

Opinnäytetyö (AMK)

Sosionomi

2018

Henni Laakio-Eirtovaara & Saara Sillanpää

# TOIMINNALLISET ELÄMÄNTAITOTYÖPAJAT

– Maahanmuuttajanuorten VALMA-luokan  
coachus

Henni Laakio-Eirtovaara & Saara Sillanpää

## TOIMINNALLISET ELÄMÄNTAITOTYÖPAJAT

– Maahanmuuttajanuorten VALMA-luokan coachaus

Tutkimme toiminnallisten menetelmien toimivuutta elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistumisessa VALMA-luokan maahanmuuttajanuorilla. Tutkimukseen valittiin tietyt elämäntaitojen osa-alueet: itsetunto ja -tuntemus; tunne-, vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot; hyvinvointi; tulevaisuus ja unelmat sekä vahvuudet ja voimavarat. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Salon seudun ammattiopiston kanssa, jossa pidettiin elämäntaitotyöpajoja yhdessä VALMA- eli ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ryhmässä. Toimeksiantaja on marraskuun 2017 alussa alkanut 6Aika-hanke DuuniPolku, jonka päätavoite on uusien palvelujen ja toimintamallien kehittäminen työllisyyden ja yrittäjyyden edistämistä varten. Työskentelymme perusta on kuitenkin Lasten ja nuorten säätien Taidot elämään -ohjelma ja sen nuorten elämäntaitoja ja työelämäntaitoja vahvistava coachaus.

Tutkimus on tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu kyselyistä, palautteista, ja havaintomateriaalista. Maaliskuussa 2018 VALMA-luokalle teetettiin toivekysely toiminnan sisällöstä, jonka pohjalta työpajat osittain suunniteltiin. Samalla selvitettiin opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita. Ennen coachausta teetetyllä laajemmalla kyselyllä selvitettiin opiskelijoiden senhetkistä tilannetta tutkittavissa osa-alueissa. Toiminnan lopuksi sama kysely teetettiin uudestaan. Vastausarvojen muutosten perusteella arvioitiin muutoksia tutkittavien elämäntaidoissa. Toiminnan soveltuvuutta ja tehokkuutta arvioitiin kyselyiden lisäksi toiminnan aikaisen osallistuvan havainnoinnin pohjalta.

Joidenkin elämäntaitojen osa-alueissa oli pieniä muutoksia. Muutoksissa oli osa-alueittain kuitenkin suurtakin yksilöllistä vaihtelua. Merkittävin tulos oli VALMA-luokan opiskelijoiden mielipiteiden selkiintyminen. Havaintojemme ja opiskelijoiden antamien palautteiden perusteella toiminnalliset menetelmät soveltuvat hyvin maahanmuuttajanuorten kanssa työskentelyyn elämäntaitojen vahvistamiseksi. Harjoitteet saivat opiskelijoilta todella hyvät arvot.

Tulosten perusteella toiminnalliset menetelmät toimivat elämäntaitojen vahvistamisessa ja opettamisessa. Toiminnallisuus on tärkeä tekijä erityisesti maahanmuuttajien kanssa, koska yhteistä kieltä ei välttämättä ole, ja käytetyn kielen taito voi olla heikkoa. Tuloksia voi hyödyntää vastaavan toiminnan kehittämisessä jatkossa. Ne toimivat pohjana myös uusille tutkimuksille, esimerkiksi keskittymällä tiettyyn elämäntaitojen osa-alueeseen tai laajentamalla tutkimusta useampiin työpajoihin pidemmällä aikavälillä.

### ASIASANAT:

elämäntaidot, elämänhallinta, maahanmuuttajat, nuoret, toiminnalliset menetelmät, coachaus, työpaja

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Bachelor of Social Services

2018 | 71 pages, 27 pages in appendices

Henni Laakio-Eirtovaara & Saara Sillanpää

## FUNCTIONAL LIFE SKILLS WORKSHOPS

– Coaching a VALMA-class of young immigrants

The goal of our study was to find out if functional methods are valid in learning and improving life skills of young immigrants of a VALMA-class. Specific aspects of life skills were chosen to be part of the research: self-esteem and -knowledge; emotional, interaction and social skills; well-being; future and dreams and strengths and resources. Workshops were carried out in collaboration with one of the VALMA-classes of Salo's vocational school. VALMA is preparing education for vocational training. The original assignment for our study was given to us by 6Aika-project DuuniPolku, launched in November 2017. Its main goal is to develop new services and procedures to improve employment and entrepreneurship. However, the basis for our working is the Child and Youth Foundation's the Skills for life program and its coaching of life skills and working life competencies.

Material of our case study consist of questionnaires, feedback and observation material. In March 2018 a questionnaire was conducted to the VALMA-class to find out students' hopes for content of the activity, which partly designed the workshops. At the same time, students' personal goals were studied. Before the workshops a larger questionnaire was conducted to find out the students' present situation in the studied life skills. They answered the same questionnaire after the coaching had ended. Changes in life skills were evaluated by comparing the answers of the two questionnaires. The suitability and effectiveness of the activity were also evaluated on the basis of participatory observation.

Small changes in answers were noticed in some of the studied aspects. However, there was prominent individual variation in different aspects of life skills. The most significant result was the clarification of students' opinions. Based on our notices and the feedback from the students we can say that functional methods work well with immigrants in improving the life skills. The exercises received very good grades from the students.

Based on our findings it can be stated that functional methods are valid in improving and teaching life skills. Functionality is an important factor especially with immigrants because there is not necessarily a common language and the language used may be poor. The results can be used to develop the corresponding activity in the future. They also serve as a basis for new research, for example by focusing on a specific aspect of life skills or by expanding research to a larger number of workshops over a longer period of time.

### KEYWORDS:

life skills, life management, immigrants, youth, functional methods, coaching, workshop

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>6</b>
<b>2 KOHDERYHMÄNÄ VALMA-LUOKAN MAAHANMUUTTAJANUORET</b>	<b>8</b>
2.1 Nuoruusikä ja sen haasteet	8
2.2 Maahanmuuttajat koulutuksessa	9
2.3 Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus	12
<b>3 ELÄMÄSSÄ PÄRJÄÄMINEN JA SEN TUKEMINEN</b>	<b>16</b>
3.1 Elämäntaidot	16
3.2 Elämänhallinta	19
3.3 Toiminnalliset menetelmät ja coachaus	25
<b>4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAUSTA JA MUOTOUTUMINEN</b>	<b>29</b>
4.1 Tutkimuskysymys ja hypoteesit	29
4.2 Tutkimustehtävä sekä hankkeet ja toimijat tutkimuksen taustalla	29
4.3 Tutkimuksen aikataulu ja työpajojen muotoutuminen	32
<b>5 TUTKIMUSPROSESSI JA MENETELMÄT</b>	<b>37</b>
5.1 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana triangulaation keinoin	37
5.2 Kysely ja osallistuva havainnointi tutkimusmenetelminä	41
5.3 Analyysimenetelmät ja tulkitsemisen periaatteet	45
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b>	<b>49</b>
6.1 Kyselyiden ja havainnoinnin tulokset	49
6.2 Palautteiden tulokset	59
<b>7 JOHTOPÄÄTÖKSET, ARVIOINTI JA POHDINTA</b>	<b>62</b>
7.1 Johtopäätökset	62
7.2 Tutkimuksen toteutuksen, menetelmien ja luotettavuuden arviointi	69
7.3 Tutkimuksen eettisyyden arviointi, oppimisprosessi ja kehittämisideat	75
<b>LÄHTEET</b>	<b>79</b>

## LIITTEET

- Liite 1. Toiminnalliset elämäntaitotyöpajat
- Liite 2. Kyselylomake VALMA-ryhmälle
- Liite 3. Palautekysely coachauksesta

## KUVAT

Kuva 1. Valma-koulutuksen osat (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2015).	14
Kuva 2. Toivekyselyn ensimmäinen osa.	34
Kuva 3. Toivekyselyn toinen osa.	34
Kuva 4. Liisa Salmenperän valokuvakortit terapia- ja auttamistyöhön (c Henni Laakio-Eirtovaara 2018).	2
Kuva 5. Ryhmäläisten kehonkuvia (c Saara Sillanpää 2018).	6
Kuva 6. Vuorovaikutuspelin peluuta (c Saara Sillanpää 2018).	8
Kuva 7. Käsitekarttoja hyvinvoinnista (c Saara Sillanpää 2018).	9
Kuva 8. Tuotoksia musiikkipiirtämisestä (c Saara Sillanpää 2018).	10
Kuva 9. Lisää tuotoksia musiikkipiirtämisestä (c Saara Sillanpää 2018).	11
Kuva 10. Unelmakarttoja (c Saara Sillanpää 2018).	16
Kuva 11. Tunnelmaruno (c Saara Sillanpää 2018).	17
Kuva 12. Voimavarapuun ohjeet (c Henni Laakio-Eirtovaara 2018).	18
Kuva 13. Voimavarapuu (c Henni Laakio-Eirtovaara 2018).	19
Kuva 14. Lopetuskerran piknik (c Saara Sillanpää 2018).	20

## KUVIOT

Kuvio 1. Itsetunto.	52
Kuvio 2. Hyvän näkeminen itsessä.	52
Kuvio 3. Täysin samaa mieltä - ja En osaa sanoa -vastausten osuudet.	53
Kuvio 4. Mietin paljon, mitä muut minusta ajattelevat -vastaukset.	55
Kuvio 5. Annan rohkeasti palautetta muille -vastaukset.	55
Kuvio 6. Vahvuuksiin ja heikkouksiin liittyvien väittämien vastaukset.	57
Kuvio 7. Uskon, että saavutan unelmani -vastaukset.	58
Kuvio 8. Harjoitusten arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat.	61

# 1 JOHDANTO

Tutkimme toiminnallisten menetelmien toimivuutta elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistumisessa VALMA-luokan maahanmuuttajanuorilla. Hypoteesimme oli, että toiminnallisista menetelmistä on hyötyä elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa. Toinen, tutkimuksen edetessä muotoutunut hypoteesi oli, että toiminnallisuus on etu työskennellessä juuri maahanmuuttajanuorten kanssa, koska tarve ymmärtää ja puhua käytettyä kieltä ei ole yhtä suuri toiminnallisessa kanssakäymisessä kuin sanalliseen viestintään keskittyvässä ohjauksessa tai valmennuksessa.

Toteutimme tutkimuksemme yhteistyössä Salon seudun ammattiopiston kanssa, jossa kävimme toteuttamassa elämäntaitotyöpajat yhdessä VALMA- eli ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ryhmässä. Toiminnassa painotimme elämäntaitoja ja sivusimme samalla työelämäntaitoja. Valitsimme työpajojen aiheiksi ja tutkittaviksi elämäntaitojen osa-alueiksi itsetunnon ja -tuntemuksen; tunne-, vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot; hyvinvoinnin; tulevaisuuden ja unelmat sekä vahvuudet ja voimavarat. Suunnittelimme toimintaa viidelle neljän oppitunnin mittaiselle kerralle. Käytimme valmista materiaalia toiminnallisista menetelmistä eri lähteitä hyödyntäen ja muokaten kohderyhmälle sopiviksi.

Maaliskuussa, kahdeksan viikkoa ennen varsinaista toimintaa, teimme tutustumiskäynnin ja teetimme kyselyn, jonka yhteydessä opiskelijat saivat esittää toiveita toiminnan sisällöstä. Samalla selvitimme opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita. Ennen coachauksen alkua teitimme myös niin sanotun lähtötasokyselyn, jossa selvitimme opiskelijoiden senhetkistä tilannetta tutkittavissa elämäntaitojen osa-alueissa. Toiminnan lopuksi teitimme saman kyselyn uudestaan. Arvio toiminnan tehokkuudesta ja tavoitteiden toteutumisesta tehtiin kyselyiden, suullisten palautteiden, keskusteluiden sekä toiminnan aikaisen osallistuvan havainnoinnin pohjalta. Lisäksi teitimme viimeisellä coachaus-kerralla palautekyselyn, jonka tulokset otimme myös huomioon. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, ja olemme käyttäneet sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen aineistokeruumenetelmiä. Tutkimuksessamme toteutuu triangulaatio menetelmä-, aineisto-, tutkija- ja teoriatriangulaatioina.

Toimeksiantajamme on marraskuun 2017 alussa alkanut 6Aika-hanke DuuniPolku, jonka päätavoitteena on uusien palvelujen ja toimintamallien kehittäminen työllisyyden ja yrittäjyyden edistämistä varten. Tavoitteena on, että nuoret löytävät hankkeen kautta

esimerkiksi työllistyäkseen jatkopolun koulutukseen, mikä on sama tavoite kuin VALMA-luokan nuorilla. Työskentelymme perusta taas on Lasten ja nuorten säätien Taidot elämään -ohjelman nuorten elämäntaitoja ja työelämäntaitoja vahvistava coachaus.

Aiheemme on hyvin ajankohtainen, sillä huoli nuorista ja heidän syrjäytymisestään yhteiskunnasta on suuri. Lisäksi maahanmuuttajatausta suurentaa osaltaan nuoren syrjäytymisriskiä. 6Aika-hanke vastaa erityisesti työllisyyden edistämisen haasteisiin, mutta meidän osamme VALMA-luokkien kanssa työskentelyssä tähtää jo työelämää edeltäviin vaiheisiin nuorten elämässä. Koska coachaus keskittyy elämän- ja työelämäntaitojen kehittämiseen, toiminnassa orientoidutaan vahvasti jo koulutukseen ja sitä kautta tulevaan työelämään. Tämä korostuu VALMA-luokkien opinnoissa muutenkin. Koulutuksen ulkopuolelle jäävien nuorten mahdollisuudet työllistyä supistuvat merkittävästi, joten mitä aiemmin heidän etenemistään omalla koulutuspolulla tuetaan, sitä paremmat edellytykset heillä on ponnistaa kiinni työelämään. Kun tukitoimet on ajoitettu oikein ja vastaavat nuoren tarpeita, voidaan säästyä raskaammilta palveluilta ja edistetään koulutukseen pääsyä ja työelämään siirtymistä.

Tutkimuksemme lähteet koostuvat kattavasta kirjallisuudesta. Pyrimme lähteiden käytössä monipuolisuuteen ja etsimään mahdollisimman tuoreita lähteitä. Pääasiassa aihepiiristä löytyi melko hyvin kirjallisuutta, mutta esimerkiksi elämäntaitojen käsitteen määrittely osoittautua haastavaksi. Tästä syystä koimme tärkeäksi määrittellä lisäksi tieteellisesti paljon tutkittua elämänhallinnan käsitettä, joka myös rinnastetaan usein elämäntaidon käsitteeseen. Joidenkin aiheiden kohdalla jopa lähteiden runsaus asetti haasteita ja valinnanvaikeutta parhaiden lähteiden valitsemiseen.

Aluksi kuvaamme kohderyhmäämme eli VALMA-luokan maahanmuuttajanuoria ja avaamme toimintaamme liittyviä käsitteitä: elämäntaitoja ja -hallintaa, toiminnallisia menetelmiä sekä coachausta. Esittelemme lisäksi tutkimustehtävän, tutkimuksemme taustalla olevan toimeksiantajahankkeen, DuuniPolun, ja Taidot elämään -ohjelman sekä kuvaamme tutkimustamme avaten enemmän aikataulua, työpajojen muotoutumista sekä tutkimusprosessia ja -menetelmiä. Tutkimuksen tuloksista etenemme johtopäätöksiin ja arviointiin. Viimeiseksi pohdimme omaa oppimistamme, tutkimuksemme hyötyä ja jatko-tutkimusideoita. Liitteinä on kuvaukset toiminnallisista elämäntaitotyöpajoista kuvineen ja teettämämme lähtötaso- ja palautekysely. Koimme tärkeäksi kuvata kokonaisuudessaan työpajojen sisällön kronologisesti edeten, jotta niistä välittyisi autenttinen vaikutelma. Yhdistimme myös teoretietoa työpajakuvauksiin tiedollisen perustan vahvistamiseksi. Liitteenä työpajakuvaukset toimivat itsenäisenä tuotoksena.

## 2 KOHDERYHMÄNÄ VALMA-LUOKAN MAAHANMUUTTAJANUORET

### 2.1 Nuoruusikä ja sen haasteet

Kehityspsykologiassa nuoruus ikävaiheena jaetaan kolmeen osaan: varhaisnuoruuteen, joka käsittää ikävuodet 11–15, keskinuoruuteen 15 ikävuodesta 18 ikävuoteen ja myöhäisnuoruuteen käsittäen ikävuodet 18–25. Tarkoista ikärajoista huolimatta jokainen kehittyä omassa tahdissaan, ja siirtymät ovat päällekkäisiä. Nuoruuden katsotaan olevan siirtymäaika lapsuudesta aikuisuuteen, jota ohjaavat paitsi biologiset muutokset sekä sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön odotukset, myös yksilön omat valinnat ja tavoitteet. Nuoruuden kokonaisvaltaiset muutokset ovat fysiologista kehittymistä ja kypsymistä, mutta yhtä lailla ajattelutaitojen etenemistä ja muutoksia sosiaalisissa suhteissa. (Nurmi 2014, 142; Parkkinen 2012, 48.) Puberteetin alkamisen voi katsoa olevan nuoruusiän alku. Nuoruutta voi sen muutosten kokonaisvaltaisuuden ja laajuuden vuoksi verrata ihmisen ensimmäisten elinvuosien muutoksiin. (Nurmiranta ym. 2009, 72, 76).

Nuoruus on vahvasti kulttuuriin sidonnainen vaihe. Esimerkiksi länsimaisen kulttuurin keskiössä on yksilö, mikä näkyy esimerkiksi aikaisena itsenäistymisenä ja tarpeena irrottautua vanhemmista. Joissakin kulttuureissa nuoruutta ei tunnusteta lainkaan, jolloin lapsi siirtyy erilaisten riittien kautta suoraan aikuisuuteen. Myös nuorten protestointi vanhempien edustamia asioita vastaan on länsimaiselle kulttuurille omintakeista. (Nurmiranta ym. 2009, 72.) Nuoruus on ajanjaksona viimeisen sadan vuoden aikana muotoutunut radikaalisti. Nykyään se käsittää jopa kahden vuosikymmenen pituisen ajanjakson, kun aiemmin se ajoittui muutamaan vuoteen. Tähän ovat osaltaan vaikuttaneet elinkeinorakenteen muutos ja koulutuksen pidentyminen. Aikuistuminen ylipäänsä on varsinkin länsimaisessa kulttuurissa muuttunut epämääräisemmäksi, mikä näkyy esimerkiksi lisääntyneinä nuorten pätkätöinä. (Nurmi 2014, 143.)

Havighurst on kuvannut eri-ikäisiin ihmisiin kohdistuvia normatiivisia odotuksia kehitystehtäviksi. Havighurstin mukaan näiden kehitystehtävien onnistunut saavuttaminen edesauttaa myöhempää kehitystä ja luo pohjaa hyvinvoinnille. Sisäiset, itsenäisyyttä korostavat kehitystehtävät ovat oman fyysisen kehon hyväksyminen, sukupuoli-identiteetin muodostuminen ja oman sukupuolen mukaisten roolien omaksuminen sekä suhteiden luominen toiseen sukupuoleen. Normatiivisia, ulkopuolelta määriteltyjä kehitystehtäviä



ovat sosiaalisesti hyväksyttävä toiminta, koulutusvalintojen tekeminen ja työelämään sekä perhe-elämään valmistautuminen. Nuoruuteen kuuluu keskeisesti myös oman ideologian ja maailmankatsomuksen omaksuminen. (Nurmiranta ym. 2009, 76; Nurmi 2014, 149.)

Toinen ihmisen kehitystä ja erityisesti sen psykososiaalista ulottuvuutta kuvaava teoria on Erik H. Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria, joka erottaa ihmisen kehityksessä kahdeksan ikään sidonnaista vaihetta kattaen ihmisen koko kehityskaaren. Eriksonin mukaan ihminen kohtaa eri kehitysvaiheissaan kriisin, jonka ratkaisu on tärkeää ihmisen psyykkisen kehityksen kannalta. Kehityksellisen ongelman vajavainen ratkaisu vaikeuttaa ihmisen myöhempää kehitystä. Nuoruusiän isoin kriisi on teorian mukaan identiteetin muodostuminen. Identiteetin muodostumisen jäädessä vajaaksi ihminen kohtaa roolien hajaannuksen. Erikson painotti nuoruuden merkitystä kehitysvaiheena juuri identiteetin muodostumisen kannalta. Nuori tasapainottelee lapsuuden identiteetin, tulevaisuuden epävarmuuden ja monien vaihtoehtojen välissä. Kriisin ratkaiseminen on kuitenkin aikuisuudessa muodostuvien roolien kannalta merkittävää. (Siegler ym. 2014, 345–347.)

Baltes on käyttänyt normatiivisen elämäntapahtuman käsitettä kuvaamaan asioita, jotka tapahtuvat useimmiten tietyssä ikävaiheessa. Näitä ovat esimerkiksi peruskoulun päättyminen, rippikouluun meno tai peruskoulusta toiselle asteelle siirtyminen. Vastaavanlainen määritelmä kuvaamaan nuorten muuttuvia kehitysympäristöjä on myös institutionaalisen uran käsite. Sillä tarkoitetaan niitä institutionaalisia rakenteita ja solmukohtia, jotka säätelevät ihmisen kehitystä. Yksi tällainen rakenne on koulutuslaitoksen mahdollistamat valintapolut. Yksi merkittävä solmukohta liittyy peruskoulun päättymiseen ja siirtymiseen toiselle asteelle joko lukioon tai ammattikouluun. (Nurmi 2014, 149–150.)

## 2.2 Maahanmuuttajat koulutuksessa

Maahanmuuttaja on yleiskäsite, jota käytetään ulkomaalaisesta henkilöstä, joka on muuttanut maasta toiseen asuakseen siellä pitkään. Myös käsitteellä ulkomaalaistaustainen on sama merkitys. Maahanmuuttajista puhuttaessa voidaan viitata myös niin sanottuihin toisen sukupolven maahanmuuttajiin eli heihin, joiden molemmat tai toinen vanhemmista on syntynyt muualla, mutta henkilö itse on syntynyt asuinmaassa. Turvapainhakija on henkilö, joka on lähtenyt kotimaastaan siellä kokemansa vainon vuoksi ja anoo kansainvälistä suojelua ja oleskelulupaa toisesta maasta. Pakolainen taas on henkilö, joka YK:n pakolaissopimuksen mukaan on vaarassa joutua vainotuksi

kotimaassaan. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018; Väestöliitto 2018.) Puhumme tutkimuksessamme yleisesti maahanmuuttajista, koska meillä ei ollut tarkempaa tietoa VALMA-luokkalaisten taustoista. Emme myöskään pitäneet statuksen määrittelyä oleellisenä toiminnan tai tutkimuksen kannalta.

Suurin syy maahanmuuttoon Suomessa on perhesyyt. Vuonna 2014 54:llä prosentilla Suomessa asuvista ulkomaista alkuperää olevista henkilöistä syy muuttoon oli perhe ja rakkaus. Työn vuoksi Suomeen muutti vuonna 2014 noin viidennes, ja opiskelu oli tärkein syy joka kymmenennellä. Tärkeimmät syyt maahanmuutolle vaihtelevat kuitenkin sukupuolen, muuttoajan, taustamaan ja maassaolovuosien mukaan. 20–29-vuotiaina muuttaneista viidenneksellä syynä oli opiskelu, mutta heilläkin tärkein syy oli perhe tai rakkaus. Eniten työn perässä tulleita oli yli 30-vuotiaina muuttaneissa, noin 28 prosenttia. (Sutela & Larja 2015a, 16–18.)

Vuonna 2014 ulkomaalaistaustaisen 25–54-vuotiaan väestön koulutusrakenne oli jonkin verran polarisoituneempi kuin suomalaistaustaisen väestön. Tällöin joka kuudennella (17 %) oli korkeintaan perusasteen tutkinto, kun suomalaistaustaisilla vastaava osuus oli seitsemän prosenttia. Korkeasti koulutettujen osalta osuus oli kuitenkin lähes sama kuin suomalaistaustaisella väestöllä. Erityisesti ulkomaalaistaustaisten toisen asteen ammatillisen koulutuksen lisäämiselle olisi tarvetta, sillä ulkomaalaistaustaisella väestöllä toisen asteen tutkinnot olivat useammin yleissivistäviä (ylioppilas) ja harvemmin ammatillisia tutkintoja kuin suomalaistaustaisella väestöllä. Näin voitaisiin vahvistaa heidän työmarkkina-asemaansa aikoina, jolloin pelkän perusasteen koulutuksen ammatit vähenevät työmarkkinoilla jatkuvasti. (Sutela & Larja 2015b, 40.) Koulutusrakenne mukailee maahantulon syitä. Vuonna 2014 Suomessa asuneiden, opiskelemaan tulleiden 25–54-vuotiaiden ulkomaalaistaustaisissa oli eniten korkea-asteen koulutuksen suorittaneita (72 %). Pakolaistaustaisten kohdalla 40 prosenttia oli suorittanut peruskoulun tai vastaavan ja vain noin 18 prosentilla oli korkea-asteen tutkinto. Muissa ryhmissä korkea-asteen koulutuksen suorittaneita oli 36–39 prosenttia ja korkeintaan ylemmän perusasteen suorittaneita 14–17 prosenttia. (Sutela & Larja 2015b, 34.)

Nuorten kouluttautumisen tukeminen on heidän tulevaisuutensa kannalta tärkeää, koska perusasteen koulutuksen työpaikkoja on koko ajan vähemmän. Työn ja koulutuksen ulkopuolelle jäämisellä on myös oma osansa sosiaalisten ja mielenterveyden ongelmien kehittymisessä. Ei tule myöskään unohtaa syrjäytyneiden nuorten yhteiskunnalle aiheuttamia kustannuksia verrattuna työssä ja koulutuksessa oleviin nuoriin. Tilastokeskuksen, Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen ja Työterveyslaitoksen vuosina 2014–2015

toteuttaman Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimuksen (UTH) mukaan suomalaistaustaisiin nuoriin verrattuna ulkomaalaistaustaisilla nuorilla koulutuksen varhainen keskeyttäminen ja työttömyys on huomattavasti yleisempää. (Larja ym. 2015, 56.) Meidän coachauksessammekin elämäntaitojen ja siinä sivussa myös työelämätaitojen vahvistamisen yksi syvempi tarkoitus onkin edesauttaa ryhmän opiskelijoiden valmiuksia päästä jatko-opintoihin ja työelämään Suomessa. Käyttämiemme lähteiden mukaan elämäntaidot ovat perusta kaikelle muulle sisältäen monia henkilökohtaiseen kehittymiseen liittyviä osa-alueita. Näin ollen katsomme, että kehittyminen työelämätaidoissa edellyttää muita taitoja pohjaksi.

Maahanmuuttajien työllistyminen onkin kantaväestöä heikompaa. Vuonna 2014 Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen mukaan 20–64-vuotiaan väestön työllisyysaste oli 73 prosenttia. Suomalaistaustaisen ja ulkomaalaistaustaisen väestön työllisyysasteessa oli 10 prosentin ero suomalaistaustaisen väestön työllisyyden ollessa 73,7 ja ulkomaalaistaustaisen väestön 63,7 prosenttia. Valtiovarainministeriö on asettanut Suomen 20–64-vuotiaan väestön työllisyysasteen tavoitteeksi 78 prosenttia vuoteen 2020 mennessä. (Larja & Sutela 2015, 72.)

Nivelvaiheessa olevat nuoret tekevät tulevaisuutensa kannalta merkittäviä koulutuspolkuja ja uravalintaa koskevia päätöksiä. Siksi se tulee ymmärtää laajemmin kuin vain kahden koulutusasteen välisenä taitekohtana. Nivelvaihe on pitkä siirtymä, jonka aikana nuori selkiyttää omia pyrkimyksiään ja suuntautumistaan ja saa lopulta jonkinlaisen varmuuden elämänsä suunnasta. Tässä prosessissa koulu tukee nuorta muun muassa tarjoamalla perusopetuksessa perusopintojen ohella uravalintaohjausta. Tavoitteena on, että nuori pystyisi tekemään omien mielenkiinnon kohteidensa ja kykyjensä mukaisia valintoja koulutuksen, opiskelun ja muun arkielämän suhteen. Näiden valintojen tekeminen edellyttää itsetuntemusta, opiskelu- ja tiedonhankintataitoja, arjenhallintaa ja sosiaalisia taitoja ryhmissä toimimiseen. (Opetusministeriö 2005, 10–11; Kiiveri ym. 2014, 84.)

Hakeutuessaan jatko-opintoihin peruskoulun jälkeen nuorelle ei välttämättä ole lainkaan selvillä, mitä hän haluaa. Joidenkin nuorten kohdalla valinta tulee liian aikaisin hänen kehitykseensä nähden, kun psyykinen kehitys ei etene samassa tahdissa fyysisen kehityksen kanssa. Nuori saattaa tehdä valinnan sen perusteella, mihin vanhemmat painostavat hakemaan tai mihin kaveri on hakenut, täysin ilman omaa kiinnostusta. Tällöin koulutukseen sitoutuminenkin voi olla heikkoa. Ammatillisen koulutuksen suosion myötä joillekin aloille pääseminen on vaikeutunut huomattavasti, mikä lisäsi aiemmin myös erilaisiin nivelvaiheen koulutuksiin, kuten perusopetuksen lisäopetukseen ja

ammattistarttiin, hakeutumista. Sitten nämä eri nivelvaiheen koulutukset ovat yhdistyneet ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaksi koulutukseksi. (Opetusministeriö 2005, 10–11; Hirvonen & Muuronen 2014, 31–32.)

Opiskeluiden jatkumisen kannalta perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihe on kriittisimmässä asemassa niille nuorille, jotka ovat vaarassa syrjäytyä ensin koulutuksesta ja sitten työelämästä. Tällaisilla nuorilla on taustassaan monenlaisia syrjäytymiselle altistavia riskitekijöitä, kuten lapsuuden huonot elinolot ja kasvuympäristö. Koulunkäynnin kanssa heillä on ilmennyt monia haasteita, ja kokemus omasta oppimisesta on negatiivinen. He ovat niitä, joiden siirtymävaihe on vaarassa pitkittyä tai on pitkittynyt. Nämä nuoret eivät hakemisesta huolimatta pääse toisen asteen koulutukseen, jättävät hakematta, eivät ota vastaan saatua opiskelupaikkaa tai jättävät opinnot kesken. Mitä pidemmäksi siirtymäaika venyy, sitä vaikeammaksi tulee opintojen aloittaminen uudelleen tai saattaminen loppuun. Lisäksi on nuoria, jotka eivät saa perusopetuksen päätötodistusta. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen on iso riski nuoren tulevaisuudelle sen ennustaessa keskimääräistä heikompa työmarrkina-asemaa ja alhaista tulotasoa. Naisten kohdalla koulutuksen ulkopuolelle jäämisellä on yhteys aikaiseen lastensaantiin ja yksinhuoltajuuteen. (Opetusministeriö 2005, 11; Nurmi 2014, 23; Kiiveri ym. 2014, 84.)

### 2.3 Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen eli VALMA-koulutuksen tavoitteena on edistää opiskelijan valmiuksia hakeutua ammatilliseen koulutukseen ja parantaa hänen edellytyksiään suorittaa ammatillinen perustutkinto (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2015, 3). Pyrkimyksenä on vastata koulutustakuun tavoitteeseen sujuvoittamalla siirtymää ammatilliseen peruskoulutukseen ja lisäämään koulutuksen läpäisyä. Nykyisessä ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavassa koulutuksessa yhdistyvät aiemmat eri kohderyhmille suunnatut valmentavat, valmistavat, kuntouttavat ja ohjaavat koulutukset. Uuden koulutuskokonaisuuden luomisella on pyritty vastaamaan paremmin opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Opetushallitus 2015, 11.)

Koulutuksen ensisijainen kohderyhmä ovat peruskoulunsa päättäneet nuoret, jotka ovat jääneet ilman toisen asteen koulutuksen paikkaa ja/tai tarvitsevat apua oppimisvalmiuksien vahvistamisessa ja ammatti- ja koulutuspolun valinnassa. Myös eri syistä koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret, jotka eivät ole löytäneet itselleen sopivaa koulutuspaikkaa, kuuluvat kohderyhmään. Koulutuksella pyritään myös erityisryhmien aseman

parantamiseen koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa yleensä. Vaikka koulutuksen ensisijainen kohderyhmä ovat nuoret, voivat myös aikuiset hakeutua VALMA-koulutukseen. Usein he ovat maahanmuuttajia, alan vaihtajia tai uudelleen kouluttautuvia, joilla on puutteita oppimisvalmiuksissa. Koulutukseen tulevilta maahanmuuttajilta tai maahanmuuttajataustaisilta henkilöiltä vaaditaan suomen tai ruotsin kielessä kielitaidon tasojen kuvausasteikon mukaisesti tasoa A2.2. (Opetushallitus 2015, 11.)

Alkukartoituksen jälkeen opinnot muokkautuvat yksilöllisesti opiskelijan aiemman taustan, mielenkiinnonkohteiden ja valmiuksien mukaan. Koulutus koostuu pakollisista tutkinnon osista sekä valinnaisista tutkinnon osista, joiden osalta oppimispisteiden määrä vaihtelee opiskelijakohtaisesti tämän henkilökohtaisen oppimissuunnitelman mukaan. Oppisopimuskoulutukseen tähtäävät opiskelijat voivat valita koulutuksen sisällöistä itselleen sopivimmat (kuitenkin vähintään 30 osaamispistettä). VALMA-koulutus tähtää ammatilliseen koulutukseen eroten näin muista valmentavista koulutuksista. Koulutuksen aikana opiskelija voi suorittaa ammatillisen perustutkinnon tutkinnon osia. Koulutuksen aikana tehdään yhteistyötä myös muiden nivelvaiheen toimijoiden kanssa, joita ovat muun muassa työpajatoiminta, sosiaali-, terveys- ja nuorisotyö sekä perusopetuksen järjestäjät. (Opetushallitus 2015, 11.)

VALMA-koulutuksen laajuus on kokonaisuudessaan 60 osaamispistettä. Pakollinen koulutuksen osa on 10 osaamispisteen laajuinen. Sen tavoitteena on opiskelijan orientoituminen ammatilliseen koulutukseen sekä työelämässä tarvittavien taitojen kehittäminen. Pakollisen koulutuksen osan on tarkoitus kehittää opiskelijan tietoutta eri ammanteista ja työmahdollisuuksista sekä antaa valmiudet tehdä omaa elämää, työllistymistä ja koulutusta koskevia päätöksiä ja suunnitelmia. Opiskelijan itsetuntemuksen kehittyminen on tärkeä osa tavoitteita. Pakollinen tutkinnon osa on perusta opiskelijan opiskelusuunnitelmalle ja jatkosuunnitelmille, ja se voidaan jakaa koko koulutuksen ajalle. Valinnaisia koulutuksen osia on yhteensä 50 osaamispisteen verran. Niistä opiskelija valitsee omiin tavoitteisiinsa parhaiten sopivimmat kokonaisuudet. (Opetushallitus 2015, 1–2, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2015, 5.) Kuvassa 1 esitetään koulutuksen osat ja niihin sisältyvät kokonaisuudet.

<p><b>Pakollinen koulutuksen osa, 10 osp</b></p> <p>Ammatilliseen koulutukseen orientoituminen ja työelämän perusvalmiuksien hankkiminen, 10 osp</p>
<p><b>Valinnaiset koulutuksen osat, valittava yhteensä 50 osp</b></p> <p><b>Opiskeluvalmiuksien vahvistaminen, 10 – 30 osp</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen</li> <li>• Matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen</li> <li>• Yhteiskunnassa tarvittava osaaminen</li> </ul> <p><b>Työssäoppimiseen ja oppisopimuskoulutukseen valmentautuminen, 10 – 20 osp</b></p> <p><b>Arjen taitojen ja hyvinvoinnin vahvistaminen, 10 – 20 osp</b></p> <p><b>Ammatillisen perustutkinnon tutkinnon osat tai osa-alueet, 0 – 10 osp</b></p>
<p><b>Vapaasti valittavat koulutuksen osat, 0 – 5 osp</b></p> <p>Urasuunnittelua vahvistavia opintoja. Ammatillisiin opintoihin vahvistavia opintoja</p> <p>Opintoja omien yksilöllisten tarpeiden, kiinnostuksen ja valmiuksien mukaan koulutuksen järjestäjän paikallisesta tarjonnasta ja/tai muusta (alueellisesta) tarjonnasta.</p> <p>Vieraskielisille opiskelijoille voidaan järjestää myös oman äidinkielen opetusta, Tavoitteena on, että opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ymmärtää toiminnallisen kaksikielisyyden merkityksen</li> <li>- Arvostaa oman äidinkielen osaamista myös ammatillisissa yhteyksissä</li> </ul>

Kuva 1. Valma-koulutuksen osat (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2015).

Valinnaisiin koulutuksen osiin kuuluu opiskelijan valmentavassa ja ammatillisessa koulutuksessa tarvittavien oppimistaitojen tukeminen ja kehittäminen. Jo aiemmin mainittu opiskelusuunnitelma määrittelee, mitä osa-alueita keskitytään eniten vahvistamaan. Valinnaisiin koulutuksen osiin sisältyy myös työssäoppimiseen ja oppisopimuskoulutukseen valmentautumista, jolloin opiskelija hankkii tietoa hänelle sopivista ammateista ja käytännön työelämästä. Arjen taitojen ja hyvinvoinnin vahvistamisen osassa käsitellään muun muassa taloustaitoja ja omasta hyvinvoinnista huolehtimista. Tavoitteena on lisätä opiskelijan tietoutta eri hyvinvointiin vaikuttavista asioista ja antaa valmiuksia yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja omassa elämässä selviytymiseen. Opiskelijan on mahdollista suorittaa myös osia ammatillisesta perustutkinnosta, mikäli hänellä on siihen riittävät valmiudet. Opiskelijalla on valittavana lisäksi enintään viiden osaamispisteen verran vapaasti valittavia opintoja. (Opetushallitus 2015, 4, 8, 10.)

Vieraskielisten opiskelijoiden tai maahanmuuttajien on saavutettava suomen tai ruotsin kielessä B1-tasoinen kielitaito käsittäen kuullun ymmärtämisen, puhutun kielen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osa-alueet. Arviointi merkitään hyväksyty-merkinnällä, mutta sitä voidaan tarvittaessa täydentää sanallisella arvioinnilla. Todistukseen merkitään tarvittaessa myös opiskelijan saavuttama kielitaidon taso eurooppalaisen viitekehysten mukaan. Jotta taataan se, että opiskelijat ymmärtävät toiminnallisen kaksikielisuuden merkityksen ja oman äidinkielen osaamisen arvostaminen säilyisi myös ammatissa toimiessa, heille voidaan järjestää myös oman äidinkielen opetusta. (Opetushallitus 2015, 5, 10.)

