaisella nuorella yksilöllinen prosessi, johon vaikuttavat monet tekijät. Kokonaisuus on usein enemmän kuin osiensa summa. Koskinen (2006,37) on koonnut ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämiseksi syitä (KUVIO 1). Yhtenä syynä keskeyttämiseen voivat olla nuoresta itsestään tai oppimisympäristöstä johtuvat sosiaaliset syyt ja sopeutumattomuus ryhmään. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on vähentynyt vuosituhanen alusta lähes neljä prosenttia. (Koskinen 2006, 39.) Tässä opinnäytetyössä keskeyttämällä tarkoitetaan opiskelijoiden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tapahtuvaa keskeyttämistä.



KUVIO 1. Ammatillisten opintojen keskeyttämisen syyt.
(Koskinen 2006, 37)

3.4 Syrjäytyminen

Ammattikoulutuksen keskeyttäneiden nuorten tilanne koulutuksen suhteen on melko vaikea. Kun ammattikoulu on ollut peruskoulun jälkeen ainut koulutusvaihtoehto, ei keskeyttämisen jälkeen ole enää mitään. Koulutukselliset vaihtoehdot ovat vähäiset ja näköalat tulevaisuuden suhteen kapea-alaiset. Osa nuorista on ammattikoulun keskeyttämisen jälkeen todellisessa syrjäytymisvaarassa. (Kallunki ja Kangaskesti 1997, 73.) Nuoren joutumista koulutuksen ulkopuolelle ja kulttuurin reuna-alueille on lähes aina pidetty myös yksilön sosiaaliseen syrjäytymiseen johtavana kriisinä. Koulutuksen lopettamisesta käytetty termi ”drop out” viittaa koulutuksesta ja yhteiskunnasta putoamiseen. (Komonen 2001, 70-75.) Kallungin ja Kangaskestin (1997, 67) mukaan varsinaista syrjäytymistä on se, kun yksilö itse kokee vieraantumista menetettyään elämänhallintansa ja ajautuu keskeisten yhteiskunnallisten alueiden, kuten koulutuksen ulkopuolelle. Syrjäytymis-

kehitystä voidaan kuvata vaiheittain. Sen taustalla saattaa olla vaikeuksia koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä. Tämä voi johtaa koulun alisuoriin tai keskeyttämiseen. Mitä kauemmin nuori on keskeyttämisen jälkeen menemättä kouluun, sitä vaikeammaksi uuden koulun aloittaminen muodostuu. Koulutuksen puute taas johtaa huonoon työmarkkina-asemaan. Tästä voi seurata täydellinen syrjäytyminen, jolle ominaista ovat esimerkiksi työn vieroksunta ja kriminalisoituminen. Pahimmillaan syrjäytymiskehitys johtaa laitostumiseen tai eristäytymiseen muusta yhteiskunnasta. (Kallunki ja Kangaskesti 1997, 71.)

3.5 Elämänhallinta syrjäytymisen vastakohtana

Elämänhallinta on olennainen käsite syrjäytymistä ehkäisevässä työssä. Se ymmärretään yksilön sisäiseksi voimavaraksi, joka kuuluu persoonallisuuden rakenteeseen. Se on tunne mahdollisuuksista ja kyvyistä vaikuttaa omaan elämäänsä. Toisin sanoen ihminen, jonka elämänhallinta on hyvä, tuntee kykenevänsä pitämään ohjat omissa käsissään, hän luottaa itseensä ja kykyynsä toimia. (Leskinen 2001.) Nuoren maailmassa elämänhallinta näyttelee merkittävää osaa. Elämänhallintataitojen avulla nuori saa otteen itsestään ja elämästään ja kokee pystyvänsä itse vaikuttamaan ratkaisuihinsa esimerkiksi koulutuksen suhteen. Elämänhallinnan ja itsetuntemuksen kehittäminen oli yksi projektimme toimintapäivien aikana tehtyjen harjoitusten tavoitteista.

3.5.1 Ulkoinen ja sisäinen elämänhallinta

Elämänhallinta on Leskisen (2001) mukaan ihmisen kykyä kohdata vaikeita tilanteita ja ehkäistä niihin liittyviä ahdistavia kokemuksia. Tällöin elämänhallinnassa on kyse yksilön kyvystä selviytyä vastoinkäymisistä. Voidaan puhua ulkoisesta ja sisäisestä elämänhallinnasta. Ulkoiseen elämänhallintaan vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa sukupuoli, koulutus ja ammatti. Se liittyy ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin tukea yksilön kykyä käsitellä koettuja ongelmia. Ulkoisista elämänhallintakeinoista tärkeimpänä on yhteiskunnassamme pidetty koulutuksen, ammatin ja työn hankkimista. Se, mitä kulttuurissa yleisesti arvostetaan ja mihin

yhteiskunnassa pyritään, nähdään ulkoisesti hyväksi elämänhallinnaksi. Ulkoinen elämänhallinta korostuu elämän avainkohdissa ja valintatilanteissa. Nuorilla tällaisia tilanteita voivat olla erilaiset siirtymävaiheet, kuten koulutusten nivelvaiheet. (Miettinen & Kuitunen 1999, 144-145.)

Sisäisellä elämänhallinnalla tarkoitetaan Leskisen (2001) mukaan ihmisen kykyä sisällyttää elämään sen vaikeatkin puolet. Se voidaan siten käsittää eräänlaiseksi aktiiviseksi sopeutumiseksi tai koetun turvattomuuden hallinnaksi. On kyse yksilön valmiuksista ja taipumuksista kohdata ja ratkoa vaikeuksia ja paineita. (Miettinen & Kuitunen 1999, 144-145.) Elämänhallinnan sisäinen puoli edellyttää yksilön kykyä itsekontrolliin, vastuunottoon, valintojen tekoon, joustavuuteen sekä epävarmuuden sietämiseen (Näre 1997.) Keskeinen elämänhallinnan pohja on Näre (1997) mukaan autonomia eli itsemääräävyys. Autonomia edellyttää paitsi mahdollisuutta ja oikeutta itsehallintaan - ulkoista perustaa - myös sisäistä perustaa, riittävää psyykkistä pätevyyttä itsensä ja elämänsä hallintaan. Käytännössä ulkoinen ja sisäinen perusta siis edellyttävät toisiaan.

3.5.2 Elämänhallinta ja nuori

Elämänhallintaan kuuluu Leskisen (2001) mukaan luottava asennoituminen omiin mahdollisuuksiin sekä kokemus siitä, että kyseiset mahdollisuudet voivat realisoitua. On tärkeää tunnistaa omat toiveet ja mahdollisuudet realistisesti, sekä omaksumaa itseä arvostava suhtautumistapa. Itsensä arvostaminen edellyttää oman itsen riittävää tuntemista sekä itsetuntoa. Nuoren tulisi tutkia kykyjään ja valmiuttaan hahmottaa omaa elämänsä sekä etsiä useita toimintatapoja asioiden ratkaisemiseen. Omaamalla kyvyn joustaa nuori voi varautua mahdolliseen epävarmuuteen. Tietoisuus, että epävarmuus voi kestää aikansa, on helpommin työstettävissä hallinnan keinoin. Kun nuorella on hyvä hallinnantunne, sanotaan hänellä olevan sisäinen kontrolli. Tällöin hän itse ohjaa ja kontrolloi elämäänsä ja sitä mitä hänelle tapahtuu. Jos hallinnan tunnetta ei ole, ihminen saattaa tuntea, että asiat vain tapahtuvat hänelle, esimerkiksi sattumalta. Tällöin onnistumisetkaan eivät johdu hänen omista ratkaisuksistaan ja hän jää ilman onnistumisen elämyksiä. Hallinnan tunne vaikuttaa siis myös itsetuntoon. Nuoren persoonallisuuden voidaan nähdä

muuttuvan koko ajan hänen tekemiensä ratkaisujen myötä. Käsittelemällä muutoksia ihminen hankkii itselleen valmiuksia elämässä selviytymiseen. (Leskinen 2001.)

3.6 Miten kesyttää keskeyttäminen?

Osa nuorista ei koe nykyisen muodollisen kouluoppimisen sisältöjä ja muotoja omalle elämälleen ja tulevaisuudelleen olennaisina. Komosen (2001, 78) tutkimuksen mukaan nuorten keskeyttämisessä ei ole välttämättä kyse vallitsevien yhteiskunnallisten arvojen vastustamisesta tai koulutuksen arvostamisen puutteesta. Keskeyttämiselle annetaan omaan elämään ja tavoitteisiin liittyviä perusteluja. Se voidaan ymmärtää nuoren tarpeena etsiä ja löytää yhteiskunnasta paikka, joka vastaa heidän käsityksiään omista kyvyistä. Nuoret sijoittuvat koulutukseen yhä useammin eri koulutusvaihtoehtoja etsien, kokeillen ja hyläten. Koulutuspolku halutaan rakentaa itselle sopivaksi. (Komonen 2001, 78.) Hyvän elämänhallinnan omaava nuori pystyy tekemään itsenäisiä päätöksiä oman elämänsä suhteen ja kokemaan, että hän itse kontrolloi elämäänsä. Nuori pystyy näin ollen myöntämään myös olevansa väärässä paikassa ja vaihtamaan tarvittaessa elämänsä suuntaa. Koskisen (2006, 31) mukaan vuonna 2002 juuri ammatillisen koulutuksen aloittaneista 15 % koki olevansa oikealla alalla ja yli 50 % sanoi, ettei ole omalla alallaan.

Koulutukseen osallistumisen arviointi edellyttääkin näkökulmien laajentamista koulutusyhteiskunnasta nuoren arkeen. Jos näkökulmaa pystytään laajentamaan nuoren omaan elämään, voitaneen keskeyttämisongelma tulkita yksilöllisen epäonnistumisen sijasta myös kritiikiksi koululaitosta kohtaan. Ammatillinen koulutus on vuosien saatossa onnistunut muuttumaan varsin vähän. (Komonen 2001, 83.) Vaikka vailla peruskoulun jälkeistä koulutusta oleva nuori on poikkeus ja nuorten koulutususkon vahva, koulutuksen ulkopuolella oleviin nuoriin on alettu kiinnittämään huomiota. Ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen on pyritty erilaisilla toimenpiteillä, kuten työelämälähtöisyyden lisäämisellä ja ohjaukseen panostamisella. Tarpeettoman keskeyttämisen ehkäisy ja opintoihin sitouttaminen ovat suuri haaste. Se koskettaa sekä koulutuksen järjestäjiä

että koko koulutuspolitiikkaa. Vaikka negatiivista keskeyttämistä ei varmasti koskaan saada kokonaan eliminoidua, on sen vähentämiseksi mahdollista tehdä paljonkin. (Jäppinen 2007, 11.) Kenties koulujen tulisi panostaa nivelvaiheeseen enemmän. Suurin osa keskeyttämisistä tapahtuu juuri ensimmäisenä vuotena, jolloin koulun rooli on suurimmillaan. Jäppinen (2007, 11) tarjoaa ratkaisuksi opintoihin sitouttamista ja ammatilliseen kasvuun kiinnittymistä. Koskinen (2006, 40) kertoo, että opiskelijat, henkilökunta ja koko organisaatio yhdessä ja yhteistyötä tehden voivat vaikuttaa siihen, että aloitetuista opinnoista myös valmistutaan. Ryhmän haltuunotto, ryhmäyttämisen ottaminen osaksi koulun toimintatapoja, esimerkiksi opetuksen aloittaminen vapaamuotoisesti, on yksi keino ennaltaehkäistä keskeyttämistä.

4 RYHMÄTOIMINTA

HESOTE:n ja Outward Boundin projektiin osallistuneet koululuokat ovat valmiiksi muodostettuja ryhmiä, joissa on molemmissa noin 20 opiskelijaa. Opinnäytetyöni tavoitteena on kokeilla ja tutkia elämyspedagogiikan käyttöä kyseisten ryhmien tukemisessa ja ryhmäläisten ryhmään sitouttamisessa. Tarkastelen ryhmän kehitystä ja toimintaa projektin aikana. Harjoitusten tavoitteena on ryhmäyttää eli kiinteyttää ryhmää. Pyrkimyksenä on turvallinen ja hyväksyvä ryhmä, jotta jokaisella nuorella olisi kouluympäristössä vertaisryhmä, johon luottaa. Ohjaajan tulee ymmärtää ryhmän kehitystä, rooleja ja toimintaa, jotta hän pystyisi tulkitsemaan ryhmässä tapahtuvaa ja suunnittelemaan seuraavia harjoituksia.

Ryhmä ei ole vain sattumalta samaan paikkaan ja samaan aikaan kokoontuneita ihmisiä. Ryhmän erottaa satunnaisesta ihmisjoukosta tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, rajat ja roolit sekä johtajuus. Tavallisesti ryhmäksi mielletään 2-20 ihmistä. (Niemistö 2007, 16.) Ihmisjoukosta muotoutuu ryhmä yhteisen tavoitteen avulla. Mahdollisuus tavoitteesta seuraavaan työnjakoon ja jäsenten tuttuus erottavat ryhmän yhteisöstä, verkostosta tai satunnaisesta ryhmästä. Ryhmään kuuluvilla on keskenäistä vuorovaikutusta ja käsitys siitä, kuka kuuluu ryhmään ja kuka ei. Ryhmä muodostuu nopeasti ja alkaa välittömästi torjua muita ryhmiä. Useimmat ihmisistä kuuluvat monenlaisiin ryhmiin. (Kopakkala 2005.)

Ryhmä ei ole paikallaan pysyvä yksikkö, vaan sen sisällä tapahtuu kehitystä. Ryhmän toiminnasta ja kehityksestä löytyy käyttäytymismalleja, jotka toistuvat. Käyttäytymismallien tunteminen auttaa ennakoimaan ryhmien toimintaa ja näin ollen siihen vaikuttaminen on helpompaa. (Kopakkala 2005, 38.) Ryhmän sisällä tapahtuu myös roolien kehitystä. Jotta ryhmäläiset pystyisivät olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, on keskinäisten roolien oltava selkeät. Roolien ansiosta sosiaalinen elämä on hallittavissa. (Kopakkala 2005, 54-56.) Ryhmän kehitystä voidaan tukea, jotta ryhmästä löytyisi oma paikka ja rooli jokaiselle sen jäsenelle. Tällöin puhutaan ryhmäyttämisestä, erilaisiin toiminnallisiin tehtäviin

perustuvasta prosessista, jossa ryhmän turvallisuus, keskinäinen tuntemus, luottamus ja viestintäkyky kasvavat ja kehittyvät. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15.)

4.1 Ryhmän muodostuminen

Ryhmän muodostumisessa on Himbergin ja Jauhiaisen (1998, 98) mukaan kolme vaihetta. He mukailevat ryhmän muodostumisvaiheissaan Szczepanskin (1970) teoriaa. Ryhmän synnyn perusedellytyksenä on joutuminen toisten ihmisten kanssa vuorovaikutukseen eli heidän välilleen syntyy tilakontakti, joka on ensimmäinen vaihe ryhmän muodostumisessa ja sosiaalisten suhteiden kehittymisessä. Jatkuva ja toistuva vuorovaikutus lisää läsnäolijoiden tietoisuutta muista ryhmän jäsenistä ja yhteisen tarpeen rinnalle tulevat sosiaaliset suhteet, jotka yhdistävät ryhmäläisiä. Tämä ryhmän toinen muodostumisvaihe on psykologisen kontaktin syntyminen. Tällöin tilanteessa olijat tulevat tietoisiksi toisistaan ja luovat suhteen toisiinsa. Viimeinen ryhmän muodostumisen vaiheista on sosiaalisen kontaktin vaihe, jossa päästään yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan käsiksi. Ryhmän tulee käydä läpi kaksi edellistä vaihetta tullakseen yhteistoimintakykyiseksi ja tulokselliseksi. Ryhmälle onkin annettava aikaa muodostumisvaiheiden läpi käymiseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 98-99.) Esimerkiksi koululuokka ei ole automaattisesti ryhmä, vaan sen ryhmäyttämistä on tuettava ja sille on varattava riittävästi aikaa.

Kun ihmisjoukko on muodostunut ryhmäksi, siinä voidaan havaita tunnusmerkkejä. Ryhmäläisillä tulee olla yhteinen tavoite, joka on sama kaikille. Ryhmässä pitää olla myös ryhmäsuhteita. Ryhmän jäsenten ollessa vuorovaikutuksessa keskenään, heidän välilleen syntyy ja vakiintuu rooli-, normi-, valta-, kommunikaatio- ja tunnesuhteita, jotka muuttuvat jatkuvasti. Ryhmältä vaaditaan myös ryhmädynamiikkaa, eli ryhmätilanteita, jäsenten tulkintoja niistä sekä ryhmäsuhteita. Ne muuttuvat koko ajan ja tekevät näin ryhmästä dynaamisen, kaiken aikaa muuttuvan kokonaisuuden. (Himberg & Jauhiainen 1998, 99.)

4.2 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmien toiminnassa on havaittavissa säännönmukaisuuksia. Ne tekevät ryhmistä kiinnostavia. Ryhmien toiminnoista löytyy käyttäytymismalleja, jotka toistuvat ja joiden tunteminen auttaa ennakoimaan ryhmien toimintaa ja vaikuttamaan siihen. (Kopakkala 2005, 38). HESOTE:n ja Outward Boundin projektissa mukana olleet ryhmät kokoontuivat ensimmäistä kertaa toimintapäivillä Vartiosaassa syksyllä 2008 ja ryhmän seuranta jatkettiin keväällä 2009. Näin ollen ohjaajilla ja luokanvalvojilla oli mahdollisuus seurata ryhmän muodostumista ja kehitystä alusta alkaen opiskelijoiden ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Ohjaajat peilasivat ja vertasivat ryhmän toimintaa sekä kehitystä olemassa oleviin malleihin ja hakivat näin perusteluja ja pohjaa seuraavien harjoitusten suunnitteluun ja ryhmän toiminnan tulkintaan.

Kullakin ryhmällä on erityinen luonteensa ja elämänkaarensa. Ryhmä syntyy, muodostuu, kukoistaa ja päättyy. Tehtäväkeskeisen ryhmän kehittymistä voidaan kuvata eri vaiheiden kautta. Kehitysvaiheet voidaan erottaa toisistaan esimerkiksi ryhmän vuorovaikutuksen perusteella, mutta niillä ei välttämättä ole selkeää alkua ja loppua. Niemistö (2007, 160) kuvaa ryhmän kehitysvaiheita seuraavasti Tuckmanin vuonna 1965 kehittämää teoriaa lainaten.

Ryhmä etenee suhde- ja tehtävätasolla rinnakkaisten kehitysvaiheiden kautta. Ryhmän muodostusvaiheessa (forming) ryhmä on vielä muotoutumaton ja sen rajat ovat epäselvät. Ryhmä orientoituu tehtävään. Vuorovaikutussuhteissa korostuu testaus ja riippuvuus. Ryhmäläiset ovat uteliaita, mutta varautuneita ja he tarkkailevat toistensa käyttäytymistä. He etsivät hyväksyttäviä kanssakäymisen muotoja ja muodostavat riippuvuussuhteita ohjaajaan, toisiin jäseniin ja annettuihin normeihin. Ryhmä luo yhteisiä uskomuksiaan, määrittelee toimintaansa ja muokkaa toimintatapojaan. (Niemistö 2007, 160-162.)

Liittoutumis- ja vastustusvaiheessa, jota voidaan kutsua myös kuohuntavaiheeksi, (storming) ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ja yhteinen päämäärä on selvitetty. Jäsenet luottavat toisiinsa, jolloin ryhmäläisten rohkeus ja avoimuus lisääntyvät.

Ryhmäläiset testaavat roolejaan. Vaiheelle on ominaista runsas kommunikaatio, yksimielisyys, tyytyväisyys ja avuliaisuus. Konflikteja voi syntyä vahvoista ajatuksista ja erilaisista mielipiteistä, joita uskalletaan jo esittää. Alussa koettu avoin ryhmähenki saattaa tuntua kadonneen. (Niemistö 2007, 160-162.)

Yhdenmukaisuusvaiheessa (norming) ryhmän normit ja yhteinen työskentelytapa löytyvät. Tekeminen suhteutetaan todellisuuteen ja ideat muunnetaan toiminnaksi arvioinnin avulla. Erimielisyyksien syyt pystytään erittelemään, ideat liittämään kokonaisuuteen ja perusteluja osataan kysyä. Jäsenet hyväksyvät toistensa ominaispiirteet ja haluavat pitää yllä ryhmäkokonaisuutta. Tunne ryhmään kuulumisesta kasvaa ja ilmapiiri tuntuu keventyneeltä ja vapaammalta. Tunnereaktiot ovat myönteisiä ja kommunikaatio syvempää kuin aikaisemmin. (Niemistö 2007, 160-162.)

Hyvin toimivan ryhmän vaiheessa (performing) ryhmällä on selkeät tavoitteet ja jäsenillä selvät roolit. Ryhmästä on tullut kokonaisuus. Energia suunnataan työskentelyyn. Kommunikaatio on toimivaa ja ryhmä on vastaanottavainen. Ryhmässä vallitsee yhteisymmärrys ja keskinäinen kunnioitus, ja päätökset tehdään yhdessä jäsenten yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Ryhmä hyödyntää ryhmäläisten vahvuuksia ja pystyy käyttämään niitä hyödyksi. (Niemistö 2007, 160-162.)

Viimeinen vaihe, ryhmän lopetusvaihe (adjourning) on myös tärkeä osa ryhmän elämää. Kun yhteinen tavoite on saavutettu, yhteistoimintaa ei enää tarvita, vaikka jäsenten voikin olla vaikea luopua ryhmästä. Ryhmä joko lakkaa toimimasta tai määrittelee itselleen uuden tavoitteen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 147). Tunteet ovat sekoitus surua, haikeutta ja helpotusta. Ryhmäläiset saattavat suunnitella tapaamisia, ettei ryhmän olemassaolon päättymisen tuntuisi niin lopulliselta. (Niemistö 2007, 160-162.) Erotyöskentely voi ryhmästä riippuen olla hyvinkin tärkeä prosessin osa, joka vaatii ohjaajan huomiota, samoin kuin aloittaminen. Alun ja lopun merkitseminen rituaaleilla helpottaa vaiheiden läpi käymistä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 147).

Ihmiset ovat toimineet ryhmissä aina ja ryhmien käyttäytymistä on pohdittu kauan. Tuckmanin malli ryhmän vaiheiden kehityksestä tuli nopeasti yleisesti hyväk-

sytyksi perustaksi ryhmätarkastelulle, vaikka tieteellistä tutkimusta sen paikkansapitävyydestä ei juuri ole. Osa sen käyttöarvosta tulee vaiheiden iskevistä alkupe-
räisnimistä: forming, storming, norming ja performing. (Kopakkala 2005, 49.)

Tuckmanin mallit ovat teoreettisia yleistyksiä ja jokainen ryhmä noudattaa omaa yksilöllistä kehitystään. Ohjaajan onkin ensin hyvä eläytyä siihen mitä ryhmässä tapahtuu ja verrata sitä valmiiseen malliin, joka saattaa auttaa ymmärtämään ryhmän ilmiöitä. Malleille voidaan esittää vaihtoehtoja ja niitä voidaan kritisoida.

Alun perin kuvaukset on tarkoitettu määräaikaisten ryhmien ilmiöiden ymmärtämiseen, eikä mallit aina toimi pysyväluntoisten ryhmien kehityskuvaukseksi.

(Niemistö 2007, 166.)

4.3 Roolit ryhmässä

Uuteen ryhmään, kuten koululuokkaan tullessa nuori saattaa tuntea olevansa hukassa ja hän etsii itselleen sopivaa roolia, tapaa käyttäytyä ja suhtautua muihin ihmisiin. Hän etsii ympäriltään turvallisen tuntuisia ihmisiä ja hakee kontakteja. Nuori haluaa olla mukana, liittyä ryhmään ja ryhmäläisten toimintoihin. Ihmiset havaitsevat roolit vaivattomasti, niin ryhmän sisällä kuin ulkoakin käsin. Ryhmän roolitus kertoo paljon ryhmän kehityksestä, tiiviyydestä ja vuorovaikutuksesta. Roolien tunteminen on erityisesti ohjaajalle tärkeä taito.

Liittymisen tarve on elämän alkuvaihetta hallitseva tavoite, vrt. äiti ja lapsi. Myöhemmin liittymisen tarve mukautuu kokemusten ja ikäkausien haasteiden mukaan. Liittyminen toiseen ihmiseen on kuitenkin läpi vuosien elämän keskeisen merkityksen antaja. Se tulee esille jatkuvana omien suhteiden ja aseman pohdiskeluna. Ryhmän jäsen haluaa liittyä ryhmäänsä ja sen jäseniin turvallisesti. Ihminen tutustuu vain yhteen henkilöön kerrallaan. Näin ryhmän muodostuminen vaatii aikaa ja mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus taas edellyttää keskinäisten roolien selkeyttä. Roolien ansiosta sosiaalinen elämä on hallittavissa. Jokainen on monissa rooleissa joka päivä. Roolien omaksumisessa on omat vaiheensa. Roolit pitää tunnistaa ja niitä pitää opetella, kunnes ne muuttuvat omiksi. Roolit vähentävät ahdistusta ja säästävät energiaa. Yksilö havaitsee taitavasti muiden rooleja. (Kopakkala 2005, 54-56.)

Roolit voidaan jakaa yhteisön kannalta kolmeen ryhmään. Kollektiivinen rooli on se puoli ihmisestä, joka havaitaan heti. Esimerkiksi sukupuoli, koko, ikä, rotu ja yleinen ulkoinen olemus ovat kollektiivisia rooleja. Ne kertovat jotain henkilöstä. Muiden kollektiiviset roolit vaikuttavat meihin ja meidän kollektiiviset roolimme muihin. Sosiaaliset roolit ovat sopimuksia. Esimerkiksi opettaja, opiskelija tai johtaja, ovat sosiaalisia rooleja. Sosiaaliset roolit vaativat muita ihmisiä (esim. alaiset), jotka hyväksyvät roolin ja sopimuksen. Lapset harjoittelevat sosiaalisia rooleja leikkiessään kotia, koulua jne. Persoonalliset roolit eivät ole sopimuksia, vaikka ne edellyttävätkin toisiaan. Persoonallisiin rooleihin liittyy henkilökohtaisia tunteita, jotka ovat jossain määrin ”pakottavia”. Esimerkkejä persoonallisista rooleista ovat sydänystävä tai mustasukkainen rakastaja. Sosiaalisia rooleja tarvitaan yhteisöelämässä. Niiden oppiminen edellyttää roolien havainnointia, tunnistamista ja jäljittelyä. Ne eivät tarvitse aina vuorovaikutusta ollakseen mahdollisia. Sosiaaliset ja persoonalliset roolit voivat liittyä yhteen, (esimerkiksi hauska opettaja). (Kopakkala 2005, 101.)

Ryhmässä yksilöiden roolit ovat yhdistelmiä sosiaalisista ja persoonallisista rooleista. Alkuvaiheessa esiin tulee rooleja, joita käyttäen henkilö on aikaisemmin onnistunut tai tullut hyväksytyksi. Kun ryhmän turvallisuus lisääntyy, rooleista tulee joustavampia ja persoonallisempia. Kun jokin rooli on muodostunut osaksi ryhmän roolien kokonaisuutta, sitä ei voi muuttaa, elleivät muut ryhmäläiset hyväksy muutosta. (Kopakkala 2005, 101.)

4.4 Turvallinen ryhmä

Nuori elää muutosten keskellä lähes koko ajan. Koulujen vaihtuessa nuoren ympäristö muuttuu ja häneltä odotetaan erilaista käyttäytymistä kuin aikaisemmin. Ryhmässä nuori oppii ja harjoittelee monia sosiaalisia taitoja, jotka vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. Minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat kasvuympäristötekijät, joista tärkeimpiä ovat koti, koulu ja kaveripiiri. (Aho & Laine 2002, 39.) Minäkäsityksellä tarkoitetaan sitä, millaiseksi yksilö kokee itsensä ja

mikä hänelle sopii sekä sitä, mitä yksilö uskoo ja tietää itsestään (Dunderfelt, Laakso, Niemi, Peltola ja Vidjeskog 2001, 77).

Vertaisryhmän merkitys korostuu nuoruusiässä. Vertaisilta saadun palautteen avulla nuori rakentaa käsitystä itsestään. Vertaisryhmä voi olla joko uhka (turvaton ryhmä) tai mahdollisuus (turvallinen ryhmä). Turvattomassa ryhmässä nuori joutuu pelkäämään hylätyksi tulemista tai kiusaamista. Jos vertaisilta saatu palaute on jatkuvasti negatiivista, muuttuu nuoren minäkäsitys helposti kielteiseksi. Vertaisryhmän valinnat vaikuttavat nuoren omaan päätöksentekoon. Koulumaailmassa vaikutus voi joko sitouttaa nuoren opintoihin ja ryhmään tai johtaa pahimmassa tapauksessa koulutuksesta syrjäytymiseen. Koululla ja koululuokalla on näin ollen merkittävä asema nuoren minäkäsityksen ja elämänkulun rakentumisessa. (Ihatsu & Koskela 2001, 14-17.) Ryhmän turvallisuus voi jo sellaisenaan tuottaa paljon merkittäviä elämää kantavia kokemuksia. Turvallinen ryhmä luo erinomaisen pohjan elämisen taitojen oppimiselle, johon tarvitaan tunne-, asenne- ja arvotason muutoksia. (Aalto 2000,149.)

Ryhmässä vallitsee positiivinen keskinäinen riippuvuus silloin, kun kaikki sen jäsenet tietävät, että he voivat menestyä ja onnistua parhaalla mahdollisella tavalla vain toistensa avulla ja toistensa kanssa. Positiivinen keskinäinen riippuvuus koostuu siis yhteisestä tietoisesta päämäärästä sekä yhteisestä ja yksilöllisestä vastuusta. Toimiva ryhmä onkin enemmän kuin jäsentensä summa. Ryhmän yhteinen identiteetti lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteistä identiteettiä edustavat ja edesauttavat kieli, kulttuuri, perinteet ja yhteiset symbolit. Identiteetti ja kyky toimia yhdessä kehittyvät yhteisistä kokemuksista. Omasta toiminnasta oppiminen on tärkeää ryhmän kehityksen kannalta. Toiminnan yhteinen pohtiminen ja oman toiminnan arviointi on tärkeä osa oppimista. (Nuorten Akatemia 2008.)

4.5 Ryhmäyttäminen

Ryhmäyttämällä tarkoitetaan erilaisiin toiminnallisiin tehtäviin perustuvaa prosessia, jossa ryhmän turvallisuus, keskinäinen tuntemus, luottamus ja viestintäkyky kasvavat ja kehittyvät. Ryhmäyttämisen tarkoituksena on käynnistää sosiaalisuusioprosessi, jossa tuntemaan oppiminen, turvallisuuden kokeminen ja luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistavat ryhmässä avointa omien ajatusten ja tunteiden ilmaisua. Turvallisuudella Aalto (2000, 69) tarkoittaa tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta. Turvallisessa ryhmässä jokainen voi olla oma itsensä. Turvallisuus on luottamusta, avoimuutta, tuen antamista ja sitoutumista ryhmään. Aho ja Laine (2002, 205) kertovat, että turvallisuus tukee ryhmän jäsenten emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. Tällöin yksilön energia ei kulu oman minänsä varjelemiseen ja itsensä puolustamiseen. Ryhmän jäsenet ovat motivoituneita tehtäviinsä ja pystyvät hyödyntämään niissä omia taitojaan ja resurssejaan sekä haluavat toimia yhteistyössä muiden kanssa.

Ryhmäytys on tärkeä menetelmä opiskelijan sitouttamiseksi kouluun ja luokkayhteisöön. Se antaa nuorelle mahdollisuuden määritellä paikkansa ryhmässä ja mahdollisesti päästä eroon häneen aiemmissa opinnoissa tarttuneesta roolista. (Sirikka 2007.) Yhdessä tekeminen ja kokeminen lisäävät ryhmähenkeä ja ryhmästä tulee tiimi, kun sen jokainen jäsen tuntee vastuuta itsestään, toisista ja yhteisistä aikaansaannoksista. Hyvä ryhmäyttäminen edellyttää, että opetellaan tekemään hyviä päätöksiä yhteisistä ja yksityisistä asioista, ratkaisemaan mahdollisia ryhmän sisäisiä ongelmia ja luodaan edellytyksiä ryhmässä syntyneiden myönteisten asioiden jatkumiselle. (Aalto 2000, 69.) Parhaimmillaan ryhmäkokemukset auttavat ihmistä löytämään omimman itsestään. Ryhmä on yksilölle itsetuntemuksen lisääntymisen väline. Johonkin liittyminen, kuuluminen, hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen ovat yksilön kehitykselle tärkeitä asioita. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15.) Opiskelu ammattioppilaitoksessa on paljolti ryhmäyötä ja opiskelijoiden toiminta ryhmässä vaikuttaa myös muiden ryhmän jäsenten toimintaan. Parhaille ja motivoituneimmillekin opiskelijoille tulee päiviä, jolloin

kouluun meno tuntuu hankalalta. Hyvin ryhmäytynyt luokka tukee yksittäistä opiskelijaa ja auttaa motivoitumaan paikalle myös vaikeimpina päivinä. Ryhmäytämistä voidaankin pitää yhtenä keskeyttämistä ennaltaehkäisevänä toimena. Ryhmäytysharjoituksia voidaan tehdä vuoden mittaan monissa eri tilanteissa. Tärkeintä se on Sirkan (2007) mukaan ensimmäisen vuoden alussa ensimmäisellä kouluviikolla. Tässä vaiheessa ryhmään ei ole vielä päässyt muodostumaan rooleja tai alaryhmiä, joita olisi vaikea myöhemmin purkaa. Ensimmäisen ryhmäytyksen tulisi olla vähintään parin tunnin mittainen, mielellään koko päivän kestävä toimintapäivä, jolloin tehdään paljon erilaisia harjoitteita purkuineen. Toinen oivallinen paikka ryhmäytykselle on lomien jälkeen. Kouluun paluu ryhmäytysleikkien avulla saa ryhmän rakenteet taas toimimaan. Kolmas sopiva ajanjakso ryhmäytykselle on ensimmäisen vuoden päätteeksi. Tällöin jokainen voi miettiä kulunutta vuotta ja summata vuoden tapahtumat. Lukuvuoden alun odotukset voidaan purkaa ja miettiä niiden toteutumista. Kun kulunut vuosi käsitellään, on seuraavana syksynä hyvä aloittaa puhtaalta pöydältä. Muita sopivia hetkiä ryhmäytykseen ovat ongelmatilanteiden esiintyminen (esimerkiksi koulukiusaustapaukset), uuden opiskelijan tulo luokkaan tai uuden lukukauden alku. (Sirkka 2007.)

5 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA KASVATTAJANA

Elämystoiminta eri muodoissa on laajentunut lähes kaikille yhteiskunnan alueille viimeisten vuosien aikana. Elämyksellinen ja kokemuksellinen toiminta on yhä tietoisemmin otettu osaksi muun muassa sosiaali- ja nuorisotyötä, koulujen opetustoimintaa ja ammatillista koulutusta. Termejä elämys, kokemus, oppiminen, kasvu, ohjaaminen, elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus käytetään monessa käytännön koulu- ja kasvatustyössä. Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus on nähty tärkeiksi tekijöiksi kasvussa ja oppimisessa. (Karppinen & Latomaa 2007, 11.)

Elämyspedagogiikkaa käytetään menetelmänä turvallisen ryhmän rakentamiseksi ja sen vuorovaikutuksen kehittämiseksi. HESOTE:n ja Outward Bound ry:n projektissa elämyspedagogiikka toimii ryhmäytyksen välineenä. Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa on käytetty vastaavanlaisissa projekteissa aikaisemminkin. (mm. Paljakka 2002.) Projektin suunnittelu- ja ohjaustyötä määrittivät pitkälti elämyspedagogiikan lainalaisuudet. Jotta ohjaamiseen liittyvät yksityiskohdat aukeaisivat, on tiedettävä myös taustoista. Elämyspedagogiikkaan tutustuessa on lähdettävä liikkeelle käsitteiden avaamisesta ja historiaan tutustumisesta. Näin teorian perimmäiset tarkoitukset ja kasvatukselliset tavoitteet selviävät parhaiten.

Elämysten kokemisen kirjo on laaja. Toinen kokee elämyksiä mietiskelyn avulla, toinen taas riskitason toiminnassa ja extremeseikkailussa, joku taas jossain näiden kahden ääripään välillä. Elämys voi olla mielen sisäinen tapahtuma arkipäiväisessä ympäristössä, ulkoapäin tuotua jännitystä tai tavoitteellinen opetus- tai kasvatustapahtuman tulos. Elämyksen kattava määrittelemineen on haastavaa, jopa mahdotonta. Se on subjektiivinen kokemus, joka riippuu tilanteesta, toiminnan kohteesta ja tavoitteesta. Elämysten ja kokemusten tutkimisessa on mentävä ulos tutkimaan ja kuulostelemaan. Ohjaajan on eläydyttävä tapahtumina prosesseihin todellisuudessa ja vuorovaikutuksellisessa toiminnassa: luonnossa, seikkailuissa tai retkillä. (Karppinen & Latomaa 2007, 13-14.)