## 3 ELÄMÄSSÄ PÄRJÄÄMINEN JA SEN TUKEMINEN

### 3.1 Elämäntaidot

Elämäntaitoa ja elämänhallintaa sanoina käytetään monissa yhteyksissä ja usein myös samassa merkityksessä. Yhtenäistä tieteeseen perustuvaa määritelmää elämäntaidon käsitteelle ei tunnu olevan, mutta perustan käsitteelle voidaan nähdä olevan positiivisessa psykologiassa sekä hyvinvointitutkimuksissa (Positive Education Oy 2018). Elämänhallintaa käsitteenä on pyritty määrittelemään tieteellisesti enemmän, mutta sekin on käsitteellisesti hyvin hajanainen, kuten Ylistö (2009, 286) toteaa artikkelissaan. Elämäntaidon ja elämänhallinnan käsitteiden yhteyttä kuvaavat myös lukuisat self help -, elämäntaito- ja elämänhallintaoppaat. Tätä elämäntaitokirjallisuutta on useilta aloilta, ja osa perustuu tieteelliseen taustaan, osa ainoastaan esimerkiksi kirjoittajan omiin kokemuksiin. (Jauhiainen 2016.)

Elämäntaidot ovat opittavia ja harjoiteltavia hyvinvointitaitoja, joiden avulla voi elää hyvää, onnellista ja merkityksellistä elämää. Elämäntaitoja opitaan koko elämän ajan, ja parhaiten positiivista oppimista tapahtuu yhteydessä toisiin ihmisiin. Elämäntaidot voidaan jaotella osataitoihin, joita ovat esimerkiksi onnellisuus-, läsnäolo-, vahvuus-, vuorovaikutus-, ajattelu-, ihmissuhde-, myötätunto-, itsensä johtamisen, tunne- sekä hyvinvointi- ja hyvän olon taidot. (Positive Education Oy 2018.) Hieman erilaisen jaottelun on tehnyt Lasten ja nuorten säätiö. Lasten ja nuorten säätiön määritelmä on luonnollisesti pohjana myös tutkimuksessamme, sillä coachauksemme tavoite, elämäntaitojen ja osin myös työelämäntaitojen vahvistaminen, on säätiön asettama. Elämäntaitoja on kuitenkin niin paljon, että tutkimukseen oli valittava vain joitain siihen liittyviä tavoitteita.

Lasten ja nuorten säätiön määritelmän mukaan elämäntaidot ovat harjoiteltavia ja opittavia taitoja, joiden avulla nuori tähtää kohti onnellista ja tasapainoista aikuisuutta. Säätiö on toiminnassaan jaotellut elämäntaitojen opettelun eri osiin, jotka ovat omien vahvuuksien löytäminen ja itsetunnon kehittäminen; kriittinen ajattelu; mahdollisuuksien löytäminen, tavoitteiden asettaminen ja pärjääminen ongelmatilanteissa sekä yhteisön jäsenenä toimiminen sisältäen vastuullisuuden, vuorovaikutuksen ja osallistumisen. Syvien elämäntaitojen avulla nuorella on mahdollisuus selvitä arkipäivän haasteista ja yllättävistä tilanteista esimerkiksi työelämässä tai ihmissuhteissa. Myös omat vahvuudet alkavat löytyä, omiin kykyihin oppii luottamaan ja mahdollisuudet oivalletaan. Elämäntaidot auttavat



suuntaamaan voimavarat omien taipumusten mukaisesti ja etenemään kohti unelmia. (Nuori.fi 2017.)

Elämäntaidot vahvistavat myös nuoren osallisuutta nuoren kiinnostuessa lähiyhteisönsä sekä yhteiskunnan toiminnasta, ja vastuunottaminen itsestä ja muista ympärillä lisääntyy. Lasten ja nuorten säätöön mukaan elämäntaidot voidaan jaotella myös minätaitoihin ja ympäristötaitoihin. Minätaitoja ovat itsen liittyvät taidot, kuten ajattelu- ja identiteettitaidot. Ympäristötaidot liittyvät ympäristöön ja yhteiskuntaan, ja näitä ovat yhteiskunta- ja sosiaaliset taidot. Elämäntaitojen merkitys korostuu muutostilanteissa ja vaikeissa vaiheissa elämässä. (Nuori.fi 2015, 9.)

Nyyti ry:n järjestämien ammattikoulutuksen tarpeisiin muokattujen elämäntaitokurssien sisältönä on muun muassa omien tarpeiden tunnistaminen, perustarpeet, ajanhallinta, itsetuntemus, tunteet, sosiaaliset suhteet sekä unelmat ja tavoitteet. Kaikki aihealueet limittyvät ja täydentävät toisiaan muodostaen kokonaisuuden. Kyse on kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen, mutta pienikin muutos hyvinvoinnin eteen on merkittävää ja voi vaikuttaa myönteisesti muihinkin osa-alueisiin. (Nyyti ry 2016, 9.) VALMA-koulutuksessa ei sisällöissä puhuta yleisesti elämäntaidoista, mutta esimerkiksi valinnaisissa koulutuksen osissa sisältönä olivat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen sekä arjentaitojen ja hyvinvoinnin vahvistaminen (kts. Kuva 1). Suomalaisessa perusopetuksessa elämäntaitoja ja niihin liittyviä aiheita käsitellään uskonnon ja terveystiedon yhteydessä (Opetushallitus 2016, 248, 398).

Elämäntaitoihin sisältyvät itsetuntemus, itsetunto, tunnetaidot, vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot, hyvinvoinnin vahvistaminen sekä kyky asettaa tavoitteita olivat keskeisiä teemoja myös coachauksemme aikana ja muodostivat kertojen sisällön. Näistä keskeisimmiksi elämäntaitojen alueiksi ja coachauksen teemoiksi katsoimme itsetunnon ja tunnetaidot. Erityisesti itsetunto nousi myös opettajan mielestä tärkeimmäksi teemaksi coachauksiin. Ajatustamme tukee myös Keltikangas-Järvisen (2010a, 16–17) määritelmä ja hyvästä itsetunnosta kumpuava edellytys nähdä omat heikkoudet ja ennen kaikkea vahvuudet. Hyvä itsetunto on siis hyvä perusta hankkia uusia taitoja ja kokemuksia, ja siitä on hyötyä myös VALMA-luokan opiskelijoille heidän edetessään jatkokoulutukseen ja työelämään Suomessa.

Keltikangas-Järvisen (2010a, 16–17) mukaan itsetunto on persoonallisuuden ominaisuus ja ihmisen minäkuvan positiivisuuden mittari. Ihminen, joka näkee itsessään hyvää, mutta tunnistaa myös heikkoutensa niihin neutraalisti suhtautuen, omaa hyvän

itsetunnon. Tällöin ihminen myös näkee itsessään enemmän positiivista kuin negatiivista. Markku Ojanen (2011, 93) jakaa itsetunnon käsitteen yleisen käytännön mukaan itsearvostukseen ja itseluottamukseen käsitteen epämääräisyyden vuoksi. Itsearvostus on ihmisen oma arvokkuuden tunne hänen suorituksistaan riippumatta, kun itseluottamus on ihmisen tunne omasta kykeneväisyydestään. Näitä käsitteitä käytetään usein limittäin. Ihmisen kokema onnellisuus ja suoriutuminen ovat yhteydessä itsearvostukseen. Ihminen myös hakee ympäristöstään vahvistusta omalle käsitykselleen itsestään: kielteisesti itsensä näkevä valikoi kanssaihminen puheesta negatiivisen palautteen ja hakeutuu sellaisten seuraan, jossa saa tällaista palautetta. (Ojanen 2011, 93.)

Tunnetaitoteema oli itsetuntemusteemalle luontevaa jatkoa, ja ne linkittyvät toisiinsa vahvasti. Tunteet ja vuorovaikutus myös korostuvat mielestämme erityisesti eri kulttuurien kohtaamisessa, joten oli luonteva ottaa ne coachauksen sisältöihin. Tunnetaidot ovat Jalovaaran (2006, 95–97) mukaan tunnelukutaitoa eli kykyä tunnistaa tunteita itsessä ja muissa sekä nimetä niitä, ymmärtää niiden alkuperä ja vaikuttaa tunteiden ilmenemiseen. Tunnetaidot tarkoittavat myös ongelmien ja aggressioiden käsittelykykyä, turhaumien sietoa sekä impulssien hallintaa. Lisäksi kyky aidosti kohdata ja suvaita erilaisia ihmisiä kuuluu tunnetaitoihin. Toiminnalliset menetelmät sopivat hyvin tunnetaitojen opetteluun. (Jalovaara 2006, 95–97.) Tunnetaitojen lisäksi puhutaan tunneälystä taitona, jota voi kehittää (Virolainen & Virolainen 2018, 221).

Sosiaalisesti taitava ihminen osaa toimia eri tilanteissa niiden vaatimalla tavalla. Hänellä on kyky valita joustavasti sellainen toimintamalli, joka on tehokas ja tarkoituksenmukainen. Näin ollen hänen ei tarvitse turvautua aggressioon ja harvoin joutuu konflikteihin muiden kanssa. Sosiaalisesti taitava ihminen pystyy asettumaan toisen asemaan ja kokemaan sympatiaa. Vaikka hienotunteisuudessa ja sosiaalisessa herkkyydessä onkin synnynnäisiä eroja, ovat nekin sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen määrittelyminen on kuitenkin aina yhteydessä aikaan ja kulttuuriin. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 20–23.)

Puhutaan myös erilaisista viestintätyyleistä, joita käytimme tutkimuksemme pohjana määrittellessämme vuorovaikutustaitoja elämäntaitoina. Viestintätyylejä voidaan karkeasti erotella kolme: assertiivinen, aggressiivinen ja epäassertiivinen. Assertiivisella viestijällä on tahto ja taito viestiä siten, että hän samanaikaisesti huomioi sekä omat että toisten oikeudet viestintätilanteessa. Sen vastaisia käyttäytymistyyliä ovat toisten oikeuksia polkeva aggressiivinen tyyli ja omia oikeuksia vähättelevä epäassertiivinen tyyli. (Huhtinen 2013, 39.) Viestintätaitoja ja muita työpajojemme elämäntaidon osa-alueita käsittelemme lisää toiminnan kuvauksen yhteydessä (kts. Liite 1) ja esimerkiksi

hyvinvointia, voimavaroja, stressinhallintaa ja tavoitteellisuutta elämäntaidon (3.2) yhteydessä.

### 3.2 Elämäntaito

Elämäntaito on eräänlainen sateenvarjokäsite, jonka alla on laaja ja epäyhtenäinen tutkimusalue täynnä erilaisia käsitteitä (Poutanen 2000, 42). Elämäntaito on kiinteä osa sosiaalialan ammattisanastoa, sillä monissa hoito-, kuntoutus-, työllistämisen- ja tukiohjelmassa tavoitteena on mainittu elämäntaidon tukeminen. Elämäntaito mainitaan myös monissa lakiteksteissä, ja monet sosiaalipalvelujen asiakkaita koskevat päätökset tehdään elämäntaidon nimissä, käsitteellisistä ongelmista huolimatta. (Ylistö 2009, 286.) Elämäntaitoa määrittelemme laajemmin eri tieteenalojen tutkimusten kautta pohjaten sen pääosin Sami Ylistön (2009) muodostamaan tavoiteteoreettisen tai hyvinvointiteoreettisen elämäntaidon -käsitteeseen. Määritelmä vastaa mielestämme parhaiten sosiaalialan näkökulmaa aiheesta ja tukee käsitystämme elämäntaidon moniulotteisuudesta ollen samalla lähellä elämäntaidon käsitettä.

Ylistö (2009, 286–299) on koonnut hyvin keskeisimmät elämäntaitoon liittyvät käsitteet ja teoriakokonaisuudet artikkelissaan selventäen eri tutkimusperinteiden määrittelemää hajanaista käsitteistöä. Elämäntaitoa voidaan määritellä hyvinvoinnin, sisäisen ja ulkoisen ulottuvuuden sekä *empowerment*- ja *coping*-käsitteiden kautta. Myös elämäntaidon projektimaisuus ja prosessimaisuus on yksi lähestymiskulma aiheeseen. Ylistö tiivistää nämä käsitteet ja teoriat erilaisiksi elämäntaitoon liittyviksi keskeisiksi ominaisuuksiksi: tavoitteellisuus, suhteellisuus, prosessimaisuus, tietoisuus, hyvinvointi- ja tilannesidonaisuus sekä elämäntaidossa erotettavissa oleviin psyykkiseen ja sosiaaliseen puoleen. Tavoiteteoreettisen elämäntaidon Ylistö (2009, 297) määrittelee tietoiseksi toiminnaksi, joka tähtää tavoitteiden saavuttamiseen elämän eri osa-alueilla, ylläpitoon sekä tässä toiminnassa ilmenevien ongelmien ratkaisemiseen, mikä on samantapainen kuin Poutasen (2000, 46) määritelmä. Tutkimuksissa on Ylistön (2009, 287) mukaan usein unohdettu, että elämäntaito on ensisijaisesti sosiaalista toimintaa ja psyykkistä ponnistelua vasta toissijaisesti.

Elämäntaito liitetään kiinteästi hyvinvointiin. Erik Allardtin käsitteet *having*, *loving* ja *being* kuvaavat hyvinvointia elintason ja subjektiivisen hyvinvoinnin näkökulmista. *Having* kattaa esimerkiksi tulojen, asumisen, työllisyyden, koulutuksen ja terveyden kaltaiset hyvinvoinnin osatekijät liittyen siis elintasaan, kun taas *loving* ja *being* liittyvät

subjektiivisiin tekijöihin. *Loving* kattaa yhteisösuhteet, *being* on itsensä toteuttamista kuvaava hyvinvoinnin osatekijä. (Allardt 1998, 38–46.) Hyvinvointi edellyttää tarpeiden säännöllistä ja riittävän tasapainoista tyydyttämistä, jolloin yksittäisen tarpeen tyydyttämiseen ei tule keskittyä muiden tarpeiden kustannuksella (Ylistö 2009, 288).

Hyvinvointia voi tarkastella myös tavoiteteoreettisesta näkökulmasta. Määriteltäessä tavoitteita ei pyrkimys ole välttämättä suoraan hyvinvoinnin parantaminen, mutta tavoitteiden saavuttaminen tukee hyvinvointia, kun taas tavoitteissa epäonnistuminen vaikuttaa hyvinvointiin heikentävästi. Suuret tavoitteet jaetaan osatavoitteisiin, joiden kautta pyritään vähitellen saavuttamaan varsinainen päämäärä. Toiminta on näin usein projekti- maista, jota voidaankin pitää myös elämänhallinnan ominaispiirteenä. (Ylistö 2009, 288–289.)

Mielestämme Ylistön kuvausta hyvin täydentäen Salmela-Aro ja Nurmi kuvaavat henkilökohtaisten tavoitteiden, hyvinvoinnin ja elämänkulun yhteyttä Elämänkulun 4S-mallin mukaan, jossa S-kirjaimet viittaavat prosesseihin: suuntaaminen, suunnistaminen, sosiaalinen säätely ja sopeuttaminen (Salmela-Aro 2009, 64). Elämän keskeiset siirtymät suuntaavat motivaatiota elämänkulun aikana, jolloin tavoitteet muuttuvat siirtymän haasteiden mukaan. Samoin kehitystehtäviin liittyvät ikäsidonnaiset mahdollisuudet, haasteet ja vaatimukset luovat pohjaa tavoitteille. Ihminen myös suunnistaa, tekee elämässään valintoja ja luo aktiivisesti henkilökohtaisia tavoitteita vertailemalla motivaatiota ympäristön mahdollisuuksiin. Tavoitteiden sopeuttaminen on aiheellista vastoinkäymisiä kohdattaessa ja tavoitteiden saavuttamisen haasteissa. Sosiaalinen säätely tarkoittaa toiminnan säätelyä usein yhdessä muiden kanssa, jolloin tavoitteiden saavuttamisessa muilla on iso rooli. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 33–34.) Tavoitteiden merkitys hyvinvointiin ja elämänhallintaan ja -taitoihin näkyy coachauksessammekin käsitellessämme teemoja tulevaisuus ja unelmat.

Psyykinen hyvinvointi on yhteydessä sekä tavoitteiden asettamiseen että niiden arviointiin. Lisäksi eroja on asetettujen henkilökohtaisten tavoitteiden abstraktisuustasossa, joka vaikuttaa osaltaan psyykkiseen hyvinvointiin. Konkreettiset tavoitteet on helpompi saavuttaa, joten ne ovat yleensä yhteydessä hyvinvointiin. Hyvin abstraktit tavoitteet taas ovat yhteydessä ongelmiin psyykkisessä hyvinvoinnissa. Psyykinen hyvinvointi vaikuttaa myös yksilön uskoon saavuttaa omat henkilökohtaiset tavoitteet. Esimerkiksi huono itsearvostus taas saa asettamaan enemmän välttämistavoitteita kuin lähentymiseen liittyviä tavoitteita. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 39–40.) Elämänhallinnan luonne on Ylistön (2009, 297) mukaan myös tietoista, sillä juuri tavoitteiden asettelu on tietoista toimintaa.

Ylistö ottaa esiin myös elämänhallinnan tilannesidonnaisuuden sen jakautuessa useille eri elämän osa-alueille. Elämää ei pysty hallitsemaan kokonaisuutena. Lisäksi jollain osa-alueella ihminen voi hallita elämäänsä hyvin ja jollain huonosti. (Ylistö 2009, 297.)

Elämänhallinnassa voidaan nähdä sisäinen ja ulkoinen ulottuvuus (Roos 1987, 64–66), vaikka ulottuvuuksien erottaminen toisistaan selväpiirteisenä onkin ainakin Poutasen (2000, 47) mukaan mahdotonta. Ulkoisen ja sisäisen elämänhallinnan erot ovat Poutasen (2000, 110) mukaan lähellä psykologisen ja sosiaalisen tason erottamista. Roos määrittelee elämäntutkimuksen pohjalta sisäisen elämänhallinnan ihmisen kyvyksi sopeutua riippumatta siitä, mitä hänelle elämässään tapahtuu ja kyvyksi nähdä asiat itselleen parhain päin, vaikka kokisikin hyvinkin dramaattisia tapahtumia. Ulkoinen elämänhallinta taas tarkoittaa sitä, että omaa elämäntulkintaa on kyennyt ohjaamaan suurin piirtein ilman, että kulkuun olisivat vaikuttaneet kovin monet itsestä riippumattomat seikat. Ulkoista elämänhallintaa todentaa aineellisesti ja henkisesti turvattu asema. (Roos 1987, 64–66.) Raitasalon (1995, 12) kuvauksen mukaan sisäinen elämänhallinta tapahtuu tunne-elämän ja mielensisältöjen prosessointina liittyen ihmisen omiin valmiuksiin ja taipumuksiin, ja ulkoinen elämänhallinta taas on havainnoitavissa olevaa käyttäytymistä, jossa ihminen hakee tukea itsen ulkopuolelta.

Sisäisellä elämänhallinnalla on yhteys resilienssin käsitteeseen. Käsitteellä voidaan juuri kuvata tapaa selittää ihmisten elämänhallintaa ja kykyä elää hyvin vastoinkäymisistä huolimatta (Resilience Project 2014, 7). Resilienssillä tarkoitetaan psyykkistä kestävyyttä tai sitkeyttä, ja sitä voidaan kuvata kuminauhana, joka venyy lähes katkeamispisteeseen, mutta vetäytyy takaisin katkeamatta. Resilienssistä ei ole eri aloilta koottua yhtenäistä määritelmää, mutta sen määrittelemisessä ja mittaamisessa käytetään usein sanoja kyky säilyttää vakaus, sopeutuminen, toipuminen sekä kehittyminen. Resilienssiin nähdään vaikuttavan geneettiset, biologiset, sosiaaliset ja henkiset tekijät. (Hedrenius & Johansson 2016, 156–157.) Resilienssi on sekä yksilön että ryhmän kyky, jota voidaan kehittää (Lääperi 2016). Työterveyslaitos (2018) määrittelee resilienssiä työn vaatimana joustavuutena, soveltamisena ja ennakoituna. Muuttuvissa tilanteissa resilienssi toiminta on sujuvaa ja joustavaa. Lisäksi resilienssi voidaan nähdä tulevien muutosten ennakoituna sekä yhdessä oppimisena työyhteisössä. (Työterveyslaitos 2018.)

Lääketieteellisen sosiologian professori Aaron Antonovsky kehitti nykyään hyvin tunnetun mallin, joka on käyttökelpoinen juuri resilienssin mittaamiseen ja ymmärtämiseen. Antonovsky puhuu elämänhallinnasta koherenssin tunteena. (Hedrenius & Johansson 2016, 157). Teorian mukaan mahdollisuudet hyvään elämään ja luottamus hyvien

ihmissuhteiden luomiskykyyn kasvaa kokiessa elämä mielekkääksi, ymmärrettäväksi ja hallittavaksi (Antonovsky 1987, 19). Esimerkiksi Astier M. Almedom soveltavaa tätä elämänhallinnan teoriaa resilienssin mittaamiseen, ja kuvaa resilienssiä yksilön, perheen, yhteiskunnan ja koko maan kyvyksi ennakoita ja käsitellä tai hallita vastoinkäymisiä ja vaikeuksia normaalia toimintaa ylläpitämällä ja identiteettiä menettämättä (Almedom ym. 2007, Hedreniuksen & Johanssonin 2016, 158 mukaan).

*Empowerment*-käsite on liitetty usein elämänhallintaan. Suomenkielessä vastineet ovat valtaantuminen ja voimaantuminen, joiden taustalla on toisistaan eroavia tutkimusperinteitä. (Ylistö 2009, 287.) Käsitteen kaksijakoisuuden vuoksi tieteellisessä keskustelussa on paljon epäselvyyksiä. Voiman tunne liittyy enimmäkseen sisäiseen eli psyykkiseen elämänhallinnan ulottuvuuteen, kun taas valta liittyy ulkoiseen eli sosiaalisen elämänhallinnan ulottuvuuteen ollen sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuus. (Ylistö 2009, 291.) Tutkijat lähestyvät *empowerment*-käsitettä useista eri lähtökohdista käyttäen sitä myös monissa eri yhteyksissä. *Empowerment*-prosessin luonne ymmärretään myös eri tavoin. (Siitonen 1999, 82–83.)

Siitosen (1999, 61) näkemyksen mukaan sisäinen voimantunne vapauttaa voimavaroja ja vastuullista luovuutta, heijastaa ihmisestä myönteisyyttä sekä luo osaltaan hyväksyvää, luottamuksellista ja arvostavaa ilmapiiriä. Sisäisen voimantunteen saavuttanut toimii vastuullisesti ja yrittää tehdä parhaansa kokien itsensä vapaaksi ja itsenäiseksi. Toimintaympäristöön ja yhteisöön liittyvät kokemukset ja näkemykset ovat kiinteässä yhteydessä sisäisen voimantunteen rakentumiseen ja vahvistumiseen. Kokiessa puutteita jossain edellä mainituista sisäiseen voimantunteeseen liittyvissä seikoissa, sisäisen voimantunteen rakentuminen tai ylläpito heikkenee tai estyy kokonaan. (Siitonen 1999, 61.)

Ruohotie (1998, 28) rinnastaa *empowerment*-käsitteen valtuuttamiseen, joka on vallan luovuttamista, aloitteellisuuden ja toiminnan sallimista, luottamusta ja resurssien antamista. Antikainen (1996, 253) puhuu sekä valtautumisesta että valtauttamisesta. Hänen mukaansa valtautumisessa yhdistyy kaksi puolta: muutos yksilön itsemäärityksessä eli minässä sekä muutos ympäristössä osallistumisen kautta.

Toiminnanvapaus yhdistää sekä voimaantumista että valtaantumista. Sisäisen voiman tunteminen on epätodennäköistä, jos ei ole vapautta toimia. Toisaalta tarvitaan todennäköisesti sisäistä voiman tunnetta, jotta kykenee käyttämään valtaa ja hyödyntämään mahdollisuuksia. (Ylistö 2009, 294.) Vapaata ihmistä kuvaa omaehtoisuus ja itsemäärävyys sekä hänellä olevat aidot vaihtoehdot eli positiivinen vapaus. Positiivinen vapaus

merkitsee resursseja, taitoa ja kykyä toteuttaa eri mahdollisuuksia, kun taas negatiivinen vapaus on esteiden, kieltojen ja rajoitusten puutetta. Tahdon vapaudessa tulisi toteutua sekä positiivinen että negatiivinen puoli. Vapaa ihminen kykenee sekä tekemään että tahtomaan erilaisia tekoja. (Niiniluoto 1999, 237.) Tahto on voimaa, henkistä energiaa ja sen hyväksikäyttöä tai ponnistelua estojen vastustamiseksi. Se voi olla henkistä toimintaa, jolla on suunta ja kohde. Lisäksi tahto perustuu tietoiseen harkintaan, vaihtoehtojen punnintaan sekä valintaan, minkä seurauksena voi syntyä tahdon toteuttamisesta päätös tai aikomus. (Niiniluoto 1999, 2.)

Elämänhallinta edellyttää lisäksi tietoa mahdollisuuksista, mutta myös tietoa omista vahvuuksista sekä heikkouksista. Valinnanvaraa ei ole koskaan rajattomasti, eikä tahto ole koskaan täysin vapaa, joten elämänhallinta on aina jotenkin puutteellista. Elämänhallinta on siis myös suhteellista. Huomiota voi kiinnittää siihen, missä määrin asioita hallitsee itse ja miten paljon tapahtuu hallitsemattomia asioita. (Ylistö 2009, 295, 297.)

Elämänhallintaa voidaan määritellä tarkemmin myös tunteena, joka rinnastetaan stressinhallintaan psykologian perinteessä. Stressinhallinnan määrittelemisen käsitteenä on aiheellista, sillä stressinhallinta oli myös yksi hyvinvointiin liittyvä tavoitteemme coachauksessa opiskelijoiden toiveiden mukaisesti. Ylistö (2009, 297) painottaa, että stressiä tarkasteltaessa elämänhallinnan yhteydessä tulisi analyysissa huomio kiinnittää yhteiskunnan valtarakenteisiin. Nykyään ajatellaankin, että elämänhallinnan tarkasteleminen ainoastaan stressinhallintana on vain yksi linja niin kutsuttua sosiaalisten ongelmien henkilökohtaista käsittelyä tarkasteltaessa (Poutanen 2000, 62).

*Copingin* eli selviytymisen tutkimusperinnettä ei voi erottaa elämänhallintatutkimuksen perinteestä. Varsinainen selviytymistutkimus keskittyy erilaisiin selviytymisstrategioihin sekä niiden terveys- ja hyvinvointivaikutuksiin, kun taas elämänhallintatutkimuksessa keskitytään elämään kokonaisuutena, jolloin keinot hyvään lopputulokseen voivat olla hyvinkin moninaisia. (Suominen 1996, 81.) Ongelmatilanteiden työstämistä tutkittaessa keskitytään juuri psykologiseen *coping*-käsitteeseen (Ylistö 2009, 287). Lazarus työtovereineen on määritellyt *coping*-käsitteen jatkuvasti muuttuviksi kognitiivisiksi ja konkreettisiksi pyrkimyksiksi hallita sisäisiä ja/tai ulkoisia vaatimuksia, jotka yksilö arvioi vähentävän tai ylittävän omat resurssit (Lazarus & Folkman 1984, 141–142). Yksinkertaistettuna *coping*-käsitteen voi näin samaistaa stressin käsittelemiseksi (Ylistö 2009, 297). Termiä on käytetty myös toisistaan poikkeavissa merkityksissä, mutta yleensä psykologiassa ja sosiaalipsykologiassa sillä viitataan elämänhallintaan (Riihinen 1996, 17).

Folkman ja Lazarus (1980, Lazarus & Folkman 1984, 150 mukaan) erottavat ongelmakeskeisen ja tunnekeskeisen *copingin*. Ongelmakeskeinen *coping* suuntautuu stressiä aiheuttavasta ongelmasta selviytymiseen tai korjaamiseen, kun taas tunnekeskeinen *coping* suuntautuu säätelemään ongelmaan liittyviä tunnereaktioita. Lazarus ja Folkman (1984, 31) erottivat myös stressinhallinnan keskeisen tekijän, arvioinnin, ensisijaiseen ja toissijaiseen arviointiin (*primary ja secondary appraisal*), vaikka myöhemmin he pitivätkin termejä hieman harhaanjohtavina. Ensisijaisia arvioita on kolmenlaisia: asia on merkityksetön, positiivinen tai stressaava, kun taas toissijaisessa arvioinnissa mietimme, mitä on mahdollista tehdä stressaavassa tilanteessa (Lazarus & Folkman 1984, 32, 35).

Psykologi ja persoonallisuustutkija Keltikangas-Järvisen (2008, 255) mukaan elämönhallinnalla tarkoitetaan ihmisen uskoa siihen, että hän pystyy vaikuttamaan asioihin ja muuttamaan olosuhteita itselleen suotuisammaksi. Ihminen pyrkii omalla toiminnallaan muuttamaan ulkoisia tai sisäisiä olosuhteita, jotka hän arvioi itselleen liian rasittaviksi tai voimavaransa ylittäviksi. Hän joko pyrkii konkreettisesti muuttamaan olosuhteita tai sitten muuttamaan omaa tapaansa tulkita asioita. Elämönhallinta muistuttaa näin määriteltynä pitkälti stressinhallintaa.

Keltikangas-Järvisen (2008, 255–257) mukaan yksilön elämönhallinta on korkea, jos hän uskoo voivansa omilla päätöksillään ja ratkaisullaan vaikuttamaan asioihin ja siihen, mitä hänelle tapahtuu. Silloin hän tuntee olevansa myös vastuussa elämästään. Vastavasti matala elämönhallinta tarkoittaa, että yksilö uskoo asioiden vain tapahtuvan hänelle, ja tapahtumat ovat pääosin sattumaa eivätkä seurausta omista teoista. Elämönhallinnan tunne saattaa olla myös liian korkea, jos tuntee elämän raskaaksi kokiessa olevansa aina itse vastuussa kaikesta, mitä itselle tapahtuu. Tunne elämönhallinnasta voi myös vaihdella tilanteen mukaan.

Elämönhallinnan muovautuminen stressinhallintaan rinnastettuna on pitkä prosessi, joka alkaa jo vauvaiästä, jolloin vauvalle tulee kokemus, että hän kykenee itkullaan vaikuttamaan siihen, mitä hänelle tapahtuu. Kehitys tapahtuu vähitellen lapsuudesta aikuisuuteen saakka, muun muassa onnistumisen elämysten, rajojen ja kontrollin, syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen, vastuun kokemisen ja sisäisen autonomian saavuttamisen kautta. (Keltikangas-Järvinen 2008, 258–263.)

Tunne elämönhallinnasta on henkilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen seurausta. Yksilö ja ympäristö ovat siis sopusoinnussa keskenään, kun tunne elämönhallinnasta on hyvä. Tällöin vaatimuksia on sopivasti ja mahdollisuuksia on tarjolla. (Uutela



1996, 50.) Tunteen elämönhallinnasta voi myös menettää. Menetyksen kokee raskaana, mutta kokemus on usein tärkeä. Kokemuksen kautta oppii nöyryyttä, ja monesti sen kautta on voinut löytää itsestä uutta elämänvoimaa, joka auttaa elämässä eteenpäin. Vasta hallinnan tunteen menettämisen jälkeen moni sanoo uskaltautuvansa ottamaan elämän vastaan sellaisenaan ja vaatimatta itseltä mahdottomia. (Rusihalme & Saaristo 2007, 14.)

### 3.3 Toiminnalliset menetelmät ja coachaus

Menetelmäksi käsitetään suunnitelmallinen ja järjestelmällinen tapa suorittaa jokin tehtävä, ratkaista ongelma tai päästä haluttuun tavoitteeseen. Menetelmää kuvaava alkuperäinen kreikan kielen sana *methodos* tarkoittaaakin tietä johonkin. Menetelmä on paitsi siirrettävissä ympäristöstä toiseen, myös opetettavissa työntekijältä toiselle. (Kananoja 2017 178.) Toiminnalliset työtavat tai menetelmät ovat asiakastyössä yksi kohtaamisen tapa ja tarjoavat erilaisia keinoja työskentelyyn sekä asiakkaan ja työntekijän välisen yhteyden luomiseen. Toiminnallisista menetelmistä on myös apua ongelmallisten asioiden jäsentämisessä ja ratkaisussa. (Mäkinen ym. 2011, 157.)

Nietosvuori (2008, 135) puhuu artikkelissaan *Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä* taidelähtöisistä luovista toiminnallisista menetelmistä, joiksi hän luettelee kuvallisen ilmaisun, musiikin, sanataiteen, tanssin, draaman, yhteisöteatterin sekä luovan kirjoittamisen. Hän puhuu myös luovuudesta kiinteästi taide- ja toiminnallisiin menetelmiin kuuluvana tekijänä. Sosionomin ja sosiaalialan työmenetelminä niiden puolesta puhuu teoreettinen perusta, joka voidaan tuoda sosiaalipedagogiikasta ja tarinallisuudesta. (Nietosvuori 2008, 135.) Taidelähtöiset luovat ja toiminnalliset menetelmät antavat asiakkaalle mahdollisuuden tarkastella itseään ja elämäänsä uudesta näkökulmasta. Ne myös helpottavat asiakasta omien tunteiden, asenteiden ja arvojen näkyväksi tekemisessä ja tarkastelussa. (Mäkinen ym. 2011, 158.) Toiminnallisista menetelmistä puhuessamme tutkimuksessamme katsomme niihin sisältyvän luovuutta ja taidetta hyödyntävät menetelmät.

Ryhmätoiminnassa menetelmien käytössä korostuu yhteistoiminnallisuus ja osallisuutta ja yhteisöllisyyttä vahvistava yhteisen tekemisen prosessi, jossa tärkeintä ei ole lopputulos vaan itse prosessi (Nietosvuori 2008, 136). Toiminnalliset menetelmät ovat myös hyvä ryhmäytymisen perusta: Silloin tehdään konkreettisesti yhdessä eikä vain kuunnella ohjaajaa, mikä on omiaan turvallisen ilmapiirin ja ryhmän luomisessa (Ameo 2018,

4). Vaikka Lasten ja Nuorten säätiön asettamat raamit coachaukselle säätelivät käytännön toteutustamme, toiminnalliset menetelmät olisivat olleet mielestämme joka tapauksessa luontevin tapa toteuttaa toimintaa maahanmuuttajaopiskelijoille. Tätä tukevat edellä mainitut ryhmätoiminnan yhteistoiminnallisuus ja osallisuuden vahvistaminen. Toiminnan kautta on myös luonteva lähestyä toisia, etenkin vieraita ihmisiä, ja varsinkin kun ei ole yhteistä kieltä. Toimintakertojen kuvauksissa esittelemme käyttämämme toiminnalliset harjoitteet (kts. Liite 1).

Koskinen (2013, 74) esittelee artikkelissaan vertaisoppimista ja sen tuottamia hyötyjä. Hän kertoo aiheesta yliopisto-opettajan taustastaan käsin, ja artikkelissa vertaisoppiminen määrittyykin luento-opetuksessa käytetyksi opetusmenetelmäksi. Sen piirteet sopivat mielestämme kuitenkin myös muunlaiseen opetustarkoitukseen. Vertaisopetuksessa opiskelijat altistetaan tilanteille, joissa heidän tulee omaa reflektiota, argumentointia ja keskustelua hyödyntäen löytää vastauksia esitettyihin kysymyksiin tai ongelmiin. Opiskelijoiden tulee löytää tieto itse, jolloin tiedon ”luetteloimisesta” siirrytään tiedon ymmärtämiseen. Vertaisopetus tarjoaa opiskelijoille inspiroivia oppimiskokemuksia ja vertaistukea, mutta vastuuttaa heitä myös aktiivisesti opiskelemaan asioita etukäteen. Opettajan rooli on olla inspiroiva valmentaja. (Koskinen 2013, 74–76.) Meidänkin tehtävämme coacheina oli olla innostavia henkilöitä, ja antaa paitsi tietoa myös uusia näkökulmia opiskelijoille. Kielellisistä haasteista huolimatta ja myös juuri siksi halusimme luoda pohjaa keskustelulle ja tilaa opiskelijoiden omille ajatuksille, mikä edisti myös aiheen ymmärtämistä.

Vertaisoppimisen lisäksi Jääskeläisen, Klemolan ja Vallealan (2013, 21) esittelemän interaktiivisuuden merkitys oli myös meidän coachauksessa isossa osassa. Interaktiivisuus on laaja ilmiö, johon sisältyvät aktiivinen oppiminen, vastavuoroinen kommunikointi ja kriittinen keskustelu. Se voidaan ymmärtää vastaavana käsitteenä vuorovaikutteisuu-delle. Interaktiivisuudessa alulle paneva voima on empaattinen ja tukea antava opettaja, joka mahdollistaa hyvän oppimisilmapiirin. Tämä heijastuu paitsi opiskelijoiden hyvään suoriutumiseen opinnoissa, myös itseluottamuksen kasvamisena ja sosiaalisten taitojen kehittymisenä. (Jääskeläinen ym. 2013, 21–22.)

Opettajien käyttämiä interaktiivisia menetelmiä ovat esimerkiksi opiskelijoiden osallistumista aktivoivat menetelmät, joihin kuuluvat vertaisopetus, tietokoneavusteiset ohjelmat, provokatiivisten kysymysten esittäminen ja haastavat oppimistehtävät. Interaktiivisuutta ovat myös ryhmän toimintaa tukevat menetelmät, kuten pienryhmäharjoitteiden teettäminen. Avoimen oppimisilmapiirin ja opettajaopiskelijasuhteen edistäminen ovat myös

osa interaktiivisuutta. Tällöin ensiarvoisen tärkeää on tutustuminen opiskelijoihin ja opettajan oman persoonan hyödyntäminen työssä, jolloin opiskelijoita on myös helpompi innostaa. Huumorin käyttö on myös osa tätä. Opetuksen toteuttamisessa voidaan rikkoa rutiineja, jolloin esimerkiksi poistuminen tavallisesta opetustilasta, tiimi- tai pariopetuksen hyödyntäminen sekä arviointitapojen muuttaminen ovat suositeltuja keinoja. Opettajan antaessa tietoisesti tilaa opiskelijoiden väliselle keskustelulle ja osallistaessa opiskelijoita kurssin sisältöjen ja työskentelymenetelmien suunnitteluun hän toimii interaktiivisesti. (Jääskeläinen ym. 2013, 25–26.)

Opetushallituksen entisen pääjohtajan, Aulis Pitkälän, mukaan opettajan rooli on muuttumassa opettamiskeskeisestä kohti oppimiskeskeistä opettamista, jossa opettajan yksi keskeinen rooli on oppimista tukeva ja edistävä sekä sparraava valmentaja (Virolainen & Virolainen 2018, 241). Salonen (2016, 264) määrittelee coachauksen eli valmentamisen vuorovaikutusmenetelmäksi, jota voidaan käyttää monipuolisesti kouluissa muun muassa toiminnan kehittämisessä ja ryhmätilanteiden hallinnassa. Vakiintunutta vastinetta englanninkieliselle coaching-sanalle ei ole; usein siitä käytetään sanaa henkinen valmennus, valmennus tai coaching. Coaching-menetelmää muistuttavia menetelmiä ovat konsultointi, mentorointi, työnohjaus ja psykoterapia. Valmentamisessa on olemassa kaksi suuntausta: 1960-luvulla kehittynyt, yksilöllistä näkökulmaa korostava *life coaching* ja 1970-luvulla syntynyt *business coaching*, joka keskittyy organisaatioihin, johtajiin ja työntekijöihin ja niiden kehittämiseen. (Salonen 2016, 267.)

Opettajan toimiessa valmentajamaisesti hän panostaa oppimista edistävän oppimisympäristön luomiseen. Opettaja edistää valmentaessaan oppilaiden itseohjautuvuutta, jolloin korostuvat dialogit, palautteen antaminen sekä projektimuotoinen oppiminen. (Virolainen & Virolainen 2018, 242.) Esimerkiksi palautteen antaminen oli keskeistä myös omassa toiminnassamme. Palautteen pystyy kuitenkin paremmin sovittamaan opiskelijoille, jos heidät tuntee (Virolainen & Virolainen 2018, 225). Tästä syystä oli tärkeää, että luokan oma opettaja oli myös mukana toiminnassa ja osasi antaa palautetta yksilöllisemmin.

Valmennusta toteutetaan tarpeesta muuttaa tai kehittää toimintaa ja ajattelutapoja. Perusajatus on, että valmennettavalla itsellään on vastaukset ja keinot ratkaista ongelma. Valmentajan tehtävä on haastaa valmennettavaa. Valmentamisella tavoitellaan pysyvää muutosta toiminnassa, eikä se tapahdu nopeasti. Siksi valmentaminen on pidempikestoista toimintaa. (Salonen 2016, 268.)

Luokassa coachaus perustuu osallistavaan keskusteluun. Tärkeää on luottamuksellinen suhde opettajan ja luokan välillä, mitä opettaja voi edistää olemalla utelias ja kuuntelemalla aktiivisesti oppilaiden ajatuksia. Opettajan on tärkeää tiedostaa omat tulkintansa oppilaiden käytöksestä ja kyettävä kyseenalaistamaan ne. Iso osa valmentamista on toisen ihmisen vastuuttaminen omaa elämää koskevissa päätöksissä. Näin hänelle selkenee omat vaikutusmahdollisuudet ja tietoisuus siitä, mihin hän voi ja ei voi vaikuttaa. Valmentamisessa johtava ajatus onkin niiden asioiden muuttaminen, joihin voidaan vaikuttaa. Luokkatoiminnassa opettaja voi ottaa huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet, mikä edistää sisäistä motivaatiota. Myös ongelmatilanteiden läpikäyminen yhdessä oppilaiden kanssa ja vaihtoehtoisten toimintatapojen pohtiminen ovat osa valmennusajattelua. (Salonen 2016, 275–277.) Myös meidän coachauksessamme johtava ajatus oli asioihin vaikuttaminen ja sen ajatuksen vahvistaminen opiskelijoiden mielessä. Pidimme myös erityisen tärkeänä sitä, että lyhyestä ajasta huolimatta pystyisimme toimillamme rakentamaan opiskelijoihin luottamuksellisen suhteen ja muodostamaan avoimen ilmapiirin.

Koska valmentamisen kautta voidaan luoda myönteisiä ja kannustavia vuorovaikutuksen tapoja, voi menetelmää hyödyntää myös luokissa, joissa on esimerkiksi työrauhaongelmia. Valmentamisen avulla oppilaita voidaan auttaa hahmottamaan vaihtoehtoisia tapoja toimia vuorovaikutustilanteissa. Oppilaiden vahvuuksiin keskittyminen ja niiden pohtiminen heidän kanssaan auttaa motivoimaan heitä. (Salonen 2016, 279.) Valmentava ote tuo myönteisiä muutoksia yksilöiden tunnetilaan, itseluottamukseen, asenteeseen sekä ajattelutapoihin. Tärkeää on myös opittujen asioiden toteuttaminen käytännössä eli käyttäytymisen muuttuminen, jolloin oleellista on ensin tiedostaa omat tavat toimia. (Virolainen & Virolainen 2018, 246.)

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAUSTA JA MUOTOUTUMINEN

### 4.1 Tutkimuskysymys ja hypoteesit

Tutkimuskysymyksemme oli: Ovatko toiminnalliset menetelmät toimiva tapa elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa VALMA-luokan maahanmuuttajanuorilla? Kysymys täsmentyi tutkimuksen edetessä. Toimivuutta arvioimme eri näkökulmista monipuolisen aineiston pohjalta. Toimivuutta kysyimme suoraan myös tutkimukseen osallistujilta ja luokan opettajalta.

Hypoteesimme muotoutuivat teorian ja aiemman nuorille suunnatun toiminnallisten harjoitteiden ohjauskokemuksen pohjalta, mutta myös pitämiemme työpajojen ja tutkimuksen aineistoon perehtymisen perusteella. Oletuksemme oli, että toiminnallisista menetelmistä on hyötyä elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa. Vaikka tiedossa oli, etteivät kaikki harjoitteet tule olemaan kaikille mieleen ja toimivia juuri kyseisen aiheen käsittelyyn tai tietyn taidon vahvistamiseen, oli oletuksemme kuitenkin, että jokaisesta harjoitteesta on jollekin hyötyä jollain tavalla. Toinen, tutkimuksen edetessä muotoutunut hypoteesi oli, että toiminnallisuus on etu juuri maahanmuuttajanuorten kanssa, koska tarve ymmärtää ja puhua käytettyä kieltä ei ole yhtä suuri toiminnallisessa kanssakäymisessä kuin sanalliseen viestintään keskittyvässä valmennuksessa tai ohjauksessa. Kun valmennus tai ohjaus ei perustu pelkästään keskustelulle, vaan tekemiselle, voi myös toisiin saada yhteyden ja toisten ymmärtämiseen olla hedelmällisempi maa-perä. Suomen kielen käyttäminen ja vahvistuminen oli silti tärkeä osa toimintaa.

### 4.2 Tutkimustehtävä sekä hankkeet ja toimijat tutkimuksen taustalla

Tutkimuksemme on tapaustutkimus toiminnallisten menetelmien toimivuudesta elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa VALMA-luokan maahanmuuttajanuorilla. Tutkimukssamme tapauksen muodostaa pieni joukko tosiinsa suhteessa olevia tapauksia eli kuusi maahanmuuttajataustaista saman VALMA-luokan opiskelijaa pitämässämme elämäntaitotyöpajoissa. Teimme johtopäätöksiä harjoitteiden ja toiminnallisten menetelmien toimivuudesta kyselyjen, saamamme suullisen palautteen, tunneilla käytyjen keskustelujen ja kaikkien osallistuvan havainnoinnin avulla tekemiemme havaintojemme

perusteella. Valitsimme osin opiskelijoiden toiveiden mukaisesti edistettäviksi elämäntaidoiksi ja aiheiksi, joiden käsittely vahvistaa elämäntaitoja: itsetunnon ja -tuntemuksen, vuorovaikutus-, sosiaaliset ja tunnetaidot, hyvinvoinnin, tulevaisuuden ja unelmat sekä vahvuudet ja voimavarat. Samalla tutkimme, miten nuoret kokevat elämäntaitojen käsittelemisen toiminnallisten menetelmien avulla. Coachauksemme yhtenä tavoitteena oli myös opiskelijoiden suomen kielen vahvistuminen. Saamiamme tuloksia voidaan myös jatkossa hyödyntää VALMA-luokkien tai muiden nuorten ryhmien kanssa työskentelyssä ja ne voivat toimia pohjana toiminnan suunnittelulle jatkossa.

Toimeksiantajanamme on marraskuussa 2017 alkanut 6Aika-hanke DuuniPolku, jonka päätavoitteena on uusien palvelujen ja toimintamallien kehittäminen työllisyyden ja yrittäjyyden edistämistä varten. DuuniPolku-hanke yhdistää koulutus- ja työllisyyspalveluja uusin tavoin. Työnantajien osaamistarpeita tunnistetaan ja niihin vastataan yhdessä toimijoiden kanssa. Samalla tunnistetaan työnhakijoiden ja työmarkkinoille suuntaavien osaamista sekä tuen tarpeita koulutuksen ja työelämän siirtymävaiheissa. Olennaista hankkeessa on työttömyyden ennaltaehkäisy tarjottaessa asiakkaille paremmin kohdennettuja palveluita, joiden kehittämiseen ja tuottamiseen he myös itse osallistuvat. (6Aika-strategiatoimisto 2018.)

Kehitysjohtaja Mika Itänen Tampereen kaupungin työllisyyspalveluista sanoo DuuniPolku-hankkeessa olevan keskeisenä kumppanuuksien hyödyntäminen ja uusien yhteisten palvelujen hakeminen ennakkoluulottomasti työllisyyspalvelujen ja ammatillisen koulutuksen rajapintaan. Hänen mukaansa hankkeen onnistuessa eniten hyötyvät asiakkaat. Hankkeen tavoitteena on tarjota yhteensä noin 870 asiakkaalle työllistymisen tukitoimia pilotoitavien palveluiden muodossa. Asiakkaista noin 64 prosenttia on nuoria alle 30-vuotiaita, jotka ovat työttömiä tai työttömyysuhan alaisia. Tavoitteena on, että vähintään puolet asiakkaista löytää hankkeen kautta jatkopolun koulutukseen, työelämään tai muuhun omaa työllistymistavoitettaan tukevaan toimenpiteeseen. (6Aika-strategiatoimisto 2018.) DuuniPolku-hankkeen päätoteuttaja on Tampereen kaupunki. Muut osapuolet ovat Espoon kaupunki, Helsingin kaupunki, Metropolia ammattikorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulu, Turun ammattikorkeakoulu, Turun kaupunki sekä Oulun kaupunki. Budjetti on hankkeessa noin 1,6 miljoonaa euroa. Hanke päättyy lokakuun lopussa vuonna 2019. (6Aika-strategiatoimisto 2018.)

Yksi merkittävä yhteistyötaho tutkimuksessamme on Lasten ja Nuorten säätiö. Uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumaton Lasten ja nuorten säätiö (Nuori.fi) auttaa elämässään vaikeissa tilanteissa olevia nuoria. Keinona ovat luovat ja toiminnalliset

menetelmät, joiden avulla nuoret voivat vahvistaa omia elämäntaitojaan ja löytää paikkansa yhteisössä. Tavoite on kehittää, tukea ja toteuttaa tehokasta ja vaikuttavaa toimintaa niin Suomessa kuin kehittyvissä maissa. Lasten ja nuorten säätiö toimii asiantuntijatahona tuoden esiin nuorten ääntä ja nuoriin liittyviä kysymyksiä kutsuen työhön mukaan yhteiskunnallista vastuuta kantavat ihmiset ja yhteisöt. Työtä ja toimintaa ohjaa arvot: avoimuus, rohkeus, luovuus, kunnioitus ja aitous. (Nuori.fi 2018a.)

Säätiöllä on kolme erilaista toimintakokonaisuutta, joista Dream-toiminta keskittyy nuorten unelmiin tarjoten inspiroivia kasvutarinoita oppilaitoksissa ja vahvistaen nuorten tulevaisuudenuskoa. (Nuori.fi 2018b; Nuori.fi 2018c). Glow-toiminta tarjoaa taidetyöpajoja vaikeissa elämäntilanteissa oleville nuorille ja vahvistaa elämäntaidoista erityisesti itsetuntoa, sosiaalisia taitoja sekä rohkeutta (Nuori.fi 2018d). Next-toiminta tukee nuorten siirtymistä opintoihin ja työelämään tavoitteena kasvattaa osallisuutta oman paikan löytäessä yhteisössä ja yhteiskunnassa. Taidot elämään -ohjelma on osa Next-toimintaa. (Nuori.fi 2018e.)

Taidot elämään -ohjelman tavoite on vahvistaa nuorten elämäntaitoja ja työelämävalmiuksia taidetyöpajojen, coachauksen ja yritys yhteistyön keinoin. Ohjelma tukee nuoren oman polun löytämistä, joka ei useinkaan ole helppoa. Joka vuosi moni nuorista ei löydä peruskoulun päätyttyä itselleen sopivaa ammattikoulu- tai lukiopaikkaa. Monet myös keskeyttävät toisen asteen opinnot, jos valittu suunta ei tunnu omalta tai esimerkiksi suomen kieli ei ole vielä riittävällä tasolla. (Nuori.fi 2018f.)

Taidot elämään -ohjelma kohdistuu VALMA-luokkiin, jossa noin lukuvuoden kestävä koulutuksen aikana nuoret saavat lähiopetusta, tukea oman polkunsä löytämiseen sekä itsetunnon, sosiaalisten taitojen ja työelämävalmiuksien kehittämiseen. Osana Taidot elämään -toimintaa järjestetään jokaisessa VALMA-luokassa kaksi kertaa vuodessa taidetyöpaja, jossa nuoret työskentelevät yhdessä taiteilijaohjaajien kanssa tuottaen esimerkiksi sirkusesityksen tai lyhytelokuvan. Työpajojen tarkoituksena on vahvistaa nuorten sosiaalisia taitoja, itsetuntemusta sekä auttaa nuoria löytämään omia vahvuuksiaan. (Nuori.fi 2018g.)

Taidot elämään -toiminnassa yhteistyötä tehdään sekä ammattikorkeakoulujen että yritysten kanssa, esimerkiksi koulu- ja yritysvierailujen muodossa. Yrityksiä kannustetaan myös tarjoamaan nuorille harjoittelumahdollisuuksia, kuten työharjoittelu- ja kesätyöpaikkoja. Ammattikorkeakoulujen kanssa tehtävä yhteistyö rakentuu coachauksen ympärille. Säätiö valmentaa ammattikorkeakouluopiskelijoista coacheja, jotka toimivat VALMA-

luokkalaisten tukijoina, ohjaajina ja kannustajina. Coachit suunnittelevat ja ohjaavat nuorille elämäntaito- ja työelämäntaitoaiheisia oppitunteja. Taidot elämään -ohjelma käynnistyi vuonna 2013, ja rahoitusta on myönnetty vuoden 2018 loppuun. Ohjelmaa tukee Veikkauksen tuotoilla Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (Nuori.fi 2018g.)

Yksi tutkimuksemme yhteistyötahoista on Salon seudun ammattiopisto, joka toimii Salon seudun koulutuskuntayhtymän alaisuudessa. Koulutuskuntayhtymä on kuuden Salon alueen kunnan ja kaupungin omistuksessa, jotka ovat Salo, Koski TI, Sauvo, Paimio, Kemiönsaari ja Somero. Vuosittain noin 7000 opiskelijaa opiskelee ammattiopistossa. Kuntayhtymä työllistää noin 300 henkilöä, joista 80 prosenttia toimii opetustehtävissä. (Salon seudun ammattiopisto 2018.) Salon seudun koulutuskuntayhtymä on yleisellä tasolla tarkasteltuna suuri monialainen ammatillisen koulutuksen järjestäjä. Tarjoamalla ammatillista koulutusta ja ammatillista kehittymistä tukevia palveluita se palvelee kattavasti toiminta-alueensa asukkaita, yrityksiä, julkishallintoa ja kolmannen sektorin toimijoita. (Salon seudun koulutuskuntayhtymä 2015, 7.)

Toiminta-alue muodostuu ensisijaisesti kuntayhtymän omistajakunnista, mutta tarvittaessa palveluja tarjotaan myös muilla alueilla. Varmistamalla sen, että omistajakuntien alueella jokaisella peruskoulun päättäneellä nuorella on mahdollisuus osallistua toisen asteen koulutukseen, Kuntayhtymä toteuttaa osaltaan nuorten koulutustakuuta. Keskeisimmät koulutuskuntayhtymän yhteistyötahot ovat koulutuksen toimijat, valtio- ja maakuntahallinto, alueen yritykset ja pankit. (SSKKY 2015, 7.)

#### 4.3 Tutkimuksen aikataulu ja työpajojen muotoutuminen

Tutkimuksen tekeminen alkoi aiheen valinnalla yhteisessä ensimmäisen opinnäytetyöjakson aloituksessa 1.11.2017. Marraskuun aikana perehdyimme aiheeseen itsenäisesti sekä ohjausryhmän että ohjaavan opettajan yhteisessä tapaamisessa 15.11.2017. Suunnitelmaa aloimme hahmotella pian toimeksiannon selkiinnyttyä ja hankimme tarvittavia lähteitä. Alustavaa tietoperustaa sisältävä suunnitelma tuli palauttaa 6.12.2017, ja suunnitelmaan liittyvä työpaja pidettiin 13.12.2017. Olimme kirjoittaneet kattavasti teoriaa jo suunnitelmaan.

Tutkimuksemme toimeksiantaja kuitenkin vaihtui vielä työpajan jälkeen, sillä hanke, jonka piti olla alun perin toimeksiantajamme ei saanutkaan rahoitusta. Meille tarjottiin mahdollisuutta tehdä tutkimus toiseen hankkeeseen, DuuniPolkuun, liittyen. Koska myös



tässä hankkeessa pääkohderyhmänä oli nuoret samantapaisin tavoittein, ja aihe kiinnosti meitä, otimme tarjouksen vastaan. Toimeksianto oli melko väljä ja saimme hyvin vapaat kädet kehittämistyön toteuttamiseen käytännössä. Siksi selvitimme mahdollisuutta yhdistää työmme osaksi Taidot elämää -ohjelmaa, jossa toinen meistä oli ollut mukana jo syksystä 2017 alkaen. Tämän onnistuessa täsmentyi myös asiakasryhmä.

Joulukuun 2017 lopusta helmikuun 2018 loppupuolelle työstimme tietoperustaa. Koska asiakasryhmä pysyi lähes samana kuin edellisessä toimeksiannossa, meidän oli mahdollista hyödyntää paljon jo aiemmin kirjoitettua teoriaa. Tuossa vaiheessa olimme yhteydessä Turun seudun eri organisaatioihin, joissa olisi sinä lukuvuonna käynnissä VALMA-luokkia. Arvioimme myös sopivan määrän coachausta tutkimuksemme kannalta sekä katsoimme omiin aikatauluihimme sopivan ajankohdan coachauksien toteuttamiselle.

Yhteistyöorganisaatioksi valikoitui lopulta Salon seudun koulutuskuntayhtymän ylläpitämä Salon seudun ammattiopisto, jossa oli kova tarve coachaukselle. Vierailimme maaliskuun 2018 alussa maahanmuuttajanuorten VALMA-luokassa, jolloin teetimme heille lyhyen kyselyn toiveista toiminnan suhteen (kts. Kuva 2 ja 3) ja samalla teimme muutamia tutustumisharjoitteita. Tuolloin keskustelimme vielä lyhyesti opettajan kanssa ryhmästä ja sen tarpeista sekä käytännön asioista. Olimme jo aiemmin olleet monesti sähköpostitse yhteydessä opettajaan. Salon seudun ammattiopiston VALMA-luokan coachaus ajoittui toukokuulle, joten huhtikuun aikana aloitimme toiminnan suunnittelun. Alustavaa suunnitelmaa ja oppilaille jaettavaa kyselylomaketta työstimme jo maaliskuun aikana. Tutkimuksen työstäminen jatkui kesän 2018 aikana, ja alustavan tuotoksen palautus tutkimustuloksineen oli 29. elokuuta. Opinnäytetöiden tulostyöpaja ajoittui syyskuun viidenteen päivään, ja valmis työ tuli palauttaa 12.11.2018.

Elämäntaitotyöpajoissa toiminnan keskeisimmiksi tavoitteiksi valikoitui opiskelijoiden itsetunnon ja -tuntemuksen vahvistuminen, tunne-, vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen paraneminen, omien tulevaisuuden tavoitteiden ja unelmien löytäminen sekä omien vahvuuksien ja voimavarojen löytäminen ja vahvistaminen. Ryhmäkertojen tarkoituksena oli myös keskittyä hyvinvointiin kokonaisuutena. Suunnitelmanamme oli vetää viisi ryhmäkertaa, joista jokainen olisi kolmen tunnin pituinen eli kahden puolentoista tunnin kokonaisuus. Toimintaa tuli siis yhteensä 15 tuntia. Olimme tavanneet ryhmää jo aiemmin 9. maaliskuuta. Tällöin teetimme ryhmälle tiiviin kyselyn heidän toiveistaan yleisesti ja toiminnan sisällöstä. Tähän he saivat rastittaa niin monta kohtaa kuin halusivat ja kirjoittaa

myös vapaamuotoisesti. Lisäksi olimme listanneet eri aiheita, joita voisimme käsitellä, ja he saivat rastittaa haluamiaan.

**Mitä toivot tai haluat coachaukselta? Laita rasti yhteen tai useampaan.**

- Vaihtelua muille opinnoille
- Mukavaa tekemistä
- Uutta tietoa
- Uusia taitoja
- Taitojen vahvistamista
- Suomen kielen paranemista
- Oppia tuntemaan itseni paremmin
- Oppia luottamaan itseeni ja osaamiseeni paremmin
- Vuorovaikutustaitojen paranemista
- En mitään erityistä
- Muuta, mitä?

Kuva 2. Toivekyselyn ensimmäinen osa.

**Valitse yksi tai kaksi aiheita, joita haluat, että käsittelemme coachauksessa.**

- Liikenneturvallisuus
- Päihteet
- Liikunta
- Syöminen ja ravitseminen
- Uni ja nukkuminen
- Lepo ja rentoutuminen
- Mielekäs tekeminen vapaa-ajalla
- Sosiaaliset suhteet
- Kulttuuri ja taide
- Luonto
- Tulevaisuus ja unelmat
- Stressinhallinta

Kuva 3. Toivekyselyn toinen osa.

Alkukyselyyn vastasivat kaikki 12 opiskelijaa. Eniten opiskelijat toivoivat tai halusivat coachaukselta mukavaa tekemistä (10), toiseksi eniten uutta tietoa (7) ja kolmanneksi eniten suomen kielen paranemista (6). Vaihtoehdoista oli rastitettu myös uusia taitoja (5), vaihtelua muille opinnoille (4), oppia tuntemaan itseni paremmin (3), taitojen vahvistamista (2), oppia luottamaan itseeni ja osaamiseeni paremmin (2) sekä vuorovaikutustaitojen paranemista (2). Ainoastaan yksi opiskelija oli jättänyt vastaamatta kysymykseen kokonaan, ja yhdessä vastauksessa luki lisäksi ”Muuta, mitä?” -kohdassa ”yhteikunnan tieto”.

Aiheista, joita haluaisi käsiteltävän coachauksessa, tulevaisuus ja unelmat oli valittu useimmin (6). Liikunta oli valittu viidessä vastauksessa. Pohdimme myöhemmin, että luultavasti toive oli nimenomaan liikkumisessa eikä niinkään liikunnan merkityksen käsittelemisessä. Liikkuminen sopikin hyvin yhdeksi toiminnalliseksi menetelmäksi. Sekä sosiaaliset suhteet että stressinhallinta valittiin kolme kertaa, kulttuuri ja taide kaksi kertaa ja yhden äänen sai liikenneturvallisuus, syöminen ja ravitseminen, lepo ja rentoutuminen sekä luonto. Kukaan ei toivonut käsiteltäviksi aiheiksi päihteitä tai mielekästä tekemistä vapaa-ajalla. Pyrimme toteuttamaan toiveet, joita esitettiin vähintään kolme kertaa.

Ennen ryhmätoiminnan suunnittelua ohjaajan tulee pohtia tiettyjä ryhmään liittyviä asioita. Jotta ohjaajan on mahdollista orientoitua mahdollisimman hyvin ryhmän ohjaamiseen, on hänen tunnettava asiakasryhmä riittävän hyvin. (Niemistö 2007, 70.) Me olimme siinä edullisessa asemassa, että ryhmä oli jo muodostunut ja sen jäsenet tunsivat toisensa. Pääsimme niin sanotusti suoraan toimintaan, koska ryhmäläisiä ei tarvinnut alkaa tutustuttaa toisiinsa. Toki teetimme harjoitteita, jossa me opimme tuntemaan heitä ja jotka samalla toimivat ryhmäyttävinä harjoitteina. Kummallakin meistä oli ennestään vain vähän kokemusta maahanmuuttajien kanssa työskentelystä. Toiminnan suunnittelussa ryhmän maahanmuuttajatausta vaikutti lähinnä siihen, miten esittelemme harjoitteet ja miten teemme niistä ymmärrettäviä, koska suomen kieli ei ollut ryhmäläisillä vielä kovin vahva. Tämä toi osaltaan haastetta siihen, että emme harjoitteilla ja niiden valitsemisessa kuitenkaan aliarvioisi heitä. Toiminnan tuli kuitenkin olla kiinnostavaa ilman, että se olisi liian vaikeaselkoista ja silti sisältäisi myös riittävästi haastetta.

Ennen ryhmän toiminnan suunnittelua olennaista oli määritellä, mihin toiminnalla pyritään ja mitä hyötyä ryhmästä halutaan olevan osallistujille. Ryhmätoiminnalla halutaan saada positiivinen muutos nykytilanteeseen nähden. (Niemistö 2007, 71.) Olimme keskustelleet ryhmän opettajan kanssa siitä, millaisia sisältöjä he olivat ehdineet ryhmän kanssa käsitellä VALMA-opinnoissa välttääksemme toistoa. Tulimme yhdessä siihen tulokseen, että tärkeimmät käsiteltävät teemat olisivat itsetunnon ja -tuntemuksen vahvistumisen lisäksi suomen kielen taidon paraneminen. Näihin yhdistimme lopulta toiveiden mukaiset aihekokonaisuudet. Monen toive siitä, että coachaus olisi vaihtelua muille opinnoille, ilmaisi osaltaan kiinnostusta toiminnallisista menetelmistä kohtaan. Menetelmän toimivuus edellyttääkin aina motivaatiota ja halua toteuttaa sitä.

Tilan tulee mahdollistaa ryhmän toiminta, ei estää sitä. Useimmiten suljettu tila toimii parhaiten, jos toiminta vaatii keskittymistä. Suljettu sisätila edesauttaa keskittynyttä osallistumista ja on parempi myös, jos ryhmässä jaetaan luottamuksellista tietoa. (Niemistö

2007, 51.) Ryhmäkerrat suunnittelimme toteutettavan pääosin samassa paikassa, ryhmän omassa luokassa. Yhden kerran jälkimmäisen puolikkaan päätimme pitää liikuntasalissa, ja lopetuskerran viimeiset tunnit toteutuivat lopulta ryhmän toiveesta ulkona. Ryhmäkertojen määrä ja tiheys määräytyvät ryhmän ja sen tarkoituksen mukaan (Niemistö 2005, 52). Me tiesimme jo etukäteen ryhmän muodostumisen syyn, mutta meillä oli luotuna etukäteen tietyt ajalliset puitteet, joiden rajoissa meidän tuli käsitellä aiheet. Toiminnan tavoitteiden määrä tuli siis suhteuttaa lopulta ryhmän ja ajallisten puitteiden mukaan, vaikka olimme tietysti pohtineet kertojen sopivaa määrää ja tiheyttä toiminnan ja tutkimuksen tarkoituksen mukaan.

## 5 TUTKIMUSPROSESSI JA MENETELMÄT

### 5.1 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana triangulaation keinoin

Tutkimuksen tekoa eri vaiheineen voidaan kuvata luovaksi prosessiksi. Tätä prosessia kuvaamaan on tehty myös erilaisia malleja. Tutkimusprosessin vaiheet ovat aiheen valinta, aiheeseen perehtyminen, suunnitelman laatiminen, tutkimuksen toteutus ja tutkimuselosteen laatiminen. Edellä mainitut vaiheet sisältävät kukin omat toimenpiteensä. (Hirsjärvi 2009a, 63.)

Tutkimusprosessi alkaa aiheen valinnalla. Hyvä aihe antaa edellytykset hyvälle tutkimukselle, joten sen huolellinen pohtiminen kannattaa. Aihe voidaan antaa valmiina tai se voidaan määrittellä itse. Erätuuli, Leino & Yli-Luoma (1994, 13) puhuvat myös ongelma-alueesta, josta erityisesti ollaan kiinnostuneita. Samalla tutustutaan aiheen kirjallisuuteen ja muodostetaan alustava kokonaiskuva siitä. Ongelmanasettelu ja kirjallisuuteen tutustuminen kulkevatkin käsi kädessä. (Erätuuli ym. 1994, 14). Aineistoa ryhdytään keräämään vasta aiheen määrittelyn ja rajaamisen jälkeen, kun tiedetään tarkasti mitä aineistolla halutaan tietää ja osoittaa (Hirsjärvi 2009b, 66, 71–72). Etenkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusongelma kuitenkin saattaa tutkimuksen edetessä muotoutua uudestaan. Ennen aineiston keruuta olisi pohdittava myös, millä menetelmillä saadaan kerättyä tarvittava ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisin tieto. (Hirsjärvi 2009c, 124, 126.) Menetelmien valintaan vaikuttavat paitsi ajalliset resurssit, myös eettiset tekijät. Tiedonkeruumenetelmien tulee kunnioittaa yksilön identiteettiä ja yksityisyyttä. (Hirsjärvi 2009d 186.)

Tutkimusstrategiaksemme sopi parhaiten tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle eli case-tutkimukselle ei ole yksiselitteistä määritelmää sen ollessa metodeiltaan ja toteutukseltaan hyvin monimuotoinen. Sen käsitettä onkin usein käytetty virheellisesti kuvaamaan erilaisia tutkimusmetodeja, johtuen *method*-käsitteen laajuudesta. Tapaustutkimus itsessään sisältää kuitenkin useita tutkimusmetodeja ja se on tutkimusstrategia, joka hyödyntää monenlaisia aineistoja. (Laine ym. 2007, 9.) Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2007, 253) mukaan tapaustutkimus on toiminnassa olevan tapauksen tutkimusta, jolloin tutkimuskohteena on jokin rajattu systeemi. Tapaustutkimuksessa yhdestä tai joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia pyritään tuottamaan yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa. (Vilka ym. 2018, 195.) Tapaus eli tutkittava yksikkö voi tutkimustyypistä riippuen olla

esimerkiksi ihmisryhmä, yksilö tai yhteisö, kuten koulu (Cohen ym. 2007, 253; Laine ym. 2007, 9).

Tutkimuksessamme joukko tosiinsa suhteessa olevia tapauksia oli kuusi maahanmuuttajataustaista saman VALMA-luokan opiskelijaa pitämässämme elämäntaitotyöpajoissa. Tapausten määrittely tarkentui tutkimuksen edetessä. Oli perusteltua ottaa tutkittaviksi tapauksiksi ainoastaan opiskelijat, jotka osallistuivat aktiivisesti coachaukseen. Kuuden tapauksen joukko oli hallittavissa ja mahdollisesti silti vertailun. Tapaukset muodostivat sopivan heterogeenisen joukon, esimerkiksi sukupuolen, etnisen taustan sekä iän mukaan.

Cohen, Manion ja Morrison (2007, 255–256) ovat koonneet tapaustutkimuksen etuja perustuen Adelmanin, Jenkinsin ja Kemminsin (1980) sekä Nisbetin ja Wattin (1984) näkemuksiin. Eduiksi määritellään muun muassa tapaustutkimuksen muodostama luonnollinen perusta yleistämislle, koska tutkittavan omat kokemukset ovat suuressa osassa tutkimusta. Tapaustutkimus siis paitsi sallii yleistämisen, se tuo myös hyvin esille sosiaalisten totuuksien monimutkaisuuden. Tapaustutkimuksissa lähtökohta on toiminnallisuudessa, ja niiden tuloksia voidaan tulkinnan jälkeen siirtää suoraan käytäntöön. Tapaustutkimusten raportointi on myös mahdollista toteuttaa kansantajuisesti, ilman erikoistunutta tulkintaa ja voi näin tavoittaa laajankin lukijakunnan. Tapaustutkimusta on toisaalta kritisoitu sen vähäisestä kontrollista, toimenpiteiden systemaattisuuden puutteesta ja ylimääräisten muuttujien aiheuttamista virheistä. (Cohen ym. 2007, 255–256 mukaan.) Case-tutkimuksen yhtenä haasteena on tapauksen tai tapauksien määrittelyn vaikeus. Tapaustutkimuksen tuottamalla tiedolla ei lähtökohtaisesti pyritä yleistykseen, vaan periaate on ennemminkin ”vähästä paljon” kuin ”paljosta vähän” ja tässä mielessä se muistuttaa laadullista tutkimusta. (Kananen 2012, 35–36.)

Laadullinen ja määrällinen tutkimus ovat lähestymistapoja, joita on käytännössä vaikea tarkasti erottaa. Ne voidaan nähdä tutkimuksessa toisiaan täydentävinä. (Hirsjärvi 2009c, 136.) Halusimme tapaustutkimuksen tavoin hyödyntää tutkimusmenetelmiä monipuolisesti. Käytämme tutkimuksessamme vahvasti kvalitatiivisia menetelmiä, kuten osallistuvaa havainnointia, mutta yksi keskeinen tutkimusmenetelmä taas on kvantitatiiviseksi tutkimusmenetelmäksi määritelly kysely. Hirsjärven (2009c, 137) mukaan numerot ja merkitykset ovat aina toisistaan riippuvaisia, sillä numerot perustuvat merkityksiä antaviin käsitteisiin ja toisaalta numeroin voidaan ilmaista käsitteellisiä ilmiöitä. Mittaaminenkin sisältää siis aina sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen puolen.

Tutkijan omat arvot muovaavat väistämättä sitä, miten tutkittua ilmiötä pyritään ymmärtämään. Kvalitatiivinen tutkimus kuvaa todellista elämää ja sen moninaisuutta. Eri tapahtumat muovaavat toisiaan samanaikaisesti ja suhteita voi löytää hyvin monen suuntaisia. Tutkimuksessa pyritään kokonaisvaltaisuuteen. Objektiivisuutta ei voida saavuttaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa, sillä tutkija ja olemassa oleva tieto kietoutuvat toisiinsa. Pyrkimys onkin lähinnä löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi 2009c, 161–162.) Lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu pyrkien paljastamaan odottamattomia seikkoja. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksena. Kvalitatiivinen tutkimus toteutetaan joustavasti suunnitelman muotoutuessa tutkimuksen edetessä. Lisäksi tapauksia käsitellään ainutlaatuisina, ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Bogdan & Biklen 1982; Borg & Gall 1989; Maykut & Morehouse 1994; Patton 1983 ja Silverman 1994, Hirsjärvi 2009c, 164 mukaan.)

Tapaustutkimuksessamme käytimme eri metodeja yhdistävää triangulaatiota. Monimetodisuus vahvistaa tulosten yleistettävyyttä sekä tutkijan tietoisuutta yleistettävyyden rajoista. Triangulaatio voi toteutua sekä menetelmä- ja aineistotriangulaatioina sekä tutkija- ja teoriatriangulaatioina, joilla tarkennetaan tulkintaa ja vältetään esimerkiksi ennakkoluulojen ja väärin tulkintojen tekemistä tutkimusprosessin aikana. (Vilka ym. 2018, 198.) Tutkimuksessamme toteutuivat kaikki triangulaation muodot. Triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta ja useiden aineistojen käyttö myös rikastaa tutkimuksen kuvausta ja tutkijan tietämystä tapauksesta tai tapauksista, mikä edesauttaa tutkimuksen kannalta hyvän lopputuloksen saavuttamista (Eriksson & Koistinen 2005, 27, 30).

Tutkimuksemme teoreettisen taustan muodostavat tiedot kohderyhmästä, käsitteet elämäntaito ja -hallinta alakäsitteineen sekä toiminnalliset menetelmät ja coachaus menetelmänä. Ne määrittivät ongelmanasetteluamme, metodien valintaa, tulosten tulkintaa sekä johtopäätöksiä. Elämäntaitoihin liittyvien tavoitteiden abstraktisuus ja kokemuksellisuus sekä osin vaikeus selvästi käsitteellistää niitä puolsivat monipuolisen lähestymistavan valintaa. Samasta syystä halusimme myös välttää liian yksityiskohtaista ja tarkkaa tutkimusongelmaa, jotta myös vaihtoehtoisille tulkinnoille jäisi tilaa. Suoria johtopäätöksiä olisi ollut kuitenkin mahdoton tehdä. Koimme tutkimuksessamme tärkeäksi tutustua jokaiseen tutkimuksemme tapaukseen, jotta pystyimme tekemään heistä ja heidän kokemuksistaan mahdollisimman luotettavia tulkintoja ja johtopäätöksiä. Tapaustutkimukselle, kuten meidänkin tutkimukselle, on tyypillistä, että käsitteet, teoria ja tutkimusongelma tarkentuvat koko prosessin ajan (Vilka ym. 2018, 194).

Staken (1995, 3) mukaan tapaustutkimuksia on erilaisia riippuen tapauksen luonteesta, jolloin tapausten lukumäärä, tavoitteet ja tutkimuksen perusoletukset vaihtelevat. Tapaustutkimuskin voidaan määritellä välineelliseksi (*instrumental case study*), kun sillä on välineellinen merkitys, eli sen avulla yritetään ymmärtää jotain muuta kuin vain kyseistä tapausta. Tällöin yleiset teemat ja teoreettiset kehittelyt tekevät tapauksesta kiinnostavan, ei tapaus itsessään. Tapauksen avulla pyritään tuottamaan tietoa, joka pätee erilaisissa konteksteissa. Tutkimuskysymykset mietitään tarkasti ennen tutkimuksen aloittamista ja tapaus valitaan niiden mukaan. Välineellisessä tapaustutkimuksessa on kyse teoreettisten ideoiden ja käsitteiden havainnollistamisesta, testaamisesta tai kehittämisestä tapausten avulla. (Stake 1995, 9–10.) Meidän tutkimuksemme voidaan määritellä välineelliseksi juuri siitä syystä, että tutkimuksellamme pyrittiin saamaan osaksi tietoa, jota soveltaa muussakin yhteydessä, eikä tapaustamme voida pitää ainutlaatuisena ja ainoastaan itsessään kiinnostavana. Kriteereistä poiketen tutkimuskysymyksemme ja niiden määrä varmistui vasta tutkimuksen edetessä, mutta lopullinen tutkimuskysymys pysyi kuitenkin lähes sellaisina kuin olimme se tutkimuksen alussa määritelleet.