5.1 Mitä on elämyspedagogiikka?

”Elämyspedagogiikan voisi määritellä samaan tapaan kuin Hemingwayn rakkauksen: Siitä ei pidä puhua, sillä samalla sen lumous katoaa. Toisin sanoen tiedämme sen olevan hyvä, koska siltä tuntuu ja siinä kaikki.” (Telemäki 1998a, 41.)

Elämyspedagogiikassa ei ole kyse sokeasta toiminnallisuudesta eikä erikoisuuksien tavoittelusta. Se ei tarkoita elämysmatkailua, extreme-lajeja eikä leirejä. Elämyspedagogiikka tavoittelee mahdollisesti silmänräpäyksen kestävää intensiteettiä - kokemusta, joka muodostaa tarvittavan mausteen kokonaisuudessa. Ulkoiset olosuhteet eivät välttämättä ole aina ratkaisevia, vaan tärkeämpää on tapa, jolla ihminen muuttaa ne omiksi kokemuksikseen. (Telemäki 1998a, 41–43.) Elämyspedagoginen toiminta, joka on tarkoituksella haasteellista, antaa yksilöille ja ryhmille mahdollisuuksia huomata ja arvioida omia tapojaan toimia erilaisissa tilanteissa palautekeskustelujen sekä reflektoinnin avulla. Osallistujilla on vapaus ja mahdollisuus kokeilla uusia ja toimivampia toimintamalleja. Opittuja asioita käsitellään siten, että niitä voidaan siirtää arkielämään. Näin saadaan lisää valmiuksia elämän haasteista selviämiseen. Riskien kautta ihminen löytää turvallisuuden ja pystyy muuttamaan tuntemattoman tutuksi ja hallituksi. Elämyspedagogiikka uskoo voimistuneiden ja positiivisia ominaisuuksia löytäneiden ihmisten olevan myös valmiimpia ottamaan vastuuta paitsi itsestään, myös toisistaan ja ympäröivästä yhteiskunnasta. (Outward Bound 2007.)

Luonto toimii usein elämyspedagogisena oppimisympäristönä. Toimintaan voi kuulua esimerkiksi patikointia, melontaa tai kiipeilyä. Seikkailu, ryhmätehtävät ja erätaitojen opettelu ovat kasvatuksen ja oppimisen välineitä, eivät itsetarkoitusta. Elämyksiä voivat tarjota myös taiteeseen tai draamaan liittyvät elementit. Elämyspedagogiikka soveltuu erinomaisesti erilaisten ryhmien, kuten koululuokkien, opiskelijaryhmien tai työyhteisöjen toiminnan kehittämiseen. (Nuorten akatemia 2009.)

Kokemuksellinen oppiminen ja elämyspedagogiikka ovat toisilleen sukulaiskäsitteitä ja niitä pidetään usein jopa synonyymeinä. Molemmissa teorioissa oppiminen ymmärretään jatkuvana prosessina, joka etenee syklisesti. Oppiminen perustuu

elämyksiin ja kokemuksiin ja niiden analyysiin. Onnistunut oppimiskokemus tuottaa uutta tietoa, jota oppija voi soveltaa. Oppimisen tuloksena on uusia elämyksiä ja kokemuksia, joita jälleenkäsitellään eli reflektoidaan. Kokemukselliseen oppimiseen yhdistetään usein learning by doing -käsite. Se on kuitenkin enemmän oma alalaji, koska puhtaaseen tekemällä oppimiseen ei tarvita reflektiota. Oppija kehittyy ja muuttaa toimintaansa lähes automaattisesti. Jotkut käytännön tiedot ja taidot voidaan oppia ilman reflektiota ja merkityksen antoa. (Karppinen & Lato-
maa 2007, 11–12)

Tässä opinnäytetyössä elämyspedagogiikan määritelmä noudattelee Outward Bound Finland ry:n määritelmää. Sen mukaan elämyspedagogiikalla tarkoitetaan menetelmää, jonka avulla pyritään mahdollistamaan ihmisen kasvu ja oppiminen sellaisten elämysten kautta, jotka koskettavat ihmisen järkeä, tunteita ja fysiikkaa samanaikaisesti. Elämyspedagogiikan lähtökohtana on ihmiskäsitys, jonka mukaan jokaisessa yksilössä on jotain hyvää ja jota kehittämällä saadaan aikaan sisäistä kasvua. (Outward Bound 2007.) Elämyspedagogiikassa ryhmällä voidaan nähdäkseni ajatella olevan kaksoisrooli; opitaan ryhmästä ja ryhmän avulla. Osallistuessaan ryhmän toimintaan ja vastatessaan toisten odotuksiin ihminen joutuu jatkuvasti suhteuttamaan itseään ympäristöönsä, ikään kuin vetämään rajaa sen ja itsensä välille. Tämä lisää hänen tietoisuuttaan itsestään ja ympäröivästä maailmasta sekä näiden välisestä suhteesta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15.)

5.2 Elämyspedagogiikan historiaa

Jotta voisimme ymmärtää elämyspedagogiikka kokonaisvaltaisesti, on sen historiaa avattava hieman. Elämyspedagogiikan kehittymisessä merkittävässä osassa on saksalainen Kurt Hahn. Hänen huolensa yhteiskunnan ja nuorison kehityssuuntaa kohtaan johti uuden pedagogiikan syntyyn. (Fossi & Jokinen 1997, 42).

5.2.1 Elämyspedagogiikan kehitys

Kurt Hahn, saksalaissyntyinen kasvatustieteilijä ja elämyspedagogiikan pioneeri toteutti unelmansa perustaessaan 1920-luvulla ensimmäisen koulunsa Bodenjärven rannalle Saksaan. Tämä koulu käytti osittain elämyspedagogisia menetelmiä. Hahnin sai vaikutteita opetukseensa mm. Goethen, Platonin ja Rousseauin ajatuksista sekä partiotoiminnasta. (Outward Bound 2007.) Hän toimi nuorten puolesta ja pyrki kehittämään heidän itsetuntoaan ja ajatteluaan siten, että he näkisivät oikean ja väärän ja uskaltaisivat puolustaa omia mielipiteitään (Fossi & Jokinen 1997, 42). Kasvatuksen onnistumiselle olennaiseksi piirteeksi Hahn näki toiminnan suunnitelmallisuuden, jossa oppilaat itse asettavat henkilökohtaiset tavoitteensa ja sitoutuvat vastuuseen itsestä ja toisista (Outward Bound 2007).

Vuonna 1941 Hahn perusti ensimmäisen Outward Bound - koulun Walesiin. Tärkeimpänä ajatuksena oli, että toiminta itsessään ei ole oleellista vaan sen avulla saatavat kokemukset luonnossa – merellä, metsässä ja vuorilla - ja niiden kautta opitut elämönhallintataidot. (Fossi & Jokinen 1997, 42.) Toisena tärkeänä elementtinä kasvatuksessa Hahn piti ajankäytön järjestelmällisyyttä ja ryhmäkuria käyttäytymiseen vaikuttaessa. Kolmantena ja keskeisen tärkeänä elementtinä Hahn toi Outward Boundiin seikkailun - kaikkine riskeineen, jotka se sisältää. (Outward Bound 2007.) Pedagogisina menetelminä käytettiin vaativia toiminnallisia ohjelmia, kuten vuoristovaelluksia ja pitkiä purjehduksia (Fossi & Jokinen 1997, 42). Hän uskoi, että kasvu herättää elämän nälkää ja että tämä voidaan saavuttaa jaetun kokemuksen ja hetkessä elämisen kautta, kun ponnistellaan kohti yhteistä, innostavaa tavoitetta. Hahn toivotti tervetulleeksi voimakkaat tunne-elämykset, kuten hämmennyksen, pelon ja voitonhuvan. Kokemuksen tuli olla ladattu tekemisen ja löytämisen ilolla ja sen piti olla mahdollista suorittaa kaikille välittämättä suorituskyvyn eroista. Tärkeää oli kuitenkin, että Hahn näki seikkailun sosiaalisena ryhmän ja yhteisön tapahtumana. Huolimatta henkilökohtaisistakin huippuhetkistä ja voitoista on seikkailijan ymmärrettävä, ettei yksilö pysty saavuttamaan täydellisyyttä, ellei ole itse osa täydellistä yhteisöä. Yksilön on löydettävä sosiaalinen harmonia säilyttääkseen henkilökohtaisen tasapainonsa. Hahnin koulujen toiminta-ajatus voidaan kiteyttää seuraavasti: vahva ruumis tuottaa vahvan mielen, mutta tullakseen vahvaksi yksilön on oltava nöyrä ja tunnettava vastuuta itsestään ja toisistaan. (Outward Bound 2007.)

Vaihtoehtoiset eli reformipedagogiset kasvatuksen ja opetuksen lähestymistavat ja menetelmät tekivät uuden nousun 1980-luvun jälkeen. Varsinkin Saksassa niiden käyttö tuli suosituksi, koska maassa yritettiin etsiä ratkaisumalleja yhteiskunnan murroksesta aiheutuneisiin ongelmiin: syrjäytymiseen, juurettomuuteen, nuorisotyöttömyyteen sekä mielenterveys- ja käytösongelmiin. (Karppinen 2007, 82.) Suomeen seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka tulivat uusina kasvatustelminä 1980- ja 90-lukujen taitteessa Saksasta, Englannista, USA:sta, Kanadasta ja entisestä Tšekkoslovakiasta. Elämyspedagogiikka on suora lainaus saksan *Erlebnispädagogik*-käsitteestä. Oma, suomalainen seikkailullinen ja elämyksellinen kasvatus- ja nuorisotyön traditio jäi sivuosaan uusien tuulien puhaltaessa. 90-luvun alusta lähtien elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta on ollut mahdollista opiskella eri kouluissa ja koulutuksissa. Elämyspedagogiikka on näiden vuosien aikana tullut laajempaan tietoisuuteen opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisten keskuudessa. (Fossi & Jokinen 1997, 42.)

5.2.2 Elämyspedagogiikka tänään

Ensimmäinen Outward Bound koulu aloitti toimintansa 1941 Walesin Aberdoveyssä. Kaiken takana toimiva säätiö Outward Bound Trust perustettiin 1946. Nykyisin Outward Bound- toiminta on levinnyt ympäri maailmaa. Se on seikkailullisen kasvatuksen, elämyspedagogiikan ja kokemuksellisen oppimisen osalta maailman vanhin ja laajimmalle levinnein järjestö. Järjestön alaisuudessa toimii yli 50 koulua ja keskusta yli 30 maassa kuitenkin niin, että kaikkien jäsenjärjestöjen tavoitteet ovat yhtenevät. (Outward Bound 2007.) Elämys- ja seikkailupedagogiikka on useissa Euroopan maissa sekä Yhdysvalloissa ja Kanadassa tällä hetkellä osa korkeakouluopetusta ja – tutkimusta ja ympäri maailmaa siitä on tullut jonkinlainen muoti-ilmiö. Seikkailukasvatusta käytetään menetelmänä niin kouluissa, työpaikoilla kuin turismissakin. (Fossi & Jokinen 1997,42.) Työelämässä arvostetaan samoja asioita kuin elämyspedagogiikassakin: tekemiselle ja kokemiselle annetaan arvoa. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa elämyspedagogiikka ottaa koko ajan suurempaa roolia. Sen on havaittu olevan hyvä työkalu ryhmäyttämisen ja yhteistoiminnan edistämässä ja erilaisuuden ja kunnioituksen opettajana. (Karjalainen & Lehtonen 2007, 161–168.) Aina seikkailu ei

ole kasvatuksellista, sillä turismi on muokannut siitä elämyksiin perustuvaa matkailua, jossa tärkeintä on uusien kokemusten ja elämysten saaminen. Oppiminen ei kuitenkaan kuulu matkan järjestäjille, vaan se tapahtuu, jos on tapahtuakseen, matkailijan omassa päässä. (Fossi & Jokinen 1997,42.)

5.3 Elämyspedagoginen toiminta ja tavoitteet

Elämyspedagogiikka liitetään usein lähinnä saksalaiseen ja hahnilaiseen perinteseen, kun taas englanninkielisillä alueilla puhutaan ehkä mieluummin seikkailukasvatuksesta (Telemäki 1998b, 21). Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus eivät juuri eroa sisällöllisesti toisistaan. Seikkailut tulevat aina jonkin asteisina yllätyksinä, eikä niitä voi etukäteen täysin suunnitella. Elämyspedagogiikka taas painottaa hieman enemmän kasvatuksellisuutta ja sosiaalista oppimista. (Kalliokoski & Saikkonen 1999, 37.) Käytännössä on varsin vaikea tehdä eroa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välille. Molemmissa käytännön toimet voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen:

- sosiaalistamisleikit, joiden tarkoituksena on tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa ja poistaa osallistumisen esteet
- ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät, joissa ryhmä selvittää yhdessä sille asetetut ongelmat tai tehtävät
- yksilöllisiä haasteita sisältävät tehtävät, jotka voivat muun muassa olla köysi- ja kiipeilyosuuksia
- ulkoilmatoiminnot kuten vuorikiipeily, koskenlasku, purjehdus, melonta tai hiihto. (Telemäki 1998b, 21.)

Elämyspedagogiikan kasvatuksellisena tavoitteena on laaja-alainen oppiminen. Tavoitteena on, että kokemusten ja elämysten kautta yksilön kokonaispersoonallisuus, luottamus omiin kykyihin, itseen ja lähellä oleviin ihmisiin kasvaa. Kokemus on tavoiteltavaa, koska sen yhteydessä syntyneet voimakkaat tunnekokemukset luovat vahvan pohjan elämyspedagogisessa tilanteessa syntyneiden asioiden oppimiselle. (Kalliokoski & Saikkonen 1999, 39.) Telemäen ja Bowlesin (2001,30) mukaan elämyspedagogiikan pyrkimyksenä on taas nuoren oman iden-

titeetin etsiminen ja sitä kautta mahdollisuuden saaminen mielekkääseen ja tyydyttävään elämään. Lyhyesti sanottuna elämyspedagogiikan pyrkimyksenä on tehdä ihmisistä vahvoja vaikeiden tilanteiden kohtaamisen kautta.

Outward Bound on määritelty kehityksen keskeiset alueet ryhmälle ja yksilölle. Sen järjestämien kurssien aikana pyritään kehittämään osallistujien itsetuntoa, tietotaitoa, sinnikkyyttä, fyysistä kuntoa, ryhmätyötaitoja, johtajuustaitoja, itsenäisyyttä, vastuunottoa ja omien rajojen rikkomista. (Outward Bound 2009.)

5.3.1 Elämyspedagogisen toiminnan rakenne

Tavoitteiden asettaminen kuuluu elämyspedagogisen toiminnan järjestämiseen. Toiminta voi olla selkeästi rajattu kokonaisuus seikkailuleikkejä ja – harjoituksia, joiden kautta saadaan aikaan seikkailullisia elämyksiä yksilössä ja ryhmässä. Toisena ääripäänä on ryhmän tavoitteellinen elämysretki, jolloin ryhmän haasteet muodostuvat luonnossa liikkumisesta ja ryhmän jäsenten keskinäisestä vuorovaihtuksesta. (Kiiski 1998, 111.)

Suunnitteluvaihe on tärkeä osa koulutuksen järjestämistä. Hyvä suunnitelma antaa tarvittaessa tilaa muutoksille koulutuksen edetessä. Suunnittelun lähtökohtana ovat ryhmä ja sen taidot. Elämyspedagoginen toiminta muodostaa aina kokonaisuuden, joka voidaan jakaa esimerkiksi aloitusjaksoon, syventävään ja lopetusjaksoon. (Kiiski 1998, 111.) Myös Outward Bound jakaa kurssinsa kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäisen vaiheen tarkoituksena ja tavoitteena on ryhmäyttäminen. Ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa ja orientoituu toimimaan ryhmänä. Alussa opitaan myös ryhmän sisäiset sosiaaliset pelisäännöt ja normit, sekä harjoitellaan sosiaalisia taitoja. Välineenä tavoitteiden saavuttamiseen käytetään ice breakeiksi kutsuttuja tutustumisleikkejä, kommunikaatioleikkejä, ongemanratkaisuleikkejä ja metaforaleikkejä. Mukana voi olla myös välinekohtaista harjoittelua esimerkiksi vaellusta tai melontaa. (Mäkelä 2008.) Alussa on hyvä kartoittaa myös ryhmäläisten odotukset ja pelot, sekä tilanteet, joista osallistujat koulutukseen tulevat.

Toinen vaihe on yleensä Outward Boundin kursseilla jonkinlainen retki. (Mäkelä 2008.) Syventävän jakson tarkoituksena on saada ryhmä työskentelemään ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kiiski 1998, 111.) Retken on oltava tarpeeksi raskas, jotta ryhmäläisille tulee fyysistä ja henkistä väsymystä. Tällöin suullinen anti paranee ja keskustelunaiheet heräävät ryhmästä herkemmin. Ryhmäläisten haasteena on ottaa myös muut ryhmän jäsenet huomioon, varsinkin, jos ryhmän sisällä on tasoeroja. Retken keskivaiheilla toteutetaan usein jonkinlainen projekti yhteisen hyvän vuoksi sekä soolo eli hiljaisuuden hetki. (Mäkelä 2008.)

Lopetusvaiheessa ryhmäläiset voivat kokeilla omia rajojaan ryhmän tukemana esimerkiksi köysikurssin muodossa. Roolien kariseminen projektin kuluessa mahdollistaa myös kieltäytymisen liian haastavista tehtävistä. Parhaimmillaan ryhmäläiset uskaltavat olla omia itsejään. Harjoitukset mittaavat luottamusta. (Mäkelä 2008.) Lopetusjakson aikana keskitytään myös yksilön irtaantumiseen ryhmästä. Yhteiset kokemukset saavat ryhmässä aikaan voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen ja erityisesti intensiivisillä jaksoilla on huomioitava ryhmätoiminnasta irtautuminen. Jokaiselle ryhmän jäsenelle on suotava aikaa ja tilaa pohtia kokemuksiaan. (Kiiski 1998, 111.)

5.3.2 Ohjaajan rooli toiminnassa

Ohjaajan rooli elämyspedagogisessa toiminnassa on haasteen tarjoaminen sekä keskustelun herättäminen toiminnan aikana ja sen jälkeen. Telemäen ja Bowlesin (2001, 33) mukaan elämyspedagogiikalle on ominaista jännite johtajuuden ja ei-johtajuuden välillä. Osanottajat saavat täyden vastuun ratkaista annetut tehtävät tulematta ohjaajien taholta häirityksi silloinkaan, kun ratkaisuyritys epäonnistuu. ”Virheidenkin” tekeminen antaa mahdollisuuden oppimiseen, jos asiaa käsitellään rakentavasti tilanteen jälkeen. Turvallisuusasioihin tulee ohjaajan puuttua aina, mutta muut valinnat toiminnan toteutuksesta on jätettävä ryhmälle tai yksilölle. (Pantzar 2006.)