Tutkimuksessamme on myös toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimuksessa tietoa tuotetaan käytännön kehittämiseksi. Tarkastelun kohteena on yleensä ihmisten välinen sosiaalinen toiminta. Toimintatutkimuksella on kaksoistehtävä: sekä ihmisen toiminnan tutkiminen että kehittäminen. Tehtävänä on suunnitella ja kokeilla täysin uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2006, 16-17, 19.) Meidän tutkimuksessamme ei ollut tavoitteena luoda uutta, vaan tutkia jo olemassa olevan toiminnan käyttökelpoisuutta tietyllä joukolla, tiettyjen taitojen oppimiseksi, joten toimintatutkimus ei ollut sopivin lähestymistapa. Tutkimustamme ei myöskään kuvaa kyseiseen lähestymistapaan pohjautuva käsite toiminnallinen opinnäytetyö (kts. esim. Vilka & Airaksinen 2003), sillä kyseessä on tutkimus eikä kehittämistyö. Välillisesti tutkimuksemme tarkoitus on kuitenkin kehittää toimivampia käytänteitä elämäntaitojen oppimiseksi, vaikkei se siis olekaan tutkimuksemme varsinainen tehtävä.

Interventiotutkimuksessakin pyrkimys on joko kehittää uusia työtapoja tai kehittää olemassa olevia yhdistäen tutkimuslöydöksiä, kokemusperäistä teoriaa ja tietämystä käytännöistä. Interventiotutkimus pyrkii selvittämään kehitetyn tai uuden toiminnan tehokkuutta toivottavien tulosten saamisessa. (Fraser ym. 2009, 25.) Me emme varsinaisesti pyrkineet tutkimuksessamme kehittämään coachausta toimintana. Emme oikeastaan muokanneet konseptia muutenkaan. Taustaoletuksemme oli, että toiminnalliset



menetelmät ovat yleisesti joko toimivia tai eivät ole riippumatta niinkään valituista harjoituksista, ja että monipuolisesti käytettyinä jokaiselle sopii todennäköisesti ainakin jonkinlainen harjoitus. Halusimme selvittää toiminnallisten menetelmien toimivuutta juuri niissä asioissa, jotka olivat coachauksen tavoitteena, eli elämäntaitojen vahvistamisessa. Toki saamistamme tuloksista voi jalostaa jatkotutkimusta. Interventiotutkimus olisi kuitenkin vaatinut enemmän aikaa ja resursseja. Myös Fraser ym. (2009, 26.) tuovat esiin interventiotutkimuksen vaativan useamman tutkimuksen kokonaisuutta, jotta kaikki sen tavoitteet voisivat toteutua.

## 5.2 Kysely ja osallistuva havainnointi tutkimusmenetelminä

Ennen coachausta selvitimme kyselyillä opiskelijoiden lähtötasoa, taustatietoja sekä toiveita ja tavoitteita ohjaukselle. Haastattelua tai kyselyä käytetään, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, kysymällä asioita häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Yksilöhaastattelut olisi voinut olla sopiva menetelmä, mutta aikaa vievä ja hankala toteuttaa käytännössä tutkimuskohteen ollessa toisella paikkakunnalla junamatkan päässä. Käytännössä lomakehaastattelu tai -kysely on useimmiten kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, mutta menetelmiä on mahdollista käyttää laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84).

Kyselytutkimuksen etuina ovat mahdollisuus kerätä laaja tutkimusaineisto sekä tehokkuus. Kyselyn huolellisella suunnittelulla aineisto voidaan käsitellä nopeasti tallennettuun muotoon ja analysoida tietokoneen avulla. (Hirsjärvi 2009e, 195.) Näihin etuihin perustuen oli tarkoituksenmukaista käyttää tutkimuksessamme kyselyä, vaikka heikkouksiakin kyselytutkimuksessa on. Aineisto voi olla pinnallista, ja tutkimus teoreettisesti vaatimaton (Hirsjärvi 2009e, 195). Lisäksi ei ole varmuutta, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen tai ovatko vastausvaihtoehdot onnistuneita vastaajien kannalta, eikä väärinymmärryksiä pysty helposti kontrolloimaan. On myös vaikea tietää, ovatko vastaajat selvillä kysytystä aihealueesta tai perehtyneet kysytyihin asioihin. Vastaamattomuuskin voi olla suurta. Tehokkuus on etuna tutkimuksen edetessä, mutta alussa kyselyn laatiminen vaatii aikaa sekä monenlaista tietoa ja taitoa. (Hirsjärvi 2009e, 195.) Lomakkeiden etuna on myös tiedonkeruun monipuolisuus, tietoa saadaan tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista sekä uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Lisäksi voidaan pyytää arviointeja ja perusteluja mielipiteille, vakaumuksille tai toiminnoille. (Hirsjärvi 2009e, 197.)

Ensimmäisen laajemman kyselyn teetimme ennen coachausta, jossa tavoitteena oli kar-  
toittaa opiskelijoiden senhetkistä tilannetta valitsemissamme aiheissa. Opiskelijat vasta-  
sivat lähtötasokyselyyn osissa opettajansa avustuksella. Kyselyn viimeinen kokonaisuus  
tai mittari täytettiin ensimmäisen coachaus-kertamme alussa. Osiin jakamisella halu-  
simme varmistaa opiskelijoiden vastaukset jokaiseen mittariin sekä osioon. Osiolla tar-  
koitetaan yksittäistä kysymystä tai väitettä, joka mittaa lähtökohtaisesti vain yhtä asiaa,  
kun taas mittari on osioista koostuva kokonaisuus, jolla mitataan useita jotenkin toisiinsa  
liittyviä asioita (Vehkalahti 2014, 23). Kysely olisi ollut liian pitkä kerralla vastattavaksi.  
Viimeisen kerran jälkeen opettaja teetti kyselyn uudelleen opiskelijoille käyttäen silloinkin  
reilusti aikaa. Luotimme opettajaan kyselyn valvomisessa, koska hän oli nähnyt lomak-  
keen jo ennen coachauksia ja antanut siitä meille palautteen. Hän pystyi myös selventä-  
mään tarvittaessa kysymyksiä.

Ennen coachauksen alkua tutustumiskäynnillämme teetimme lyhyen toivekyselyn. Käy-  
timme toivekyselyssämme monivalintakysymyksiä, joissa oli laadittu valmiit, numeroidut  
vastausvaihtoehdot, ja vastaajan tuli valita valmis vastausvaihtoehto tai useampia vaih-  
toehtoja. Vastausvaihtoehtona esimerkiksi tavoitteita kysyttäessä annoimme myös koh-  
dan 'muu' ja pyysimme määrittelemään sen tarkemmin. Tällöin kyse oli strukturoidun ja  
avoimen kysymyksen välimuodosta, jossa valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen esite-  
tään avoin kysymys (Hirsjärvi 2009e, 199). Näin pystyimme saamaan esiin näkökulmia,  
joita emme osanneet etukäteen ajatella.

Kyselylomakkeessamme käytimme myös asteikkoihin perustuvaa kysymystyyppiä,  
jossa esitetään väittämiä, ja vastaaja rastittaa, miten voimakkaasti hän on samaa tai eri  
mieltä kuin esitetty väittäjä. Likertin asteikon mukaan vaihtoehdot ovat: täysin eri mieltä,  
jokseenkin eri mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä.  
(Hirsjärvi 2009e, 199–200.) Asteikon tarkoitus on antaa vastaajalle mahdollisuus ilmaista  
mielipiteensä vahvuutta (Foddy 2001, 156). Likertin-asteikossa on heikkoutena se, että  
vastaajan käyttäessä kyselyn alussa ääripäitä vastauksissa, skaala voi loppua kesken  
kyselyn lopussa. Lopussa ei voikaan enää esittää vahvempaa mielipidettä alkuun ver-  
rattuna, vaikka haluaisi, ja näin tulos vääristyy. (Foddy 2001, 168.)

Käytimme lähtötasokyselyssämme myös muutamia avoimia kysymyksiä, sillä näin an-  
noimme mahdollisuuden sanoa, mitä vastaajalla oli todella mielessä. Monivalintaan pe-  
rustuvien kysymystyyppien käyttäminen takasi kuitenkin sen, että aineisto oli vähemmän  
kirjavaa ja luotettavampaa ja sitä pystyi helposti käsittelemään ja analysoimaan. (Hirs-  
järvi 2009e, 201.) Monivalintakysymyksissä aineisto on myös vertailukelpoisempaa ja

siinä vastaajan ei tarvitse itse muistaa asioita, vaan riittää, että vastaaja tunnistaa asian (Foddy 2001, 140). Ajattelemme, että avoimiin kysymyksiin perustuva kysely olisi ollut kohderyhmällemme myös liian haastava puutteellisen kielitaidon takia. Teetimme saman kyselyn coachauksen loputtua tutkiessamme mahdollisia muutoksia vastauksissa.

Lomakkeen kokeilun ohjeistetaan olevan välttämätön osa tutkimusta. Pilottitutkimuksen avulla voidaan kyselyn rakennetta ja kysymysten muotoilua korjata ennen varsinaista tutkimusta. (Hirsjärvi 2009e, 204.) Tarkoituksenamme oli tehdä lähtötasokyselystä ensin pilottitutkimus ja testata kyselyn tekemistä toisessa VALMA-luokassa. Aikataulusyistä meidän oli kuitenkin luovuttava sen toteuttamisesta. Kyselyä tehdessä jokainen kohta käytiin läpi, ja opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä, jos ei jotain kohtaa ymmärtänyt.

Viimeisen kerran lopussa teetimme myös palautekyselyn, joka kattoi koko coachauskokonaisuuden. Jokaiselle yksittäiselle harjoitukselle pyysimme antamaan arvosanan asteikolla 1-5, jossa viisi on paras arvosana. Lomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä, jotka toivat arvokasta aineistoa tutkimukseemme. Tutkimuksemme ei nojautunut kuitenkaan ainoastaan kyselyjen tuomaan aineistoon, vaan kyselyjen lisäksi menetelmänä käytimme havainnointia.

Tutkimuksemme keskittyessä vahvasti käytännön toimintaan havainnointi toi monipuolisuutta aineistoomme, mikä on yksi peruste käyttää havainnointia menetelmänä. Havainnoinnin käyttäminen muiden aineistonkeruumenetelmien rinnalla auttaa hahmottamaan asiat oikeassa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Kun jokin asia ymmärretään kontekstuaalisesti, otetaan huomioon sen kuuluminen johonkin tiettyyn asiayhteyteen ja että se on tulosta tietystä tapahtumaketjusta. Olennaista on myös tämän yhteyden huomioiminen asian tarkastelussa. (Eräsaari 2007, 149.) Yksi havainnoinnin etu on tilanteen autenttisuus, sillä tapahtumat sijoittuvat luonnolliseen ympäristöönsä, tutkimuksemme kouluympäristöön. Jotta havainnoinnilla saisi tuloksia, on tutkittavan asian oltava havainnoitavissa. Esimerkiksi ihmisten ajatuksia ei pelkästään havainnoimalla ja katsoamalla pysty selvittämään. (Kananen 2012, 95.) Siksi mekään emme tutkimuksemme nojaa vain havainnointiin tiedonkeruumenetelmänä.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä havainnoinnin muodot ovat piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi sekä osallistava havainnointi. Piilohavainnointi on eettisesti ongelmallinen menetelmä, koska tutkittavat eivät tiedä osallistuvansa tutkimukseen, eikä tutkija erotu heidän joukostaan. Vaikka havainnoinnin

muoto tuottaakin autenttista tietoa, eivät tutkittavat ole antaneet suostumustaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.)

Osallistamiseen perustuvilla menetelmillä on yhteistä osallistujien tiedon arvostaminen ja tärkeintä on osallistujien oppiminen. Tutkijan rooli on olla kokoamassa ja koordinoimassa esille tulevia ideoita ilman, että itse toteuttaisi niitä. Myös tutkija on oppijan roolissa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on fyysisesti läsnä tutkimustilanteessa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan ja tiedonantajien välisellä vuorovaikutuksella on tärkeä osa tiedonhankinnassa. Keskustelujen kautta asioiden eri puolet tulevat esiin. Tutkijan aktiivisuus toimintaan osallistumisessa määrittyy tutkimustyyppin mukaan ja osallistuvasta havainnoinnista onkin eri asteita sen mukaan, miten tutkija osallistuu tutkimustilanteisiin. Mitä toimintatutkimuksellisemmasta tutkimuksesta on kyse, sitä suurempi rooli tutkijalla on toiminnassa. Osallistuvan havainnoinnin ero havainnointiin ilman osallistumista on tutkijan ja tiedonantajien välisen vuorovaikutuksen merkitys tiedonhankinnalle, vaikkakaan se ei ole kovin selkeä. Havainnoinnissa ilman osallistumista tutkija on vain tarkkailijan roolissa eikä ota osaa toimintaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94-96; Kananen 2012, 95.) Osallistuvakin tutkija tasapainoilee osallistumattomuuden, aktiivisen kiinnostuksen sekä vahvan osallistumisen välillä tutkimustavoitteiden ohjaamana (Vilka 2018, 167). Grönforsin (2011, 48) mukaan tasapaino pitää löytää myös kantaaottavan ja aktiivisen osallistumisen välillä.

Koska osallistumme ohjaajien roolissa itsekkin toimintaan, voi osallistuvan havainnoinnin katsoa olevan tarkoituksenmukaisin havainnoinnin muoto tutkimuksessamme. Koska osallistujien omilla kokemuksilla toiminnasta on suuri rooli tutkimuksessamme ja sen tulosten muodostumisessa, meidän ja osallistujien välinen vuorovaikutus on keskiössä toiminnan kannalta. Osallistuva havainnointi tukee myös tätä. Järjestimme ohjaukset niin, että ajallisesti yksi kerta oli kahden puolentoista tunnin yhdistelmä, jotta ehdimme tehdä ryhmän toiminnasta kattavasti havaintoja. Käytännössä käytetään usein useita eri havainnointitapoja (Vilka 2018, 164). Meidänkin tutkimuksessa käytimme osallistuvan havainnoinnin lisäksi tarkkailevaa havainnointia. Lisäksi kyselylomakkeiden vastauksia voidaan määrittellä jäsenllyiksi havainnoiksi (Vilka 2018, 162).

Havaintoja ja sen merkityksiä tutkimukseen voi kertyä esimerkiksi keskusteluista, käyttäytymisestä sekä tuotetuista teksti-, musiikki- tai taideteoksista. Myös tarkkailemalla tutkimuskohdetta tai osallistumalla toimintaan, kuten meidän tutkimuksessamme teimme, voi tehdä havaintoja. Muun muassa fenomenologiassa tarkastelun kohteena ovat kokemukset, joko yksilöiden kokemuksina tai yksilöiden kautta välittyneistä yleisistä tavoista

kokea. Esimerkiksi kuvien ja tekstien tutkimiseen riittää tietoinen katselu sekä sanojen, lauseiden ja ominaisuuksien havainnointi kontekstissaan. Toimintaa ja tilanteita havainnoidessa edellytyksenä on toimintaan osallistuminen, aktivoiminen toimintaan tai kokeeminen ja eläminen yhdessä tutkittavien kanssa. Vapaata havainnointia käytetään, kun havaintojen tekeminen on mukautettava ihmisten toimintaan ja tutkittavien sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi työpajat osallistavana aineistonkeruumenetelmänä voisivat sisältää vapaata havainnointia. (Vilka 2018, 163–164.)

Tiedonkeruun menetelmät riippuvat siitä, mitä havainnoidaan ja mikä on tutkimusongelma. Havainnoinnin suhteen on olemassa kaksi ääripäätä eli joko havainnoinnin kohde tiedetään tai ei tiedetä. Kun havainnoitava asia on tiedossa, voidaan huomio kiinnittää siihen. (Kananen 2012, 97.) Haasteena havainnoinnissa oli tutkimuksessamme, miten saamme ohjaamisen ohella tarvittavat asiat muistiin. Ratkaisun tähän olisi tuonut toimintakertojen videoiminen, mutta se olisi vaatinut erikseen luvan pyytämisen kaikilta osallistujilta ja kieltäytymiset olisivat voineet hankaloittaa kyseistä aineistonkeruutapaa. Videoiminen olisi voinut myös vaikuttaa liikaa opiskelijoiden toimintaan ja osallistumiseen keskusteluihin. Jokaisella kerralla oli kuitenkin hiljaisen työskentelyn hetkiä, jolloin meillä oli mahdollisuus kirjoittaa asioita ylös. Tauoilla sekä kertojen jälkeen keskustelimme myös coach-parina mitä olimme havainneet, miten olimme suoriutuneet, miten opiskelijat olivat suhtautuneet harjoitteisiin, mikä meni hyvin ja mikä ei toiminut toivotulla tavalla.

### 5.3 Analyysimenetelmät ja tulkitsemisen periaatteet

Aineiston analyysin tavoitteita on jollakin tavalla analyysin järjestäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi luokittelemalla, tyypittelemällä tai teemoittelemalla, sekä aineiston ja analyysin tulkinta. Analyysi voidaan toteuttaa aineistolähteittäin, kun tutkimuksessa käytetään sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja, kuten meidän tutkimuksessamme (Erikson & Koistinen 2005, 30, 34). Vaikka erotimme aineistolähteitä analyysissämme, katsoimme sopivaksi myös yhdistää esimerkiksi kyselyjen vastauksiin omia havaintojamme analyysia ja tulkintaa tehdessämme. Tutkimuksessamme triangulaatio toteutui myös analyysissa, kuten totesimme aiemmin.

Laadullisin tutkimuksen menetelmin tuotettua aineistoa tutkimuksessamme olivat tunteilla tekemämme havainnot, keskustelut ja suulliset palautteet. Erityisesti näiden analyysia toteutimme Laineen (2018, 36) kuvaaman fenomenologisen tutkimuksen mukaisen aineistolähtöisen metodin avulla, jossa tutkimusta ei ohjaa jokin kohdetta ennalta

määrittelevä teoreettinen malli. Fenomologia tarkastelee sitä, mikä ilmenee meille itse koettuna, elettyä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa. Puhutaan fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta, jossa ei pyritä universaalien yleistysten löytämiseen, vaan ymmärtämään jonkin joukon tai ihmisen senhetkistä merkitysmaailmaa. Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, ja siinä etsitään kriteerejä tulkinnalle. (Laine 2018, 30, 32–33.)

Tutkimusaineistosta yritetään hahmottaa kokonaiskuva. Fenomenologisesta näkökulmasta tutkimusaineiston ensimmäisessä työstövaiheessa pyrkimys on kuvata, mitä aineistossa on sanottu mahdollisimman alkuperäisesti. Tutkija tuo aineistoon mahdollisimman vähän itseään ja tulkintojaan, mutta tekee silti väistämättä jo valintoja. Kuvauksessa nostetaan olennainen esiin tutkimuskysymysten näkökulmasta ja sen erottamiseksi aineiston läpikäymiseen tulee käyttää paljon aikaa. (Laine 2018, 42, 49.) Kävimme koko aineiston huolellisesti ja useasti läpi ja vasta tässä vaiheessa valikoimme koko joukosta tutkittavat tapaukset.

Havainnot ovat johtolankoja, jotka johdattavat tutkimuksen tuloksina esitettyihin johtopäätöksiin. Johtolankoja tulkitsemalla pyritään pääsemään ikään kuin havaintojen taakse. Tutkija voi välttää sortumasta vain omien ennakkoluulojen todisteluun määrittelemällä selkeästi, millaisista havainnoista on lupa mitään päätellä. Tutkimusmetodi tulee valita niin, että se antaa aineistolle mahdollisuuden myös yllättää. (Alasuutari 2011, 78, 81–82). Pyrimme toimimaan näin myös omassa tutkimuksessamme.

Kuvauksen jälkeen pyritään luomaan merkityksen muodostamia kokonaisuuksia (Laine 2018, 43). Tutkimuksessamme kyse oli merkityksellisten tulosten poiminnasta erilaisista aineistoista. Laineen (2018, 43–45) mukaan merkitysten välisten yhteyksien ymmärtämiseksi tarvitaan tutkijan omaa intuitiivista ja elämänkokemuksen myötä kehittyntä ymmärrystä. Merkityskokonaisuudet muotoutuivat samanlaisuuden ja yhteenkuuluvuuden periaatteella. Tutkittava ilmiö on moninainen, mutta siitä otetaan esiin vain tutkimustehävän kannalta olennaiset puolet. Analyysi pyrkii tematisoimaan ja käsitteellistämään kuvattua aineistoa. Teemoittamalla aineistoa pelkistetään etsimällä aineiston oleellimmat asiat (Moilanen & Rähä 2018, 60). Tutkimuksessamme käytimme analyysimenetelmänä teemoittelua jo siitä syystä, että olimme luoneet aineistoon erilaisia teemoja jo etukäteen coachauksen tavoitteiden mukaisesti. Etsimme esimerkiksi muistiinpanoistamme eri teemoihin sopivia havaintoja.

Tulkinnassa aineistosta tehdyille havainnoille annetaan merkityksiä, tarjotaan selityksiä ja ymmärrystä, niiden välille rakennetaan yhteyksiä ja vedetään johtopäätöksiä (Shank 2002, 77). Tapaustutkimuksessa tulkintaan on kaksi lähestymistapaa. Deduktiivisen eli teorialähtöisen lähestymistavan perusta on ammattialan teorioissa ja niiden pohjalta tehdään olettamuksia, joita tapauksella testataan. Induktiivisessa eli aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii mahdollisia hypoteeseja aineistoon perehtymällä ja ne voivat muuttua aineiston läpikäymisen aikana. (Kananen 2012, 36.) Meidän tutkimuksemme noudattaa aineistolähtöistä lähestymistapaa, jolloin aineiston kokonaisuudesta pyritään hahmottamaan sen oma sisällöllinen logiikka. Monitulkintaiset aineiston osat vaativat tutkijan tulkintaa huomioiden tutkittavan konteksti. Tutkijoiden oman esiymmärryksen kriittinen reflektio on olennaista tulkintaa tehdessä, kuten koko tutkimuksenteon ajan. (Laine 2018, 45, 49, 60.)

Synteesivaiheessa merkityskokonaisuudet kootaan yhteen. Jos tutkittavia on enemmän kuin yksi, voi tutkittavia vertailla keskenään ja etsiä erilaisuuksien lisäksi samanlaisuuksia, vaikkei saatua tietoa voikaan yleistää. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä jostakin inhimillisen elämän ilmiöstä. (Laine 2018, 45, 47, 50.) Tutkimuksessamme tutkittava ilmiö oli tiettyjen elämäntaitojen oppiminen ja vahvistuminen. Tutkimus on onnistunut silloin, kun näemme sen avulla ilmiön aiempaa selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin (Laine 2018, 48).

Kvantitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmät koskevat teettämiämme kyselyjä. Aluksi oli tehtävä kyselylomakkeiden Likert-asteikon mukaisten vastausten koodaaminen numeeriseen muotoon. Numerot mahdollistivat helpommin tutkittavien tapausten ensimmäisten ja jälkimmäisten vastausten vertailun sekä heidän vastaustensa keskinäisen vertailun. Numeroin pystyimme kuvaamaan tuloksia kuvioina. Tärkeintä tutkimuskysymyksemme kannalta oli poimia yksilöiden vastauksia, joissa oli tapahtunut muutoksia kyselyiden välillä. Laadullisessa tutkimuksessa kyseessä on yleensä aineiston mielenkiintoisimpien kohtien nostaminen esiin eikä niinkään tasapuolinen kuvaaminen (Eskola 2018, 221). Tämän pidimme periaatteenamme myös kvantitatiivisin menetelmin tuotettua aineistoa analysoidessamme.

Numeerisesta aineistosta saatuja tuloksia esitellään tavallisesti joko taulukkona, kuviona tai tunnuslukuina (Valli 2018, 252). Keskiarvoja käytimme harkiten vain niiden käyttöön soveltuvassa osassa. Laskimme myös keskihajonnat, sillä ne auttavat Vallin (2018, 252) mukaan kuvaamaan aineiston jakautumista enemmän, ja niiden avulla lukija voi tehdä päätelmiä varmemmin. Mitä pienemmästä aineistosta on kyse, sitä

huolellisemmin aineistoa tulee tutkia myös keskiarvojen yhteydessä ennen johtopäätösten tekemistä tai tulosten esittämistä (Valli 2018, 257).

Käytimme Microsoft Excel -taulukkolaskentaohjelmaa tulosten analysoinnissa, ja teimme sillä tuloksia havainnollistavia pylväskaavioita. Kuvioinnilla eli graafisella esityksellä pyritään antamaan asiasta visuaalinen kokonaiskuva (Valli 2018, 252). Tähän päädyimme, sillä numeroihin perustuva taulukko jostain aineiston osasta tai kokoava taulukko tuloksista ei olisi havainnollistanut tutkimustuloksia mielestämme yhtä hyvin. Selvää oli, ettei ainakaan pelkkä teksti numeroineen riitä tuloksien kuvaamiseen.



## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Kyselyiden ja havainnoinnin tulokset

Kysymyslomakkeiden kysymykset ja väitteet tuli asetella niin, että ne vastasivat tutkimuksen tarkoitusta ja olivat ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä (Tuomi & Sara-järvi 2018, 87). Lomakkeen alussa oli hyvä kysyä aluksi vastaajia itseään koskevia taustakysymyksiä, kuten sukupuolta, ikää ja koulutusta (Hirsjärvi 2009e, 197). Tutkittavissa oli turvapaikanhakijoita, ehkä myös pakolaistaustaisia maahanmuuttajanuoria, joten koimme tärkeäksi kysyä lähtötasokyselyssä oppilaiden asumismuodosta eli asuuko yksin, avoliitossa tai jonkun kanssa, lapsuuden perheessä tai muulla tavoin. Kyselyn vastauksiin vaikutti varmasti sekin, oliko kyseinen nuori saanut päätöksen turvapaikka- tai oleskelulupahakemukseensa. Tätä emme kuitenkaan kysyneet lomakkeessamme asian arkaluonteisuuden takia. Käytämme jatkossa lähtötasokyselystä nimitystä ensimmäinen kysely ja samasta kyselystä, joka teetettiin coachausten jälkeen, käytämme nimityksiä viimeinen kysely tai loppukysely.

Ensimmäisessä kyselyssä kysyimme, tiesivätkö he ennen tuloamme, mitä on coachaus VALMA-luokassa, jotta tietäisimme, onko heillä ennakkokäsitystä toiminnasta. Aiempaa kokemusta ei ollut kellekään, eikä tietoaakaan, vaikka yksi ensin näin sanoikin. Loppukyselyssä hän oli rastittanut kohdan, ettei ollut tiennyt. Kysyimme alussa asiaa myös suullisesti. Ennako-oletuksia oli tietysti voinut muodostua jo pelkästä coachaus-sanasta.

Toivekyselyn teetimme itse paikan päällä kertoen ensin itsestämme, coachauksesta, tutkimuksestamme sekä kyselyjen tarkoituksesta. Tunneilta poisolleet täyttivät kyselyn opettajansa johdolla myöhemmin. Opiskelijat vastasivat ensimmäisen kyselyn kahteen ensimmäiseen osaan valvotusti oman luokanopettajansa tunnilla, niin että vastaamiseen annettiin riittävästi aikaa. Näin varmistimme, että kaikki tutkimukseen osallistuvat vastasivat kyselyyn, eikä vastaaminen vienyt suhteettoman paljon aikaa itse toiminnalta. Meillä ei ole tietoa, kuinka tarkasti opettaja tällöin alusti vastaamista. Olisi ollut hyvä sopia tästä tarkemmin etukäteen tai kirjoittaa alustus myös lomakkeisiin. Ensimmäisen kyselyn viimeisen osan teitimme ensimmäisellä coachaus-kerralla vastaten samalla opiskelijoiden kysymyksiin kaikista epäselvistä kohdista.

Kyselylomakkeessa oli kolme kysymyspatteristoa kolmen teeman mukaan: itsetunto ja -tuntemus, vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot sekä tulevaisuus ja unelmat sisältäen

myös teemaa vahvuudet ja voimavarat. Jälkikäteen totesimme, että oma kysymyspatteristo hyvinvointiin liittyen olisi ollut tarpeen, vaikka väitteet itsetuntoon ja -tuntemukseen liittyen kuvasivat osittain myös psyykkistä hyvinvointia. Opiskelijat olisivat voineet esimerkiksi numerolla arvioida senhetkistä kokemusta hyvinvoinnista ja stressitasosta ennen coachausta ja sen jälkeen. Coachauksen aikana toukokuussa tapahtui paljon muutakin opiskelijoiden elämässä, joten suoraviivaista syy-yhteyttä vastauksista emme olisi kuitenkaan voineet todeta. Avoin kysymys numeron lisäksi olisi antanut tarpeellista lisätietoa. Onneksi palautekyselyssä saimme joitain vastauksia ja tuloksia myös koettuun hyvinvointiin ja sen muutoksiin liittyen. Myöskään selkeästi tunnetaitoja mittaavia väitteitä ei kyselyssä ollut, mikä heikensi johtopäätöksien tekemistä näiden taitojen vahvistumisesta.

Tämän kappaleen tulokset muodostuvat kyselyjen, keskusteluiden sekä muun havainnointiaineiston perusteella. Kappaleessa 6.2 käsittelemme aineistona suullisesti ja kyselylomakkeen kautta annettua palautetta. Kyse on aineistosta, jonka pohjalta pyrimme vastaamaan siihen, ovatko toiminnalliset menetelmät toimiva tapa elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa VALMA-luokan maahanmuuttajanuorilla. Nostamme esiin kahden kyselyn tulosten merkittävimpiä muutoksia. Tarkastelemme sekä opiskelijakohaisia vastausten muutoksia että kaikkien vastaajien keskimääräisiä muutoksia vastauksissa. Erittelemme vastaajat kirjaimilla A, B, C, D, E ja F, mutta yksityisyydensuojan takia emme aina erittele vastaajia edes kirjaimien perusteella.

Analyysissamme muutimme vertailun helpottamiseksi Likert-asteikon mukaiset Täysin samaa mieltä -vastaukset numeroksi 5, Jokseenkin samaa mieltä -vastaukset numeroksi 4, Jokseenkin eri mieltä -vastaukset numeroksi 2 ja Täysin eri mieltä -vastaukset numeroksi 1. En osaa sanoa -vastauksen määrittelimme asteikon keskelle numeroksi 3, vaikka vastaus on voinut myös tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei ole ymmärtänyt väitettä eikä sen takia ole osannut vastata. Itsetuntoa käsittelevässä analyysissä kahden negatiivista ominaisuutta kuvaavan väitteen vastausten arvot on muutettu päinvastaisesti eli Täysin samaa mieltä -vastaus antoi arvon 1 ja Täysin eri mieltä -vastaus arvon 5.

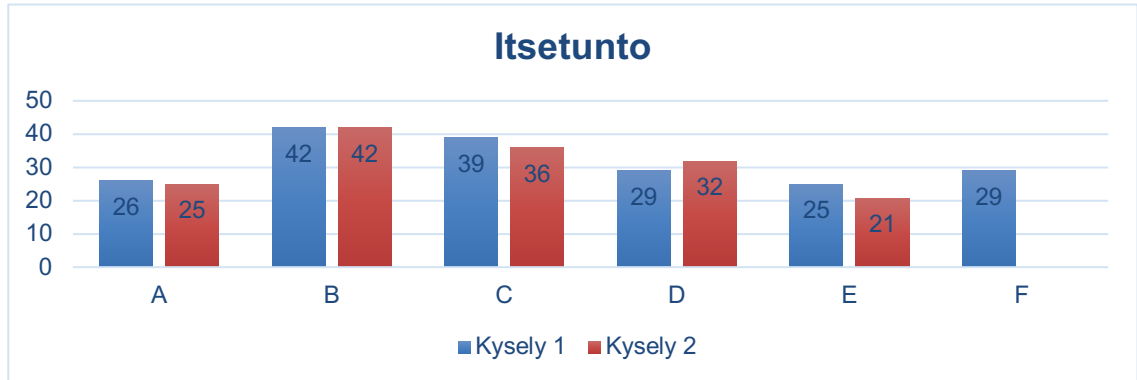
Itsetunto ja -tuntemus -teema kattoi kyselyssämme ensimmäiset 11 kohtaa. Rosenbergin itsetuntomittari (Rosenberg 1965, 17–18) toimi yhtenä kysymysten muotoilun pohjana. Tässä itsetuntomittarissa täydet pisteet olisivat 30 pistettä, ja tervettä itsetuntoa osoittavat pisteet 15-25. Alle 15 pistettä osoittaisi alhaista itsetuntoa. (Norton 2018.) Prosentteiksi muutettuina terveen itsetunnon arvot sijoittuvat välille 50–83 prosenttia. Muokatussa mittarissamme otimme laskelmiin mukaan yhdeksän väitettä, sillä *Haluan*

*arvostaa itseäni enemmän* -väitteen vastauksia emme lopulta pystyneet arvottamaan selvästi hyviksi tai huonoiksi. *Tiedän omat vahvuuteni* -väite taas mittasi itsetuntemusta. Vastaukset, jotka voimakkaimmin ilmensivät vahvuutta itsetunnossa, olivat arvoltaan viisi pistettä ja heikkoutta kuvaavat arvoltaan yhden pisteen. Mittarissamme täydet pisteet olivat siis 45 ja terveen itsetunnon alue noin 22,5–37 pistettä. Kuvio 1. havainnollistaa tuloksia.

A:n pistemäärä pysyi terveen itsetunnon alueella ja lähes samana ennen ja jälkeen coachauksen ollen aluksi 26 ja lopuksi 25 pistettä. B:llä pistemäärä pysyi täysin samana, mutta oli A:ta huomattavasti korkeampi: 42. Pistemäärä jopa ylittää mittarin mukaan terveen itsetunnon tavallisen vaihteluvälin. C:llä pistemäärä oli myös korkea, aluksi 39 ja lopuksi 36. Hänellä viimeisessä kyselyssä ei ollut enää En osaa sanoa -vastauksia, kun niitä oli aluksi kolme. Kokonaisuudessaan arvot pysyivät joko samoina tai laskivat kolmen väitteen kohdalla yhdellä pisteellä.

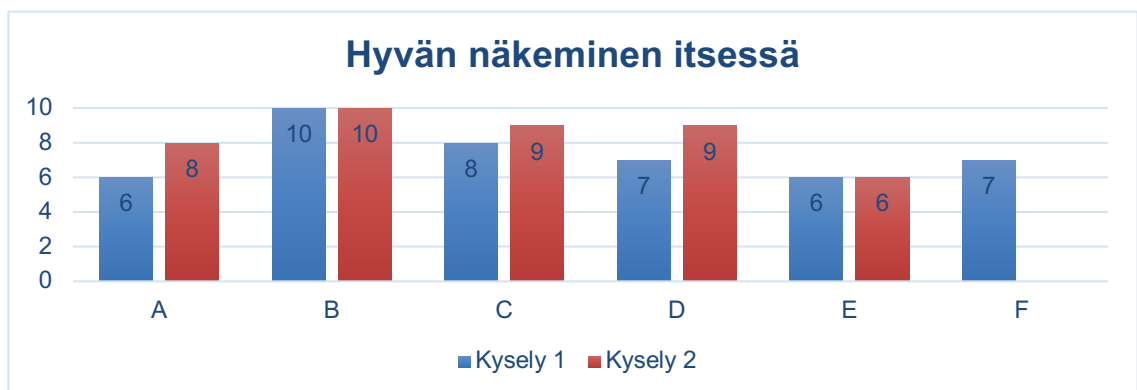
D:n pisteet pysyivät terveen itsetunnon alueella ollen aluksi 29 ja lopuksi 32. Hänellä oli ensin peräti viisi En osaa sanoa -vastausta, kun lopuksi niitä oli enää yksi. Näistä väitteistä Täysin samaa mieltä -mielipiteeksi olivat muuttuneet väitteet *Minussa on paljon hyviä asioita* ja *Olen tyytyväinen kehooni*, ja jokseenkin samaa mieltä D oli lopulta väitteistä *Olen ylpeä monesta asiasta* ja *Olen tyytyväinen itseäni*. Negatiivinen muutos tapahtui *Epäonnistun monessa asiassa* -väitteen kohdalla sen muuttuessa Täysin samaa mieltä -vastaukseksi eli tämän väitteen kohdalla arvoksi 1. Myös *Luovutan helposti* -väitteen vastaus oli vahvistunut Jokseenkin samaa mieltä -vastauksesta (arvo 2) Täysin samaa mieltä -vastaukseksi (arvo 1). Näistä muutoksista huolimatta D:n keskimääräinen arvo itsetunnosta nousi hieman kyselyjen mukaan coachauksen aikana.

E:n pisteet olivat ensin 25 ja lopuksi 21 laskien tervettä itsetuntoa kuvaavan pistemäärän alle. Mielipide väitteeseen *Olen arvokas* oli ensin kohdassa Jokseenkin samaa mieltä, kun lopussa hän ei enää osannut sanoa. *Minussa on paljon hyviä asioita* laski Jokseenkin samaa mieltä -vastaukseksi. *Epäonnistun monessa asiassa* -väitteeseen E vastasi ensin, ettei osaa sanoa (arvo 3), kun lopuksi hän oli täysin samaa mieltä (arvo 1). F:n lähtötilanne oli hyvä, 29 pistettä, mutta hän ei vastannut toiseen kyselyyn ollenkaan. Kyselyjen väitteiden pohjalta muutokset itsetunnossa olivat keskimäärin hyvin pieniä, kuten Kuvio 1. on nähtävissä. Itsetuntemusta kuvaavan väitteen *Tiedän omat vahvuuteni* vastaukset pysyivät vastauksissa lähes samoina, joten näitä emme erittele ollenkaan.



Kuvio 1. Itsetunto.

Ensimmäisessä kyselyssä kaksi kuudesta ei osannut sanoa mielipidettään väitteeseen *Minussa on paljon hyviä asioita*. Muut olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Loppukyselyssä jokaisen viiden vastanneen mielipide oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Väite *Minussa on paljon hyvää*, on lähes identtinen edellä mainittuun väitteeseen, mutta silti vastaukset olivat osin erilaisia. Vain A ja B olivat vastanneet väitteisiin samalla tavalla molemmissa kyselyissä. C oli toisella kerralla vastannut väitteisiin samalla arvolla. D:llä ja E:llä eroja oli selvästi kaikissa näiden kahden väitteen vastauksissa. Kuitenkin kaikilla hyvän näkeminen itsessä joko pysyi samana tai kasvoi hieman, kuten Kuvio 2 osoittaa.



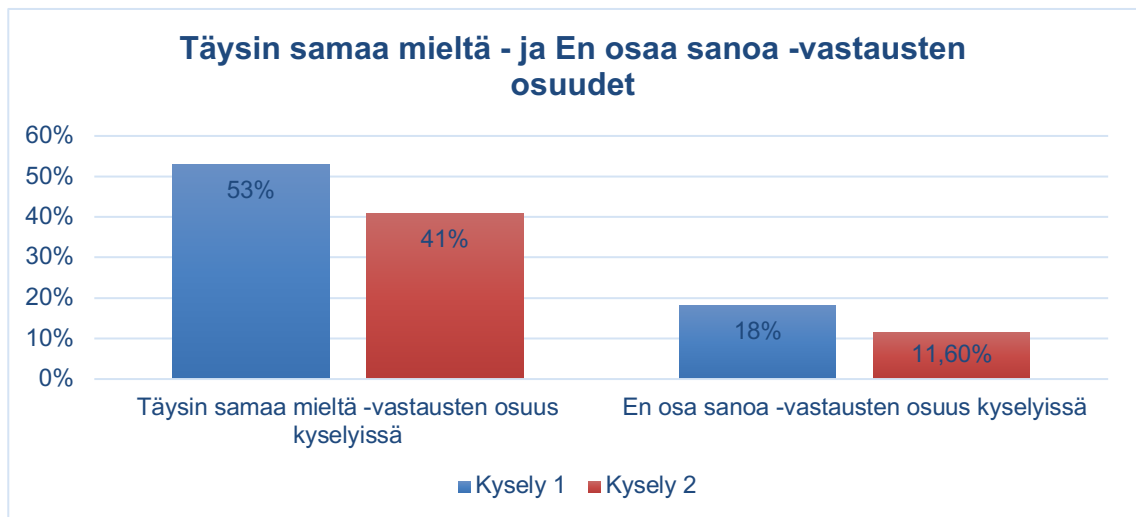
Kuvio 2. Hyvän näkeminen itsessä.

*Epäonnistun monessa asiassa ja Luovutan helposti* oli teeman ainoat väitteet, jotka ilmaisivat negatiivista puolta itsessä. Vastaamisessa oli haasteena huomioida tämä ero muihin väitteisiin. Jopa neljällä kuudesta ei ollut mielipidettä ensimmäisessä kyselyssä väitteeseen *Epäonnistun monessa asiassa*, mutta loppukyselyssä kaikilla viidellä vastanneella oli mielipide. Kolme oli vastannut Täysin samaa mieltä, yksi oli vastannut

Jokseenkin samaa mieltä ja yhdellä vastaus oli muuttunut Jokseenkin samaa mieltä -mielipiteestä Jokseenkin eri mieltä -mielipiteeksi.

Vaikka loppukyselyssä moni oli sitä mieltä, että epäonnistuu monessa asiassa (arvot 1, 4, 2, 1 ja 1), loppukyselyyn vastanneet viisi kokivat kaikki olevansa ylpeitä monesta asiasta (pisteet 4 tai 5). Aluksi kaksi ei osannut sanoa mielipidettään, kun lopussa he olivat jokseenkin samaa mieltä. *Olen ylpeä monesta asiasta* -väitteen vastaukset siis paranivat keskimäärin hieman.

Ensimmäisessä kyselyssä kaikkien mittareiden osalta oli runsaasti Täysin samaa mieltä -vastauksia, mutta coachauksen lopussa vastauksissa oli enemmän hajontaa. Viidellä molempiin kyselyihin vastanneilla Täysin samaa mieltä -vastauksia oli kaikista vastauksista aluksi 53 %:a, kun lopuksi osuus oli enää 41 %:a eli noin 23 %:a vähemmän. Kyselyjen välillä En osaa sanoa -vastaukset vähenivät noin 37 %:a. Aluksi niiden osuus kaikista vastauksista oli viidellä kumpaankin kyselyyn vastanneella 18,4 %:a ja lopussa enää 11,6 %:a. (Kts. Kuvio 3.)



Kuvio 3. Täysin samaa mieltä - ja En osaa sanoa -vastausten osuudet.

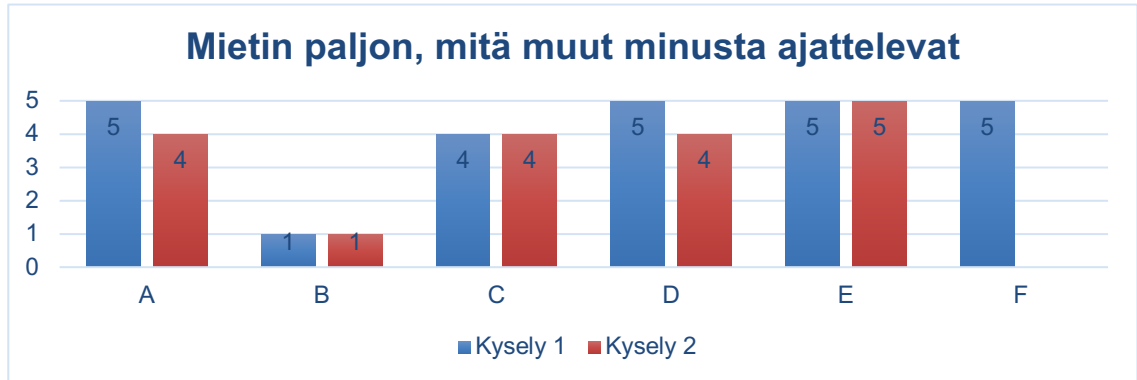
Teimme opiskelijoista itsetuntoon liittyen myös omia havaintoja tunneilla. Opiskelijoista heijastui aluksi epävarmuutta, joka näkyi etenkin siinä, että kysymyksiin vastattiin usein lyhyesti, epäselvästi tai hiljaa. Toisaalta elämänpolkuja työstettäessä ja läpikäydessä näyttäytyi, että monella oli edellytykset hyvän itsetunnon rakentumiselle lapsuudessa. Kaikki kuvasivat varhaislapsuuden tasaisena ja onnellisena ajanjaksona. Opiskelijoiden kertoman ja kirjoittaman mukaan opiskelijat ovat joutuneet kohtaamaan Suomessa valittavasti myös rasismia ulkomaalaistaustansa takia.

Hyvinvointi oli kolmannen coachaus-kerran teema, mutta kyselyssä teema nivoutui itse-tuntoteemaan, joten käsittelemme lyhyesti aiheeseen liittyviä havaintoja tässä yhteydessä. Hyvinvointikerralla keskusteltiin siitä, mitkä kaikki asiat vaikuttavat hyvinvointiin. Havaintojemme mukaan keskustelu ja käsittekartan työstäminen yhdessä opiskelijoiden kanssa herätti heissä kysymyksiä ja ilmaisi heidän tietämystään sekä aukkoja tiedoissa. Osa opiskelijoista osallistui keskusteluun vähemmän aktiivisesti, mutta selvästi kuunteli tarkkaavaisena, mitä muut puhuivat. Hyvinvointikerralla spontaania positiivista suullista palautetta opiskelijat antoivat esimerkiksi musiikkiopiirtämisestä ja rentoutusharjoituksesta. Palautekysely ja suullinen palaute viimeisellä kerralla kertoi eniten tietoa hyvinvoinnin muutoksista (Kts. Kappale 6.2).

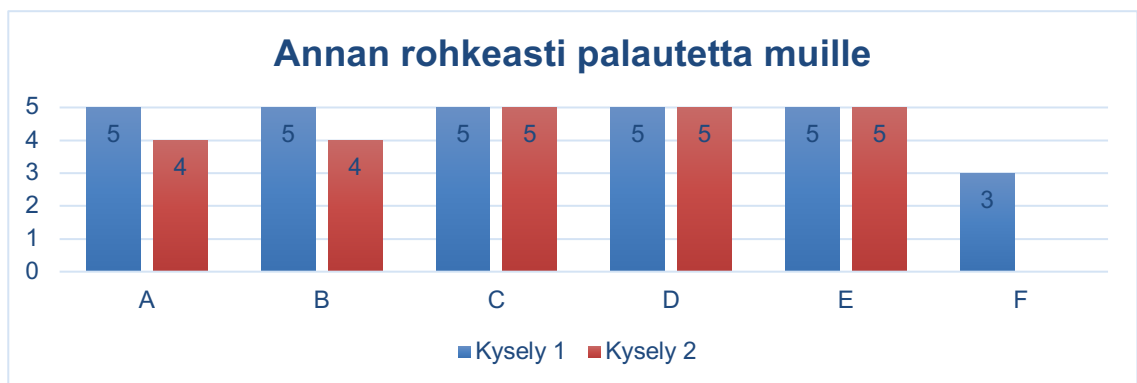
Toinen teema kyselyssämme oli vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Kaikki viisi vastaajaa olivat lopuksi jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämässä *Sanon muiden seurassa rohkeasti, mitä ajattelen*, kun aluksi B oli väitteessä täysin eri mieltä. Väittämässä *Saan sanottua mielipiteeni keskustelussa* yhden vastaus oli muuttunut täysin samasta mielestä täysin eri mieleen. Havaintojemme mukaan mielipidettä täysin vaihtanut opiskelija oli ryhmästä se, joka taisi suomen kieltä ehkä parhaiten ja oli kokeneimpia opiskelijoita, ja auttoi myös muita ryhmässä suomen kielen ymmärtämisessä. Muuten kummankaan väittämän vastauksissa ei ollut muutoksia kyselyiden välillä. Väitteet ovat keskenään samantapaisia, mutta kahdella vastaukset väittämien välillä olivat ensimmäisessä kyselyssä vielä selvästi poikkeavat. Toisessa kyselyssä vastaukset olivat johdonmukaisempia kaikilla vastaajilla.

Vastausten perusteella kaikilla oli koko ajan halu kuunnella, mitä muut sanovat, myös vain ensimmäiseen kyselyyn vastanneella. Tämän myös havaitsimme ryhmähengessä ja heidän suhtautumisessaan meihin. Luottamuksen kasvaessa opiskelijat paitsi kertoivat meille rohkeammin ajatuksiaan, myös keskittyivät paremmin harjoitteisiin.

Mielipide väitteeseen *Mietin paljon, mitä muut minusta ajattelevat* oli kahdella laskenut jokseenkin samaan mieleen, ja kolme muuta olivat täysin samaa mieltä koko ajan. B oli muista poiketen väitteen kohdalla täysin eri mieltä koko ajan. (Kts. Kuvio 4.) *Annan rohkeasti palautetta muille* -väitteen kohdalla muutos oli päinvastainen, sillä viiden vastaukset olivat aluksi Täysin samaa mieltä -kohdassa, kun lopuksi heistä kahden vastaukset olivat muuttuneet Jokseenkin samaa mieltä -mielipiteiksi. (Kts. Kuvio 5.)



Kuvio 4. Mietin paljon, mitä muut minusta ajattelevat -vastaukset.



Kuvio 5. Annan rohkeasti palautetta muille -vastaukset.

Havaintojemme mukaan tunne- ja vuorovaikutuskerralla keskustelua syntyi välillä muihin teemoihin verrattuna vähemmän, ja haasteet suomen kielen kanssa korostuivat. Yksi ilmaisi turhautumista, kun joka välissä kysyttiin tuntemuksista. Kaikki osallistuivat kuitenkin harjoituksiin ja olivat enimmäkseen niihin tyytyväisiä. Tunteiden värittäminen oli mieluista usealle ja siihen keskityttiin hyvin. Vuorovaikutukseen liittyvissä aiheissa paikalliset kuuntelijat kuuntelivat keskittyneesti ja osa osallistui keskusteluun, osa myötäili. Kuunteluharjoitus oli enimmäkseen myönteinen kokemus, vaikka yksi sanoi kuuntelemisen olleen tylsää. Vuorovaikutuspelistä kaikki innostuivat erityisesti saaden aikaan myös iloa ja naurua. Havaitimme myös, että coachauksen aikana ryhmän jäsenten roolit hieman sekoituivat. He, jotka myös opettajan mukaan eivät tavallisesti olleet niin paljon äänessä, puhuivatkin enemmän, mikä muutti myös tavallisesti puhelioiden asemaa ryhmässä. Muutos alkoi näkyä coachauksen edetessä.

Kyselyn kolmas ja viimeinen teema oli Tulevaisuus ja unelmat. Väitteet mittasivat myös itsetuntemusta. Kaikki viisi olivat ensimmäisessä kyselyssä täysin samaa mieltä väitteen

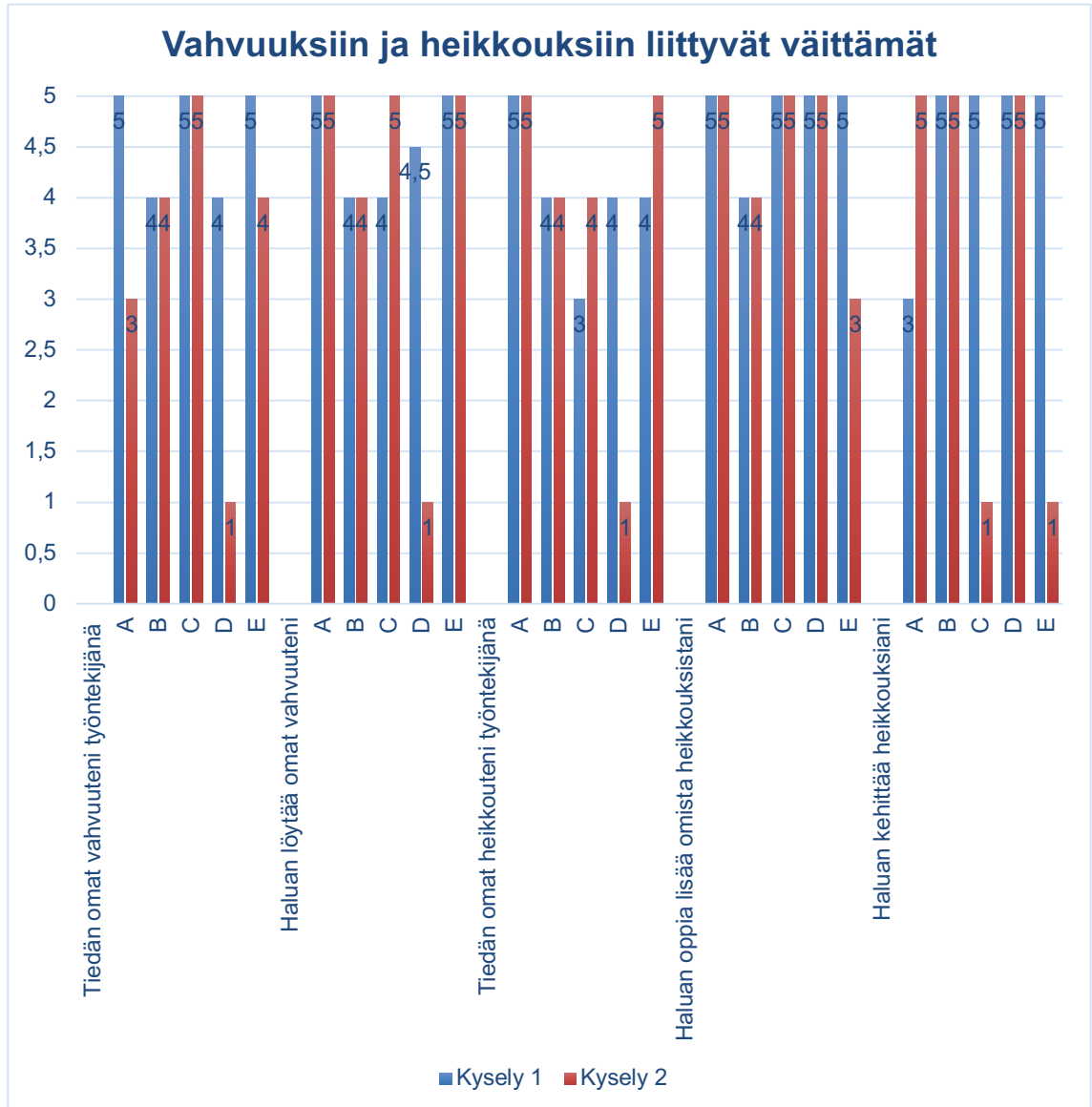
*Unelmoin tietystä koulutuksesta/ammattista/työstä* kanssa. Loppukyselyssä yhden vastaus oli vaihtunut Jokseenkin samaa mieltä -kohtaan, ja kaksi ei osannut enää sanoa, eli keskimäärin tietystä koulutuksesta, ammatista tai työstä unelmoiminen oli hieman vähentynyt coachauksen aikana.

Loppukyselyssä kaikki kokivat *tarvitsevansa apua unelma-ammatin löytämiseksi* (vastaukset 4 tai 5), kun ensimmäisessä kyselyssä yksi koki, ettei tarvitse apua ollenkaan. Vastaukset *avuntarpeesta tulevaisuuden suunnittelussa* olivat aluksi kolmella Täysin samaa mieltä -kohdassa, yhdellä Jokseenkin samaa mieltä -kohdassa, yhdellä Jokseenkin eri mieltä -kohdassa ja yksi ei osannut sanoa. Vastaus väitteen kohdalla oli lopuksi kaikilla vähintään kohdassa Jokseenkin samaa mieltä. Kokemus avuntarpeesta sekä unelma-ammatin löytämiseksi että tulevaisuuden suunnitteluun keskimäärin siis hieman kasvoi.

Kysyimme mielipiteitä omista vahvuuksista ja heikkouksista erityisesti työntekijänä. Kuviossa 6 näkyy niihin liittyvien väitteiden vastausten muutokset. Väitteessä *Tiedän omat vahvuuteni työntekijänä* vastausarvo oli kaikilla viidellä aluksi vähintään kohdassa Jokseenkin samaa mieltä, mutta oli loppukyselyssä kolmella laskenut. Kaikilla kuudella oli aluksi *halua myös löytää omat vahvuudet* (vastaukset 4 tai 5), mutta lopussa D oli väitteen kanssa täysin eri mieltä. Tieto omista heikkouksista taas kyselyjen mukaan lisääntyi coachauksen aikana hieman C:llä ja E:llä, pysyi samana A:lla ja B:llä ja D:llä tieto väheni.

Lähes kaikilla oli aluksi paljon *Halua oppia lisää omista heikkouksista ja kehittää niitä*. Ainoastaan A ei osannut sanoa ensin mielipidettä *halusta kehittää heikkouksiaan*, mutta oli viimeisessä kyselyssä kummassakin väitteessä täysin samaa mieltä. Muuten hajontaa ja negatiivisempia vastauksia oli viimeisissä vastauksissa enemmän kuin alussa. B:n *halu oppia heikkouksista* oli laskenut arvoon neljä. E ei lopuksi osannut sanoa, *haluaako oppia lisää omista heikkouksista*, eikä hänellä enää vaikuttanut olevan *halua kehittää heikkouksia* (vastaus 1). C:n vastaus *haluun kehittää heikkouksia* oli laskenut ykköseen. D:llä *halu oppia tai kehittää heikkouksia* oli lopussa yhtä vahvaa kuin alussa.

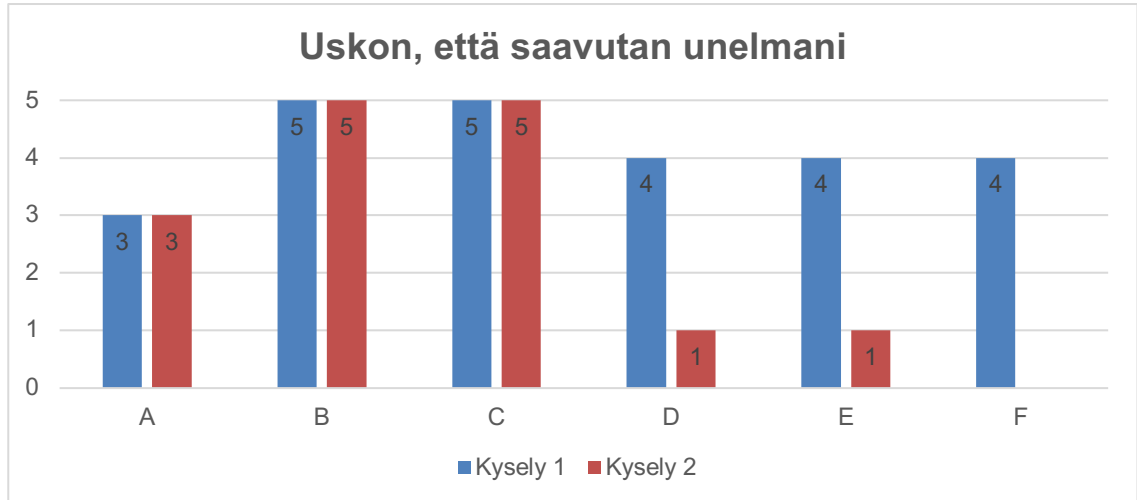




Kuvio 6. Vahvuuksiin ja heikkouksiin liittyvien väittämien vastaukset.

Kaikki kuusi osallistunutta olivat kyselyissä täysin samaa mieltä, että haluavat tehdä tulevaisuudessa töitä, mikä tuli esiin myös tunneilla käydyissä keskusteluissa. Kaikilla oli myös toiveissa saada koulutuspaikka, ammatti ja työ. Neljä viidestä molempiin kyselyihin vastanneista koki sekä aluksi että lopuksi vahvana, että heillä on unelmia ja tavoitteita elämässä (vastaukset 5). Vain A ei osannut kummassakaan kyselyssä sanoa. Kuitenkin ainoastaan B:llä ja C:llä oli koko ajan vahva usko siihen, että he myös saavuttavat unelmansa (vastaus 5). A ei osannut tähänkään sanoa mielipidettään kummassakaan kyselyssä. D:n ja E:n usko unelmien saavuttamiseen oli vastausten perusteella vähentynyt selvästi. (Kts. Kuvio 7.) Kielitaidon merkitys oli usein esillä keskusteluissa, kun joku oli

esimerkiksi ollut juuri pääsykokeissa. Yhdelle, joka ei kuulu tutkittaviin tapauksiimme, oli sanottu suoraan heti, ettei hän voi saada haluamaansa koulutuspaikkaa heikon suomen kielen taidon takia.



Kuvio 7. Uskon, että saavutan unelmani -vastaukset.

Tulevaisuusteemaan liittyen kyselyissämme oli myös yksi avoin kysymys vapaasti jatkettavana lauseena. Lauseen alku oli ”Haluaisin, että tulevaisuudessa...”. A kirjoitti ensimmäiseen kyselyyn, että haluaisi tulevaisuudessa olla töissä. Loppukyselyssä kohta oli tyhjänä. Ensimmäisen kyselyn mukaan B haluaisi tulevaisuudessa opiskella korkeakoulussa, olla työssä sekä auttaa ihmisiä, jotka tarvitsevat apua. Hän ilmaisi myös, että haluaisi tulevaisuudessa *”kehittää muuri elämä niin paljon”*. Loppukyselyssä unelma-ammatti on selkiintynyt päästä opiskelemaan lääkärin ammattiin ja työskennellä tulevaisuudessa lääkärinä. Hän myös kiittää meitä coacheja tässä kohdassa.

Ensimmäisessä kyselyssä C vastasi, että hän haluaisi tulevaisuudessa tehdä työtä, mutta opiskella ennen sitä mieliammattiin. Hän on sitä mieltä, että elämässä pitää olla kokemusta. Hän kertoo, että yrittää opiskella niin paljon kuin haluaa ja tehdä sitten vähän työtä, jonka jälkeen hän ei tiedä, mitä tapahtuu hänen elämässään. Loppukyselyn mukaan hän toivoisi osaavansa *”eri ammattia”* ja että hänellä olisi hyviä työkokemuksia. Hän haluaisi myös olla perheensä kanssa.

D oli ensimmäiseen kyselyyn jatkanut lausetta ”Haluaisin, että tulevaisuudessa...” kertomalla, että haluaa saavuttaa unelmansa, mitä hänellä on. Unelmia hän ei tässä tarkentanut. Loppukyselyssä hän oli jättänyt kohdan tyhjäksi. Usko unelmien saavuttamiseenhan oli häneltä väitteen vastauksen pohjalta myös loppunut.

E:llä oli avoimessa kysymyksessä eniten tekstiä. E haluaisi terveyttä, mennä naimisiin, ymmärtää suomea riittävästi, oman auton, kotitalon, hyvän työpaikan ja sitä, että suomalaiset tytöt tykkäisivät hänestä. Lisäksi hän toivoi, ettei Suomessa olisi rasismia, eikä ulkomaalaisia kiusattaisi, ja haluaisi suomalaisten olevan ystävällisiä. Loppukyselyssä E toivoi edelleen hyvää terveyttä ja ihmisten arvostusta. Hän haluaisi tulevaisuudessa olla onnellinen ja iloinen. F kirjoitti lauseen ”Haluaisin, että tulevaisuudessa...” jatkoksi, että yrittää tulla tulevaisuudessa putkimieheksi. Toiseen kyselyyn hän ei vastannut ollenkaan.

Havaintojemme pohjalta unelmakarttahaarjotus vaikutti yleisesti mieluisalta ja sai varsinkin A:n innostumaan sekä tekemiseen että lopputuloksesta kertomiseen, vaikka hän oli muuten usein passiivisimpia osallistujia. Yksi opiskelija, joka kävi vain harvoilla kerroilla eikä vastannut kuin ensimmäiseen kyselyyn, oli ainoa, joka ei saanut leikattua yhtäkään kuvaa. Kun purimme töitä, hän toivotti vain muille kaikkea hyvää. Yksi opiskelija ei taas halunnut tehdä näkyväksi kaikille omia haaveitaan, joten kehoitimme häntä rajaamaan työssään teeman esimerkiksi ammatillisiin unelmiin.

## 6.2 Palautteiden tulokset

Palautelomakkeen (kts. Liite 3) täytti viisi opiskelijaa (B, C, D, E ja F). B koki hyödyllisiksi teemat tutustuminen ja itsetuntemus sekä hyvinvointi. E vastasi kokeneensa kaikki teemat hyödyllisiksi. E ja D antoivatkin jokaiselle tekemälleen harjoituksille parhaan arvosanan 5 asteikolla 1-5. C ja D jättivät kohdan teemojen hyödyllisyydestä tyhjäksi. Jokaisen kerran arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat on kuvattu Kuvioon 8. Tehdyt harjoitukset on kuvailtu työpajojen kuvauksen yhteydessä (kts. Liite 1).

Ensimmäisen coachaus-kerran neljä harjoitusta arvioitiin vähintään kolmosen arvoiseksi ja arvosanojen keskiarvo oli 4,2. Teemoina olivat tutustuminen itseen ja muihin. Lopuksi kukin sai kertoa ajatuksiaan ja tunteitaan coachauksesta ja tehdyistä harjoituksista. Moni kiitti ja kaikki antoivat positiivista palautetta. Kellään ei ollut huonoa fiilistä päivän lopuksi, vaikka jotkut olivatkin kertoneet olleensa aamusta asti vähän väsyneitä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitokerralla harjoituksia oli viisi, ja vastaajia oli viisi. 68 %:a vastauksista oli arvosanoja 5, arvosanaa 4 oli 20 %: a. Vain yksi antoi arvosanan 3 Mahti-tunnekorteille ja vuorovaikutuspelille, ja kaikkien palautteiden ainoan arvosanan 2 hän antoi kuuntelutehtävälle. Jo heti harjoituksen jälkeen hän ilmaisi selvästi, ettei tykännyt

harjoituksesta yhtään. Harjoitus sai muilta täydet pisteet. Nimenomaan kuunteleminen hiljaa kommentoimatta oli hänelle hyvin vaikeaa ja epämiellyttävää. Tuolloin loppurinnissä moni kiitteli ja kehui päivän harjoituksia. Valitut tunteet olivat myönteisiä, mutta myös jännitystä ilmaistiin. Luokanopettaja antoi myös kiitosta ja kertoi luottamuksestaan meidän tekemiseen ja sopivien harjoitusten valitsemiseen.

Hyvinvointikerralla yhdeksästä harjoitteesta kolme tehtiin luokassa ja loput kuusi liikuntasalissa. F:n keskiarvo kerralle oli 4,4, B:n ja C:n 4,6 ja D:n sekä E:n täydet viisi. Harjoitteet arvioitiin välille 3–5. Erityisen mieluisia olivat Braindance-harjoitus, rentoutusharjoitus ja musiikkipiirtäminen. Musiikkipiirtämisestä C olisi antanut arvosanaksi 10, jos olisi saanut. Koko kerta vaikutti siis menestykseltä ja vastasi hyvin tuona kertana tekemiämme havaintoja osallistujista. Seuraavan kerran alussa kaikki osasivat myös kertoa tuntemuksiaan ja mielipiteitään hyvinvointikerrasta ja sen jälkeisestä ajasta. Kaikilla oli pelkästään myönteistä kerrottavaa.

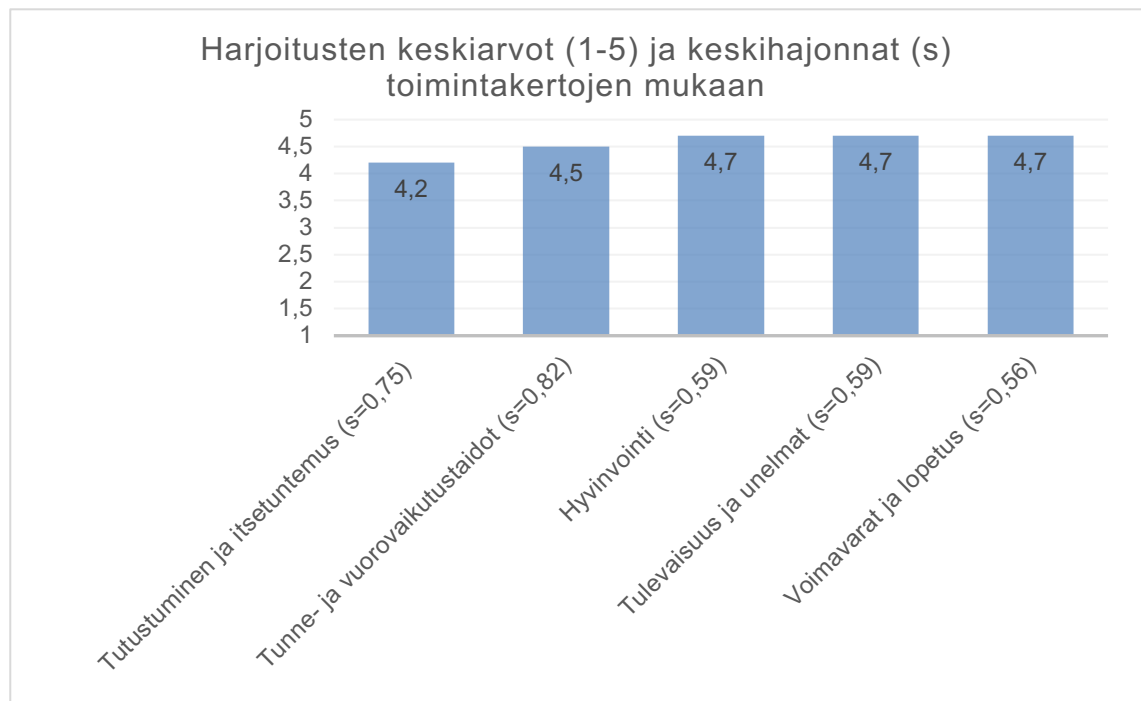
Tulevaisuus ja unelmat -kerralta olimme unohtaneet kysyä unelmakartan tekemisestä arvosanaa. Emme kysyneet harjoituksesta myöskään suullista palautetta. Havaintoja harjoituksen tekemisestä kuvasimme edellisessä kappaleessa. Palautekyselyyn vastasi tämän kerran osalta neljä opiskelijaa. Kolme arvoitua harjoitetta saivat ylintä arvosanaa eniten (53 %:a), arvosanan 4 kaksi kertaa, ja yksi arvioi ammattien pohtimisen ryhmässä arvosanan 3 arvoiseksi.

Viimeisellä kerralla harjoituksia oli seitsemän. Peräti kolme viidestä vastaajasta arvioi kaikki harjoitukset arvosanalla 5. Kaikista vastauksista arvosanan 5 osuus oli 80 %:a, ja arvosanan 4 osuus 14 %: a. Voimavarapuun tekeminen yhdessä ja Jännitä-rentouta -harjoitus sai kaikilta viideltä vastaajalta täydet pisteet. F piti Niveltanssi-harjoitusta ja afganistanilaista tanssia kolmosen arvoisina. Yleisesti tanssi oli selvästi yksi pidetyimpiä toimintamuotoja rentoutusharjoitusten ohella.

Avoimessa kysymyksessä pyysimme palautetta esimerkiksi teemoista, meidän coachauksesta, harjoituksista, kertojen määristä tai kestoista. Palaute oli positiivista. B:n mielestä kaikki harjoitukset olivat hauskoja ja jännittäviä. C kiitti meitä coacheja, koska oli oppinut meiltä uutta, ja lisäsi loppuun vielä *"Iso kiitos"*. D ei vastannut. E kertoi haluvana tehdä näitä asioita jatkossa, jos se olisi mahdollista. F vastasi, että oli kiva, että tulimme auttamaan. Hänellä stressi oli vähentynyt, ja hän halusi kiittää meitä. Kolme oli piirtänyt vielä vastauksen perään hymynaaman.

Kysyimme myös mitä voisimme tehdä jatkossa toisella tavalla tai paremmin. B toivoi lisää liikuntaa ja tanssia. C vastasi: *”HaHaHa”* *Voitte tehdä ihan mitä haluaisitte. Minust nä kaikki oli tosi hyvä. Nämä kaikki mitkä teitte meidän kaa on hyvä.*” D ajatteli kysymyksen ehkä yleisemmällä tasolla tai ryhmää ajatellen ja toivoi, että kunnioittaisimme toisiamme jatkuvasti ja olisimme ystävällisiä. F mainitsi tässä harjoituksen, josta ei tykännyt, eli kuunteluharjoituksen.

Pyysimme lopuksi kysymyksiä tai terveisiä meille coacheille. B vastasi: *”Te olette hyvää naiset ja aktiivinen kiitos olette meidän kanssa.*” Perään hän oli piirtänyt sydänhymynäman kuvan. C vastasi: *”Toivon hyvä jatkoa teille.*” D kirjoitti terveisinä, että *”Kiitos kun tulit opin uutta teista ja hyvä kesä teille*”. E oli kirjoittanut vain *”ystävällisesti terveisin*”, ja F vastasi: *”ei muuta kun kiitän teitä. olitte kivoja. oli hauska yhteistyö autoitte meitä.*” Palautetta coacheina saimme myös harjoituksen kautta, jossa jokainen kirjoitti jokaisesta lapulle jotain positiivista. Palautteiden mukaan muun muassa *”osasimme hyviä opetuksia*”, ja olimme ihania, aktiivisia, motivoivia, ystävällisiä, kiltejä ja upeita.



Kuvio 8. Harjoitusten arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET, ARVIOINTI JA POHDINTA

### 7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tehtävä oli tutkia teettämiemme toiminnallisten menetelmien harjoitusten toimivuutta VALMA-luokan maahanmuuttajanuorten elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa. Elämäntaitojen osa-alueiksi valikoituivat itsetunto ja -tuntemus; tunne-, vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot; hyvinvointi; tulevaisuuden suunnittelu ja unelmat sekä vahvuudet ja voimavarat. Arvioimme toiminnallisten menetelmien toimivuutta kyselyjen vastausten, palautteiden, havaintojen ja tunneilla käytyjen keskustelujen perusteella. Elämäntaitojen vahvistumisen ohella coachauksen tavoitteena oli opiskelijoiden suomen kielen paraneminen.

Tulosten tulkintavaiheessa aineiston analyysissä ilmenneitä merkityksiä pohditaan ja selvennetään. Tutkija tekee pohdintojensa perusteella johtopäätöksiä analyysin tuloksista. (Hirsjärvi 2009f, 229.) Hermansonin ja Lommin (2009) tutkimus ja tutkijoiden omat kokemukset tukevat päätelmää, että kirjallisten kyselyjen tekeminen maahanmuuttajataustaisille on yleisesti vaikeaa, kuten saimme itsekkin huomata. Joitain johtopäätöksiä pystyimme kuitenkin tekemään myös kyselyiden tuloksista.

Yleisesti kaikissa kyselyn teemoissa En osaa sanoa -vastaukset vähenivät yli kolmanneksen eli selvästi kyselyjen välillä. Tätä pidimme hyvänä seikkana ja merkinä siitä, että kysytyt asiat ovat coachauksen aikana selkiintyneet ja suomen kielen sanasto karttunut. Selkeämmät mielipiteet voivat tarkoittaa myös itsetuntemuksen vahvistumista. Olisi epärealistista odottaa, että viisi coachaus-kertaa muuttaisi osallistujia oleellisesti, mutta käsitys itsestä omine vahvuuksineen ja heikkouksineen on voinut selkiintyä. Esimerkiksi väittämän *Epäonnistun monessa asiassa* kohdalla näemme positiivisena asiana sen, että kaikilla vastaajilla oli lopuksi mielipide asiasta, kun alkukyselyssä jopa neljä kuudesta oli vastannut, ettei osaa sanoa.

Lisäksi alkukyselyn vastauksissa oli runsaasti Täysin samaa mieltä -vastauksia, mutta coachauksen lopussa vastausarvoissa oli enemmän hajontaa. Tämä saattaa merkitä sitä, että väitteet on ymmärretty paremmin, ja vastauksia on toisella kerralla ehkä pohdittu tarkemmin. Coachauksen aikana tuli ehkä pohdittua esimerkiksi omia vuorovaikutustaitoja, roolia ryhmän jäsenenä tai itseä palautteen antajana tai vastaanottajana. Ainakin nämä olivat käsiteltyjä teemoja tunneilla. Voi myös olla, että kyselyyn vastaaminen on

koettu lopussa merkityksellisemmäksi, sillä olimme tulleet opiskelijoille tutuiksi. Suomen kielen taidon paranemisesta viitteitä antaa siis kysymysten parempi ymmärrys, mikä on tärkeää siinäkin mielessä, että harjoitusten purkaminen ja asioista keskustelu yhdessä on kuitenkin kokemuksemme mukaan oleellinen osa oppimista – myös elämäntaitojen oppimista.