Elämyspedagogiikassa on Rätyn (2008) mukaan erilaisia metodeja ja lähestymistapoja ohjaajuuteen. Tekemällä oppimisen metodin mukaan ohjaajan osuus kursista on valmistelutyö, organisointi ja turvallisuus. Toiminta puhuu ryhmäläisille puolestaan eikä ohjaaja aktiivisesti ohjaa ryhmää palautekeskusteluihin. Hahnin alkuaikojen purjehdukset ja retket toteutettiin tekemällä oppimisen-metodilla. Kommentoiva tekemällä oppiminen on tekemällä oppimisesta johdettu versio, jossa ohjaaja antaa palautetta toimintajakson jälkeen. Refleктоiva toimimalla oppiminen tarkoittaa sitä, että ryhmäläiset ovat palautekeskustelun aktiivisia osapuolia. Direktiivisessä oppimisessä tavoitteet määritellään ja selvitetään ennen toimintaa ryhmän toimesta. Ryhmä siis asettaa ennen retkelle lähtöä omat tavoitteensa. Metaforisessa oppimisessä toiminta pyritään liittämään osaksi osallistujien kokemuksia ja elämää luonnollisella tavalla ja tällöin puhutaan siirtovaikutuksesta. (Räty 2008.) Käytännön ohjaustyössä ohjaajuuden lähestymistapa määräytyy ryhmän ja sen kehitystason mukaan. Ohjaajan ammattitaitoa on osata lukea ryhmää ja valita kuhunkin tilanteeseen sopiva metodi käytettäväkseen.

5.3.3 Reflektio

Elämyspedagogisen ohjelman lähtökohtana on saattaa nuori epätasapainon tilaan tavallisesti siten, että heidät viedään outoon ja tuntemattomaan ympäristöön. Siellä heidän tulee ratkaista erilaisia ongelmia. Samalla luodaan tilanne, jossa yhteistoiminnan avulla voidaan saavuttaa tuloksia ja ratkaista ongelmat. (Telemäki & Bowles 2001, 31.) Toiminnan voima perustuu kuitenkin reflektioon eli toiminnan sisältöjen, elämysten sekä kokemusten jakoon ja käsittelyyn. Reflektiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen määritellään prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkastellaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Ilman reflektiota toiminta ei anna mahdollisuutta kasvuun ja oppimiseen. Reflektio on olennainen osa oppimistapahtumaa. Tapaus tehdään tietoiseksi eli jäsennetään mieleen. Jokaisen oma näkemys oikeellisuudesta on oikea. Näin oppija rakentaa itse omaa todellisuudenkuvaansa. Positiivisesta elämyksestä ei välttämättä seuraa ymmärtävää oppimista, vaan ymmärtävä oppiminen syntyy hyvin toteutetusta reflektiosta. (Karppinen 2007, 89.)

Purkukeskustelun avulla nuori oppii kokemuksistaan ja ryhmästään. Parhaassa tapauksessa kokemusten siirto muuhun elämään on mahdollista. Tällöin puhutaan siirtovaikutuksesta. Tässä mallissa oppijan odotetaan kykenevän siirtämään samantapaiset tai samansisältöiset periaatteet elämyksen kokemisesta arkipäiväisen toimintaan (Karppinen 2007, 89). Reflektion avulla on mahdollisuus käsitellä monia kysymyksiä, jotka tukevat kasvatustavoitteita. Ohjaajan tuleekin tietää käytettyjen aktiviteettien piilossa olevat sanomat. (Telemäki & Bowles 2001, 32.)

6 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET JA MENETELMÄT

Opinnäytetyöni aiheena on elämyspedagoginen ryhmäytysprojekti lähihoitaja-opiskelijoille. Opinnäytetyöni on osa projektia, jonka HESOTE on käynnistänyt yhdessä Suomen Outward Bound ry:n kanssa. Projektin tarkoituksena on järjestää HESOTE:n lähihoitajakoulutuksen aloittaville nuorille ryhmäytystoimintaa elämyspedagogiikan keinoin ja näin mahdollisesti ehkäistä opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä.

6.1 Opinnäytetyön tavoitteet

Opinnäytetyön tarkoituksena on kokeilla ja tutkia elämyspedagogiikan käyttöä toisen asteen nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitouttamisessa. Opinnäytetyöni koostuu kahdesta kokonaisuudesta, joissa tavoitteeni ovat seuraavat:

- olla mukana kehittämässä elämyspedagogiikan menetelmää ammattioppilaitoksen käyttöön soveltuvaksi
 - dokumentoimalla projektin suunnittelua ja toteutusta kirjaamalla ylös toteutetut harjoitteet
 - arvioimalla projektin onnistumista ja luomalla jatkokehitysehdotuksia
- tutkia elämyspedagogiikan käyttöä toisen asteen nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitouttamisessa
 - tarkastelemalla ryhmän kehitystä ja toimintaa projektin aikana havainnoinnin avulla
 - pohtimalla projektin onnistumista opintojen keskeyttämisen näkökulmasta ja selvittämällä kuinka paljon keskeyttämistä tapahtuu kohderyhmässä ensimmäisen opiskeluvuoden aikana

6.2 Opinnäytetyön menetelmät

Tutkimusmenetelmäni opinnäytetyössäni on toimintatutkimus. Toimintatutkimuksella tarkoitetaan prosessia, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Tutkimus tavoittaa tavallisia ihmisiä ja heidän jokapäiväistä toimintaansa, ja se tarjoaa arkeen uudenlaista ymmärrystä samalla, kun se pyrkii työelämän ammattikäytäntöjen kehittämiseen. (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 25.) Opinnäytetyössäni tavallisilla ihmisillä tarkoitetaan lähihoitajaopiskelijoita ja jokapäiväinen toiminta taas tarkoittaa heidän koulunkäyntiään. Opinnäytetyössäni pyrin kehittämään koulun käytäntöjä, eli tarjoamaan koululuokkien nivelvaiheeseen tukea ryhmäytymisellä elämyspedagogiikan keinoin. Toimin opinnäytetyössäni tutkijana aktiivisessa roolissa ohjaajana ja opiskelijat olivat toimintapäivillä toteuttamassa ohjaamiani harjoitteita. Näin ollen teimme yhdessä työtä ryhmän toiminnan kehittämiseksi, kuten Kuulan (1999, 218) mukaan toimintatutkimuksessa tehdäänkin. Toimintatutkimus suuntautuu käytäntöön ja se on ongelmakeskeistä (Kuula 1999, 218). Ongelmakeskeisen tutkimuksesta tekee sen lähtökohdat: projektin tarkoituksena oli tukea opiskelijoiden nivelvaihetta ja ennaltaehkäistä keskeyttämistä.

Toimintatutkimuksessa käytetään erilaisia aineiston keruumenetelmiä. Toimintatutkimus onkin ymmärrettävä pikemmin tutkimuksellisenä lähestymistapana, tutkimusorientaationa, jossa hyödynnetään erilaisia kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiä. Tutkimusaineistoa voidaan kerätä kyselyllä, haastattelulla tai vaikkapa havainnoimalla, kuten opinnäytetyössäni teinkin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55.) Strategiana toimintatutkimus tarkoittaa myös käytännön ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutusta. Tunnusomaista on toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä välittömän ja käytännöllisen hyödyn saavuttaminen. (Yliruka 2000.) Opinnäytetyössäni toiminta ja tutkinta oli samanaikaista, kun toimin toimintapäivien aikana kahdessa eri roolissa, sekä ohjaajana että havainnoijana. Ryhmiä havainnoimalla sain tietoa ryhmän kehityksestä ja vaiheista ja jatkon suunnittelu tapahtui näistä tiedoista käsin. Näin hyöty saavutettiin välittömästi.

Toimintatutkimuksen piirteisiin kuuluu Heikkisen (2001, 179) mukaan myös se, että tutkija ei pyri tarkastelemaan toimintaa ulkoapäin, vaan hän tekee itse aloitteita ja vaikuttaa kohdeyleisöönsä. Kaksoisroolissa ohjaajana ja havainnoijana pääsin juuri tähän etuun käsiksi. Toimintatutkimuksella ei pyritä lopullisiin ratkaisuihin tai tavoittamaan kokonaisia prosesseja, vaan tyydytään siihen, että toimintatutkimuksella tavoitetaan jokin prosessin vaihe. (Yliruka 2000.) Olin tutkijana mukana prosessin ensimmäisessä vaiheessa eli pääsin seuraamaan vain lähihoitajaopiskelijoiden ensimmäistä opiskeluvuotta.

Opinnäytetyössäni on sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2001, 125) mukaan lähestymistapoja, joita on vaikea erottaa toisistaan käytännössä. Ne ovat toisiaan täydentäviä lähestymistapoja, eivät kilpailevia suuntauksia ja niitä käytetään usein rinnakkain. Pääasiassa käytän opinnäytetyössäni laadullisia tutkimusmenetelmiä. Valitsin lähestymistapani toimintatutkimukseni tavoitteita tukemaan. Ratkaisevia asioita olivat tutkimuksen kokonaisvaltainen luonne, havaintojen, haastattelun ja keskustelun käyttö aineiston keruun menetelminä, aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta ja aineiston käsittely ainutlaatuisena. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2001, 155.)

Pyrin opinnäytetyössäni vastaamaan sekä Outward Boundin että HESOTE:n projektille asettamiin tavoitteisiin. Outward Boundin lähtökohtana oli kehittää elämyspedagogiikan käyttöä ammatillisessa oppilaitoksessa. Menetelmien valintaa ohjasi projekti ja sen ensikertaisuus ja näin ollen on tärkeää arvioida projektin onnistumista ja dokumentoida sen kulkua. HESOTE:n puolelta taas nousi esiin keskeyttämisenäkökulma, jonka pohjalta lähdin perehtymään ryhmän toimintaan, kiinteyteen ja sen vaikutuksiin. Luontevimmiksi menetelmiksi valikoituivat havainnointi, haastattelu ja sähköpostikysely. Suoritin aineistojen keruun monessa eri osiossa projektin eri vaiheissa. Erittelen seuraavassa taulukossa aineistonkeruumenetelmät tavoitteiden mukaan eli selvitän millä tutkimusmenetelmällä pyrin kunkin tutkimustavoitteen saavuttamaan (TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmät ja tutkimusongelmat.

Tutkimusongelma	Tutkimustavoite	Tutkimusmenetelmä	Toteutusaika	Toimija	Menetelmäsuuntaus
Elämyspedagogiikan käytön kehittäminen ammatillisessa oppilaitoksessa.	Projektin kulun arviointi ja dokumentointi.	Havainnointi	Toimintapäivät	Ohjaajat ja opettajat	Kvalitatiivinen tutkimus
Elämyspedagogiikan käyttö nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitoutamisessa.	Ryhmän kehityksen ja toiminnan seuranta. Projektin arviointi.	Sähköpostikysely opettajille.	Toimintapäivien jälkeen.	Anna	Kvantitatiivinen tutkimus
Elämyspedagogiikan käyttö nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitoutamisessa.	Ryhmän toiminnan ja kehityksen seuranta.	Havainnointi.	Toimintapäivien aikana.	Ohjaajat ja opettajat	Kvalitatiivinen tutkimus
Elämyspedagogiikan käytön kehittäminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Elämyspedagogiikan käyttö nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitoutamisessa	Ryhmän toiminnan ja kehityksen arviointi. Projektin arviointi ja jatkokehitysideat.	Teemahaastattelu opettajille	Lukuvuoden lopussa	Anna	Kvalitatiivinen tutkimus

6.2.1 Havainnointi

Käytin havainnointia opinnäytetyössäni yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Projektin havainnointi tapahtui osallistuvan havainnoin keinoin. Koska olin mukana toimintapäivissä apuohjaajan ja ohjaajan rooleissa, olin havainnoijana ryhmän toimintaan osallistuva jäsen. Havainnointi oli myös vapaasti tilanteeseen muotoutuvaa. (Hirsjärvi yms. 2001, 203.) Havainnointia tekivät myös projektin muut ohjaajat ja luokkien ryhmänohjaajat, jolla halusin varmistaa havainnoinnin objektiivisuuden. (Eskola ja Suoranta 2000, 215.) Jokaisen havainnoijan havainnointia ohjasi havainnointikaavake, jonka olin laatinut etukäteen (LIITE 2). Teemoja kaavakkeeseen poimin opinnäytetyön teoriapohjasta ja Outward Boundin kouluttajan Mäkelän (2008) pitämästä koulutustilaisuudesta. Havainnoinnilla pyrin tutkimaan ryhmän toimintaa ja kehitystä sekä projektin kulkua ja arviointia. Havainnointien tulokset kokosin ohjaajilta päivittäin ohjaajapalavereissa ja ryhmänohjaajilta sähkö-

köpostitse kenttäjaksojen loputtua. Kirjasin havainnointien tulokset ylös tutkimuspäiväkirjaan ja palasin niihin tutkimustuloksia kootessani.

Havainnoinnin suurin etu tutkimuksessani on se, että sain sen avulla välitöntä tietoa ryhmän toiminnasta ja käyttäytymisestä. Hirsjärven yms, (2001, 202) mukaan havainnointi on erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimiseen ja sen avulla voidaan kerätä mielenkiintoista ja monipuolista aineistoa. Ongelmana havainnoinnin luotettavuuden suhteen on se, että olen tutkijana tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimuskysymyksistä. On mahdollista, että havainnoin haluamiani asioita ja ilmiöitä tutkimusjoukosta tukeakseni tutkimushypoteesia. Havainnointini ei ole kuitenkaan ainut tapa saada tietoa ryhmästä, joten havainnoinnin tulokset ovat mielestäni päteviä. Usealla havainnointikerralla pyrin varmistamaan aineistonkeruumenetelmän tarkkuuden. Eri aikoina järjestetty havainnointi varmistaa ilmiön pysyvyyden Eskolan ja Suorannan (2000, 214) mukaan, joten projektin kulkua sekä ryhmän toimintaa ja kehitystä havainnoitiin molempien toimintapäivien aikana.

6.2.2 Kysely

Toinen opinnäytetyöni aineistonkeruumenetelmä oli sähköpostikysely. Kyselyn avulla pyrin selvittämään opettajien mielipiteitä ryhmän kehityksestä ja toiminnasta sekä projektin onnistumisesta. Kyselyn kysymykset pohjautuivat opinnäytetyöni teoriapohjaan sekä Outward Boundin kouluttajan Mäkelän (2008) pitämän koulutustilaisuuden teemoihin. Kyselyn pohja mukaili havainnointikaavaketta (LIITE 3). Lähetin sähköpostikyselyt opettajille ensimmäisen toimintapäivän jälkeen, ennen toista toimintapäivää ja toisen toimintapäivän jälkeen. Opettajat vastasivat kyselyyn yhdessä kertoen molempien ryhmien tilanteesta. Kyselyssä on tutkimusmenetelmänä muutamia etuja, joita ei muilla tutkimukseni menetelmillä pysty saavuttamaan. Kun opettajat vastasivat kyselyyni, en vaikuttanut läsnäolollani heidän vastauksiinsa. Se lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Opettajat saivat myös kirjoittaa ja miettiä vastauksiaan rauhassa, ja valita itselleen sopivan ajan osallistua kyselyyn. (Valli 2001, 100–102.) Kyselyn heikkoutena taas tuli esille vastausprosentin vaihtelut. Tutkimukseni olisi hyötynyt, jos opettajat olisivat vas-

tanneet kyselyyn joka kerta itse henkilökohtaisesti. Näin olisin saanut molemmilta realistiset ja pohditut vastaukset. (Valli 2001, 100–102.)

6.2.3 Teemahaastattelu

Keräsin tutkimustietoa opinnäytetyötäni varten myös teemahaastattelulla. Eskolan ja Vastamäen (2001, 24) mukaan teemahaastattelu on Suomessa suosituin tapa kerätä laadullista aineistoa. Haastattelun aihepiirit, teema-alueet on etukäteen määrätty. Menetelmässä ei kuitenkaan ole strukturoidulle haastattelulle tyypillistä tarkkaa kysymysten muotoa ja järjestystä. Teemahaastattelulla pyrin selvittämään opettajien mielipiteitä ryhmän kehityksestä ja toiminnasta. Selvitin myös opettajien mielipiteet projektin onnistumisesta ja jatkokehitysehdotuksista. Valitsin opettajat haastattelun kohteeksi, koska he pääsivät luokanvalvojina seuraamaan ryhmää koko vuoden ajan ”aitiopaikoilta”. Kasvatusalan ammattilaisina heillä on näkemystä ja ammattitaitoa havainnoida ryhmiä. He pystyivät vertaamaan ryhmänsä tapahtumia ja kehitystä luokkiin, joille he ovat aikaisemmin toimineet luokanvalvojina. Haastattelu toteutettiin Helsingin Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen tiloissa 26.5.2009. Paikalla olivat projektiin osallistuneiden luokkien luokanvalvojat Jouni Peltomaa ja Eila Tamminen. Toteutin haastattelun ryhmähaastatteluna, eli molemmat opettajat olivat haastateltavana yhtä aikaa. Valitsin ryhmähaastattelun, koska halusin saada aikaan vapaampaa keskustelua ja vuoropuhelua haastateltavien kesken. Haastattelijana varmistin, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käytiin haastateltavien kanssa läpi, kuten Eskola ja Suoranta (2000, 90) neuvovat tehtävän. Apuna oli tukilista käsiteltävistä asioista (LIITE 4).

7 TUTKIMUSTULOKSET JA ANALYYSI

Tutkimustulokseni on poimittu monipuolisesta aineistosta ja ne on kerätty useaa menetelmää käyttäen. Tulokset pohjautuvat toimintapäivien aikana toteutettuun havainnointiin sekä opettajien sähköpostikyselyyn ja haastatteluun. Lähdin käsittelemään ja analysoimaan aineistoa teemoittelemalla. Avuksi otin teemahaastattelua varten laaditun teemarungon. Se on Eskolan ja Suorannan (2000, 152) mukaan oiva apuväline aineiston koodauksessa, koska sen rakentamisessa on käytetty teoriapohjaa. Seuloin teemahaastattelurungon avulla aineistosta esille sellaiset tekstikohdat, jotka kertoivat kyseisestä asiasta ja valaisivat tutkimusongelmaa.