Itsetuntoon ja -tuntemukseen liittyvistä tuloksista emme voi tehdä johtopäätöstä, että coachaus olisi vahvistanut opiskelijoiden itsetuntoa ja -tuntemusta. Emme myöskään voi sanoa, että coachaus heikensi itsetuntoa, vaikka kolmella pistemäärä hieman laskikin. Vaihtelut olivat kuitenkin hyvin pieniä kumpaankin suuntaan. Coachauksen aikana teimme monia harjoitteita, jotka haastoivat pohtimaan itseä ja tulevaisuutta. Loppukyselyssä kaikki vastaajat olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että heissä on paljon hyviä asioita. Positiivinen muutos ensimmäisen kyselyn vastauksiin oli selkeä, ja kaikilla oli lopuksi myös selvä mielipide asiaan. Uskomme coachauksen vaikuttaneen positiivisesti osallistujiin yleisesti hyvän näkemisenä paremmin itsessä, vaikka emme voi varmuudella tietää onko muutoksen taustalla juuri coachaus.

Verrattaessa kahden kyselyn vastausarvojen muutoksia on havaittavissa myös ristiriitaisuuksia, mikä estää tekemästä suoraa johtopäätöstä, että juuri coachaus olisi merkittävästi parantanut esimerkiksi osallistujien itsetuntoa tai vahvistanut heidän voimavarojaan. Kuitenkin coachausten aikana tekemämme havainnot esimerkiksi hiljaisempien ryhmäläisten lisääntyneestä aktiivisuudesta ja rohkeuden lisääntymisestä kertovat, että esimerkiksi itseluottamus ja vuorovaikutustaidot ovat voineetkin vahvistua. Ainakin coachausten aikana he ovat kokeneet tulleeensa kuulluksi.

Väitteet *Minussa on paljon hyviä asioita* ja *Minussa on paljon hyvää* ovat hyvin samantyyliisiä. Vastaajien C, D ja E vastaukset olivat väittämien kohdalla kyselyissä erisuuntaisia, vaikka voisi olettaa, että niihin saisi samantyylliset vastaukset. Kysymysten muotoilu on voinut olla vaikeasti ymmärrettävä ja väitteiden samantyyllisyys on saattanut hämätä vastaajia. Toisen kysymyksen olisi voinut jättää kyselystä kokonaan pois.

Vastauksia tarkastellessa on huomioitava, että opiskelijoilla on taustallaan vaikeita kokemuksia, eikä nykyinen elämäntilanne ole välttämättä helppo. Monella oli elämässään käynnissä suuria muutoksia ja he olivat VALMA-opintojen loppumisen kynnyksellä. Kokemuksessa, että on *ylpeä monesta asiasta*, oli positiivista muutosta kyselyjen välillä, vaikka opiskelijat kokivatkin lopuksi enemmän epäonnistumista monessa asiassa. Tästä päättelimme, että coachauksen aikana jokainen on luultavasti saanut kokemuksen

onnistumisesta ainakin jossakin voidaan kokea ylpeyttä itsestään, vaikka epäonnistumisenkin kokemuksia on ollut.

Joidenkin väittämien kohdalla muotoilu on voinut vaikuttaa siihen, ettei samaa mieltä oleminen väitteen kanssa edes välttämättä merkitse heikompaa itsetuntoa. Esimerkiksi väite *Epäonnistun monessa asiassa* voisi olla *Mielestäni epäonnistun useammin kuin onnistun*. Toisaalta vastaamiseen on voinut myös vaikuttaa se, että asteikko on ikään kuin kääntynyt väitteen kohdalla verrattuna muihin itsetuntoa kuvaaviin väitteisiin ja on todennäköisempää, että tästä syystä vastaus sijoittuukin ”väärään” päähän asteikkoa. Sama ongelma on väitteessä *Luovutan helposti*.

Havaitsemamme alun epävarmuus ryhmässä liittyi varmasti osaltaan siihen, että olimme heille vielä vieraita ja toiminta oli myös totutusta poikkeavaa. Tietysti vastaaminen suomen kielellä oli monelle jo haaste sinänsä. Hermansonin ja Lommin (2009) tutkimus osoitti, että maahanmuuttajanuoret eivät eroa muuten merkittävästi muista nuorista, mutta heidän luottamuksensa voittaminen vie aikaa. Ryhmän opettaja korosti opiskelijoiden itseluottamuksen vahvistamisen tärkeyttä yhtenä tavoitteena. Hän oli siis tehnyt jo aiemmin havainnon, että parannettavaa olisi ainakin itseluottamuksen osalta. Pieni Vantaalla tehty terveystarkastustutkimus osoitti, että viidellä viidestäkymmenestä kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisesta maahanmuuttajataustaisesta nuoresta oli psyykkisiä tai psykososiaalisia ongelmia, kuten itsetunto-ongelmia (Hermansson & Lommi 2009).

Opiskelijoiden kertoma rasismien kokeminen arjessa oli valitettava havainto tutkimuksemme. Lapsen ja nuoren henkilökohtaisen kokemuksen rasismista etnisyyteen perustuvana kiusaamisena on todettu vahingoittavan uhrin itsetuntoa, masentavan ja ahdistavan sekä näkyvän käytösongelmina (Pachter ym. 2010). Rasismien kokemisen vaikutusta kyselyn vastauksiin ensimmäisessä tai viimeisessä kyselyssä emme osaa sanoa. Vaikka varhaislapsuus näyttäytyi opiskelijoilla onnellisena ajanjaksona ja näin vahvaa itsetuntoa tukevana, rasismien kokemisen ohella raskaat ja traumaattisetkin kokemukset ja muutto vieraaseen maahan jopa useaan otteeseen, on tuonut varmasti epävakautta elämään, ja tapahtumat ovat voineet heikentää itsetuntoa.

Hyvinvointiin liittyvät havainnot osoittivat, että keskustelu ja käsittekartan työstäminen yhdessä lisäsi opiskelijoiden tietoisuutta hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä. Havaintojemme mukaan keskustelu ja käsittekartan työstäminen opiskelijoiden kanssa herätti heissä kysymyksiä ja ilmaisi heidän tietämystään, mutta myös aukkoja tiedoissa. Osa opiskelijoista osallistui keskusteluun vähemmän aktiivisesti, mutta selvästi kuunteli



tarkkaavaisena, mitä muut puhuivat. Suomen kieleen liittyvät haasteet olivat varmasti tässäkin osasyynä. Laajan käsitekartan tekemisestä yhdessä hyvinvointiin liittyen on voinut herätä opiskelijoissa myös tunne, että pitäisi pystyä paljon enempiin kuin nyt pystyy. Ei ole siis sanottua, että keskustelu vahvisti opiskelijoiden hyvinvointia, mutta tietoisuutta se vaikutti lisäävän hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkityksestä.

Vuorovaikutustaitoihin liittyen kiinnostava tulos oli yhden opiskelijan vastauksen muuttuminen ääripäästä toiseen väitteessä *Saan sanottua mielipiteeni keskustelussa*. Havaintojemme mukaan hän oli ryhmässä se, joka taisi suomen kieltä parhaiten ja oli kokeilemista opiskelijoita auttaen myös muita ryhmässä ymmärtämään suomen kielisiä ilmaisuja. Pohdimme, saattoiko olla niin, ettei hän ehkä kokenut enää olevansa tavallaan erityisasemassa. Näin siksi, että työskentely oli toiminnallisempaa eikä niin paljon riippuvaista kielitaidosta, jolloin hänen ajatuksilleen ei ollut tilaa enemmän kuin muiden ajatuksille. Muiden vastauksissa johdonmukaisuus lisääntyi liittyen edellä kuvattuun väitteeseen sekä väitteeseen *Sanon muiden seurassa rohkeasti, mitä ajattelen*. Tämän tulkitimme niin, että asiat olivat tulleet ehkä tutummiksi coachauksen myötä, jolloin vastaaminen oli toisella kerralla helpompaa ja siten myös johdonmukaisempaa.

Mielipide väitteeseen *Mietin paljon, mitä muut minusta ajattelevat* oli pysynyt kolmella samassa ja kahdella mielipide oli laskenut jokseenkin samaan mieleen, mitä voimme pitää hyvänä tuloksena. Nuoruudessa itsetietoisuus ja muiden mielipiteiden merkitys ovat kuitenkin korostuneet. Muutos näiden kahden opiskelijan vastauksissa voi olla viite rohkeuden hienoisesta vahvistumisesta vuorovaikutustilanteissa coachauksen aikana.

Väitteessä *Annan rohkeasti palautetta muille* kaikki olivat aluksi täysin samaa mieltä, kun lopuksi kahden vastaus oli muuttunut Jokseenkin samaan mieltä -mielipiteeksi. Yhtenä aiheenamme oli tunneilla palautteen antaminen. Keskustelimme kokemuksista sekä palautteen antajana että vastaanottajana. Keskustelu herätti ehkä ajatuksia niihin liittyvistä haasteista, ja ymmärrys siitä, että itselläkin on vielä kehitettävää, kasvoi mahdollisesti hieman, mikä saattoi näkyä näiden kahden vastauksissa.

Havainnot tunne- ja vuorovaikutuskerrasta osoittivat kerran olleen onnistunut, mutta samalla myös aiheen olevan haasteellinen käsitellä. Viimeisen tunneharjoituksen muokkaaminen kevyempään pelimuotoon oli luultavasti suurin syy harjoituksen onnistumiseen erinomaisesti. Myös havaitsemamme roolien ja ryhmädynamiikan muutokset vaikuttivat

ehkä itsetuntemukseen ja vuorovaikutukseen liittyneiden vastausten muuttumiseen kyselyiden välillä.

Tulevaisuus ja unelmat -teeman väittämissä oli alku- ja loppukyselyiden vastausten välillä selvästi eroa. Aluksi vastaajat olivat melko varmoja tietystä unelma-ammattista tai työstä, mutta loppukyselyn perusteella varmuus oli vähentynyt. Coachauksen aikana osalla oli ollut jo pääsykokeet ja joillakin tulokset vielä saamatta, mikä ehkä aiheutti huolta ja epävarmuutta tulevaisuudesta. Voi myös olla, että opiskelijat saivat coachauksesta uusia ideoita, joita eivät olleet ehtineet vielä sulatella. Myös tarkempi tieto kouluksista ja vaihtoehtojen runsaudesta ja ehkä osin oppiminen lisää itsestä on voinut hämmentää ja muokata aiempaa käsitystä unelma-ammattista. Opiskelijasta on voinut tuntua, ettei osakaan enää valita parasta kaikista. Useampi ala on voinut alkaa kiinnostaa yhtä aikaa, tai käsitys eri ammattien vaatimuksista ja sopivuudesta itselle on voinut tarkentua. Coachauksen aikana kävimme keskustelua eri ammattista ja niiden vaatimista kouluksista. Isojen päätösten, kuten ammatinvalinnan, tekeminen nuorena on haastavaa. Parempi ymmärrys siitä, mitä kaikkea tulee tehdä tavoitteiden saavuttamiseksi, voi myös hieman lannistaa. Esimerkiksi tieto korkeakoulussa opiskelusta ja sen vaatimuksista oli ehkä uutta tietoa.

Joidenkin osallistujien kohdalla oli havaittavissa jopa hieman epätoivoista suhtautumista omiin mahdollisuuksiin saavuttaa jokin ammatti. Usko unelmien saavuttamiseen laski yhdellä, ja yksi ei osannut enää sanoa. Heidän vastausten muutoksiin on voinut vaikuttaa myös kokemus huonosti menneistä pääsykokeista tai tieto, ettei saanut koulutuspaikkaa. Coachauksellamme on voinut olla merkitystä, mutta etenkin loppukyselyn vastaamisajankohta koko vuoden viimeisellä viikolla, kun kaikki voitava on ikään kuin jo tehty, on epäilemättä vaikuttanut vastauksiin. Esimerkiksi oma tavoite suomen kielen taidon tasosta lukuvuoden lopuksi on voinut jäädä toteutumatta. Kielitaidon merkitys pääsykoetilanteissa oli yksi vahvasti esiin noussut teema keskusteluissakin.

Tulokset osoittivat myös, että kokemus avun tarpeesta unelma-ammattin löytämiseksi sekä tulevaisuuden suunnitteluun kasvoi keskimäärin hieman. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kokemus avuntarpeesta unelmiin oli aluksikin korkealla. Ehkä tulos viittaa myös samalla siihen, että lopuksi opiskelijat kokivat, että muiden avusta on myös hyötyä, eikä yksin tarvitsekaan pärjätä isojen päätösten äärellä. Coachauksella on voinut olla vaikutusta muuttuneisiin vastauksiin, mutta muutokset olivat niin pieniä, ettei vaikutusta voi luotettavasti todeta.

Vahvuuksiin ja heikkouksiin yleensä sekä työntekijänä liittyvien väitteiden vastauksissa hajonta kasvoi viimeisessä kyselyssä. Halu löytää omat vahvuudet oli vahvaa sekä alussa että lopussa kaikilla muilla paitsi D:llä ei ollut enää halua löytääkään vahvuuksiin. Itsetutkiskeluun saimme tehtyä ehkä sysäyksen coachauksella, mutta merkittävää muutosta tuskin voisikaan tapahtua niin lyhyessä ajassa, mitä coachaus kesti. Vastausten hajontaan lopussa on voinut vaikuttaa myös se, että tiedon ollessa puutteellista, on itsestä tai jostain asiasta vahva mielipide, mutta tiedon karttuessa ja monipuolistuessa mielipide ei olekaan enää yhtä vahva. Jälleen väitteet on ehkä ymmärretty paremmin, tai vastauksia on ainakin yritetty pohtia enemmän.

Heikkouksiin liittyvät muutokset voi tulkita lisäksi niin, että kun tietää hyvin omat heikkoutensa ei välttämättä ole halua oppia niistä enää lisää. Toisaalta kehittämishalu nimenomaan edellyttää, että tunnistaa ja tietää omat heikkoutensa, eikä kehittämishalu siksi oletetusti laskisi. Silti etenkin C ja E saattoivat vastauksien perusteella ajatella, että keskittyminen mieluummin omiin vahvuuksiin kuin heikkouksiin oli heistä lopuksi oleellisempaa. He olivat lopuksi haluttomia oppimaan ja kehittämään heikkouksiaan ja samaan aikaan kokivat halua löytää omat vahvuudet. Kannustaminen ja omien vahvuuksien näkeminen ja pohtiminen olikin olennainen osa coachaustamme.

Halu tehdä tulevaisuudessa töitä oli kaikilla vahvaa sekä alussa että lopussa, kuten havaintoihinkin lukeutuvat useat keskustelut osoittivat. Neljällä viidestä oli selkeästi koko ajan unelmia ja tavoitteita. Silti vain kahdella oli koko ajan vahva usko siihen, että he myös saavuttavat unelmansa. Yksi vastaajan ei ollut Tulevaisuus ja unelmat -kerralla paikalla, joten hänen kohdallaan coachauksella oli muihin verrattuna vähemmän vaikutusta tavoitteisiin. Hänellä oli vastausten perusteella usko loppunut kokonaan. Hän olisi voinut hyötyä kerrasta esimerkiksi unelmien selkeyttämisessä. Coachaus ei ainakaan näiden vastausten perusteella parantanut suurimman osan uskoa unelmien ja tavoitteiden saavuttamiseen. Tulevaisuudennäkymiin on voinut pääsykoetuloksien tai niiden odottelun lisäksi vaikuttaa turvapaikanhakupäätökset. Saaduista päätöksistä meillä ei ole tietoa muuta kuin kahdesta opiskelijasta, jotka eivät kuuluneet tutkimuksemme kuuden aktiivisen opiskelijan joukkoon. Nämä kaksi opiskelijaa saivat myönteisen päätöksen. Kielteinen päätös tai päätöksen odottelu vaikuttaa varmasti ajatuksiin itsestä ja tulevaisuudesta.

Tulevaisuuteen liittyvän avoimen kysymyksen mukaan opiskelijoiden toiveita olivat aluksi työ, opiskelu (myös korkeakoulussa), auttamistyö, kokemukset, omien unelmien saavuttaminen, terveys, naimisiinmeno, rasismien ja kiusaamisen loppuminen, ystävällisyys

suomalaisten taholta, suomen kielen riittävä ymmärtäminen, auto, kotitalo, hyvä työpaikka ja että suomalaiset tytöt tykkäisivät. Yhdellä vastauksena oli *”kehittää muuri elämä niin paljon”*, minkä merkitystä emme osaa varmuudella tulkita.

Viimeisessä kyselyssä osa oli jättänyt avoimen kysymyksen tyhjäksi. Tämä saattoi johtua siitä, että opiskelijat eivät kokeneet tarpeelliseksi kertoa samoja asioita uudestaan, vaan ajattelivat meidän jo tietävän, kun ne oli jo kerran kirjoitettu. Lauseen jatkoina oli toiveita ammatista, työkokemuksesta, perheen kanssa olemisesta, hyvästä terveydestä, ihmisten arvostuksen saamisesta sekä onnellisuudesta ja ilosta. Vastaukset poikkesivat hieman aiemmista. Yhdelle toiveammatti oli selkiintynyt ja täsmentynyt lääkäriksi. Perheen kanssa oleminen, arvostus, onnellisuus ja ilo mainittiin vastauksissa vasta coachauksen jälkeen. Tästä on kuitenkin mahdoton tehdä johtopäätöksiä coachauksen mahdollisesta vaikutuksesta vastauksiin. Toukokuun aikana oli voinut tapahtua myös sellaisia asioita henkilökohtaisessa elämässä, joista meillä ei ole tietoa.

Kyselyssämme ei ollut tarkoitus määritellä, minkälaisia ihmisiä vastaajat ovat, vaan ennemminkin heidän kokemustaan itsestään ja siitä muuttuiko tai vahvistuiko kokemus coachauksen aikana. Muutokset omien vahvuuksien ja heikkouksien tietämisessä ja halussa kehittää heikkouksiaan ovat silti kiinnostavia. Näitä aiheita koskevissa väittämässä muutokset kyselyiden välillä voidaan nähdä negatiivisina. Varmuus omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisessa on tulosten perusteella laskenut. Tavoitteenamme coachauksessa oli kuitenkin vahvistaa osallistujien itsetuntemusta. Emme voi vetää suoraan johtopäätöstä, että coachaus olisi johtanut näihin muutoksiin. Emme voi myöskään arvottaa vastauksia hyväksi tai huonoiksi. Kyselyntekotilanne on voinut vaikuttaa myös. Jos vastaajalla on mielessään paljon asioita, ei vastauksiin välttämättä jaksa keskittyä. Oma mieliala ja vireystila voivat vaikuttaa myös vastauksiin. On silti mahdollista, että olemme saaneet osallistujissa aikaan jonkinlaista pohdintaa itsestä.

Unelmakarttatehtävä tuntui selvästi ahdistavan erästä opiskelijaa. Tämä opiskelija ei kuulunut kuuden tutkitun tapauksen joukkoon. Tuntui siltä kuin hän ei uskaltaisi unelmoida ollenkaan. Emme tiedä hänen tilanteestaan mitään esimerkiksi turvapaikan tai perheen suhteen. Tulevaisuus ja unelmat -kerta toi opiskelijoista esiin meille uusia puolia esimerkiksi yhden tutkitun ollessa selvästi aiempaa aktiivisempi tällä kertaa. Kerran aikana kuuntelimme ja tarkkailimme opiskelijoita aktiivisesti ja pyrimme reagoimaan havaintoihimme. Unelmat ovat hyvin henkilökohtainen asia jaettavaksi koko ryhmän ja meidän coachien kesken, mikä oli ehkä yksi syy esimerkiksi yhden haluttomuutena kuvata

ja jakaa kaikkia unelmiaan. Voi olla, että hän koki jonkinlaista näköalattomuutta tulevaisuutensa suhteen tai piti unelmiaan liian epärealistisina.

Palautekysely antoi arvokasta tietoa siitä, millaisiksi harjoitteet koettiin ja soveltuiko harjoitukset opiskelijoille heidän omasta mielestään. Palaute oli kautta linjan positiivista luokkaan ottamatta joitain yksittäisiä harjoitteita. Omat havaintomme olivat kuitenkin samansuuntaisia sen kanssa, millaista palautetta saimme tunneista ja harjoitteista. Avoin palaute oli myös positiivista. Painotimme, että kaikenlainen palaute on tervetullutta, myös rakentava palaute. Tärkeää palautetta tutkimuksen kannalta oli, että ainakin yhdellä stressi oli vähentynyt, ja ainakin yksi tekisi samanlaisia harjoituksia jatkossakin, jos siihen olisi mahdollisuus. Lisäksi ainakin yksi koki meidän auttaneen häntä ja kaksikin opiskelijaa kertoi oppineensa uutta meistä. Enimmäkseen positiivista suullista palautetta saimme opiskelijoilta sekä pelkästään positiivista palautetta luokan opettajalta. Palautekyselyn vastausten lisäksi havaintojemme, tunneilla käytyjen keskustelujen sekä suullisesti annettujen palautteiden pohjalta voimme todeta toiminnallisten menetelmien soveltuvan hyvin elämäntaitojen oppimiseen ja vahvistamiseen maahanmuuttajanuorten VALMA-luokassa, vaikka ensimmäisen ja viimeisen kyselyn vastausten muutokset eivät kaikilta osin tätä johtopäätöstä tukeneetkaan.

Voimme myös todeta, että hypoteesimme, että toiminnallisista menetelmistä on hyötyä elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa, piti ainakin osittain paikkansa. Oletuksemme, että jokaisesta harjoitteesta on ainakin jollekin hyötyä jollain tavalla, sai vahvistusta tuloksista. Toinen, tutkimuksen edetessä muotoutunut hypoteesi oli, että toiminnallisuus on etu juuri maahanmuuttajanuorten kanssa, koska tarve ymmärtää ja puhua käytettyä kieltä ei ole yhtä suuri toiminnallisessa kanssakäymisessä kuin sanalliseen viestintään keskittyvässä valmennuksessa tai ohjauksessa. Tuloksista voi mielestämme tehdä johtopäätöksen, että toimintaan perustuva coachaus auttoi yhteyden luomiseen osallistujien välillä ja edisti toisten ymmärtämistä. Hypoteesin pitävyyden voisi todistaa parhaiten vertaamalla pelkästään puheeseen perustuvan opetuksen ja toiminnallisiin menetelmiin pohjautuvan coachauksen tuloksia elämäntaitojen oppimisessa ja vahvistamisessa maahanmuuttajanuorten ryhmässä.

## 7.2 Tutkimuksen toteutuksen, menetelmien ja luotettavuuden arviointi

Aikataulullisesti pystyimme toteuttamaan toiminnan suunnitellusti. Tavoitteemme oli pitää coachaus-kerrat toukokuun 2018 aikana. Ihanteellisinta olisi ollut, että olisimme itse

voineet teettää opiskelijoille kaikki osat kyselyistä, mutta aikataulullisista syistä ja paikan sijainnista johtuen se ei ollut mahdollista. Tutkimuksessamme riskejä aiheutti erityisesti kielelliset tekijät ja tätä pohdimme myös menetelmää valitessamme. Kohderyhmä osoitautui muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvaksi vasta juuri ennen menetelmien valintaa ja toteutusta. Meillä ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä luokkaa tulisimme valitussa toimipaikassa coachaamaan. Ryhmä valikoitui toimipaikan tarpeen ja ryhmän ja meidän aikataulun yhteensopivuuden mukaan.

Mielestämme kysely menetelmänä olisi toiminut paremmin suomea äidinkielenään puhuville. Emme olleet tavanneet opiskelijoita ennen kyselyn tekoa ja heidän suomen kielen taitonsa arvioitiin meille hyvin optimistisesti. Hyvä kielitaito onkin suhteellinen käsite. Suomen kielen taidon voi sanoa olevan hyvää esimerkiksi siihen nähden, kuinka vähän aikaa opiskelija tai opiskelijat ovat olleet Suomessa. Suomen kieli on myös hyvin vaikea kieli, mikä puoltaa osaltaan ajatusta suomea äidinkielenään puhuvien paremmasta sopivuudesta kyselymenetelmällä tutkittaviksi ja eri menetelmän käytöstä maahanmuuttajille kohderyhmänä. Ihanteellisessa tilanteessa jokainen olisi saanut väittämät ja kysymykset omalla äidinkielellään, mutta tähän ei tietysti ollut tämän tutkimuksen puitteissa mahdollisuutta.

Tutkimuksen keskeiset teemat olivat todella laajoja. Jälkeenpäin ajateltuna coachausten määrä suhteessa käsiteltävien teemojen laajuuteen oli pieni. Pelkästään esimerkiksi teemaa itsetunto olisi voinut käsitellä jokaisena kertana. Tällöin olisimme keskittyneet tutkimuksessamme itsetunnon muutoksiin. Emme voineet kuitenkaan täysin itse määrittellä, että käsittelemme vain yhtä teemaa, koska tavoitteet tulivat muun muassa Lasten ja nuorten säätiöltä.

Aineiston käyttökelpoisuuden kannalta olisi ollut tärkeää, että vastaajat olisivat ymmärtäneet selvemmin, mitä kysyimme. Kyselyn lisäksi tai sijasta olisikin voinut olla tarpeen tehdä haastatteluja tai toteuttaa tutkimus yksilöhaastatteluina riittävän laaja-alaisen informaation saamiseksi. Haastattelun kautta ryhmäläisten kokemukset ja syyt heidän kokemuksilleen olisivat voineet tulla myös paremmin esille. Haastattelujen tekemistä olisi voinut pitää vaihtoehtona, jos olisimme tienneet, että alkuperäisestä 12:ta opiskelijasta aktiivisia osallistujia olisi lopulta vain kuusi. Tapausjoukon määrittely osoittautuikin tästä syystä lopulta helpoksi, sillä oleellisinta tulosten luotettavuuden kannalta oli, että aineistoa oli riittävästi eri menetelmin kerättynä jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta. Tutkiminen olisi voinut ollut haastavampaa ja työläämpää, jos tutkittavien tapausten määrä olisi ollut selvästi suurempi.

Tapaustutkimuksessa voidaan hyödyntää yhtä tai useampaa tietolähdettä, kuten kirjallisia dokumentteja, arkistomateriaalia, haastatteluja, välitöntä tai osallistuvaa havainnointia sekä fyysisiä esineitä (Laitinen 1998, 72). Meidän hyödyntämämme kyselyn sekä haastattelun kovin jyrkkä erottelu ei aina ole edes aiheellista, vaikka eivät synonyymeja olekaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Etenkin avointen kysymysten esittäminen, kuten meidänkin kyselylomakkeissa, on mielestämme lähellä haastattelua menetelmänä. Useamman erilaisen tietolähteen käyttö on tutkijalle kuitenkin haastavaa, eikä niihin perehtymiseen useinkaan ole edes mahdollisuutta, vaikka ne tulisivat hallita (Laitinen 1998, 73). Vaatimukset tuntuivatkin kovilta ja tekivät tutkimuksen teosta työlää, mikä ehkä heikensi tutkimuksen laatua ja siten myös luotettavuutta. Eri menetelmien, ja yhtä aikaa sekä kvalitatiivisten että kvantitatiivisten menetelmien, täydelliseen haltuunottoon olisi tarvittu huomattavasti enemmän aikaa, tai eri menetelmät olisi pitänyt olla paremmin hallinnassa jo aikaisempien tutkimuskokemusten kautta.

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan kahden käsitteen kautta. Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta, jolloin tutkimus ei tuota sattumanvaraisia tuloksia. Toinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä käsite on validius, jolla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä. Validissa tutkimuksessa käytetty menetelmä tai mittari mittaa sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Esimerkiksi kyselylomakkeen avulla saadaan vastauksia siihen, mitä ollaan tutkimassa ja ne ovat tutkijan oletusten mukaisia. Validiuden käsite on kuitenkin siinä mielessä epäselvä, että esimerkiksi tapaustutkimuksen kohdalla eri tapaukset on vaikea arvottaa merkityksellisyyden mukaan. Tapaukset ovat aina ainutlaatuisia, joten niiden luotettavuutta ja pätevyyttä suhteessa toisiinsa on mahdotonta arvioida. (Hirsjärvi 2009g, 231–232.) Tutkimuksessamme laatimamme laaja kysymyspatteristo ei lopulta kuitenkaan mitannut riittävästi kaikkea, jota sen oli alun perin tarkoitus mitata, kuten hyvinvointia ja tunnetaitoja. Toisaalta myös valittu tavoitteiden määrä olikin tutkimuksen laajuuteen liian suuri, kuten totesimme.

Sosiaalisen elämän kompleksisuus on aina haaste tutkimuksessa, eikä yksi tutkimusmenetelmä riitä sen ymmärtämiseen. Vaikka tapaustutkimuksessakin intuitio, arkinen järjenkäyttö ja pyrkimys hyvään auttavatkin, tarvitsevat ne rinnalleen tulosten kannalta varmoja käytänteitä. (Laine ym. 2007, 23.) Jo aiemmin mainitsemamme triangulaation eli usean tutkimusmenetelmän käytön avulla on mahdollista edistää tutkimuksen pätevyyttä (Hirsjärvi 2009g, 233). Vaikka tapaustutkimuksessa triangulaationkaan avulla ei voida löytää täysin objektiivisiä totuuksia, sen avulla voidaan syventää käsitystä tapauksesta (Laine ym. 2007, 23–24).

Vastauksia analysoidessa päätimme jättää huomiotta kuuden opiskelijan lähtötasokyselyn vastaukset, jotka kävivät tunneilla harvakseltaan tai eivät enää ollenkaan ensimmäisen kerran jälkeen. He eivät myöskään vastanneet viimeiseen kyselyyn eivätkä palautekyselyyn. Yhden opiskelijan analysointiin otetuista vastauksista puuttui kokonaan viimeisen kyselyn vastaukset, mutta palautteeseen hän oli vastannut. Toisen opiskelijan kohdalla puuttui palautteen vastaukset. Tämä aiheutti myös haastetta vastausten analysoinnissa. Lisäksi viisi kuudesta tutkimukseen mukaan otetuista opiskelijoista osallistui jokaiseen coachaus-kertaan, mutta yksi osallistui vain kolmeen kertaan viidestä, mikä aiheutti myös osaltaan epäluotettavuutta tutkimustuloksiin. Päädyimme nimeämään vastaajat kirjaimilla A–F. Välillä käytimme kirjaimia ja välillä puhuimme vain yhdestä vastaajasta tai opiskelijasta, jotta anonymiteetti säilyisi. Tästä syystä emme yhdistäneet kirjaimiin myöskään taustatietoja, kuten sukupuolta tai ikää.

Kyselyssä on vahvuutensa, mutta myös useita heikkouksia. Yhtenä heikkoutena on, että kysymyksiin usein vastataan, vaikkei vastaajalla olisi tietoa tai käsitystä kysytystä aiheesta (Foddy 2001, 8), mikä näkyi hieman myös meidän tutkimuksessamme. Kysymys voidaan myös ymmärtää eri tavoin kuin kysyjä on ajatellut (Foddy 2001, 17). Tämäkin oli varmasti yksi heikkous omassa tutkimuksessamme. Foddyn (2001, 74–75) mukaan kysyjä myös usein olettaa, että vastaajat ovat halukkaita auttamaan tutkijaa, kuten tämä toivoisi. Motivoituminen riippuu siitä, miten vastaaja itse kokee tutkimustilanteen. Kysyjän keinona on varmistaa, että vastaajat ymmärtävät ja hyväksyvät tavoitteet, joihin tutkimuksella pyritään. Tavoitteiden hyväksyminen oli myös yksi riskitekijä tutkimuksessamme. Emme voi olla täysin varmoja, ovatko opiskelijat ymmärtäneet kyselyn tarkoituksen, vaikka kerroimmekin miksi sen teemme ja painotimme olevamme siellä heitä varten. Jos he ovat kokeneet vastaamisen yhdentekeväksi, eivät he ole välttämättä syventyneet pohtimaan vastausvaihtoehtoja. Tutkimuksen aiheen lisäksi vastaamiseen ja tutkimuksen onnistumiseen voidaan vaikuttaa lomakkeen laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla (Hirsjärvi 2009e, 198). Suunnitteluun olisi ollut meidänkin hyvä käyttää vielä enemmän aikaa, jotta puutteita olisi jäänyt vähemmän. Kysymykset määrittävät kuitenkin osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja laatua (Kananen 2010, 94).

Kyselylomakkeen osioiden tuli olla selkeitä, ymmärrettäviä sekä ytimekkäitä (Vehkalahti 2014, 23). Foddyn (2001, 41, 48–49) mukaan hämmennystä vastaajassa aiheuttaa liian pitkät lauseet, kieltomuodot ja vaikeat sanamuodot. Foddyn (2001, 184) tekemän koonnin mukaan myöskään ammattisanastoa ei tule käyttää. Lisäksi sanoja ja, sekä, sekä–että, tai ja eli on tärkeä välttää, sillä ne voivat aiheuttaa monikäsitteisyyksiä. Tärkeä oli



myös meidän huomioida, että on vastaajalle hämmentävää, ja kannanotto mahdotonta yhteen asiaan, jos väite tai kysymys sisältää samaan aikaan useita asioita (Foddy 2001, 47; Vehkalahti 2014, 23). Muotoilimme tästä syystä väitteet myönteiseen muotoon ja pyrimme ilmaisemaan asiat ytimekkäästi ja selkokielellä. Koko kyselyn laadinnassa pyrimme rakenteen selkeyteen.

Vaikka kiinnitimme kyselyyn ja kysymysten asetteluun erityistä huomiota, vastausten perusteella havaitsimme, etteivät kaikki olleet ymmärtäneet kysymyksiä oikein heikon suomen kielen taidon takia. Kehotuksistamme huolimatta he eivät tarkistaneet meiltä kysymysten merkityksiä. Toisaalta osa varmasti myös luuli ymmärtäneensä joitain väittämiä, ja vastauksia on voitu myös huolimattomuuden takia rastittaa väärään kohtaan. Tutkimuksemme luotettavuuden näkökulmasta osoittautui siis tärkeäksi, että kyselyiden vastaukset olivat vain osa tutkimuksemme aineistoa.

Otimme huomioon kyselyitä laatiessamme useita seikkoja. Ensinnäkin, kyselyissä vastatessa asteikolla on havaittu vastaajiin liittyviä taipumuksia. Joillain on taipumus valita keskimäinen vastausvaihtoehto mieluummin kuin ääripäitä tai olla mieluummin samaa kuin eri mieltä väitteen kanssa. Joskus vastaaja haluaa myös olla mieluummin myönteinen kuin kielteinen vastatessaan. Taipumukset korostuvat enemmän, jos kyselyn aihe ja mitta-asteikko on määritelty huonosti tai mitta-asteikossa on paljon vastausvaihtoehtoja (Foddy 2001, 167–168). Vastaajalle tulee tarjota myös mahdollisuus vastata, ettei mielihpidettä ole, jottei kysely pakota sanomaan mielipidettä, jota vastaajalla ei ole. Johdatteleva kysymys antaa vastaajalle vaikutelman, että on olemassa oikea vastaus kysymyksen, joten niitäkään ei kyselyssä saisi olla. (de Vaus 2002, 98–99.)

Jätimme teemat tarkoituksella nimeämättä vastaajille välttääksemme johdattelemista vastauksissa. Pidimme myös tärkeänä, ettei väitteiden vastauksissa ollut selkeästi aina toinen ääripää ikään kuin hyvä ja toinen huono. Tämä olisi voinut vaikuttaa vastaamiseen. Muuttamalla vastaukset numeroiksi pystyimme vertailemaan vastauksia paremmin ja laskemaan myös vastausten keskiarvoja. Lukuja päätimme olla analysoimatta liikaa, sillä aineisto oli hyvin pieni eivätkä sen tulokset olleet osin luotettavia tai vertailukelpoisia. Pidimme tutkijoina tärkeänä ohjeena myös sen, miten tutkijan tulee varmistaa, että vastaajat ymmärtävät, minkälaista vastausta heiltä edellytetään, asettamalla kysymys asia-yhteyteen; kertomalla vastaajille, miksi kysely teetetään ja kertomalla, mitä heidän antamallaan tiedoilla tehdään (Foddy 2001, 184–185).

Kyselyä käsittelevän kappaleen 5.2 yhteydessä puhuimme jo pilottihankkeen tekemisen tärkeystä (Hirsjärvi 2009e, 204). Myös Erätuuli ym. (1994, 14) painottavat esitutkimukset tekemistä ennen varsinaista tietojen keruuta. Esitutkimuksen avulla selvitetään, onko tutkimuskysymykseen vastaaminen mahdollista suunnitelluilla menetelmillä. Näin ollen se säästää aikaa ja virheitä voidaan välttyä. Etenkin opinnäytetöiden kohdalla aineiston keruu voi ajoittua liian aikaiseen vaiheeseen, jolloin ei vielä ole tarkentunut, mitä mitataan. (Erätuuli ym. 1994, 14.) Tämä haaste toteutui myös meidän tutkimuksessamme. Tutkimuksemme luotettavuutta olisi lisännyt mahdollisuus toteuttaa kokeilukysely jollekin verrattavissa olevalle ryhmälle. Meistä riippumattomista syistä aikataulu osoittautui todella tiukaksi, emmekä siksi pystyneet testaamaan kyselyä. Kohderyhmäksi olisi sopinut ainoastaan toinen maahanmuuttajanuorten luokka, sillä kyselyn haasteet liittyivät lähinnä heikkoon suomen kielen taitoon. Ohjaava opettajamme tarkisti kyselymme ja antoi hyviä korjausehdotuksia. Myös VALMA-luokan opettaja luki kysymykset antaen niistä palautetta. Teimme ehdotettuja muutoksia ennen kyselyiden teettämistä. Tärkeää onkin vähintään testauttaa lomake ulkopuolisella (Kananen 2015, 204).

Tutkimuksen objektiivisuus ja tulkinnan säännöt ovat avoimesti ongelmia, jotka ovat jatkuvan keskustelun alla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116). Moilanen ja Räihä (2018, 61) toteavat dialogista olevan apua tulkintojen arvioinnissa. Tulkintojen pätevyyttä voi toinen tarkastella kriittisesti ja esittää epäilyjä tulkintojen paikkansapitävyydestä sekä esittää uusia tulkintoja. Ristiriidattomaan tulkintaan ei kuitenkaan aina päästä, sillä ihmisten käsitykset voivat olla ristiriidassa. Meidän tutkimuksessamme etuna oli, että meitä oli kaksi tutkijaa ja pystyimme käymään jatkuvaa dialogia tutkimuksen tuloksista ja tulkinnoista. Tutkimuksen analyysia, tulkintaa ja johtopäätöksiä tehdessä tulee käydä dialogia myös muiden alaan liittyvien tutkimusten kanssa, mihin rakentuu vahvasti tutkimuksen luotettavuus. Tärkeää on käsitellä tutkimuslöydöksiä teoriankin tasolla, myös laadullisessa tutkimuksessa, pyrkien ainakin nousemaan aineistosta teorian tasolle. Tutkimuksen tulkintaan liittyen tutkimuksen luotettavuutta tai uskottavuutta voidaan parantaa, jos vastaavia ilmiöitä ja selityksiä on löydettävissä toisista tutkimuksista (Moilanen & Räihä 2018, 65–67). Meidänkin tutkimuksemme olisi voinut olla enemmän vertailua aiempiin tutkimuksiin luotettavuuden ja uskottavuuden lisäämiseksi.

Myös tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä osa-alueena luotettavuutta arvioitaessa. Raportointi on ikään kuin tutkimuksen kulmakivi. Taitavalla kirjoittamisella voi paikata tutkimuksen toteutuksessa ilmenneitä puutteita. (Kiviniemi 2018, 85.) Puutteita oli meidänkin tutkimuksessamme, mutta pyrimme huolelliseen viimeistelyyn raportoinnissa,

jotta tutkimuksen arvo ja luotettavuus olisivat silti vahvoja. Omista tulkinnoista ja niihin johtaneista perusteista on pyrittävä hahmottamaan mahdollisen johdonmukainen käsitys, ja tärkeää on myös tuoda raportissa lukijalle välineet arvioida, onko tutkijan muodostama käsitys tutkitusta ilmiöstä uskottava (Kiviniemi 2018, 86). Ratkaisut tulee perustella ja niitä tulee pohtia (Eskola 2018, 231), mihin olemmekin raportissamme pyrkineet.

### 7.3 Tutkimuksen eettisyyden arviointi, oppimisprosessi ja kehittämisideat

Tutkimuksenteon eettisyys edellyttää yleisesti hyväksytyjen käytäntöjen noudattamista. Erityisesti ihmistieteissä tiedonhankintatavat ja koejärjestelyt voivat aiheuttaa haasteita eettisyyden kannalta. Ihmisarvon kunnioittaminen on lähtökohta ja siksi erityisesti itsemääräämisoikeuden toteutuminen tulee ottaa huomioon tutkimukseen osallistumisessa ja tiedonkeruussa. (Hirsjärvi 2009h, 23, 25.) Tutkimukseen liittyy tiettyjä eettisiä aspekteja, jotka edellyttävät huomiointia jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Näitä ovat esimerkiksi julkaisurajoitteet ja tietosuojat. Voi olla, että tapauksesta ei voi puhua sen omalla nimellä, ja esimerkiksi haastateltavien anonymiteetti tulee huomioida. Joidenkin aineistojen käyttöön saattaa lisäksi liittyä rajoituksia tai ehtoja julkaisun suhteen. Tutkittavien on mahdollista antaa lukea tutkimuksen käsikirjoitus, mutta tällöin täytyy muistaa tutkijan tekemien päätelmien ja mahdollisten asiavirheidenkin olevan eri asia kuin tutkittavien kokemukset. Tutkija voi tästä syystä esittää perusteltuja, tutkittavien mielipiteistä eroavia tulintoja ja kriittisiäkin johtopäätöksiä. Tässä vaikuttaa kuitenkin myös tutkijan perimmäinen tavoite tutkimuksessa. Jos tutkija pyrkii kuvailemaan tutkittavien maailmaa heidän näkökulmastaan heidän omilla käsitteillään, onkin tutkimukseen osallistuneiden palaute otettava aivan eri tavalla huomioon. (Eriksson & Koistinen 2005, 39–40.)

Teetimme kyselyt alun perin anonyymeinä, mutta jotkut vastaajista olivat laittaneet nimensä. Tutkimustulosten luotettavuuden lisäämiseksi totesimme kuitenkin, että on järkevää vertailla vastaajien omia ensimmäisen kyselyn vastauksia viimeiseen kyselyyn. Apuna oli kyselyn alussa olevat taustatiedot. Opettaja oli kirjoittanut palautteisiin jokaisen opiskelijan nimen etukäteen, sillä hän koki parhaaksi merkitä poissaolot suoraan omista muistiinpanoistaan. Vastausparien selvittämisessä jouduimme jossain tapauksessa turvautumaan tai varmistamaan vastaaja käsialaa vertailemalla, mikä ei ole täysin luotettava menetelmä tutkimuksessa. Epäselvyyttä ei kuitenkaan jäänyt vastaajista, joten koimme mahdolliseksi toimia tällä tavoin. Anonymiteetin säilyminen oli kuitenkin haaste pienen osallistujamäärän vuoksi, ja aineisto jäi suppeaksi. Etuna pienessä aineistossa

kuitenkin oli, että opimme jollain tasolla tuntemaan opiskelijoita ja pystyimme siksi poh-  
timaan mahdollisia taustoja heidän vastauksissaan ja niiden muutoksissa. Tällöin ei kui-  
tenkaan voi puhua täysin objektiivisesta tarkastelusta.

Eettisyyden toteutuminen tutkimuksessa edellyttää myös yksityisyyden kunnioittamista,  
jolloin tutkijan on suojeltava tutkittavien henkilötiedot sekä tietoja, joista tutkittavat voi-  
daan tunnistaa. Suojaamista on mietittävä etenkin kyselylomakkeen laadinnassa, ha-  
vaintojen kirjaamisessa tutkimuskohteessa ja tutkimusaineiston säilyttämisessä. (Vilka  
2018, 170.) Huomioimme tämän tutkimusta tehdessä. Emme käsitelleet kovinkaan arka-  
luonteisia asioita tutkittavista, jolloin olisi ollut perusteltua jättää käyttämättä edes kirjai-  
mia tutkittavista tai suoria lainauksia. Osallistuvana tutkijana saattaa tutkimuskohteessa  
olla tekemisissä kuitenkin eettisesti arkaluontoisten asioiden kanssa, vaikka ne eivät liit-  
tyisikään suoranaisesti kyseiseen tutkimukseen (Vilka 2018, 170). Arkaluonteisia asi-  
oita voivat olla esimerkiksi juuri rotu, etninen alkuperä tai uskonnollinen vakaumus (Kuula  
2006, 91–92). Nämä seikat olivatkin vahvasti läsnä myös omassa tutkimuksessamme.  
On tärkeä huomioida, että anonymiteetti tulee turvata tutkimuksen ajan ja raportoinnin  
lisäksi tutkimuksen ulkopuolella, esimerkiksi kohdattaessa tutkittavia muussa yhtey-  
dessä tutkimuksen aikana tai sen jälkeen (Vilka 2018, 171).

Tutkimuseettisesti on myös tärkeää, että osallistujat pystyisivät etukäteen itse päättä-  
mään osallistumisestaan tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 102). Seikka mietitytti  
meitä tutkijoina. Kyse oli VALMA-luokasta, jonka opettaja päätti luokan osallistumisesta.  
Opiskelijoilta ei kysytty varsinaista suostumusta ja halukkuutta tutkimukseen ennen pää-  
töstä. Me toki kerroimme, miksi olemme coachaamassa ja miksi kyselyt tehdään. Kukaan  
ei myöskään ilmaissut haluttomuutta kyselyn teon tai toimintaan osallistumisen suhteen.

Tutkimuseettiikka edellyttää tutkijalta tietoisuutta esimerkiksi esitiedoistaan, valinnoistaan,  
rooleistaan, asemastaan ja asenteistaan. Tutkijan täytyy jatkuvasti tasapainoilla erilais-  
ten roolien välillä ja reflektoida eri roolien vaikutusta tutkimuskohteeseen sekä siihen liit-  
tyihin havaintoihinsa. Kaiken kaikkiaan omasta puheesta ja käyttäytymisestä tutkimus-  
kohteessa täytyy olla tietoinen. (Vilka 2018, 170.) Eettisyys tutkimuksessamme toteutui  
mielestämme hyvin tästä näkökulmasta, emmekä kohdanneet eettisesti arveluttavia ti-  
lanteita. Meidän tuli huomioida olevamme ammattiasemassa ja ohjaajien roolissa, vaikka  
teimme harjoitteita itsekkin mukana ja pyrimme olemaan helposti lähestyttäviä ja tuttavali-  
sua.

Tapaustutkimus on reflektioprosessi, jossa koko tutkimusprosessin ajan peilataan ilmiön, tapauksen tai tapausten, teoretisoinnin ja käsitteellistämisen johdonmukaisuutta toisiinsa sekä tapauksesta tai tapauksista saadun tiedon suhdetta sen ymmärrettävyyteen ja tiedon käsitteelliseen yleistettävyyteen. Tutkimusprosessi on tapaustutkimuksessa jatkuvasti muuttuva, sillä reflektio tuottaa muutosta, ja se vaatii tutkijalta epävarmuuden sietokykyä, intohimoa etsiä alati toimivia ratkaisuja sekä rohkeutta tehdä valintoja ja esittää argumentteja. (Vilkkä ym. 2018, 200–201.) Tutkimusprosessimme on ollut opettavainen kokemus, ja siinä on ollut läsnä reflektiivisyys, epävarmuus, toimivien ratkaisujen etsiminen ja rohkeus valinnoissa ja johtopäätösten tekemisessä.

Opinnäytetyö on kokonaisuutena ollut hyvä oppimiskokemus erityisesti tutkimustyöstä ja sen haasteellisuudesta. Toisella meistä oli aiempaa kokemusta opinnäytetyön tekemisestä, mutta näin laajan ja monitasoisen tutkimuksen tekeminen jonkun kanssa yhdessä oli molemmille uusi kokemus. Saimme huomata yhdessä työskentelyn hyödyt ja haasteet. Iso etu oli molempien kiinnostus nuorten kanssa työskentelyyn ja toiminnallisiin menetelmiin. Niistä molemmilla oli kokemusta ja samalla myös näkemyksiä eri harjoitteiden toimivuudesta. Opimme tutkimuksen aikana pääpiirteitä sekä laadullisesta ja määrällisestä tutkimuksesta että tapaustutkimuksesta. Alussa kaikkein haastavinta ja aikaa vievää oli päättää sopivimmat tutkimusmenetelmät. Meitä hämmensi myös tutkimuksemme määrittely. Tutkimuksessamme on piirteitä niin toimintatutkimuksesta, kehittämistyöstä, interventiotutkimuksesta kuin tapaustutkimuksestakin. Tapaustutkimukseen päädyimme eri metodilähteisiin perehtymällä.

Lisäksi toimintaan liittyi paljon epävarmuustekijöitä, jotka eivät olleet meistä riippuvaisia. Toimeksiantaja vaihtui melko myöhään, ja VALMA-luokan löytämiseen meni oma aikansa, kun selvitimme mahdollisia yhteistyökouluja. Tässä vaiheessa tuli myös selväksi, ettemme ehtisi testata kyselyä, minkä tiesimme vaikuttavan tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen. Toinen meistä oli onneksi coachannut aiemminkin VALMA-luokkaa, mikä helpotti tutkimuksen aloittamista, mutta nyt tutustuimme kummallekin uuteen asiakasryhmään, maahanmuuttajanuorten VALMA-luokkaan, ja saimme erittäin hyvää kokemusta heidän kanssaan toimimisesta ja toiminnan järjestämisestä juuri tälle asiakasryhmälle.

Järjestämämme toimintakokonaisuuden tavoitteet elämäntaidoista oli hyvin laaja. Pelkästään yhdestä elämäntaitojen osa-alueesta voisi tehdä oman tutkimuksen. Aiheeseen liittyvissä jatkotutkimuksissa voisikin keskittyä tutkimaan tietyn elämäntaitojen osa-alueen, esimerkiksi itsetunnon, muutoksia. Syvämmän tutkimuksesta saisi käyttämällä

esimerkiksi teemahaastattelua tai puolistrukturoitua haastattelua kyselyn lisäksi. Otoksen koko tietenkin vaikuttaa, miten laajasti on mahdollista syventyä tutkimaan tiettyjä teemoja esimerkiksi haastattelun avulla, ja tämä toki vaatisi ajallisesti enemmän resursseja ja pidemmän perehtymisen tutkimuksen tekoon. Tutkimusmenetelmää olisi pystyttävä joka tapauksessa testaamaan. Vaikka otos ei olisi laajempi kuin meidän kuuden opiskelijan joukko, voisi siihen syventyä paremmin ja saada luotettavampia tuloksia. Toki laajemmalla otoksella tulosten yleistettävyydsikin paranisi. Toiminnallisten menetelmien käyttöä elämäntaitojen oppimiseksi voisi tutkia myös huomattavasti pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi säännöllisinä työpajoina vuoden ajan, jolloin tavoitteet voisivatkin olla laajat. Tämän tyylistä toimintaa voisi mielestämme hyvin järjestää myös muille kohderyhmille. Myös vertaileva tutkimus esimerkiksi kantasuomalaisten nuorten ja maahanmuuttajanuorten välillä tai, kuten aiemmin totesimme, toiminnallisen coachauksen tuloksien ja puheeseen perustuvan opetuksen tuloksien vertailu.

Tapaustudkimuksen yleistettävyyttä voidaan arvioida sen pohjalta, miten onnistuneesti valitut tapaukset ja käsitteet edustavat tutkimuskohdetta ja kohteessa tutkittavaa osaluuetta, kuten toimintaa, tilannetta, käsityksiä, seurausta, arvoja tai ideologioita. Tapaus on rajattu ja edustaa jotakin jossain, mikä merkitsee, että tapaus on yleistettävissä kontekstissään. (Vilka ym. 2018, 199.) Tapauksen monipuolinen erittely, onnistunut kuvaus ja käsitteellistäminen edesauttaa yleistämisen mahdollisuutta. Ratkaisevaa on kuitenkin ennen kaikkea tulkinnat ja niiden kestävyys ja syvyys. Voidaan puhua yleistettävyydestä myös siirrettävyytenä, joka voi koskea teoreettisia käsitteitä tai tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön eli toiseen tapaukseen. Yleistettävyys syntyy näin lukijan toimesta. (Eskola & Suoranta 1998, 65, 67–68.)

## LÄHTEET

6Aika-strategiatoimisto 2018. DuuniPolku yhdistää työllisyys- ja koulutuspalvelut uusin tavoin. Viitattu 27.10.2018 <https://6aika.fi/duunipolku-yhdistaa-tyollisyys-ja-koulutuspalvelut-uusin-tavoin/>.

Adelman C.; Jenkins, D. & Kemmis, S. 1980. Rethinking case study. Teoksessa H. Simons (toim.) Towards a Science of the Singular. Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation. Norwich: University of East Anglia. Saatavissa myös [https://ueaeprints.uea.ac.uk/31823/1/MacDonald-1980-Letters\\_from\\_a\\_Headmaster.pdf](https://ueaeprints.uea.ac.uk/31823/1/MacDonald-1980-Letters_from_a_Headmaster.pdf).

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa J-P. Roos & T. Hoikkala (toim.) Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus, 34–53.

Almedom, A. M.; Tesfamichael, B.; Mohammed, Z. S.; Mascie-Taylor, N. & Alemu, Z. 2007. Use of 'sense of coherence (SOC)' scale to measure resilience in Eritrea: Interrogating both the data and the scale. Journal of Biosocial Science, 39, 91-107.

Ameo 2018. Ryhmäyttämisosopas MAST. Euroopan unioni. Euroopan sosiaalirahasto. Saatavissa myös <https://ameo.fi/wp-content/uploads/2018/02/Ryhmayttamisopas.pdf>.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 251–296.

Antonovsky, A. 1987. Unraveling the Mystery of Health. San Francisco: Jossey-Bass.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.

Cohen. L.; Manion, L. & Morrison, K. 2007. 6. painos. Research Methods in Education. Routledge: New York. Saatavissa myös <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>.

Creative Dance Center 2018. BrainDance. Viitattu 27.10.2018 <https://www.creative-dance.org/about/braindance/>.

de Vaus, D. 2002. Surveys in Social Research. 5. painos. Australia: Allen & Unwin.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4:2005. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Saatavissa myös [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen\\_tapaustutkimus.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf).

Eräsaari, R. 2007. Konteksti. Teoksessa Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus: Helsinki, 149–170.

Erätuuli, M.; Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Kirjayhtymä Oy: Helsinki.

Eskola & Suoranta 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Foddy, W. 2001. Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research. 6. painos. Cambridge: Cambridge University Press. Saatavissa myös [http://www.cycledoctoralfactec.com/uploads/7/9/0/7/7907144/\[william\\_foddy\]\\_constructing\\_questions\\_for\\_intervi\\_bokos-z1\\_.pdf](http://www.cycledoctoralfactec.com/uploads/7/9/0/7/7907144/[william_foddy]_constructing_questions_for_intervi_bokos-z1_.pdf).

Folkman, S. & Lazarus, R. S. 1980. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.

Fraser, M.; Day, S.; Galinsky, M. & Richman, J. 2009. *Intervention Research: Developing Social Programs*. Oxford: Oxford University Press USA – OSO. Saatavissa myös <https://ebookcentral.proquest.com/lib/turkuamk-ebooks/reader.action?docID=3053042&query=>.

Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Suomentajat S. Sjöman (luvut 1–12) & M. Savolainen (luvut 12–16). Helsinki: LK-kirjat / Lasten Keskus.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suomentaja M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat / Lasten Keskus.

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätymenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka. Saatavissa myös [http://vilkka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf).

Hedrenius, S. & Johansson, S. 2016. Kriisituki: Ensiapua onnettomuuksien, katastrofien ja järkyttävien tapahtumien käsittelyyn. Suomentaja U. Strellman. Helsinki: Tietosanoma.

Heikkinen, H. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

Hermansson E. & Lommi A. 2009. Maahanmuuttajataustaiset nuoret haaste kouluterveydenhuololle. *Suomen Lääkärilehti* 13.3.2009. Viitattu 27.10.2018 <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/alkuperaistutkimukset/maahanmuuttajataustaiset-nuoret-haaste-kouluterveydenhuololle/>.

Hirsjärvi, S. 2009a. Tutkimuksen kulku. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 63–65.

Hirsjärvi, S. 2009b. Aiheen valinta ja rajaaminen. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 66–88.

Hirsjärvi, S. 2009c. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 123–166.

Hirsjärvi, S. 2009d. Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 177–190.

Hirsjärvi, S. 2009e. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 191–220.

Hirsjärvi, S. 2009f. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 221–230.

Hirsjärvi, S. 2009g. Tutkimuksen reliiäbelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 231–236.

Hirsjärvi, S. 2009h. Tieteelliselle tutkimustyölle asetetut vaatimukset. Teoksessa S. Hirsjärvi; P. Remes & P. Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 18–27.



- Hirvonen, M. & Muuronen, A. 2014. Ammatillisten oppilaitosten haasteet ja mahdollisuudet opiskelijoiden tuen järjestämisessä. Teoksessa S. Määttä; L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Niilo Mäki -Instituutti, 28–35.
- Huhtinen, P. 2013. Neuvottelijan vuorovaikutustaidot. 8. painos. Helsinki: Monivire Kustannus.
- Innokylä 2018. Learning cafe eli oppimiskahvila. Viitattu 27.10.2018 <https://www.innokyla.fi/web/malli2825539>.
- Jaari, A. 2004. Itsetunto, elämänhallinta ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jalovaara, E. 2006. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Jauhiainen, R. 2016. Ahdistaako? Stressaako? Kirjahyllystä saattaa löytyä henkistä hyvinvointia kaaoksen keskelle. Yle-uutiset 27.7.2016. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-9017921>.
- Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2015. Opetussuunnitelma. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. Viitattu 19.2.2018 <https://www.jao.fi/loader.aspx?id=76fc947c-bb57-4467-958e-aa867b73333f>.
- Jääskeläinen, P.; Klemola, U. & Valleala, U-M. 2013. Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen: yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia 21–31. Teoksessa P. Jääskeläinen; U. Klemola; M-K. Lerkkanen; A-M Poikkeus; H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 111. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 134. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 202. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananoja, A. 2017. Asiakastyön yleiset lähtökohdat sosiaalialalla. Teoksessa A. Kananoja; M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) 2017. Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 173–192.
- Kehitysvammaisten Tukiliitto ry 2017. MAHTI-tunnekortit. Viitattu 27.10.2018 <http://www.tukiliitto.fi> > Tukiliitto ja yhdistykset > Kehittämistoiminta > Päättyneet hakkeet > MAHTI-projekti > MAHTI-tunnekortit.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010a. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010b. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Kiiveri, L.; Peltomaa, I. & Toivanen J. 2014. Niveltyö ja keskeyttämisen ehkäisy. Teoksessa S. Määttä; L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 82–97.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

- Korhonen, K. 2018. Ryhmäytyminen. Viitattu 27.10.2018 <https://toiminnallisetohjausmenetelmat.wordpress.com> > Toiminnalliset menetelmät > Ryhmäytyminen.
- Koskinen, P. 2013. Vertaisopetus antaa oppimisen ja opettamisen elämyksiä. Teoksessa P. Jääskeläinen; U. Klemola; M-K. Lerkkanen; A-M Poikkeus; H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73–80.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus: Helsinki.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Larja, L. & Sutela, H. 2015. Työllisyys. Teoksessa T. Nieminen; H. Sutela & U. Hannula. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 71–82. Saatavissa myös [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf).
- Larja, L.; Sutela, H. & Witting, M. 2015. Nuorten kouluttautuminen. Teoksessa T. Nieminen; H. Sutela & U. Hannula. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 55–67. Saatavissa myös [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf).
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Lääperi, P. 2016. Resilienssi auttaa vastoinkäymisissä. Tunne & Mieli 1/2016. Saatavissa myös <http://mtkl.fi/resilienssi-auttaa-vastoin kaymisissa/>.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide. London: Falmer Press.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Mäkinen, P.; Raatikainen, E.; Rahikka, A. & Saarnio, T. 2011. Ammattina sosionomi. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Nieminen, T.; Sutela, H. & Hannula, U. 2015. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa myös [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf).
- Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 7. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nietosvuori, L. 2008. Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 135–142.
- Niiniluoto, I. 1999. Tahto-kollokvion avaussanat. Teoksessa I. Niiniluoto & M. Sintonen (toim.) Tahto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Tampere: Tampereen yliopisto, 1–5.

Nisbet, J. & Watt, J. 1984. Case study. Teoksessa J. Bell; T. Bush; A. Fox; J. Goodey & S. Goulding (toim.) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79–92.

Norton 2018. Rosenberg's Self-Esteem Scale. Viitattu 20.3.2018 <https://www.wwnorton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm>.

Nuori.fi 2015. Toimintasuunnitelma 2016. Suomen lasten ja nuorten säätiö. Helsinki: Suomen lasten ja nuorten säätiö. Saatavissa myös <http://www.nuori.fi/wp-content/uploads/2015/10/Toimintasuunnitelma-2016-FINAL-20151013.pdf>.

Nuori.fi 2017. Elämäntaidot. Viitattu 4.12.2017 <http://www.nuori.fi> > Tietoa meistä > Elämäntaidot.

Nuori.fi 2018a. Tietoa meistä. Viitattu 6.6.2018 <http://www.nuori.fi> > Tietoa meistä.

Nuori.fi 2018b. Yhteystiedot. Viitattu 6.6.2018 <http://www.nuori.fi> > Tietoa meistä > Yhteystiedot.

Nuori.fi 2018c. Toiminta. Viitattu 6.6.2018 <http://www.nuori.fi> > Toiminta.

Nuori.fi 2018d. Dream. Viitattu 6.6.2018 <http://www.nuori.fi> > Toiminta > Dream-toiminta.

Nuori.fi 2018e. Glow. Viitattu 6.6.2018 <http://www.nuori.fi> > Toiminta > Glow-toiminta.

Nuori.fi 2018f. Next. Viitattu 6.6.2018 <http://www.nuori.fi> > Toiminta > Next-toiminta.

Nuori.fi 2018g. Taidot elämään. Viitattu 6.6.2018 <http://www.nuori.fi> > Toiminta > Taidot elämään.

Nurmi, J-E. 2014. Nuoruus. Teoksessa J-E. Nurmi; T. Ahonen; H. Lyytinen; P. Lyytinen; L. Pulkkinen & I. Ruoppila (toim.) *Ihmisen psykologinen kehitys*. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 142–177.

Nurmiraanta, H.; Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. *Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. 3. painos. Helsinki: Kirjapaja.

Nyyti ry 2016. *Opas elämäntaitojen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa*. Helsinki: Nyyti ry. Saatavissa myös [http://www.nyyti.fi/wp/wp-content/uploads/2016/09/elämäntaitoopas\\_netti2-1-1.pdf](http://www.nyyti.fi/wp/wp-content/uploads/2016/09/elämäntaitoopas_netti2-1-1.pdf).

Ojanen, M. 2011. *Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja*. Helsinki: Kirjapaja.

Opetushallitus 2015. *Koulutuksen perusteet. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus*. Määräys 5/011/2015. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös [http://www.oph.fi/download/166555\\_Maarays\\_5\\_011\\_2015\\_Ammatilliseen\\_peruskoulutukseen\\_valmentava\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/download/166555_Maarays_5_011_2015_Ammatilliseen_peruskoulutukseen_valmentava_koulutus.pdf).

Opetushallitus 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Opetusministeriö 2005. *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämissyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavissa myös <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80297/tr33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Pachter LM.; Bernstein BA.; Szalacha LA. & García Coll C. 2010. Perceived racism and discrimination in children and youths: an exploratory study. *Health & Social Work* 01.02.2010. Vol. 35, No 1, 61–69. Oxford: National Association of Social Workers.

Parkkinen, T. 2012. Youth from the Perspective of Developmental Psychology. Teoksessa J. Krappe; T. Parkkinen & A. Tonteri (toim.) *Moving in! Art-Based Approaches to Work with the*

Youth. MIMO Project 2010–2013. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 47–59. Saatavissa myös <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522162267.pdf>.

Patton, M. Q. 1983. Qualitative evaluation methods. 5. painos. London: Sage.

Positive Education Oy 2018. Elämäntaidot. Viitattu 20.3.2018 <http://www.positiivinenoppiminen.fi> > Elämäntaidot.

Poutanen, V-M. 2000. Elämänhallintaa ilman työtä. Tutkimus pitkäaikaistyöttömyyden seurauksista ja niiden hallinnasta Suomussalmella. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 84. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Raitasalo, R. 1995. Elämänhallinta sosiaalipolitiikan tavoitteena. Kansaneläkelaitos: Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 1. Helsinki: Kansaneläkelaitos.

Riihinen, O. 1996. Elämänhallinta-käsitteen erittelyä ja ongelmia. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) Elämänhallintaa etsimässä. Kansaneläkelaitos: Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia. Helsinki: Kansaneläkelaitos, 16–34.

Roos, J-P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Rosenberg, M. & Simmons, R.G. 1972. Black and White Self-Esteem: The Urban School Child. Washington, DC: American Sociological Association, Arnold M. & Caroline Rose Monograph Series.

Rosenberg, M. 1965. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M. 1979. Conceiving the Self. New York: Basic Books.

Rosenberg, M. 1989. Society and the Adolescent Self-Image. Uudistettu painos. Middletown, CT, England: Wesleyan University Press.

Ruishalme, O. & Saaristo, L. 2007. Elämä satuttaa. Kriisit ja niistä selviytyminen. Helsinki: Tammi.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2017. Henkilökohtaiset tavoitteet, hyvinvointi ja elämäntietä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3., täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 32–42.

Salmela-Aro, K. 2009. Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. Advances in Life Course Research 3/2009. Vol. 14. No 1, 63–73.

Salon seudun ammattiopisto 2018. Organisaatio. Viitattu 15.5. 2018 <https://www.sskky.fi> > Kuntayhtymä > Organisaatio.

Salon seudun koulutuskuntayhtymä 2015. Takuulla parhaita tekijöitä. Salon seudun koulutuskuntayhtymän strategia vuosille 2015 – 2019. Salo: Salon seudun koulutuskuntayhtymä. Saatavissa myös [https://www.sskky.fi/application/files/2514/8965/3174/20\\_LIITE1\\_SSKKY\\_Valtuusto\\_2\\_2015\\_strategia\\_2015-2019\\_v2.pdf](https://www.sskky.fi/application/files/2514/8965/3174/20_LIITE1_SSKKY_Valtuusto_2_2015_strategia_2015-2019_v2.pdf).

Salonen, M. 2016. Valmentamismenetelmän monipuolinen käyttö koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–286.

Shank, G. 2002. Qualitative Research: A Personal Skills Approach. New Jersey: Prentice Hall.

Siegler, R.; DeLoache, J.; Eisenberg, N. & Saffran, J. 2014. Theories of Social Development. Teoksessa R. Siegler; J. DeLoache; N. Eisenberg & J. Saffran. How children develop. 4. painos. New York: Worth Publishers, 338–381.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavissa myös <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>.

Silverman, D. 1994. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 2. painos. London: Sage.

Stake RE. 1995. The art of case study research: perspectives on practice. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Suomen Mielenterveysseura 2014. Tunteiden tuulimylly. Mielenterveystaidot kasvuun -hankkeet. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura. Saatavissa myös [https://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials\\_files/tunteiden\\_tuulimylly\\_valmentajalle.pdf](https://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/tunteiden_tuulimylly_valmentajalle.pdf).

Suominen, S. 1996. Elämänhallinta – luottamusta vai voimavarojen hallintaa? Teoksessa R. Raitasalo (toim.) Elämänhallintaa etsimässä. Kansaneläkelaitos: Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia. Helsinki: Kansaneläkelaitos, 80–83.

Sutela, H. & Larja, L. 2015a. Maahanmuuton syyt. Teoksessa T. Nieminen; H. Sutela & U. Hannula 2015. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 15–25. Saatavissa myös [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf).

Sutela, H. & Larja, L. 2015b. Koulutusrakenne. Teoksessa T. Nieminen; H. Sutela & U. Hannula 2015. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 29–41. Saatavissa myös [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf).

Terveystieteiden tutkimuskeskus 2018. Käsitteet. Viitattu 24.10.2018 <https://thl.fi> > Aiheet > Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus > Työkalut > Käsitteet.

Tukiainen, M. 2016. Hyvän mielen kortit. Kuvittaja K. Keltanen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Teoksen ensipainos 2002. Helsinki: Tammi.

Turun kriisikeskus 2015. Jännitä-rentouta harjoitus. Viitattu 20.8.2018 <https://www.youtube.com/watch?v=zLY4Za9DOAI>.

Työterveyslaitos 2018. Mitä on resilienssi? Viitattu 20.6.2018 <https://www.ttl.fi> > Toimiva työyhteisö > Työn kehittäminen > Mitä on resilienssi?

Uutela, A. 1996. Ulkoinen ja sisäinen elämänhallinta ja sairauskäyttäytyminen. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) Elämänhallintaa etsimässä. Kansaneläkelaitos: Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia. Helsinki: Kansaneläkelaitos, 49–56.

Valli, R. 2018. Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 248–260.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.

Vilén, M.; Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 3., uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen oppinäytetyö. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–171.

Vilka, H.; Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–201.

Virolainen, I. & Virolainen, H. 2018. Mielen voima oppimisessa. Helsinki: Viisas Elämä Oy.

Väestöliitto 2018. Maahanmuuttajat. Viitattu 14.5.2018 <http://www.vaestoliitto.fi> > Tutkimus > Tilastoja > Maahanmuuttajat.

Ylistö, S. 2009. Tavoiteteoreettinen elämänhallinta. Selvyttää sekavaan käsitteistöön. Sosiologia-lehti 4/2009, 286–299. Saatavissa myös <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.turkuamk.fi/se/s/0038-1640/46/4/tavoitet.pdf>.

## Toiminnalliset elämäntaitotyöpajat

Ensimmäinen työpaja: Itsetunto ja tutustumista muihin ja itseen

Kuten jo elämänhallintaa ja -taitoja käsittelevissä kappaleissa 3.1 ja 3.2 toimme ilmi, on itsetunto ja -tuntemus kiinteä osa niiden kokonaisuutta. Koimme sen myös olevan yksi tärkeimmistä aiheista coachauksessa. Keltikangas-Järvisen (2010a, 18–22) mukaan hyvän itsetunnon ominaisuus on oman elämän ainutkertaisuuden näkeminen ilman erityisin suorituksin todistelemista. Elämä on tärkeää juuri siksi, että ihminen itse elää sitä. Hyvästä itsetunnosta kertoo myös kyky arvostaa muita ihmisiä ja heidän suorituksia, koke-matta sitä uhkana itselle. Ihminen kykenee kuulemaan muiden mielipiteet ja arvosta-maan niitä. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, tekee elämässään päätöksiä itsenäisesti, muiden mielipiteistä riippumatta. Hän elää kuten itse haluaa, eikä muiden odotusten mu-kaisesti. Epäonnistumiset eivät romuta ihmistä itsetunnon ollessa hyvä, eivätkä eteen tulevat pettymykset määritä häntä ihmisenä. Hän kykenee myös oppimaan niistä.

Aikuisen itsetunnossa on enemmän vaihtelua kuin minuudentunteessa. Vaikka se onkin minäkäsityksen osana melko vakiintunut, voivat omien toimien ulottumattomissa olevat ja omaan elämään liittyvät epäonnistumiset ja muutokset vaikuttaa siihen. Tällaisia teki-jöitä, joita ihmisen pitäisi periaatteessa voida hallita on esimerkiksi työttömyys. Ihminen voi tietoisilla teoilla kuitenkin vaikuttaa suhtautumiseensa itseensä, esimerkiksi koros-taen onnistumisiaan, pohtimalla heikkouksiaan ja etsimällä elämästään arvokkaita asi-oitu. Ihminen voi myös tietoisesti alkaa toteuttaa ihannerooliaan, joka voi edesauttaa käytöksen muutosta sen suuntaan. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 225–226.)

Itsetuntoon ja -tuntemukseen liittyvän tiedon pohjalta koostimme kyselymme väitteet ai-heesta. Pohjasimme väitteet osittain myös Morris Rosenbergin (1965/1989) itsetuntokä-sitteeseen ja hänen luomaansa itsetuntomittariin. Jaarin (2004, 24) mukaan nykyisin ehkä käytetyin globaalin itsetunnon näkemys ja analyysitapa pohjaakin pitkälti teoksiin *Society and the Adolescent Self-Image* (Rosenberg 1965/1989), *Black and White Self-Esteem: The Urban School Child* (Rosenberg & Simmons, 1972) sekä *Conceiving the Self* (Rosenberg, 1979). Globaali itsetunto kuvaa Rosenbergin mukaan yleistä suhtautu-mista itseen eli tapoja ja toimintoja, miten ihminen kohtelee itseään tai miten myönteisesti tai kielteisesti ihminen ajattelee itsestään. Rosenberg näkee minän sekä kokonaisuutena että prosessina auttaen näin ymmärtämään paremmin yksilön sosiaalista kehitystä.

Rosenberg piti merkittävänä myös yksilön ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta minän kehittämisessä. (Jaari 2004, 22, 24.)

Ensimmäisellä coachaus-kerralla, perjantaina 4.5.2018, tutustuimme ryhmään ja teimme harjoitteita, joihin ryhmä osallistui yhdessä. Aloitimme Liisa Salmenperän valokuvakortteilla, joilla kävimme senhetkisiä olotiloja läpi, ja opiskelijat kertoivat, miten heidän harjoittelunsa oli mennyt. Kaikki kertoivat kokemuksistaan, jotkut vähäsanaisemmin kuin toiset. Kaikilla paikallaolijoilla oli ollut harjoittelupaikka ja jotain sanottavaa siitä. Kierroksen jälkeen pysyimme ringissä ja teimme lankakeräharjoitteen (Kts. esim. Korhonen 2018), jossa jokainen vuorollaan kertoi itsestään asian, jota muut eivät tiedä. Tämä herätti hieinan kyseenalaistamista: jotkut olivat sitä mieltä, että he tuntevat toisensa jo niin hyvin, ettei ole mitään, mitä kaikki eivät jo tietäisi. Perustelimme, että aina on jotain, jota toiset eivät tiedä, emmekä me coachit ainakaan tunne heitä kunnolla. Lopulta jokainen sanoi jonkin asian. Asian keksiminen oli joillekin vaikeaa. Lankakerää palautettaessa piti kysyä seuraavalta jokin asia liittyen hänen aiemmin kertomaansa.



Kuva 4. Liisa Salmenperän valokuvakortit terapia- ja auttamistyöhön (c Henni Laakio-Eirtovaara 2018).

Kolmas harjoite oli hyvää suomen kielen harjoitusta. Siinä jokainen kirjoitti keskelle poikittain olevaa paperia oman nimen ja jokaisesta kirjaimesta nimen yläpuolelle niillä alkavia itseä kuvaavia adjektiiveja. Alapuolelle kirjoitettiin jokaisesta kirjaimesta jokin tavoite coachaukselle. Harjoite oli joillekin haastava, ja ryhmä aluksi tukeutui paljon ohjaajiin ja kyseli sanojen sopivuutta. Olimme jättäneet harjoitteelle aika paljon aikaa emmekä ilmoittaneet, mihin asti sitä teemme, mikä aiheutti pientä vetkuttelua ryhmässä. Tässä vaiheessa moni kaivoi puhelimen esille, mutta annoimme luvan vain sanojen etsimiseen. Opiskelijoita auttoi keskittymään, kun teimme taululle mallit omista nimistä. Kaikki saivat lopuksi lukea omat sanansa ääneen.



Ennen taukoa teimme vielä janaharjoitteen, jossa asetuttiin tilassa kuvitteelliselle janalle oman läsnäolo-prosentin mukaan. Opiskelijat arvioivat olevansa melko hyvin läsnä, vaikka oltiinkin seuraavaksi menossa tauolle. Kaikki myös perustelivat oman läsnäolo-prosenttinsa, ja se herätti hyvää keskustelua siitä, mikä kaikki voi häiritä läsnäoloa. Tämä harjoite voisi toimia myös ryhmän alussa orientoivana harjoitteena. Ruoan jälkeen teetimme viimeisen kokonaisuuden kyselystä. Kävimme jokaisen kysymyksen yksitellen läpi ja kysyimme, olivatko kaikki ymmärtäneet. Epäselvät kohdat oltaisiin käyty heti läpi, mutta kukaan ei kuitenkaan kysynyt mitään tai halunnut tarkentaa kohtia.