7.1 Projektin tausta

Helsingin Sosiaali- ja terveysalan oppilaitos sekä Suomen Outwardbound ry lähtivät kehittämään yhteistä projektia keväällä 2008. Projektin taustalla oli tarve tukea nivelvaiheessa olevia nuoria, jotka siirtyvät peruskouluopinnoista ammatitopintoihin (Tirkkonen 2010). Nivelvaiheen tukemisella ryhmäytämisen keinoin pyrittiin haastateltujen opettajien mukaan innostamaan oppilaat koulun käyntiin heti alusta alkaen ja sitouttamaan ryhmää opiskeluun ja itse ryhmään, ja mahdollisesti ennaltaehkäistä keskeyttämistä. Opettajat kertoivat oppilaiden koulutuksen keskeyttämisen olevan suuri ongelma niin oppilaille kuin koulullekin, joten nivelvaiheen tukeminen nähdään yhtenä keskeyttämistä ennaltaehkäisevänä keinona. Keskeyttäminen on opettajien mukaan usein merkki jostain isommasta ongelmasta. Koulussa viihtymättömällä saattaa olla ongelmia ammatinvalinnassa, elämäntahallinnassa, mielenterveydessä, päihteiden käytössä, perhetaustoissa tai opiskelutahmotivaatiossa. Samoihin tuloksiin tulivat Rantalainen ja Vehviläinen (2007,66) ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskeyttämistä koskevassa tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan yli puolella opiskelijoista on elämäntahallintataidot vähentyneet ja elämäntahallinnan ongelmat lisääntyneet. Se näkyy kouluissa tunteilta myöhästelyinä, lisääntyneinä poissaoloina ja opiskelutahotojen heikkoutena. Osalle oppilaista HESOTE:n opiskeluhuollon keinot ovat riittämättömiä eikä

opintoja pystyttyä jatkamaan. Haastatellut opettajat tuntevat huolta oppilaiden jaksamisen lisäksi koulun tilanteesta. Koulun puolelta oppilaiden koulutuksen keskeyttämisen vuoksi ongelmia ilmenee budjetin laatimisessa ja toiminnan suunnittelussa, opettajien palkkaamisessa ja ryhmien yhdistelemisessä. Tämä projekti ei kuitenkaan ole ensimmäinen kerta, kun keskeyttämisongelmaa on yritetty ratkaista. Koululla on haastateltujen mukaan järjestetty monenlaista tukitoimintaa oppilaiden hyväksi. Koulutusta on pyritty kehittämään työelämälähtoisemmäksi ja työharjoitteluja on lisätty. Koululle on myös palkattu ylimääräisiä terveydenhoitajia, psykologeja, kuraattoreja ja erityisopettajia tilannetta rauhoittamaan. Toisen opettajan mukaan kehitettävää olisi vielä oppilaiden motivoinnissa ja tukemisessa opettajien puolelta. Haastateltavien mukaan opettajilla on erilaiset lähtökohdat opettamiseen ja jaksamiseen. Toisinaan oppilaiden ongelmat ovat niin syviä, että opettajat kokevat itse riittämättömyyttä ongelmatilanteissa. Opettajilta menee paljon aikaa ongelmien ratkaisemiseen ja yhteydenpitoihin niin vanhempien kuin tukipalveluidenkin kanssa. Myös Rantalaisen & Vehviläisen (2007,60) mukaan ammattioppilaitosten henkilökunnan voimavarat ovat vähissä. Työssä jaksamisen ongelmat nähtiin tutkimuksessa syynä moniin oppilaitoksen ongelmiin, kuten keskeyttämiseen, mutta samalla jaksamisen ongelmat uskottiin olevan seurausta oppilaitoksen ongelmista. Lähes jokaiselle luokalle mahtuu muutama nuori, joka kaipaa enemmän tukea opiskeluunsa, mutta haastateltavien mukaan suurin osa nuorista voi kuitenkin hyvin ja opinnot etenevät tavoitteiden mukaisesti.

7.2 Projekti

Projektin käytännön osuudet alkoivat syksyllä 2008. HESOTE:n opettajille järjestettiin ennen oppilaiden ensimmäistä kurssia koulutuspäivä, jossa Ilkka Mäkelä toimi kouluttajana. Päivän tarkoituksena oli tutustuttaa koulun opettajakuntaa elämyspedagogiikkaan ja avata yhteistyöprojektin tarkoitusperiä. Toisen haastatellun mielestä koulutus toi opettajille uusia ideoita ja avasi koulun ja Outward Boundin yhteistyötä. Näin kurssipäivät eivät tuntuneet niin haastavilta, kun mukana olleet henkilöt tunsivat jo toisensa ja kaikilla oli tiedossa toimintapäivien tarkoitus ja tavoitteet.

Opettajille suunnatun koulutuspäivän jälkeen projekti jatkui kurssilla, joka oli suunnattu kahdelle syksyllä 2008 aloittavalle lähihoitajaluokalle. Ensimmäinen kurssi koostui kahdesta toimintapäivästä, joita vietettiin Helsingin edustalla Vartiosaassa. Toisen päivän jälkeisessä palautekeskustelussa nuoret olivat sitä mieltä, että koulun aloittaminen toimintapäivillä oli hyödyllistä. ”*Ai tuleeks tästä joku parempi luokkahenki, vai?*” tokaisi eräs tyttö, jonka jälkeen keskustelu kävi vilkkaana. Nuoret kertoivat purkukeskustelussa, että luokkakaverihin tutustuminen kävi nopeammin kuin luokassa ja lähes kaikki tehtävät olivat kivoja. Heti ensimmäisen kurssin jälkeen kerätyssä sähköpostikyselyssä opettajat olivat tyytyväisiä aloitusosioon. Toisen opettajan mukaan oppilaat olivat olleet yksimielisiä siitä, että ryhmäytyspäivät olivat onnistuneita. Jotkut opiskelijat olisivat viihtyneet Vartiosaassa useammankin päivän. Opettajan mielestä on tärkeää, että nuoria aktiivisia opiskelijoita viedään toiminnan pariin ja tutustutaan yhdessä tekemällä ja vastuuta toisista ottamalla.

Toinen lähijakso järjestettiin tammikuun 2009 alussa Pikkuhuopalahden nuorisotalolla. Päivän jälkeen kerätyssä sähköpostikyselyssä opettajat kertoivat oppilaiden viihtyneen toimintapäivässä. Nuoret olivat kertoneet päivän olleen mukavampi aloitus lukukaudelle kuin koulun penkissä istuminen. Osa nuorista ei tuntenut toista kurssia tarpeelliseksi, koska he kokivat jo tuntevansa luokkakaverinsa tarpeeksi hyvin eikä ryhmätehtävien tekemiselle nähty syytä.

Molempien kurssien aikana tehdyt harjoitteet olivat toisen haastattelun mielestä sellaisia, että nuoret joutuivat luottamaan toisiinsa.

”Sitten ne tehtävät oli mun mielestä sellasia, joissa joutu just tukeutumaan toinen toisiinsa ja jokun täyty sieltä nousta esille tai yhdessä pohtia. Ne oli kyllä tosi hyviä. Et ne jotenkin rakensi lyhyessä ajassa enemmän luottamusta toinen toisiinsa kun normaalissa koulu yhteisössä.”

Erityisen tyytyväisiä opettajat olivat haastattelun mukaan kurssipäivissä purkukeskusteluihin ja tunteiden ilmaisuun jätettyyn aikaan. Näin myös oppilaille annettiin mahdollisuus ymmärtää ryhmätehtävien tavoitteita ja tarkoituksia. Osa oppilaista oli ymmärtänyt problematiikan, joka liittyy yhteistyön sujumattomu-

teen, ja että näillä harjoituksilla ja yhdessä tekemisellä siihen juuri harjaannuttiin. Kurssien sisältö oli opettajien mielestä sopiva, tehtäviä oli tarpeeksi, mutta ei liikaa. Opettajat olivat erityisen tyytyväisiä siihen, että he saivat toimia toimintapäivien aikana ulkopuolisina havainnoijina. Näin he pääsivät seuraamaan ryhmien toimintaa ja saivat vinkkejä oppitunteja varten.

”Et oli hyvä olla sivustakatsojana kun ei ollu vetovastuuta ja pysty näkemään mitä tapahtuu ryhmässä. Mitä tapahtuu opettajan ja ryhmän välillä. Kun on ite pelissä mukana on sokeee joillekin asioille. Et havainnointi oli paras anti.”

Opettajat olivat mielissään uusista harjoituksista, joita hyödyntää myöhemmissä ryhmäytyshetkissä. Ohjaajan rooli elämyspedagogisessa toiminnassa tuli myös uutena, positiivisena asiana ja näkökulmana opettajille. Osallistujille annetaan vastuu tehtävien suorittamisesta eikä ohjaaja epäonnistumisenkaan hetkellä häiritse ryhmää. Oppilaille annetaan mahdollisuus oppimiseen onnistumisten ja virheidensä kautta, kun toiminnan jälkeen annetaan aikaa ja virikkeitä keskustelulle ja tapahtuman käsittelylle. (Pantzar 2006.)

7.3. Ryhmän toiminta ja kehitys

Yhtenä opinnäytetyöni tavoitteena oli tarkastella ryhmän kehitystä ja toimintaa projektin aikana. Apuna ryhmän toiminnan ja kehityksen seurannassa toimivat luokkien luokanvalvojat, jotka havainnoivat ryhmää toimintapäivien ja kouluvuoden aikana. Ryhmäläiset tapasivat toisensa ensimmäistä kertaa ensimmäisen kurssin aikana Vartiosaassa. Molempiin ryhmiin kuului noin 25 opiskelijaa.

Ryhmät syntyivät ryhmäläisten tavatessa ensimmäistä kertaa. Ryhmien muodostuminen mukaili selvästi Himbergin ja Jauhiaisien (1998,98) ryhmän muodostumisen teoriaa havainnointini perusteella. Ensin ryhmäläiset olivat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa eli syntyi tilakontakti. Jatkuva vuorovaikutus lisäsi kanssakäymistä ja sosiaaliset suhteet alkoivat yhdistää ryhmäläisiä ryhmiksi. Tätä toista vaihetta kutsutaan psykologisen kontaktin syntymiseksi. Nuoret tulivat tietoisiksi toisistaan ja loivat suhteita toisiinsa. Jo ensimmäisen päivän aikana ryhmässä al-

koi muodostua pareja ja alaryhmiä, pieniä yksiköitä. Se onkin luonnollinen tapa hallita kaaosta. Kopakkalan (2005, 54) mukaan ihminen tutustuu vain yhteen ryhmäläiseen kerrallaan. Havainnointini perusteella ryhmät pääsivät käsiksi ryhmän muodostumisen viimeiseen vaiheeseen eli tavoitteelliseen toimintaan pikkuhiljaa harjoituksesta toiseen siirtyessä. Päivän kuluessa ryhmät pyrkivät ratkaisemaan niille annettuja tehtäviä ja sitoutuivat tavoitteisiin ja tehtävien ratkaisemiseen.

Tuckmanin (Niemistö 2007,160) ryhmän kehitysvaiheissa ryhmät jäivät ensimmäisten toimintapäivien aikana havainnointini mukaan selvästi ensimmäiseen vaiheeseen eli muotoutumisvaiheeseen. Ryhmän rajat olivat vielä epäselvät. Ryhmäläiset olivat uteliaita, mutta varautuneita ja tarkkailivat toistensa käytöstä. Näin he muokkasivat toimintatapojaan ja määrittelivät toimintaansa. Ryhmän mukana oli helpompi mennä, olla ryhmän kaltainen, kuin vastainen. Sama ilmiö näkyi niin positiivisissa kuin negatiivisissakin piirteissä. Tarvittaessa oli helpompi olla äänekäs hölösuu, kuin tehtäviin keskittyjä. Silloin kun ryhmän vahvimmat persoonat kiinnostuivat tehtävistä, myös muut myötälivä ja osallistuivat aktiivisesti. Tämä kertoi yksilöiden epävarmuudesta ja roolien etsimisestä. Aluksi ryhmässä näkyi havainnointini mukaan selvästi kahdenlaisia rooleja: rääväsuita ja hiljaisia ryhmäläisiä. Harjoitusten ja päivien kuluessa jotkut yksilöt uskalsivat kuitenkin vaihtaa roolejaan. Kopakkalan (2005) mukaan alkuvaiheessa esiin tulevat roolit, joiden avulla on tultu hyväksytyksi aikaisemmin. Kun ryhmän turvallisuus lisääntyy, rooleista tulee joustavampia ja persoonallisempia. Roolin muutos vaatii oman tahdon lisäksi muiden hyväksynnän.

Toisena toimintapäivänä Vartiosaassa ryhmät yhdistettiin ja havainnoidessa kävi ilmi, että vanhat roolit saivat vallan ryhmässä. Jonkinlainen turvallisuuden tunne oli saavutettu edellisenä päivänä omassa ryhmässä, mutta uusiin ihmisiin tutustuessa monet palasivat vanhoihin toimintatapoihin. Kontaktin ottaminen oli erilaista molemmissa ryhmässä. Toiselle ryhmälle fyysisen kontaktin ottaminen oli mutkallista ja helppoa, toisessa ryhmässä taas arempaa ja vaikeampaa. Fyysisen kontaktin ottamisen eron huomasi selvästi Lentävä matto-harjoituksessa, jossa ryhmäläiset joutuvat toimimaan lähekkäin ja ottamaan toisistaan tukea fyysisesti, jotta horjahduksia ei tapahtuisi. Toinen ryhmä nautti silmin nähden tehtävän ratkaisemi-

sesta ja kavereita tuettiin ja halailtiin. Toisessa ryhmässä tehtävä koettiin hankalaksi ja fyysisen kontaktin ottaminen saattoi olla joillekkin kiusallista. Nuoret suhtautuivat omaan tilaan ja reviiirin ottamiseen hyvin eri lailla. Opettajat ja ohjaajat huomasivat ryhmissä ja ryhmäläisissä kehitystä ensimmäisten toimintapäivien aikana. Yksilöissä huomasivat selvää kasvua ryhmässä toimimisessa ja oman itsensä esiin tuomisessa. Tehtävien ratkaisemisessa käytettiin innovatiivisia ideoita. Rohkeutta tuli lisää, omia mielipiteitä uskallettiin tuoda esille ja ystävyysuhteita alettiin luoda.

Tapasimme ryhmän toista kertaa tammikuussa 2009 Pikkuhuopalahden nuorisotalolla. Opiskelijat olivat juuri tulleet joululomalta. Toisen kurssipäivän ajan opiskelijat olivat malttamattomia ja puheliaita. Ryhmät eivät olleet havainnoinnin perusteella kehittyneet toisten kunnioittamisessa ja tehtäviin sitoutumisessa. Nyt ympärillä olevat ihmiset olivat tuttuja ja omia mielipiteitä uskallettiin esittää jopa hie-man röyhkeällä tavalla. Erityisesti A-ryhmässä ryhmässä näkyi edelleen selvästi jako vilkkaisiin ja rauhallisempiin oppilaisiin. Turvaa haettiin tutuista kavereista. Ryhmän jäseniä kannustettiin, kun kaikki keskittyivät tehtäviin. Ryhmän ilmapiiri oli positiivinen ja yhteistyökykyä löytyi. Ryhmä oli mielestäni Tuckmanin teorian (Niemistö 2007) mukaan liittoutumis- ja vastustusvaiheessa, jota voidaan kutsua myös kuohuntavaiheeksi. Tällöin ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa. Rohkeus ja avoimuus lisääntyvät. Rungas kommunikaatio johtaa eriävi-en mielipiteiden esittämiseen ja kenties konflikteihin. Alussa koettu ryhmähenki saattaa tuntua kadonneen. Loppureflektoinnissa eli purkukeskustelussa pääsimme ryhmän kanssa käsiksi arvokkaaseen keskusteluun kommunikaatiosta, toisen kuuntelemisesta ja huomioimisesta. Eräs tyttö ymmärsi kuuntelemisen tärkeyden ja osasi yhdistää sen normaalielämään: *”Päiväkodissakin (työharjoittelussa) oli inhottavaa, jos lapset ei kuunnellu mua.”*. Elämyspedagogiikassa ilmiöstä puhutaan nimellä siirtovaikutus. Tällöin oppija pystyy siirtämään harjoitteissa käsitel-lyt asiat ja saman sisältöiset periaatteet arkipäiväiseen toimintaan. (Karppinen 2007, 89.)

Kevään aikana opettajat havainnoivat ryhmiään ja loppukevällä tehdyssä haastat-telussa selvitin ryhmien senhetkisiä tunnelmia. Ryhmät olivat kuluvan vuoden aikana kehittyneet hyvin erilaisiksi. A-ryhmä jakautui opettajan mielestä edelleen

kahtia: rauhallisiin ja vilkkaisiin oppilaisiin. Vuorovaikutus oli keväällä ryhmän kesken erilaisista persoonista huolimatta rakentavaa ja asiallista, toisia arvostavaa. Ryhmät sekoittuivat tarvittaessa ja kaikki oppilaat olivat reippaita ja esiintyivät mielellään. Opettajan mielestä tammikuun ryhmätystehtävät pistivät ryhmän ajattelemaan pienryhmien muodostamista ja sen jälkeen siihen on kiinnitetty huomiota. Sitoutuminen koulunkäyntiin ja ryhmään on ollut A-ryhmässä erinomaista. Tehtävät on palautettu ajoissa eikä poissaoloja ole juuri ollut. Alkukeväästä ryhmässä oli ollut välienselvittelyä, mutta kevättä kohti mennessä ryhmä oli rauhoittunut. Näin ollen ryhmän voisi olettaa siirtyneen kuohuntavaiheesta yhdenmukaisuusvaiheeseen. Niemistön (2007, 160–162) mukaan vaiheelle olennaista on, että yhteinen työskentelytapa on löytynyt ja erimielisyydet pystytään ratkaisemaan. Jäsenet hyväksyvät toistensa ominaispiirteet ja haluavat pitää yllä ryhmäkokonaisuutta. Tunne ryhmään kuulumisesta kasvaa ja ilmapiiri on keventynyt ja vapautunut.

Toisen opettajan ryhmässä käytiin keväällä valtataistelua. Opettaja kertoi haastattelussa, että ryhmän johtoon haluavia nuoria oli useampi ja tilanne kiristyi useampaan otteeseen. Erimielisyyksistä huolimatta B-ryhmässä vallitsi huolenpidon ja välittämisen ilmapiiri. Poissaolleiden nuorten puolia pidettiin ja syyt poissaoloihin tiedettiin. Varjopuolena on ollut haastateltavan mukaan huolien vieriminen oppilaasta toiseen. Aina kaverin ongelmia ei osata rajata omasta elämästä pois ja äkkiä poissaolevia on useampi. Ongelmat tarttuvat.

”Sitten valitettavasti mun ryhmässä on ollu sitä, että kun yksi on poissa ja sillä menee huonosti, niin sen yhen vieremä siirtyy niin kun toiseen. Et siinä on sitä auttamista, mut se ilmiö etenee kun dominopalikat. Et sitten toisaalta pitäs oppia myös rajaamaan, miten pidän omaa elämää pystyssä.”

Ryhmällä on ollut kevään kuluessa myös hauskoja ja onnistuneita hetkiä yhdessä. Ryhmä on ymmärtänyt yhteisen tavoitteen, miksi koulussa ollaan ja opiskellaan, ja tavoitteeseen eli valmistumiseen pyritään yhdessä. Ryhmän voisi olettaa olevan edelleen kuohuntavaiheessa. Jotta ryhmä pääsee kehittymään eteenpäin ja tukemaan toisiaan kehityksessä, tarvittaisiin yhteisiä projekteja ja ratkaisukeskeistä keskustelua. Turvallisen ryhmän merkitystä ei voida väheksyä ja sitä on syytä

tavoitella. Ryhmän turvallisuus tuottaa paljon merkittäviä kokemuksia ja pohjan elämisen taitojen opettelulle. (Aalto 2000.)

7.4. Keskeyttämisenäkökulma

Nivelvaiheen ja ryhmätoiminnan tukemisella ja opiskelijoita ryhmään sitouttamalla projekti toi esiin myös keskeyttämisenäkökulman, joka on osa opinnäytetyöni teemaa. Projektin vaikuttavuutta on kuitenkin hyvin hankala tutkia ja todeta. Molempien opettajien mielestä ryhmän ja yksilöiden toimintaan vaikuttavat niin monet asiat. Ryhmäyttäminen, ryhmän toiminnan tukeminen ja hengen luominen on haastateltavien mielestä tärkeää, oli metodina mikä tahansa. Samat harjoitukset saattavat toimia toiselle ryhmälle loistavasti ja toiselle ryhmälle taas täysin päinvastoin. Toisen opettajan mukaan projektissa mukana olleen A-ryhmän kanssa koulun käynnin aloittaminen tuntui helpommalta verrattuna aikaisempien vuosien ryhmiin. Nuoret olivat ryhmäytyspäivien jälkeen spontaaneja ja reippaita. Arkailua ja ujoilua ei juuri ilmennyt.

”Et siinä mielessä kokisin, et on ollu hyötyä. Et sen koulun käynnistäminen ja alkaminen oli tietyllä tavalla konkreettisesti helpompa, kun ne harjoitukset oli semmosia, et ne joutu vähän huomioimaan toisiaan. Enemmän ne oli heti alkuun yks iso yhtenäinen ryhmä ja sitä ei oo ollu aikasemmin ainakaan missään ryhmässä. Vaikeahan sitä on tutkimuksellisesti, kun en oo mitään tutkimusta tehny, osoittaa. Kyl mä sen aistin ja huomaan.”

Toisen opettajan mukaan B-ryhmässä oli vuoden kuluessa valtataisteluita ja syrjintää. Se, johtuivatko nämä ryhmäytyksestä tai sen kesken jäämisestä, on mahdollonta sanoa. Vertailuryhmät kehittyivät siis hyvin erilailla.

Tarkastelen keskeyttämisprosentteja ensimmäisenä opiskeluvuotena tapahtuneista keskeyttämisistä käsin, koska projekti oli vuoden mittainen. Molemmissa luokissa aloitti syksyllä 25 oppilasta. A-ryhmästä lopetti heti syksyllä kaksi nuorta ja joulun jälkeen yksi nuori. Opiskelijoita oli kevään loppuun yhteensä 22. B-luokan 25 opiskelijan ryhmässä yksi nuori ei aloittanut opintoja syksyllä ollenkaan. Kevään

aikana keskeyttäneitä oli kuusi eli opintoja oli jatkamassa 18 oppilasta. Näiden lukujen mukaan A- ryhmässä keskeyttäneitä oli 12 % ja B- ryhmässä 28 % prosenttia. Keskeytysprosentit ovat hieman korkeampia, kuin Tilastokeskuksen vuoden 2004 luvut. Tilastokeskuksen (Rantalainen & Vehviläinen 2007) mukaan ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä on keskimäärin 11 % koulutuksen aloittaneista opiskelijoista. Haastateltavien mukaan useamman nuoren keskeytyksen taustalla on väärä ammatinvalinta tai ongelmia elämänhallinnan kanssa. Rantalaisen ja Vehviläisen (2007, 73) tutkimus puhuu saman asian puolesta. Tutkijoiden mukaan keskeyttämistä on ennaltaehkäisty opiskelijoita ryhmiin sopeuttamalla ja oppimisvaikeuksia huomioimalla. Sen sijaan elämänhallinnan ongelmien, motivaation tai väärän ammatinvalinnan vuoksi tapahtuneiden keskeytysten kanssa on vielä työsarkaa ja ongelmiin puuttuminen on erittäin vaikeaa eikä syihin päästä käsiksi.

7.5. Korjattavaa ja kehitettävää

Jokaisessa projektissa löytyy kehitettävää. Projektin ensikertaisuus oli haaste niin järjestävälle taholle kuin koulullekin. Alun perin projekti suunniteltiin kolme opiskelijoiden lähijaksoa sisältäväksi kokonaisuudeksi. Aikataulullisten ongelmien vuoksi viimeinen toukokuun osio jäi kuitenkin toteuttamatta. Haastateltavien mielestä projektin pilottimaisuus toi haasteita. Toisen opettajan mukaan projektiin olisi tarvittu enemmän suunnitelmallisuutta ja ennakoitua. Kun ei ollut valmiita malleja miten toteuttaa, vei kokeilu ja rakentelu osan projektin mahdollisuuksista. Haastateltavien mukaan toiminnallisia päiviä olisi voinut olla enemmänkin ja luonnossa olisi voitu olla yötä. Luonnossa liikkuminen ja tekeminen toimisivat hyvänä liikuntakasvatuksena tuleville lähihoitajille.

Tammikuun kurssin järjestämisessä ilmaantui projektin edetessä hieman ongelmia. Tieto kursseista, aikatauluista ja osallistuvista ryhmistä ei kulkenut koulun johtoportaalle ja projektin järjestäjien välillä. Opettajien mukaan tammikuun päivien kanssa oli epäselvyyksiä ja he kokivat olevansa välikädessä. Aikataulujen järjestettyä ja ohjaajien ja ryhmien kohdattua päivät sujuivat moitteetta. Opettajat kertoivat haastattelussa myös muun opettajakunnan palautetta projektissa. Uusien

ryhmien ryhmäytykset on aikaisemmin hoidettu HESOTE:lla moniammatillisesti monen opettajan voimalla. Tässä projektissa toimintapäiviä olivat seuraamassa luokanvalvojat ja opinto-ohjaaja. Muu opettajakunta oli ollut jälkeenpäin harmissaan siitä, etteivät he olleet päässeet mukaan seuraamaan toimintaa.

Ammattikoulun käyttöön elämyspedagogiikka sopii opettajien mielestä hyvin. Toinen haastatelluista opettajista on sitä mieltä, että vastaavanlaisia ryhmäytyspäiviä tulisi järjestää jatkossakin. Ryhmät on tutustuttava toisiinsa, heidän on opittava arvostamaan toisiaan ja työskentelemään yhdessä, oli menetelmänä mikä tahansa. Haastateltavan mielestä tämänkaltainen toiminta on hyvä keino ja väylä tehdä tällaisia harjoituksia. Opettajat voivat jatkossa käyttää harjoituksia, mutta opettajaa mietityttää löytyykö kaikilta opettajilta valmiuksia, tapoja ja metodeja, joita koulutetuilla ohjaajilla taas on. Toinen opettaja lisää haasteisiin ison talon rasitteet. Seitsemän tai kahdeksan rinnakkaisluokan kanssa lukuvuoden aloittaminen on iso projekti, eikä tiloja ole välttämättä mahdollista varata erikseen. Ryhmäytyksen muodot ja paikka tulevat vaihtelemaan. Työmenetelmänä ja valinnaiskurssina elämyspedagogiikka sopisi opettajien mielestä lähihoitajille. Tällöin kurssilla olisi kokonaan eri funktio, eikä tavoitteena olisi enää oman ryhmän työskentäminen. Ohjauksellisuus on kuitenkin osa lähihoitajatutkintoa, joten opettajat eivät näe ideaa huonona. Kurssin valinnaisuus saattaa Tammisen mukaan polarisoida nuoria entisestään. Aktiiviset ja liikkuvat oppilaat saattaisivat valita kurssin herkemmin, jolloin kurssi ei tavoittaisi kaikkia, kuten yhteiset ryhmäytyspäivät tekevät.

Toimintapäiviä havainnoidessa opettajille tuli ajatus harjoitusten kuvaamisesta. Erityisesti B-ryhmä olisi havainnoinnin perusteella hyötynyt tehtävien kuvaamisesta ja yhdessä läpi käymisestä. Tammikuun toimintapäivän aikana ryhmä toimi sille ominaisesti; tehtäviä tehdessä ilmeni valtataistelua ja hyökkäävää käytöstä. Keskustelun ja oikeanlaisen purkukeskustelun avulla videoiden läpi käymisestä olisi voinut saada paljon hyötyä irti. Toiselle opettajalle syntyi haastattelun aikana idea tapakasvatuksen ja elämyspedagogiikan yhdistämisestä. Lähihoitajaopiskelijoilla ja kaikilla nuorilla yleensäkin on ongelmana asiaton kielenkäyttö ja kiroileminen. Varsinkin työelämän kanssa yhteistyötä tehdessä opettajat ja työnantajat

kokevat nuorten kielenkäytön epäammattimaiseksi. Kenties seuraavassa projektissa opetetaan myös tapakasvatusta.

Opinnäytetyön aiheena oli elämyspedagoginen ryhmäytysprojekti lähihoitajaopiskelijoille. Tutkimuksen tavoitteena oli kokeilla ja tutkia elämyspedagogiikan käyttöä toisen asteen nivelvaiheessa olevien nuorten tukemisessa ja ryhmään sitouttamisessa. Olin mukana kehittämässä elämyspedagogiikan menetelmää ammattiopilaitoksen käyttöön soveltuvaksi. Dokumentoin projektin suunnittelua ja toteutusta sekä arvioin projektin onnistumista jatkokehitysideoita luoden. Tarkastelin myös ryhmän toimintaa ja kehitystä projektin aikana sekä pohdin projektin onnistumista opintojen keskeyttämisen näkökulmasta. Seuraavissa kappaleissa arvioin tutkimukseni onnistumista ja luon jatkokehitysideoita.

8.1 Tavoitteiden ja tulosten tarkastelua

Kokonaisuudessaan projekti oli onnistunut. Toimintapäivien aikana tehdyt ryhmäytysharjoitukset olivat ryhmille hyödyllisiä ja ne toteutettiin oikeaan aikaan. Kuten opinnäytetyöni otsikkokin kertoo, myös nuoret ymmärsivät toimintapäivien tarkoituksen ja harjoitusten tavoitteet. He tekivät yhdessä töitä ja tavoittelivat yhteistä päämäärää: toimivaa ja turvallista ryhmää. Kun ryhmäytystoiminta on oikein ajoitettua, saadaan lyhyessäkin ajassa paljon aikaan. Projektiin mahtui niin onnistumisen kokemuksia kuin haasteitakin, jotka esittelen alla.

Opinnäytetyöni teema oli kaiken kaikkiaan varsin moniulotteinen. Projektiin mukaan lähtiessäni ja opinnäytetyön ideointia aloittaessani huomasin, että aihe vei minut mukanaan ja tutkimuksen rajaaminen projektin kuluessa kävi entistä hankalammaksi. Lähdin liikkeelle kohderyhmään liittyen eli tarkastelin nuoria ja nuorten koulutusta. Koin sen tarpeelliseksi, koska halusin hyödyntää ammattitaitoani nuorisotyön puolelta. Projektin käytännön osuus ja tavoitteet saivat minut kiinnos-

tumaan ryhmän toiminnasta ja kehityksestä sekä ryhmäytyksestä, joka olikin projektin olennaisin teema. Projektin ongelmalähtöisyys eli keskeyttämisen ennaltaehkäisy ohjasi minut myös elämänhallinnan etsimisen, opintojen keskeyttämisen ja syrjäytymisen äärelle. Menetelmän kautta päädyin käsittelemään myös elämyspedagogiikkaa. Tutkimusongelmat olivat suuret, joten halusin tutkia niitä mahdollisimman monipuolisesti. Tästä syystä tutkimusmenetelmiäkin valikoitui opinnäytetyöhöni mukaan useita: kysely, haastattelu ja havainnointi. Vaikka opinnäytetyöni tuntui laajalta, uskalsin tarttua siihen luottavin mielin käsiksi jo yhden opinnäytetyön tehneenä.

Projektin kuluessa huomasin alkuperäisten tavoitteideni olleen turhankin laajat. Totesin, että lyhyehkön projektin aikana on varsin mahdotonta päästä suuren suuriin tavoitteisiin. Projektin alussa luulin, että voisin selvittää ryhmäyttämisen vaikutuksia opiskelijaryhmien toimintaan ja nuorten koulutuksen keskeyttämiseen, mutta huomasin sen olevan naiivi tavoite. Ryhmän ja yksilön toimintaan vaikuttavat lukemattomat asiat ja yksityiskohdat, joten on mahdotonta eritellä, mitkä teot ovat seurausta mistäkin tapahtumasta. Jotta suorita vaikutuksia pystyisi tutkimaan, täytyisi nuoret eristää normaalielämästä täysin tutkimuksen ajaksi. Näin ollen muotoilin tavoitteeni uudelleen ja päädyin tarkastelemaan ryhmää, sen kehitystä ja toimintaa projektin aikana sekä pohtimaan ryhmäyttämisen mahdollisuuksia keskeyttämistä ehkäisevänä tekijänä.

Tavoitteiden uudelleen muotoilusta huolimatta olin epäileväinen projektin vaikutuksista sen lyhyiden vuoksi. Projektin kuluessa jouduimme jättämään suunnitellun lopetuskurssin pois. Keskustelua ja pohdintaa herätti projektin kesto ja sitä kautta todellinen muutosvoima nuorten elämässä. Pohdintaa käytiin siitä, voiko muutaman päivän mittaisella projektilla saada konkreettista muutosta aikaan. Elämyspedagogiikkaa ja seikkailullista toimintaa käyttävistä projekteista ja niiden tuloksista halutaan usein antaa turhankin positiivinen ja myönteinen kuva ilman sen suurempaa tutkimusta. Paljakan (2002, 73) tutkimuksen mukaan lyhytkestoisilla toiminnallisilla, ”puuhasteluun” perustuvilla elämyksellisillä projekteilla ei nähty olevan kovin tuloksellista vaikutusta. Paljakan (2002,73) tutkimissa projekteissa kaivattiin pitkäjänteisempää, nuoren elämään laaja-alaisemmin pureutuvaa metodologiaa. Myös haastateltavat opettajat olivat kriittisiä projektin vaikuttavuuden

suhteen. Heidän mielestään olennaista on kuitenkin järjestää jonkinlaista ryhmäy-
tystoimintaa. Yhteisen lukukauden aloituksen vaikutukset näkyivät selvästi kou-
lun arjessa. Ryhmäläisten tuntiessa toisensa opiskeluun päästiin heti käsiksi, eikä
tutustumiseen mennyt enää oppituntien aikaa. Molemmat opettajat myös kokivat
ryhmiensä olevan kokonaisia ja huolehtivan jäsenistään. Tällaiset tulokset tukevat
turvallisen ryhmän rakentamisen tarpeellisuutta ja kertovat välittämisen ilmapiiris-
tä. Voiko nuoren elämässä olla tärkeämpää tekijää kuin välittävä yhteisö? Ihatsun
ja Koskelan (2001,15) mukaan nuori elää muutosten keskellä koulutuksesta toi-
seen siirtyessä. Vertaisryhmän merkitys korostuu ja sen valinnat vaikuttavat nuor-
ren päätöksentekoon. Parhaassa tapauksessa ryhmä sitouttaa nuoren opintoihin ja
näin ollen ryhmällä on merkittävä asema nuoren elämänsä rakentajana.

Toinen näkökulma projektin vaikuttavuuteen on menetelmän arviointi. Paljakan
(2002, 79) tutkimuksessa elämyspedagogiikan ja seikkailullisten menetelmien
mahdollisuudet syrjäytymistä ehkäisevänä toimintamuotona nähtiin positiivisena.
Elämyspedagogiikka poikkeaa tavallisemmista opetusmenetelmistä muun muassa
purkukeskusteluillaan. Haastateltavien opettajien mielestä menetelmän positiivi-
simpia asioita olivatkin juuri harjoitusten reflektointi eli purkukeskustelut. Ne
antoivat oppilaille aikaa pohtia tapahtumia ja omaa toimintaa, ja mahdollisuuden
ymmärtää harjoituksia ja omaa sekä muiden käytöstä. Pohdittavaksi jää missä
määrin tutkimustuloksista voidaan kiittää menetelmää. Haastateltavien opettajien
mielestä olennaisinta on ohjata ryhmää oikeaan suuntaan ryhmätoiminnassa. Se,
millä menetelmällä ryhmää saadaan tuettua, on toisarvoista. Aikuisten sitoutumi-
nen ja nuoresta välittäminen ovat kuitenkin oleellisempia asioita nuorelle kuin
käytetyt menetelmät. Onko menetelmällä siis merkitystä, kunhan vain tehdään
yhdessä ja aikuinen antaa nuorelle aikaansa ja osoittaa luottamusta sekä välittä-
mistä?

Opinnäytetyöprojekti tarjosi minulle monenlaisia työtehtäviä. Kuten tavoitteet
kertovat, pääsin kehittämään elämyspedagogiikan menetelmää ammattioppilaitok-
sen käyttöön soveltuvaksi. Olin mukana projektin suunnittelutöissä alusta asti ja
kirjasin ylös tekemämme harjoitukset tavoitteineen (LIITE 1). Suunnittelutyön
lisäksi olin mukana projektin käytännön osuuksissa. Alkuperäisen suunnitelman
mukaan olisin ollut toimintapäivissä havainnoijana, mutta päädyinkin ohjaamaan

toista opiskelijaryhmää. Tämä oli toisaalta hyvä käänne, koska näin pääsin konkreettisesti testaamaan suunnitelmiamme. Sain ryhmään läheisemmän kontaktin ja pääsin vaikuttamaan päivien kulkuun. Tutkimukseni näkökulmasta käänne oli negatiivinen, koska havainnointi ei onnistunut suunnitellusti aikani mennessä ohjaukseen. Koska halusin ohjaajana oppia tuntemaan ryhmän toiminnan säännönmukaisuuksia, valitsin menetelmäksi havainnoinnin ja asetin tavoitteeksi ryhmän toiminnan ja kehityksen tarkastelun. Ohjaajana ja havainnoijana pääsin käyttämään oppimiani teorioita käytännössä. Ryhmän toiminnan säännönmukaisuudet tuntien pystyin suunnittelemaan harjoituksia ja ohjaamaan ryhmää tavoitteelliseen toimintaan.

Projektin paras anti ryhmän onnistuneesta ohjaamisesta tuli eteeni tammikuun kurssipäivänä. Käsitelimme toisen kuuntelemista ja kommunikaatiota harjoitusten jälkeisessä purkukeskustelussa. Eräs tyttö kommentoi kuuntelemisen tärkeyttä kertomalla kokemuksestaan työharjoittelujaksoltaan: *”Päiväkodissakin oli inhotavaa, jos lapset ei kuunnellu mua.”*. Onnistunut harjoitus ja purkukeskustelu johti siihen, että tyttö pystyi yhdistämään harjoituksessa oppimansa oikeaan elämään. Se on yksi elämyspedagogiikan metodeista ja sitä kutsutaan metaforiseksi oppimiseksi tai siirtovaikutukseksi (Karppinen 2007, 89). Tällöin ymmärsin itse menetelmän vahvuudet ja sain onnistumisen kokemuksia ohjaajana toimimisesta.

Keskeyttämisen näkökulmasta katsottuna projektin vaikuttavuus ei ollut toivotunlainen. Projektivuoden kuluessa opiskelijat keskeyttivät opintojaan molemmissa luokissa. A-ryhmässä keskeyttäneitä oli 12 % oppilaista ja B-ryhmässä 28 %. Keskeytyksiä oli molemmissa luokissa enemmän Tilastokeskuksen 2004 tekemän tutkimuksen 11 prosentin keskiarvoon verrattuna (Rantalainen & Vehviläinen 2007, 73.) Mutta mikä neuvoksi keskeyttämisongelmassa? Syyt keskeyttämiseen ovat moninaisia. Jokaisella oppilaalla on oma tarinansa keskeyttämisen taustalla. Ryhmään sopeuttaminen on yksi keino, mutta selvästikään ei riittävä, kuten projektimme osoittaa. Väärään alanvalintaan liittyvät keskeytykset voitaisiin kenties pystyä välttämään perusteellisella tiedotuksella. Avainasemassa olisi peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyö. Koulusta toiseen siirtyessä toimivan oppilaanohjauksen merkitys korostuu. Kenties nuorille tulisi tarjota erilaisia väyliä tutustua ammattikoulun koulutusmahdollisuuksiin ja näin he saisivat realistisen

kuvan eri aloista ja linjoista. Rantalainen ja Vehviläinen (2007,75) toteavat, että elämänhallinnan ja motivaation ongelmiin on hankalampi puuttua. Syyt ovat moninaisia eikä niihin meinaa päästä käsiksi. Oppilaitos ei voi yksin poistaa näitä syitä. Muutos olisi tapahduttava perheissä ja yhteiskunnassa. Keskeyttämistä ei kuitenkaan tulisi aina nähdä negatiivisessa valossa. Keskeyttäminen voidaan nähdä nuoren tarpeena etsiä ja löytää yhteiskunnasta oma paikkansa. (Komonen 2001). Etsiminen, kokeilu ja hapuilu kuuluvat nuoruuteen. Koulutuspolku halutaan rakentaa itselle sopivaksi. Keskeyttämiseen tulisi suhtautua tuomitsemisen sijasta ymmärryksellä. Jos nuoren elämänhallinta on hyvä, pystyy hän huoletta vaihtamaan suuntaa nähdessään sen tarpeelliseksi. (Komonen 2001). Ammattilaisten ongelmaksi jää omillaan pärjäävien ja apua tarvitsevien nuorten erottaminen toisistaan. Avun tulisi tavoittaa oikeat nuoret oikeaan aikaan, koska usein vahinko on jo ehtinyt tapahtua. Nuoren elämäntilanteet muuttuvat hyvinkin nopeasti, kuten opettajien haastatteluissa kävi ilmi.

8.2 Tulosten hyödyntäminen ja tulevaisuus

Tutkimuksestani hyötyy Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos ja Suomen Outward Bound ry. Panokseni projektissa ohjaajana oli merkittävä raportointi- ja tutkimustyötä unohtamatta. Elämyspedagogiikkaa käyttävistä projekteista on harvoin tutkimustietoa ja kunnollista raportointia. Tällä kertaa projekti on dokumentoitu yksityiskohtaisesti ja tutkimus tuo projektiin ammattimaisen otteen. Opinnäytetyöni avulla myös muut ammattioppilaitokset voivat perehtyä elämyspedagogiseen ryhmätystoimintaan ja hakea projektista ideoita omiin ryhmätysprojekteihinsa.

Outward Bound ry ja HESOTE tulevat projektin myötä jatkamaan nyt heräteltyä yhteistyötä. Kenties elämyspedagogisia ryhmätyspäiviä järjestetään seuraavillekin aloittaville lähihoitajaluokille. Tuleville projektien suunnittelijoille jää haasteeksi koulun suuruus ja luokkien valtava lukumäärä. Opinnäytetyöni antaa kuitenkin valmiin ohjelmarungon ja raportoinnista on luettavissa onnistumiset ja kehitettävät asiat. Tämä helpottaa suuresti ohjaajien työtä. HESOTE ja Outward Bound ovat kehittäneet myös toisenlaista yhteistyömahdollisuutta. Lähihoitaja-

opiskelijat saattavat jatkossa päästä opiskelemaan elämyspedagogiikkaa oppiaineena valinnaisissa opinnoissaan. Tällöin elämyspedagogiikka toimisi yhtenä työmenetelmänä lähihoitajille. Elämyspedagogisia ryhmäytyspäiviä voisi käyttää myös muille kohderyhmille. Koulun puolelta on tullut ideoita myös opettajille suunnatun ryhmäytyspäivän järjestämisestä. Miksipäs elämyspedagogiikka ei toimisi myös henkilökunnan työilmapiiriä ja ryhmähenkeä parantavana menetelmänä. Ammattioppilaitokselle ryhmäytyspäivät toimivat onnistuneesti. Nuoret olivat kohderyhmänä sopivan ikäisiä. He pystyivät harjoitusten avulla pohtimaan omaa ja ryhmän käytöstä. Aktiivisen ajattelun ja oivallusten myötä muutokset olivat mahdollisia.

Opinnäytetyön loppuun saatettuani mieltäni jäi vielä askarruttamaan muutama seikka tutkimuksestani. Olisi mielenkiintoista päästä mukaan projektiin, jossa syrjäytymistä ennaltaehkäistään pitkäjänteisellä tukemisella. Haluaisin päästä tutkimaan elämyspedagogiikan vaikutuksia pitkän tähtäimen projektissa. Tällöin toiminnalle olisi enemmän aikaa ja voitaisiin päästä merkittävämpiin tuloksiin. Haluaisin päästä myös kokeilemaan seikkailullisempia menetelmiä. Luonnossa toimiminen ja yöpyminen voisi antaa ryhmälle enemmän näkökulmaa ja auttaa ryhmää keskittymään olennaiseen eli ryhmän kehittämiseen. Arjesta poistuessa nuoret voisivat jättää vanhat roolinsa taakseen ja ryhtyä rakentamaan ryhmäänsä alusta asti. Kohderyhmä voisi olla todellisessa syrjäytymisvaarassa olevat nuoret. Erytisnuorisotyön piirissä olevat nuoret kiehtovat minua haasteellisuudellaan. Ohjaustyön on oltava silloin hienovaraista. Kehitystä tapahtuu hyvin hitaasti, mutta silloin kun kehitykseen päästään käsiksi, sen huomaaminen palkitsee ohjaajan moninkertaisesti.

8.3 Jatkokehitysideat

Jatkoa ja tulevaisuutta ajatellen projektissamme oli kehitettävää, mutta myös hyviä, säilytettäviä asioita. Itselleni projekti toi onnistumisen kokemuksia, kun saimme purkukeskustelujen avulla oppilaat ymmärtämään harjoitusten ja koko projektin tavoitteita. Reflektointi olikin elämyspedagogiikan toimivimpia puolia.

Jos vastaavanlaisilla projekteilla halutaan voimakkaampiin tuloksiin, tulisi projektin keston olla pidempi. Muutaman päivän sijasta ryhmän toimintaa tukisi esimerkiksi viikon mittainen retki luontoon. Uusi ympäristö antaisi ryhmäläisille mahdollisuuden irtautua vanhoista rooleista ja kaikille uusi toiminta antaisi jokaiselle tasa-arvoisen tilaisuuden pärjätä. Yhteisillä, haastavilla tehtävillä ja niihin panostamalla ryhmähenki kohoaisi huomaamatta ja ryhmäläiset havaitsisivat pärjäävänsä ryhmässä toimimalla ja toisiinsa luottamalla. Harjoituksiin voitaisiin lisätä seikkailullista näkökulmaa, jolloin toiminta olisi todellisesti haastavaa, ei vain kuviteltuja tilanteita. Jos aikataulu olisi väljempi, voisi kurssiin lisätä myös yksilöharjoituksia. Tällöin nuori pääsisi kokeilemaan omia rajojaan ja ymmärtäisi, että onnistumiset ja myös epäonnistumiset johtuvat hänestä itsestään. Hän olisi itse vastuussa haasteiden vastaanottamisesta ja ratkaisemisesta.

Projektissa mukana olevien tahojen tulisi ymmärtää toimivan kommunikaation tärkeys. Molemmilla tahoilla, myös koulun puolella, tulisi olla etukäteen määrätty yhteyshenkilö, projektin johtaja, jonka kautta kaikki suunnitelmat kulkisivat. Näin vältyttäisiin väärinymmärryksiltä ja sekaannuksilta. Projektin kokonaisuus tulisi suunnitella huolellisesti etukäteen ja toteutukset tulisi asettaa aikatauluihin jo hyvissä ajoin. Näin sovitut päivämäärät pitäisivät ja kokonaisuuden hallinta olisi helpompaa.

Tärkeimpiä seikkoja nuoren kasvulle ja kehitykselle ovat aikuiselta saatu aika ja tunne siitä, että hänestä välitetään. Nuori tarvitsee turvallisen aikuisen lisäksi vertaisryhmän, jonka jäsenet hän tuntee ja joihin hän luottaa. Tästä ryhmästä nuori pystyy ammentamaan voimavaroja tulevaisuuttaan varten. Turvallisen ryhmän rakentamiseen tarvitaan ryhmän kehitystä tukevia harjoituksia. Olennaista ei ole menetelmät, vaan ryhmähengen luominen ja ihmissuhteiden rakentaminen. Nämä seikat toteutuivat mielestäni projektissamme ja olivat selkeästi projektimme vahvinta antia.

8.4 Lopuksi

2000-luvun yhteiskunnassa vaaditaan nuorelta monenlaisia asioita. Muutosvauhti on kova ja mukana on pysyttävä. Itseen ja osaamistaan pitäisi kehittää jatkuvasti. Nuorilta vaaditaan monenlaisia taitoja ja osaamista: elämännhallintataitoja, ryhmässä toimimisen taitoja, opiskelutaitoja ja itsensä tuntemisen ja hyväksymisen taitoja. Kelkasta putoaminen, syrjäytyminen, nähdään usein omana syynä. Projektien ja koulujen kautta nuorille on haettu yhteisöä, joka välittää ja pitää huolta. Ryhmän merkitystä ei tulisi vähätellä. Vertaisryhmällä on merkittävä asema nuoren elämässä. Sen tuen avulla nuorella on mahdollisuus taistella haasteita vastaan ja päästä toteuttamaan unelmiaan.

LÄHTEET

- Aalto M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi – turvallisen ryhmän rakentaminen. Tampere: Paino Tammer-Paino Oy.
- Aaltola J. & Syrjälä L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vilhunen, R. & Vilen, M 2003. Nuoren aika. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Aho S. & Laine K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Dunderfelt T., Laakso J., Niemi P., Peltola R. ja Vidjeskog J. 2001. Yksilöllinen ihminen. Porvoo: WSOY.
- Eskola J. & Suoranta J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskola J. & Vastamäki J. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Aaltola Juhani & Valli Raine (Toim). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 & 2. WS Bookwell Oy. Juva
- Fossi R. & Jokinen S. 1997. Mitä on seikkailukasvatus? Katsaus seikkailukasvatuksen perusteisiin. Kasvatustieteen pro Gradu- tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen H. 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen H. & Jyrkämä J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen H. & Huttunen R. & Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Himberg L. & Jauhiainen R. 1998. Suhteita: Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 10. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen-Luukkainen J. 2004. Nivelvaiheen nuoret ja yhteistyö. Opinto-ohjaajien ja laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11:2004.

- Ihatsu M. & Koskela H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen- projektin alkukartoitus. Opetushallitus. [viitattu 1.11.2008] Saatavissa: <http://www.edu.fi/julkaisut/keskeytys.pdf>
- Jauhiainen R. & Eskola M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Jäppinen A-K. 2007. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetusministeriön julkaisuja.
- Järvinen T. 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöityminen ja valinnan vapaus. Teoksessa Kuure, T. (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Stakes, julkaisuja. 61-69
- Kalliokoski P. & Saikkonen A. 1999. Seikkailukasvatus: Ulos luokasta, mutta ei koulusta. Kasvatustieteen pro Gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Kallunki A. & Kangaskesti A. 1997. Jokkainen rakentaa sen tien sitte ite. Tutkimus yhdeksän oululaisnuoren koulun keskeyttämisestä ja suhtautumisesta koulutukseen. Teoksessa Ruoho K. & Ihalainen M. (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Karjalainen P. & Lehtonen T. 2007. Elämystiikasta arjen elämyspedagogiikkaan. – 10 vuotta ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämistä. Teoksessa Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Toim. Karppinen S. & Latomaa T. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen S. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Toim. Karppinen S. & Latomaa T. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen S. & Latomaa T. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Toim. Karppinen S. & Latomaa T. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kiiski E. 1998. Seikkailu elämysten maailmassa. Teoksessa Elämän seikkailu. Toim. Lehtonen T. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Komonen K. 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa Kuure T. (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Stakes, julkaisuja. 70-85.
- Kopakkala A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Koskinen T. 2006. Toisen asteen yhteys? Aktivointia ammatilliseen koulutukseen ja keskeyttämisen ehkäisyä – kokemuksia ja hyviä käytäntöjä. Tampere: Opetusalan koulutuskeskus.

Kuula A. 2000. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Leskinen J. 2001. Elämänhallinta. [viitattu 25.11.2008] Saatavissa: http://fi.osha.europa.eu/good_practice/stressi/elaman_hallinta.stm

Linna M., Blom H., Hirvola M. & Olenius T. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön muistioita ja selvityksiä 2005:33. Opetusministeriö. [viitattu 7.9.2008] Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut>

Miettinen M. & Kuitunen M. 1999. Elämänhallintaa ja elämänpolitiikkaa lisäluokilla. Teoksessa Kuorelahti M. & Viitanen R. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun –Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto & Nuorisosiain neuvottelukunta, NUORAn julkaisuja 14.

Mäkelä I. 2008. Elämyspedagogiikka. Koulutustilaisuus Helsingin Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksella. 11.8.2008.

Niemistö R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Tampere: Palmenia-kustannus.

Nuorten Akatemia 2008. Turvallista ryhmää rakentamaan. [viitattu 7.9.2008]. Saatavissa www.nuortenakatemia.fi

Nuorten akatemia 2009. Elämyspedagogiikka. [viitattu 14.10.2009] Saatavissa: <http://www.nuortenakatemia.fi/Opettajalle/Materiaalit/Menetelmat/Elamyspedagogiikka>

Näre S. 1997. Sisäinen ja ulkoinen elämänhallinta edellyttävät toisiaan. Nuorisotutkimuksen raportti. [viitattu 25.1.2008] Saatavissa: <http://www.alli.fi/nuorisotutkimus297.html>.

Outward Bound 2007. Historia. [viitattu 15.8.2007] Saatavissa: www.outwardbound.fi

Outward Bound 2009. Core Elements of an Outward Bound Course. [viitattu 14.10.2009] Saatavissa: <http://outwardbound.net>

Paljakka J. 2002. Seikkailun elämän syrjästä kiinni. Yhteiskuntapolitiikan Pro Gradu- tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.

Pantzar T. 2006. Elämyspedagogiikka. Luentomuistiinpanot. Mikkelin amk, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma.

- Rantalainen E. & Vehviläinen J. 2007. Kannattavaa opiskelua - opintojen keskeyttäminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki. Opetushallituksen julkaisu- ja.
- Räty K. 2008. Elämyspedagogiikka. Koulutustilaisuus. Outward Bound staff meeting. 4.10.2008.
- Sirkka M. 2007. Ryhmäytymateriaali: Ryhmäytys keskeyttämisen ehkäisyn menetelmänä ja koulussa jaksamisen tukena. Projektimateriaali. Solmu-projekti. Vantaa.
- Suominen H. & Uski E. 2001. Ammatillisten opintojen keskeyttäminen sosiaalisen tuen näkökulmasta. Lahden seurakuntayhtymä. Julkaisusarja1/2001.
- Tirkkonen S. 2010. Hankevastaava. Outward Bound Finland ry. Haastattelu 8.1.2010.
- Telemäki M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Telemäki M. 1998b. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa Elämän seikkailu. Toim. Lehtonen T. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Telemäki M. & Bowles S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Valli R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Yliruka L. 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Työpapereita 2. Sosiaalihuollon menetelmien arviointiprojekti. Helsinki: Stakes.

Toimintapäivien ohjelmat

Harjoitteet 12.8.2008

Nimirinki: Ryhmäläiset seisovat ringissä. Ensimmäinen aloittaa kertomalla oman nimensä ja oman nimen etukirjaimella alkavan itseään kuvaavan adjektiivin. Seuraava kertoo vieruskaverin nimen ja adjektiivin sekä kertoo oman nimensä ja adjektiivin. Leikkiä jatketaan koko ringi ympäri. Leikin tavoitteena on, että ryhmäläiset oppivat toistensa nimet ja tutustuvat hieman toisiinsa.

Ringissä ylös nouseminen: Ryhmäläiset istuvat ringissä vierekkäin, kasvojen ja jalkojen osoittaessa keskelle. Vieruskaverin käsistä pidetään kiinni niin, että omat kädet menevät ristiin vatsan edessä. Tavoitteena on nousta seisomaan rikkomatta ringiä. **Variaatio:** Ryhmäläiset istuvat ringissä kasvojen ja jalkojen osoittaen. Ryhmäläiset makaavat maassa selällään, päät lähes yhdessä keskellä. Leikin tavoitteena tutustuttaa ryhmäläisiä toisiinsa ja totutella fyysisen kontaktin ottamiseen. Tehtävä vaatii ongelmanratkaisutaitoa ja yhteistyötä.

Riviin järjestäytyminen: Ryhmän tehtävänä on järjestäytyä riviin nimensä mukaan. Tehtävä tulee suorittaa mykkänä ja silmät kiinni. Jokainen saa sanoa vain oman nimensä. **Variaatio:** Ryhmän tulee järjestäytyä riviin pituuden tai syntymäajan mukaan. Tehtävän tavoitteena on ongelmanratkaisutaitojen ja luottamuksen kehittäminen sekä fyysisen kontaktin ottaminen kaveriin.

Ruokailu kädet sidottuna: Ohjaaja ohjeistaa ryhmän riviin ja sitoo ryhmäläiset toisiinsa kiinni käsistä naruilla. Ryhmäläisten on ruokailtava yhtenä letkana, vieruskaverit huomioon ottaen. Tehtävä kehittää ryhmätyö- sekä ongelmanratkaisutaitoja.

Lentävä matto: Maahan levitetään kangas, jonka päällä ryhmäläiset seisovat. Ryhmän tehtävänä on kääntää matto ympäri niin, ettei kukaan ryhmän jäsenistä kosketa maata. Tehtävän tavoitteena on kehittää ryhmäläisten kommunikaatiota, ongelmanratkaisu- ja ryhmätyötaitoja. Tehtävä totuttaa myös fyysiseen kontaktiin ryhmäläisten kanssa.

Tavoitteen asettelu: Ryhmäläiset asettuvat viivalle seisomaan ja valitsevat itselleen henkilökohtaisen tavaransa. Sen jälkeen jokainen käy makaamaan maahan niin, että kantapäät ovat viivalla. Ohjaaja ohjeistaa pienen rentoutuksen, jonka jälkeen hän alkaa kertoa tavoitteen asettamisesta. Henkilökohtainen esine symboloi jotakin elämän suurta tavoitetta, jonka ryhmäläinen haluaa saavuttaa. Hän asettaa tavoitteensa oman olkapäänsä yläpuolelle sen mukaan, kuinka vaikeaa/tärkeää tavoitteen saavuttaminen on hänelle itselleen. Tämän jälkeen ryhmäläiset palaavat viivalle seisomaan ja yrittävät saada ”tavoitteensa” maasta koskematta viivan ja tavoitteen välissä olevaa maata. Tehtävän tavoitteena on

LIITE 1(2)

saada yksilö pohtimaan omia haaveitaan ja tavoitteitaan. Tehtävä kehittää ryhmätyötaitoja ja ongelmanratkaisua.

Pilvien päällä kävely: Maahan merkitään kaksi viivaa, noin 15 metrin päähän toisistaan. Ryhmäläisten on tarkoituksena saada koko ryhmä yksi kerrallaan viivalta toiselle. Vuorossa oleva ”taivaan” ylittäjä ei saa koskettaa maata vaan ainoastaan ”pilviä” eli muita ryhmäläisiä. Jokaista keksittyä ylityskeinoa saa käyttää vain kerran. Tehtävä kehittää ryhmän ongelmanratkaisukykyä, yhteistyötaitoja ja fyysisen kontaktin ottamista.

Happomaa: Maahan piirretään kaksi viivaa. Ryhmän tehtävänä on kulkea viivalta toiselle koskettamatta maata. Ryhmäläisillä on käytössään yksi jätessäkki, joka saa koskettaa maata. Tehtävä kehittää ryhmän ongelmanratkaisukykyä, yhteistyötaitoja ja fyysisen kontaktin ottamista.

Minne tahtoisin viedä sinut: Jokainen ryhmäläinen miettii oman lempipaikkansa maailmassa, itselleen jollain lailla tärkeän paikan. Sen jälkeen jokainen saa kertoa vuorollaan omasta lempipaikastaan aloittaen lauseensa: Haluaisin viedä sinut... Tehtävä tutustuttaa ryhmäläisiä toisiinsa ja kasvattaa luottamusta.

Bingo: Ryhmäläiset seisovat ringissä, kasvot kaikilla samaan suuntaan. Jokainen ottaa edessä seisovan kaverin hartioista kiinni. Rinkiä kuljetaan ympäri yksi kierros tässä muodostelmassa. Seuraavana tehtävänä on ottaa edessä olevan kaverin edessä olevasta kaverista kiinni vyötäröstä. Rinkiä kuljetaan taas yksi kierros ympäri. Kolmannella kierroksella otetaan kiinni kolmanneksi etummaisen vyötäröstä ja yritetään istua takana olevan kaverin polville. Tavoitteena on saada ringi pysymään kasassa. Tehtävän tarkoituksena on yhteistyötaitojen kehittyminen ja tunnelman keventäminen.

Harjoitteet 13.8.2008

Tunnejana: Ryhmäläiset asettuvat maahan piirretylle viivalle seisomaan. Viiva kuvaa aamun tuntemuksia ja innostusta uuteen päivään. Jokainen saa valita itselleen ja tuntemuksilleen sopivan kohdan viivalta. Ryhmäläiset kertovat miksi valitsivat tietyn paikan viivalta.

Kengän haku: Ryhmäläiset seisovat ringissä. Ohjaaja antaa ryhmäläisille ohjeeksi viedä jokaisen oikean jalan kenkä keskelle ringiä. Haku tapahtuu yhdellä jalalla hyppien. Seuraavaksi ohjaaja antaa ohjeeksi viedä vasemman jalan kengät keskelle ringiä. Haku tapahtuu taas yhdellä jalalla hyppien. Tehtävän tavoitteena on saada ryhmä hereille ja hölmöilemään.

Riviin järjestäytyminen: Ryhmän tehtävänä on järjestäytyä riviin syntymäajan mukaan. Tehtävän tavoitteena on ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen ja ryhmäläisiin tutustuminen.

LIITE 1(3)

Pallon kuljetus: Ryhmän tehtävänä on kuljettaa pallo mahdollisimman nopeasti ryhmäläisten käsistä toiseen. Pallon tulee koskettaa jokaisen ryhmäläisen molempia käsiä vuorotellen. Tehtävä kehittää yhteistyötaitoja ja ongelmanratkaisua.

Rikkinäiset ämpärit: Ryhmä jaetaan kolmeen joukkueeseen. Joukkueiden tehtävänä on kuljettaa vettä rannasta rikkinäiseen ämpäriin pienillä mukeilla. Ämpäri on täynnä reikiä, mutta jokainen ryhmäläinen saa tukkia vain yhden reiän sormellaan. Kun ämpäri on täynnä, ryhmän tehtävänä on kuljettaa sanko täytenä seuraavaan pisteeseen, jossa oleva kuppi tulee täyttää. Tehtävä kehittää yhteistyötaitoja ja ongelmanratkaisutaitoja.

Vapaa: Ryhmän tehtävänä on laskea onkivapaa maahan. Jokainen ryhmäläinen pitää vapaa etusormiensa päällä. Laskemisen tulee tapahtua niin, että jokainen koskettaa vapaa koko ajan. Tehtävä vaatii ryhmältä ongelmanratkaisutaitoja ja yhteistyötä.

Runoviesti: Ryhmä jaetaan kahteen joukkueeseen. Molemmat joukkueet jaetaan vielä kolmeen osaan. Lähialueelle on tuotu runoja, jotka joukkueen yhden osan jäsenten pitää opetella yksi kerrallaan. Runonlukijat opettavat runot seuraaville, jotka taas opettavat runot viimeisille ryhmäläisille. Viimeisen ryhmän jäsenet lukevat runot ulkomuistista tuomareille (ohjaajille). Oikein muistetusta runosta saa pisteen. Tehtävä kehittää keskittymiskykyä, kommunikaatiota, ongelmanratkaisua ja ryhmätöitä.

Harjoitteet 7.1.2009

Tehtävät kahden ryhmän kesken:

Peppuviesti: Ryhmäläiset istuvat lähes sylikkäin jonossa, molemmat ryhmät omisissa jonoissaan. Tavoitteena saada jono kulkemaan merkittyyn pisteeseen asti, niin että takimmainen liikkuu aina etummaisena syliin juoksemalla jonon vierestä. Leikin tavoitteena on irrotella ja saada leikkijät energisiksi yhteistyön tekijöiksi.

Rikkinäinen puhelin: Joukkueet istuvat riveissään. Ohjaaja laittaa jonon ensimmäiselle viestille kulkemaan kuiskaamalla sen leikkijän korvaan. Viestin tulee kulkea läpi rivin mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman samanlaisena kuin alkuperäinen viesti. Tavoitteena oppia kuuntelemaan toista ja keskittymään.

Tehtävät omisissa ryhmissä:

1, 2, 3: Leikkijät asettuvat parin kanssa vastakkain, noin puolen metrin etäisyydelle toisistaan. Tavoitteena on luetella parin kanssa vuorotellen numeroita yhdestä kolmeen. Tehtävä vaikeutuu asteittain, kun numeroiden paikalle tulee erilaisia liikkeitä. Tehtävä kehittää keskittymiskykyä.

Köydestä solmu: Jokainen ryhmän jäsen ottaa kiinni köydestä, jonka toinen pää on kiinni seinässä. Ryhmäläisten tehtävänä on tehdä köyteen solmu niin, että kukaan

ryhmäläisistä ei irrota otettaan köydestä. Tehtävä kehittää kommunikaatiota ja yhteistyötaitoja.

Köydestä kuvioita: Ryhmäläisten tehtävänä on tehdä silmät sidottuna köydestä erilaisia kuvioita. Köysi on sidottu kiinni päistään eli se on ympyrän muotoinen. Tehtävä kehittää kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja sekä ongelmanratkaisua.

Luottamuskävelyt: Ryhmäläiset asettuvat pareittain niin, että toisella pareista on silmät sidottuna. Näkevä pari kuljettaa sokeaa pariaan ensin käsivarresta pitäen ja puhuen. Kontaktia kuljetettavaan pariin vähennetään pikkuhiljaa niin, että lopuksi ohjaus tapahtuu vain sormella koskettaen. Harjoitus kehittää luottamusta ja keskitymistä.

Sillan rakennus: Ryhmä saa käyttöönsä nitojan, teippiä ja piirustuspaperia. Ryhmä jaetaan kahtia ja puoliskojen tehtävänä on rakentaa silta rotkon yli niin, että molemmat ryhmän puoliskot rakentavat puolet sillasta. Ryhmät eivät voi kommunikoida keskenään, vaan kommunikointi tapahtuu molemmista ryhmistä valittujen keskustelijoitten kautta. Keskustelijat tapaavat erillisessä tilassa. Tehtävä kehittää ongelmanratkaisua ja kommunikointia.

Härän silmä: Loppupurku ohjaajan vetämänä. Keskellä tilaa merkki 100%:sta, reunoilla 1%:sta. Ohjaaja kertoo väittämän, johon ryhmäläisen tulee ottaa kantaa sijoittumalla tilaan prosenttimerkin kohdalle. Esim. Osallistumisesi tänä päivänä? Ryhmäläiset etsivät itselleen sopivan paikan. Tavoitteena saada keskustelu alkamaan.

LIITE 2

Toimintapäivien havainnointikaavake

Ryhmän prosessi

- Tapahtumien kulku ja tilanteiden eteneminen
- Mitä tapahtuu? Miten tilanteet etenevät?

Muutosprosessi

- Toiminnan muuttuminen kussakin tilanteessa
- Mitä muutoksia ryhmän prosessissa/tilanteissa/tapahtumissa tapahtuu? Miksi?
- Vuorovaikutuksen muutokset?
- Tehtäväsuorituksen muutokset? Edistyminen/taantuminen?

Kehitysprosessi

- Toiminnan eteneminen vaiheittain kohti tavoitetta/tarkoitusta
- Onko ryhmän toiminta tarkoituksenmukaista?
- Ryhmän vaiheet:
 - *Muotoutumisvaihe: jännitys, selvittely, orientoituminen, ohjaaja-riippuvaisuus
 - *Kuohuntavaihe: alaryhmät, henkilökohtaisia kommentteja, jännitteitä jäsenten kesken ja ohjaajan ja jäsenten kesken
 - *Normittamisvaihe: jännitysten ja ristiriitojen käsittely, ilmapiirin selkeytyminen, tavoitteen asettelu ja yhteiset normit
 - *Toteuttamisvaihe: suhteet tukevat tehtävän suoritusta, roolit joustavat, ryhmän toiminta edistyy, vastuu tehtävästä, ryhmäläiset itsenäisiä suhteessa ohjaajaan
 - *Lopetusvaihe: ryhmä lakkaa olemasta, erotyöskentely alkaa
- Auttaako reflektointi siirtymään kehitysvaiheesta toiseen?
- Missä vaiheessa ryhmä on menossa? Näkyvätkö elementit?

Kehitysprosessi edellyttää:

Vuorovaikutus:

- Kuka osallistuu? Kuinka usein? Kuinka kauan? Mitä tehdään, miten ja liittyykö se toiminnan tarkoitukseen? Mitä eri tilanteiden vuorovaikutus merkitsee ryhmälle/yksilöille?
- Kommunikointi: sanat, ei-verbaalinen viestintä
 - * Onko kommunikointi avointa? Miten kommunikointi kehittyy päivän aikana?
- Fyysinen kontakti: liikkeet, teot, ilmeet, eleet
 - *Ottavatko ryhmäläiset toisiinsa fyysistä kontaktia?
 - *Onko fyysisen kontaktin ottaminen hankalaa? Miten fyysinen suhde kaveriin muuttuu päivän aikana?

Jatkuvuus ja sitoutuminen:

- Onko ryhmä sitoutunut toimimaan? Ovatko yksilöt sitoutuneet toimimaan?
- Ovatko yksilöt sitoutuneet ryhmään? Miten esiintyy?

LIITE 3

Sähköpostikysely opettajille/ryhmänohjaajille syksyllä 2008.

Hei!

Syksy on päässyt jo kunnolla alkamaan. Teilläkin normaalia opetusta on viety eteenpäin jo muutamien viikkojen ajan. Olisinkin kiinnostunut kuulemaan miten koulusyksynne on alkanut ryhmäytyspäivään osallistuneilla ryhmillä. Samilta kuulinkin jo muutamia kommentteja heti ryhmäytyspäivien jälkeen. Mukava kuulla, että nuoret eivät säikähtäneet sadetta!

Laitan tähän alle muutamia kysymyksiä, joihin toivon teidän vastaavan. Tietysti myös vapaa sana on sallittua eli toivon, että tuotte kaikki huomiot ja ajatukset esille!

Tämän hetkiset ajatuksenne ryhmäytyspäivistä Vartiosaassa? Ovatko ne muuttuneet ajan kuluessa? Mitä mieltä opiskelijat ovat olleet jälkeinpäin?

Millaista ryhmän kehitys on ollut syksyn kuluessa? Näkyykö ryhmässä eroja (ryhmäytyksessä mukana olleet/normaalisti aloittaneet ryhmät)(a ja b ryhmän kesken)?

Miten ryhmän kehitys on edennyt (vrt. koulutuspäivänä esiteltyyn ryhmän kehityksen vaiheisiin: ryhmän kokoontuminen, parien ja pienryhmien muodostuminen, ryhmän jakautuminen ”puolueisiin”, puolueiden sekoittuminen, ryhmän tiivistyminen ja yhteistoiminta)(vrt. Tuckmanin ryhmän muodostuminen: muotoutuminen, kuohuntavaihe, normittamisvaihe, toteuttamisvaihe, lopetusvaihe)?

Millaista ryhmäläisten vuorovaikutus ja kommunikointi on?

Millaista on ryhmäläisten sitoutuminen toimintoihin(yhteisiin tehtäviin) ja ryhmään?

Oletko havainnut ryhmässä/ryhmäläisissä luottamuksen kasvua, ryhmähengen kehitystä tms?

Muita kommentteja ja ajatuksia?

Kiitoksia ja palataan taas asiaan, viimeistään vuoden vaihteen tuntumassa!

terveisin

Anna Partanen

Lahden amk/Liikunnan laitos

050-5361643

anna_partanen@hotmail.com

LIITE 4(1)

Haastattelulomake

Tausta:

Millaisia ongelmia koulussa ollut aikaisemmin?
 Millaisia ongelmia koululle aiheutunut keskeyttämisestä?
 Onko puututtu muilla tavoilla? Onko aloittavia ryhmiä tuettu aikaisemmin?
 Keskeyttäneiden määrät aikaisemmin/nyt?

Elämypedagogiikka:

Kokemusten ja elämysten kautta luottamus itseen, omiin kykyihin ja muihin ihmisiin kasvaa. Nuorista vahvoja vaikeiden tilanteiden kautta.
 Onko menetelmä tuttu? Mitä mieltä menetelmästä?

Koulutus opettajille:

Oliko hyötyä?
 Avasiko käsitteitä?
 Selvensikö?

Toteutukset eli lähijaksot:

Sisällöt?
 Toimivuus?
 Sopivuus kohderyhmälle?
 Järjestelyt: toimivuus, tiedon kulku, materiaalit
 Ohjaajat?

Ryhmän toiminta ja kehitys:

Ryhmän vaiheet: muotoutuminen, kuohunta, normittaminen, toteuttaminen, lopetus. Missä vaiheessa ryhmä menossa? Näkyvätkö tunnuspiirteet? Mikä auttanut siirtymään vaiheesta toiseen?

Ryhmän tunnusmerkit:

Yhteinen tavoite: Onko yhteistä tavoitetta?

Suhteet: Millaisia suhteita ryhmässä on ollut ja on nyt?

Vuorovaikutus: Millaista vuorovaikutus on ja miten se on kehittynyt? Kuka osallistuu ja onko aina samat, jotka osallistuvat? Millaista kommunikointi ryhmän kesken? Ulospäin ryhmästä? Fyysisen kontaktin ottaminen?

Roolit: Roolien muutos vaatii muiden hyväksynnän, onko tullut muutoksia?

Normit: Sanottuja ja sanomattomia sääntöjä?

Ryhmän turvallisuus ja kiinteys: Onko ryhmä turvallinen ja kiinteä? Miten tulee/ei tule esille? Onko kehitystä/muutoksia tapahtunut? Mikä vaikuttanut?

LIITE 4(2)

Onko ryhmä sitoutunut toimimaan? Onko yksilö sitoutunut ryhmään?

Projektin vaikuttavuus:

Onko nivelvaiheen tukemisella ja ryhmään sitouttamisella ollut vaikutuksia? Millaisia?

Tulevaisuus:

Toimisiko elämyspedagogiikka tällaisenaan opsissa?

Olisiko hyötyä lähihoitajille työmenetelmänä?

Jatkokehitysehdotuksia?

Miten menetelmä soveltuisi ammattikoulun käyttöön paremmin?

Onko tällainen toiminta tarpeellista? Onko ollut hyötyä? Näkyykö luokkatilanteissa?

Oma ammatillisuus?

Oletko kokenut hyötynesi projektissa mukana olemisesta? Anti?

Projektin merkitys sinulle?

Miten aiot hyödyntää oppimaasi jatkossa?