Kyselyn jälkeen teimme elämänpolkuharjoitteen, jossa jokainen sai tehdä kartongille oman elämänpolun melko vapaasti toteuttaen. Tarkoitus oli edetä syntymästä nykyhetkeen ja merkitä tärkeimmät elämäntapahtumat. Lopuksi jokainen sai halutessaan esitellä omansa. Jotkut opiskelijat eivät olleet kovin innostuneita aloittamaan ja vaativat perusteluja harjoitteen tekemiselle. Yritimme motivoida sillä, että meitä kiinnostaa heidän tarinansa ja näin opimme tuntemaan heitä paremmin. Lisäksi muistutimme, että muiden tarinoita kuunnellessa voi huomata itsellä olleen samoja kokemuksia ja näin saattaa löytyä jotain yhteistä, jota ei ollut toisesta tiennyt. Harjoituksen päätavoitteina oli sekä tutustuminen toisiin että itsetuntemuksen vahvistuminen.

Tarinoissa näkyvät elämän tarkoituksenmukaisuus ja merkityksellisyys. Ne kertovat ihmisen tavoitteista ja haluista. Ihmisellä on tarve saada yksittäiset tapahtumat liitettyä toisiinsa yhtenäiseksi elämänkuluksi ja liittää sen osaksi suurempaa kokonaisuutta. Yksittäisille tapahtumille halutaan antaa merkityksiä, joita ilman elämä ei olisi sitä, millaiseksi se lopulta muotoutuu. Tarinoiden kertominen vaatii sekä kertojalta että kuulijalta tarinan-kerronnan sääntöjen hallitsemisen. Kuulijalla täytyy olla kyky ymmärtää tarina juonellisesti. Tarinat saavat mallinsa myös kulttuurista ja sen kannalta oleellisia tapahtumia painotetaan. Tarinat saavat sosiaalisessa kontekstissa myös uusia merkityksiä, kun omaa tarinaa voi peilata muiden omiin. Ohjaustyössä tarinoiden kertominen voi auttaa yksilöä uusien ratkaisujen löytämisessä ja siten toimivat itseään toteuttavina ennustuksina. Tarina voi voimauttaa, kun näkee, miten monista asioista on selvinnyt. Toisaalta tarina voi myös lamauttaa ja luoda epätoivoa, jos näkee elämänsä vain sarjana vastoinkäymisiä. (Vilén ym. 2008, 208–210.)

Havaitsimme ryhmässä elämänpoluista kerrottaessa, että joistakin oman elämän tarkastelu tuntui vaikealta ja päällimmäisenä olivat juuri ne kielteiset kokemukset. Jotkut taas toivat esille myös nykytilanteen, joka saattoi olla suuri parannus aiempaan. Keskustelutilanteissa on mahdollista hyödyntää erilaisia tarinan malleja ja pohtia, millaisia käännteitä

elämässä on ollut, ketkä ovat olleet niissä läsnä ja voisiko tarinan nimetä jotenkin (Vilén ym. 2008, 210).

Ryhmäkerran lopetuksena jokainen antoi toiselle jonkin näkymättömän asian tuoden toiselle hyvää mieltä. Samalla kerrottiin, mikä olo oli jäänyt ryhmäkerrasta. Näkymätön asia oli joillekin aluksi vaikea keksiä, mutta kaikki kuitenkin lähtivät hyvin mukaan ja se aiheutti myös hieman hilpeyttä ryhmäläisissä. Lopetimme hyvässä tunnelmassa. Kerta sujui kokonaisuudessaan melko hyvin. Ainoastaan ryhmäkerran alussa oli havaittavissa pientä levottomuutta ryhmäläisissä, eivätkä kaikki jaksaneet aina keskittyä annettuihin ohjeisiin.

Toinen työpaja: Vuorovaikutus ja tunteet

Toinen coachaus-kerta tiistaina 15.5.2018 käsitteli vuorovaikutusta ja tunteita. Aiheen käsittelyn yhtenä tietopohjana käytimme erilaisia viestintätyylejä. Myös lähtötasokyselysämme väitteet pohjasivat osittain tähän teoriaan. Yhtenä keskustelun aiheena oli aiheeseen liittyvä palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä minäviestinnän toimivuus vuorovaikutuksessa. Koko kerran yhtenä tavoitteena oli sosiaalisten taitojen vahvistuminen.

Viestintätyylejä voidaan karkeasti erotella kolme: assertiivinen, aggressiivinen ja epäassertiivinen. Assertiivisella viestijällä on tahto ja taito viestiä siten, että hän samanaikaisesti huomioi sekä omat että toisten oikeudet viestintätilanteessa. Sen vastaisia käyttäytymistyyliä ovat toisten oikeuksia polkeva aggressiivinen tyyli ja omia oikeuksia vähättelevä epäassertiivinen tyyli. (Huhtinen 2013, 39.)

Assertiivinen viestintä perustuu tasapuolisuuteen ja vuorovaikutteisuuteen. Vaikka viestijällä olisi tieto, miten tulee käyttäytyä, assertiivisuus edellyttää myös tahdon ja kyvyn toimia sen mukaan. Assertiivinen viestintä on selkeää ja analyttistä, mielipiteet erotetaan tosiasioista ja syy- ja seuraussuhteita pyritään ymmärtämään reagoimatta asioihin välittömästi ja tunnepohjaisesti. Assertiivinen viestijä haluaa sekä tuoda avoimesti esiin omia että saada selville toisten tunteita, haluja, tarpeita ja näkemyksiä. Tutkivat ja asioita erittelevät kysymykset ovatkin tyyppillisiä. (Huhtinen 2013, 47–48.)

Assertio edellyttää myös kykyä antaa rakentavaa palautetta sekä taitoa puuttua epäkohtiin saman tien. Ongelmia yritetään ratkoa konkreettisin ehdotuksin kehittämällä yleensä ensin eri vaihtoehtoja, joista lopullinen ratkaisu valitaan. Assertiivinen viestijä pyrkii välttämään syytelyä, mutta tuo kuitenkin esiin sen, mitä on konkreettisesti

tapahtunut, ja mikä ongelma on omasta näkökulmasta. Sen jälkeen mietitään, mitä tulisi tehdä ongelman ratkeamiseksi. (Huhtinen 2013, 49–50.)

Assertiossa vastuu pysyy itsellä omasta toiminnasta ja päätöksistä. Tapa reagoida omiin tunteisiin on myös jokaisen oma päätös. Ongelmia ei jätetä käsittelemättä vain sen takia, että pelkää sen aiheuttamia tunnereaktioita muissa. Jonkun toisen toimintatavat, jotka polkevat omia oikeuksia tai ovat haitaksi omalle toiminnalle tai yhteisille tavoitteille, on oikeus ottaa esille. (Huhtinen 2013, 50.)

Minäviestinnän koemme olevan tärkeä taito vuorovaikutuksessa. Thomas Gordon määrittelee ihmissuhdetaitoja ja menetelmiä muun muassa teoksessa *Toimiva perhe* (2004) ja *Toimiva koulu* (2006). Toisin kuin sinäviestit, joihin sisältyy toisen syyttäminen, minäviesteissä on sovitteleva sävy. Niissä on henkilön omakohtaiset havainnot tapahtuneesta ja niillä viestitään omia tunnetiloja tapahtuneeseen liittyen. Gordonin menetelmän mukaan toimiva minäviesti koostuu kolmesta osasta. Ensiksi kuvataan neutraalisti ja syyttelemättä se, mikä aiheuttaa konfliktin. Toiseksi kuvaillaan toiminnan konkreettinen vaikutus. Kolmanneksi minäviestillä kerrotaan havaitsijan ja mahdollisesti muiden tilanteessa olleiden tunnetilat konfliktiin liittyen. (Gordon 2006, 184–189.)

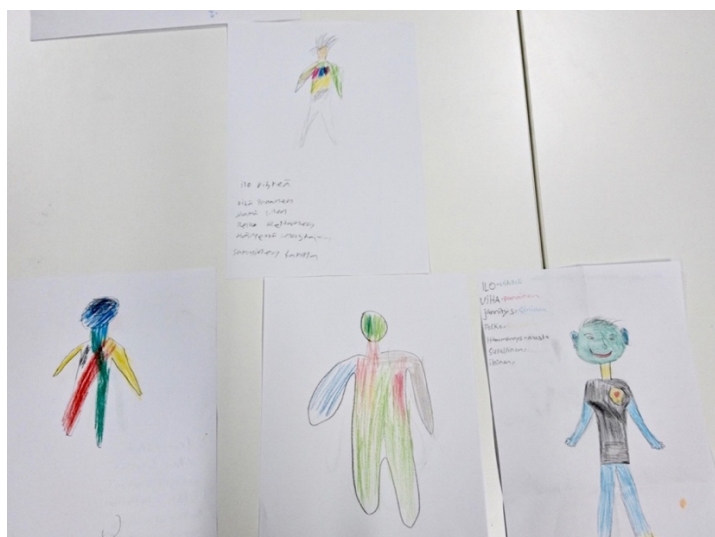
Sosiaalisesti taitava ihminen osaa toimia eri tilanteissa niiden vaatimalla tavalla. Hänellä on kyky valita joustavasti sellainen toimintamalli, joka on tehokas ja tarkoituksenmukainen. Näin ollen hänen ei tarvitse turvautua aggressioon ja harvoin joutuu konflikteihin muiden kanssa. Sosiaalisesti taitava ihminen pystyy asettumaan toisen asemaan ja kokemaan sympatiaa. Vaikka hienotunteisuudessa ja sosiaalisessa herkkyydessä onkin synnynnäisiä eroja, ovat nekin sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen määrittelyminen on kuitenkin aina yhteydessä aikaan ja kulttuuriin. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 20–23.)

Aloitimme Mahti-tunnekorteilla, jotka on tarkoitettu tunteiden nimeämisen, sanoittamisen ja ilmaisun tueksi (Kehitysvammaisten Tukiliitto ry 2017). Jokainen valitsi kaksi korttia, joista toinen kuvasi kuluneen viikon aikana tuntemaansa myönteistä ja toinen kielteistä tunnetta. Melkein kaikki löysivät kaksi korttia, mutta joillekin kielteistä tunnetta kuvaavan kortin löytäminen oli haastavaa. Kaikki kertoivat omista tuntemuksistaan ja missä tilanteissa oli mitään tunnetta kokenut. Kortit herättivät keskustelua siitä, miten jokainen tulkitsee niiden esittämiä tunnetiloja omalla tavallaan.

Kortit toimivat hyvänä johdatuksena seuraavaan harjoitteeseen. Siinä jokainen piirsi paperille ihmiskehon, minkä jälkeen mietimme, mitä erilaisia tunnetiloja on olemassa. Kun olimme saaneet muutaman tunnetilan kirjoitettua taululle, päätimme niille yhdessä värit.

Niistä ryhmäläisillä oli eriäviä mielipiteitä, ja värien päättämiseen meni jonkin aikaa. Selitimme kuitenkin, ettei väreillä sinänsä ole väliä, koska ne tulee vain erottaa kehosta, kun ne väritetään siihen. Ohjeistimme seuraavaksi heitä värittämään kutakin tunnetilaa kuvaavalla värillä sen kehonosan, jossa tämä tunnetila tuntuu. Eri tunnetiloista syntyi keskustelua ja myös siitä, onko neutraali olotila tunne. Tunteiden selittäminen oli välillä haasteellista, mutta käytännön esimerkeillä pystyimme jollakin tapaa havainnollistamaan niitä. Tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen liittyvät tunnetaitoihin sekä itsetuntemukseen, jota coachauksella halusimme myös vahvistaa.

Kehokuvien purkuun olisi voinut olla enemmän aikaa. Ruokailu oli seuraavaksi ja ryhmäläiset alkoivat olla vähän levottomia. Kaikkien kuvat kuitenkin käytiin läpi. Tässä toimiva tapa olisi voinut olla purkaa myös tunnetila kerrallaan niin, että jokainen olisi kertonut, missä tunnetila tuntuu. Tästä olisi voinut syntyä vielä keskustelua siitä, miten eri tunteet tuntuvat eri ihmisillä eri kehonosissa.



Kuva 5. Ryhmäläisten kehonkuvia (c Saara Sillanpää 2018).

Tunneälyssä voidaan erottaa intrapersonallisia kompetensseja, joita ovat itsehallinta ja itsetietoisuus eli tietoisuutta omista ajatuksista, tunteista ja toiminnasta sekä niiden vaikutuksista toisiinsa. Myös itsensä motivointi on intrapersonallinen kompetenssi, joka liittyy kykyyn asettaa tavoitteita, luoda suunnitelmia niiden saavuttamiseksi ja toteuttaa ne sekä ponnisteluun tavoitteiden saavuttamiseksi vastoin käymisistä huolimatta. Myös optimistisuus ja vastuunotto omasta toiminnasta liittyy itsemotivointiin taitona. (Virolainen & Virolainen 2018, 221–222.)

Interpersoonallisia kompetensseja ovat empatiakyky ja sosiaaliset taidot, johon liittyy kyky luoda ja ylläpitää suhteita, kunnioittaminen, sitoutuminen yhteiseen päämäärään, avoimuus, kommunikointitaidot, yhteistyötaidot, johtamisen taidot sekä kyky selvittää konflikteja. Tunneäly on yhteydessä uskon omiin kykyihin. Tunneälyä kehittämällä voi edistää omaa hyvinvointia. (Virolainen & Virolainen 2018, 222.)

Tunneharjoitus, kuten tunteet yleensäkin, linkittyy kiinteästi ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, joten välillisesti tavoitteenamme oli myös vuorovaikutustaitojen parantaminen. Vuorovaikutus koostuu sanattomasta ja sanallisesta vuorovaikutuksesta (Vilén ym. 2008, 20). Sanaton viestintä käsittää ilmeet, eleet ja äänenkäyttöön liittyvät tekijät. Sanallinen viestintä taas liittyy puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Sanoilla on paitsi kulttuurisesti latautunut merkitys, ne tarkoittavat myös eri ihmisille eri asioita. Merkitykset muodostuvat paitsi kokemusten, myös tiedon, uskon ja instituution mukaan. (Vilén ym. 2008, 20.)

Iltapäivän aloitimme keskustelemalla siitä, mitä tarkoittaa vuorovaikutus ja mitä se sisältää. Pohdimme myös, mitä on hyvä vuorovaikutus. Opiskelijat saivat kirjoittaa taululle ajatuksiaan. Tähän osallistuivat melkein kaikki, vaikka kieli asetti jälleen haasteita. Joillakin oli korkea kynnys tulla kirjoittamaan suomeksi, koska ei ollut varma, miten asian voisi ilmaista. Painotimme, ettei haittaa, vaikkei kieliasu olisikaan täysin oikein. Keskustelu ei varsinaisesti lähtenyt lentoon, mutta kaikki tuntuivat ainakin ymmärtävän, mistä puhuttiin.

Tämä toimi johdatuksena seuraavaan harjoitteeseen, joka oli kuunteluharjoite. Siinä ryhmä jaettiin pareihin ja kumpikin kertoi vuorollaan omasta aamustaan. Toinen kuunteli intensiivisesti ja kommentoimatta. Halusimme teettää harjoitteen, koska sen avulla pystyimme havainnollistamaan kuunteleminen tärkeyttä vuorovaikutuksessa. Se antoi heille myös mahdollisuuden tutkia itseään vuorovaikuttajana: Tekeekö mieli koko ajan kommentoida toisen kertomaa ja alkaa kertoa omaa tarinaa vai pystyykö rauhassa keskittymään toiseen. Harjoite aiheutti jännittyneisyyttä ja pientä innostustakin porukassa. Annoimme kaksi minuuttia aikaa kullekin kertomiseen. Jotkut olivat hyvin vähäsanaisia, jotkut kertoivat vuolaammin. Opiskelijat kuitenkin tunnistivat, miten vaikeaa voi olla kuunteleminen ilman, että itse sanoo mitään. Joillekin harjoitus taas tuntui helpolta. Jaoimme vielä kokemuksia erilaisista vuorovaikutustilanteista, hyvistä ja huonoista. Keskustelimme tässä kohtaa myös minäviestinnästä sekä palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta ja niihin liittyvistä haasteista. Palautteen antaminen on taitolaji, joka vaatii myös aiemmin kuvattuja tunneälytaitoja (Virolainen & Virolainen 2018, 225).

Lopuksi pelasimme vuorovaikutuspeliä, joka oli kevyt harjoitus. Sitä varten meillä oli Suomen Mielenterveysseuran (2014) tunteiden tuulimyllystä itse tekemämme pelilaudat ja lauseita. Parit nostivat vuorollaan lauseen pakasta ja pyöräyttivät tuulimyllyn nuolta. Lause luettiin nuolen osoittamassa tunnetilassa. Harjoite toimi pelin muodossa todella hyvin, ja opiskelijoista se oli hauska. Harjoitteessa havainnollistettiin sitä, miten sanaton vuorovaikutus tuo puheeseen eri merkityksiä ja ristiriitaisuuksia, kun sanotun sisältö ja esimerkiksi äänensävy ovat täysin erilaiset. Harjoite oli hyvä kevyt lopetus kertaan.

Lopuksi kaikki saivat omasta tunteiden tuulimyllystä nimetä kolme ryhmäkerran aikana tunteensa tunnetilaa. Kaikki löysivät tunnetilat myllystä ja samalla annettiin palautetta. Ryhmäkerta oli mielestämme onnistunut, sillä eri harjoitteet tukivat toisiaan hyvin. Samalla yhdessä tekeminen ja keskusteleminen tuki mielestämme sosiaalisten taitojen vahvistumista. Tunnelma oli ryhmäkerralla hyvä, ja osallistujia oli päivän aikana yhdeksän, ollen näin ihan toimivan kokoinen porukka.



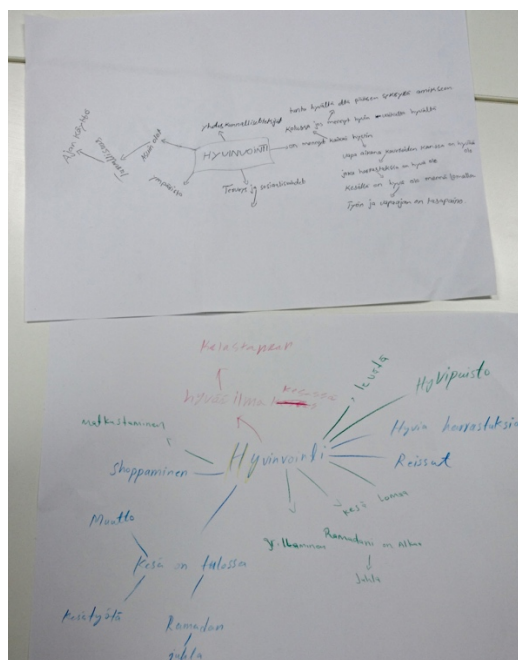
Kuva 6. Vuorovaikutuspelin peluuta (c Saara Sillanpää 2018).

### Kolmas työpaja: Hyvinvointi

Hyvinvointi-ryhmäkerta torstaina 17.5.2018 aloitettiin Liisa Salmenperän valokuvakorteilla. Kerroimme päivän aiheen, ja kävi ilmi, ettei monikaan ymmärtänyt käsitettä hyvinvointi. Tämän olisimme selittäneet kyllä, mutta ryhmän opettaja ehti selventää asian.

Jokainen valitsi kortin, joka kuvasi senhetkistä vointia. Kaikkien kortit käytiin vuorotellen läpi. Selvästi käsite oli vaikea, koska moni kertoi enemmän, miksi piti kortista, eikä niinkään yhdistänyt sitä hyvinvointiin. Kielelliset vaikeudet myös varmasti tekivät asian selittämistä vaikeaa. Rivien välistä pystyimme kuitenkin aistimaan, miten kortti ehkä kertoi senhetkisestä elämäntilanteesta.

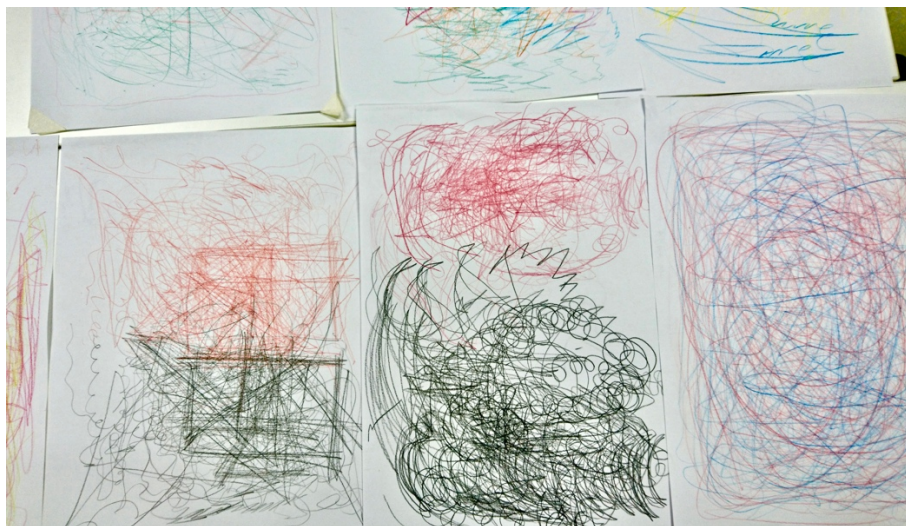
Kierroksen jälkeen ryhmä jaettiin pelikorteilla kahteen porukkaan, joihin tuli kumpaankin kolme jäsentä. Porukoissa mietittiin ja kirjattiin paperille, mitä on hyvinvointi, mitä siihen kuuluu ja mitkä kaikki asiat siihen vaikuttavat. Sen jälkeen kokoonnuttiin yhden pöydän ääreen ja käytiin läpi, mitä ryhmät olivat kirjoittaneet. Toinen meistä ohjaajista kirjoitti taululle käsitekartan muodossa koontia ajatuksista keskustellen samalla aiheesta. Ryhmissä oli herännyt paljon samoja ajatuksia. Jotkut olivat kirjoittaneet jopa isoja kokonaisuuksia, kuten yhteiskunnalliset tekijät ja elinympäristö. Keskustelimme ja kirjasimme myös, mitkä asiat heikentävät hyvinvointia. Jotkut olivat keskustelussa hieman aktiivisempia ja joitakin piti vähän kannustaa sanomaan ajatuksiaan. Keskustelussa tuli hyvin esille myös, kuinka eritasoisia he olivat suomen kielessä. Lopulta taululla oli iso käsitekartta, josta pystyimme toteamaan, miten moni asia hyvinvointiin vaikuttaa ja kuinka ne ovat kaikki keskenään yhteydessä. Teemana raha nousi heidän mielestään yhdeksi tärkeimmistä hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.



Kuva 7. Käsitekarttoja hyvinvoinnista (c Saara Sillanpää 2018).

Aamupäivän ohjelma päätettiin musiikkipiirtämiseen. Kaikki eivät intoa puhkuen lähteneet tekemään harjoitetta, ja tässä vaiheessa yksi opiskelijoista sanoi harjoituksen olevan hänen mielestään ihan päiväkotilasten tekemistä. Pysyimme kuitenkin suunnitelmassamme ja ohjasimme opiskelijat rohkeasti kokeilemaan harjoitetta. Soitimme kolmea erityylistä kappaletta, jonka aikana opiskelijat piirsivät kuvioita kynillä molemmilla käsillä yhtä aikaa. Kehotimme aistimaan musiikkia ja heittäytymään sen vietäväksi. Kerroimme, että silmät voi sulkea. Ryhmä ei tuntunut heti lämpenevän harjoitteelle, mutta kaikki silti tekivät. Yksi opiskelija alkoi katsoa puhelinta kesken kaiken ja tähän puututtiin hienovärisesti. Lisäksi yksi opiskelija tuli paikalle kesken harjoituksen, jolloin jouduimme ohjeistamaan hänelle harjoituksen vielä pikaisesti.

Harjoitteen jälkeen jokainen esitteli tuotoksensa ja kertoi työnsä nimen, jos oli sellaisen keksinyt. Kaikkien töitä katsottiin, ja jokaisen työ sai aplodit. Moni piti lopulta harjoitteesta, etenkin yksi innostui siitä todella paljon. Hän toi esiin, että harjoitusta voisi tehdä myös kotona. Harjoituksen jälkeen pidimme tauon.



Kuva 8. Tuotoksia musiikkipiirtämisestä (c Saara Sillanpää 2018).





Kuva 9. Lisää tuotoksia musiikkipiirtämisestä (c Saara Sillanpää 2018).

Tauon jälkeen siirryimme liikuntasaliin. Tila ei ollut suuri, vaikka luokkaa suurempi olikin. Tämä vaikutti ryhmään selvästi levottomuutta lisäten. Lisäksi miehet menivät heti ilmeisen tottuneesti etsimään pallot varastotilasta, ja niiden saaminen takaisin varastoon vei aikaa, eivätkä he meinanneet uskoa kehotuksiamme. Hieman aikataulusta myöhässä pääsimme aloittamaan BrainDance-harjoitteen. Se toimi lämmittelyharjoituksena seuraaviin harjoitteisiin.

BrainDance koostuu kahdeksasta eri liikekokonaisuudesta, jotka jäljittelevät lapsen fyysistä kehitystä syntymän jälkeen. Edellinen liike tukee aina seuraavaa. BrainDance toimii hyvänä kehon ja aivojen lämmittelyharjoituksena avaten hermo- ja liikeratoja. Samalla liikkeiden erottelu auttaa havainnoimaan alueita, joissa on ongelmia, ja keskittymään niihin liikkeisiin ongelmien helpottamiseksi. Harjoitus tukee oppimista, lisää toivottua käyttäytymistä ja kehittää sosiaalisia taitoja. Sitä voidaan käyttää työkaluna neurologisen järjestelmän uudelleenjärjestäytymiseen, hapensaantiin ja toipumiseen. Lisäksi keskivartalon tuki, yhteydet kehonosien välillä ja kohdistaminen paranevat. (Creative Dance Center 2018). Opiskelijat tekivät harjoitteen hyvin keskittyneesti, ja kaikki osallistuivat, mikä jopa hieman yllätti positiivisesti meidät coachit.

Ihmisen mielikuva omasta kehosta kehittyy jo lapsuudessa ja vaikuttaa ihmisen kuvaan itsestään kokonaisuutena. Fyysinen viestintä käsittää eleet, ilmeet, katsekontaktin, kosketuksen, liikkeet sekä vaatteet ja tuoksut. Fyysistä liikekieltä voidaan monin tavoin hyödyntää ihmisten tukemisessa. Liikekielessä erottuvat niin kulttuuriset kuin sosiaalisetkin tekijät. Ihmisen mielen hyvinvointi ja minäkuva yhdistyvät kehon ja fyysisen terveyden kanssa ollen suorassa yhteydessä toisiinsa. Kehon hyvinvointi vaikuttaa ihmisen minäkuvaan ja mielialaan. Liiketerapeuttisella toiminnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, jossa liikuntaa ja kehon liikkeitä hyödynnetään ihmisen sosioemotionaalisen elämän tukemiseksi ja vuorovaikutuksen välineenä. Useiden tutkimusten mukaan liikunnan avulla voidaan vähentää ahdistusta, masennusta ja muita psyykkisiä oireita. Liike myös kertoo paljon ihmisestä ja hänen hyvinvoinnistaan. Liikkeistä voidaan havainnoida niiden kestoa, voimaa ja jouhevuuutta. Myös tilankäyttöön ja liikkeiden laajuuteen voidaan keskittyä. Tulkinnalle ei kuitenkaan saa antaa liikaa tilaa, vaan asiakkaalla tulee olla mahdollisuus kertoa sanoin hyvinvoinnistaan. (Vilén ym. 2008, 329–330.)

Myös seuraavat kaksi harjoitetta olivat liikkeeseen painottuvia. Toisessa niistä ryhmä kulki vapaasti tilassa. Tässä vaiheessa ryhmää oli vaikea saada olemaan puhumatta ja huomioimatta toisiaan. Heitä ohjeistettiin valitsemaan mielessä ”lämmin” vaate jonkun toisen päältä, jota seuraa ja joka ikään kuin vetää puoleensa, ja jonkun toisen päältä jokin ”kylmä” vaate, josta yrittää pysyä kaukana. Tämän jälkeen heitä ohjeistettiin pyrkimään näiden vaatteiden väliin. Lopulta porukka oli melko lähellä toisiaan ja heitä pyydettiin koskemaan toisella kädellä olkapäälle sitä, jolla tämä ”lämmin” vaate oli ollut ja toisella kädellä sitä, jolla oli ollut ”kylmä” vaate. Harjoitteessa vaatteen sijaan olisi voinut olla yksinkertaisempaa puhua vain henkilöistä. Vaatteesta puhumisella ihmisen sijaan yritimme poistaa mahdollisia negatiivisia tuntemuksia siitä, että joku välttää itseä. Tuntui, että ohjeet eivät olleet kaikille täysin selvät, ja harjoite jäi hieman tyngäksi. Meidän aiempien kokemusten mukaan kyseinen harjoite voi parhaimmillaan nostaa tunnelmaa sen luoman pienen jännitteen vuoksi.

Yhdessä opiskelijassa oli liikuntasalissa havaittavissa myös pientä vastarintaa. Hän toisti sanaa ”päiväkoti” viitaten sillä tekemisen lapsellisuuteen. Hän selvästi koki, että leikkimie, ja leikkiminen kuuluu pikkulapsille. Tämäkin opiskelija osallistui kuitenkin kaikkiin harjoituksiin eikä saanut lietsottua muita mukaan ajatukseen harjoitusten epäsovpuudesta heidän ryhmälleen. Sama opiskelija ilmaisi hieman vastarintaa käytöksellään paikoitellen muutenkin coachaus-kertojen aikana.

Vastarinnan käsitteellä tarkoitetaan kaikkia niitä pyrkimyksiä, joilla ryhmä välttää perustehtävänsä tekemistä. Vastarinta ilmenee usein esimerkiksi passiivisuutena, puheenaiheen vaihtamisena, vitsailuna, kritiikkinä tai tyytymättömyytenä. Vastarintaa herää ryhmän kehittyessä, mutta oleellista on, miten ohjaaja tai ohjaajat sen kohtaavat. Tavalla on vaikutusta sekä ryhmän ilmapiiriin että tuloksellisuuteen. Vastarinnan kukistaminen valtaamalla ei yleensä onnistu, vaan ilmiön kohtaaminen yhteistyöhengessä tuottaa usein paremman tuloksen. On myös tärkeää, ettei vastarintaa jätä huomiotta, sillä ryhmän kehitys saattaa silloin pysähtyä. On pysähdyttävä ja tarkasteltava, mistä on kyse. (Niemistö 2007, 178–179.) Liikuntasalikerralla emme antaneet juurikaan huomiota tämän opiskelijoiden heitoille, sillä tilanne oli hyvin hallinnassa ja olisi vain voinut viedä tekemisestä fokuksen. Opiskelijan muihin vastarinnan merkkeihin, kuten passiivisuuteen, välillä puutuimme lähinnä henkilökohtaisen kannustamisen avulla.

Seuraava harjoite oli niemeltään Taiteilija ja savi. Ryhmä jaettiin pareihin. Ensin toinen toimi taiteilijana ja muovaili toisesta (savesta) teoksen klassisen musiikin soidessa taustalla. Teosten valmistuttua pidettiin taidenäyttely, jossa kukin taiteilija kertoi teoksensa tekoprosessista, sen mahdollisen nimen tai inspiraation lähteen. Kierroksen jälkeen vaihdettiin roolit. Patsaista tuli joistain hyvin mielikuvituksellisia, ja harjoite huvitti melkein koko ryhmää. Harjoite toimi selvästi hyvin toisilleen tuttujen henkilöiden kanssa eivätkä he arastelleen koskea toisiaan. Painotimme, että ketään ei saa sattua, koska meno näytti välillä hurjalta nuorten miesten päästessä vauhtiin muovailuissaan. Harjoite toimi hyvänä tunnelmannostattajana ja voisi toimia myös uudessa ryhmässä tunnelmaa rentouttavana.

Harjoitteen jälkeen porukka jaettiin kolmeen kolmen hengen ryhmään toisen meistä ollessa ryhmän opettajan kanssa yhdessä ryhmässä. Jokainen ryhmä sai tehtäväkseen muodostaa kehoilla jokin esine, jonka toinen meistä coacheista kävi kullekin ryhmälle kuiskaamassa. Lopuksi kaikki ryhmät esittivät omansa, ja muut arvasivat, mikä esine on kyseessä. Myös ääntä ja liikettä sai käyttää. Opiskelijat miettivät tosissaan, miten saavat muodostettua esineensä ja saivat samalla hassutella. Ryhmä tuntui pitävän harjoitteesta.

Ryhmäkerran viimeinen harjoite oli rentoutus, jossa käytiin koko keho läpi, ja se sisälsi myös mielikuvaharjoitteen omasta turvallisesta paikasta. Kaikki ryhmäläiset olivat aloillaan harjoitteen ajan, ja selvästi muutama jopa nukahti. Muistutimme harjoitteen alussa, että mikäli silmien pitäminen kiinni on epämukavaa, voi ne pitää myös auki. Harjoitteen jälkeen muistimme, että olisi pitänyt myös painottaa, ettei nukahtaminenkaan haittaa.

Stressinhallinta oli yksi opiskelijoiden eniten toivomista aiheista coachaukselle ja elämäntaitojen osa-alue, jonka asetimme yhdeksi tavoitteeksi. Keinoja vähentää opiskeluun liittyvää stressiä on muun muassa juuri rentoutusharjoitusten tekeminen. Myös mindfulness, tehokkaat opiskelutavat, ongelmanratkaisukeinojen oppiminen ja vaivaavista asioista puhuminen vähentävät opiskelijan stressiä. Stressinhallinnassa on oleellista seikat, joita käsitelimme hyvinvointiinkin vaikuttavina tekijöinä, kuten riittävä ja hyvänlaatuinen yöuni, liikunnan harrastaminen ja rentoutuminen. (Virolainen & Virolainen 2018, 154–155.) Stressinhallintaa elämänhallintaan rinnastettuna käsitelimme kappaleessa 3.2.

Harjoitteen jälkeen jokainen sai valita sattumanvaraisesti yhden Maaretta Tukiaisen (2016) Hyvän mielen kortin ja lukea sen sisältämä tsemppilause. Samalla tuli miettiä, miten lause sopii itselle. Ryhmäkerta lopetettiin rauhallisessa tunnelmassa. Opettajalta saimme ryhmäkerran alussa tietää, että osalla heistä oli juuri alkanut ramadan, mikä hänen mukaansa näkyi jo nyt käytöksessä. Myös meidän coachauksen aikana oli havaittavissa pientä väsymystä ja levottomuutta. Pysyimme kuitenkin melko hyvin aikataulussa, ja lähes kaikki suunnitellut harjoitteet ehdittiin tehdä.

Neljäs työpaja: Tulevaisuus ja unelmat

Neljäs ryhmäkerta pidettiin tiistaina 22.5.2018, ja sen aiheena oli tulevaisuus ja unelmat. Aluksi kysyimme palautetta ja tuntemuksia edellisen kerran liikuntasaliosuudesta, koska harjoitteiden välissä ja kerran lopussa emme ehtineet kovinkaan paljon kysyä heidän mielipiteitään. Saimme palautetta jokaiselta, ja moni kertoi pitäneensä harjoitteista. Eriyisesti rentoutusharjoitus koettiin hyväksi ja tarpeelliseksi.

Palautteen jälkeen jokainen teki vuorollaan liikkeen, joka kuvasi senhetkistä tunnelmaa. Muut toistivat liikkeen, ja lopuksi mentiin kierros tehden kaikkien liikkeet yksi kerrallaan. Seuraavaksi puhuimme Suomen koulutusjärjestelmästä ja mahdollisista koulutusväylistä. Kerroimme myös omaa koulutuspolkuamme ja kuvasimme opiskelua ammattikorkeakoulussa. Kumpikin tuntui kiinnostavan ryhmää kovasti.

Keskustelun jälkeen levitimme pöydälle kortteja, joissa luki eri ammatteja. Niistä valittiin kolme kiinnostavinta. Tämän jälkeen porukka jakautui kolmeen pienryhmään. Kaikki saivat paperin, joissa luki jokin kolmesta ammatista. Paperiin kirjoitettiin ammatin vaatimia taitoja, ominaisuuksia, tietoja ja koulutuksia. Ryhmät miettivät myös mahdollisia polkuja kyseiseen ammattiin. Aluksi mietittiin kymmenen minuuttia, minkä jälkeen ryhmät

vaihtoivat eri paperin luo. Tämä toistettiin vielä kerran. Kyseinen Learning café -tyyppinen harjoitus (Kts. esim. Innokylä 2018) jäi hieman kesken, joten jatkoimme sitä tauon jälkeen. Ryhmät esittelivät tuotokset ja keskustelimme niistä yhdessä. Kaikkien ammattien kohdalle oltiin saatu oleellisia asioita.

Seuraavaksi teimme Unelmakartta-harjoituksen, jossa omia unelmia koostetaan paperille tai kartongille leikkaamalla ja liimaamalla kuvia ja tekstejä lehdistä sekä halutessaan myös piirtämällä ja/tai kirjoittamalla. Jotkut olivat tehneet sellaisen aiemminkin, mutta kahta opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki tekivät sitä mielellään. Toinen ei koko aikana saanut tehtyä karttaa ja koitimme kysyä, tuliko hänen kuitenkin mietittyä asioita. Hän sanoi kyllä miettineensä, muttei osannut tai halunnut tehdä karttaa. Toinen opiskelija sanoi tehneensä kartan joskus, eikä häntä oikein huvittanut tehdä sitä uudestaan. Kehotimme ajattelemaan, että nyt voi nousta mieleen erilaisia ajatuksia ja tavoitteita kuin aiemmin ja, että se on häntä itseään varten ikään kuin kannustamaan. Painotimme myös, että se tulee hänelle itselleen, eikä siitä ole pakko jakaa mitään.

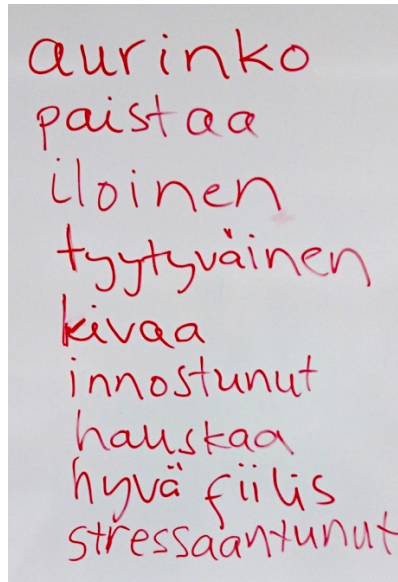
Unelmia käsiteltäessä ryhmässä nousi esille jonkin verran toivottomuuden tunnetta ja epävarmuutta tulevaisuudesta. Ilmaisimme ymmärtävämmme, että epävarmuutta varmasti on, ottaen huomioon heidän nykytilanteensa. Kaikki heistä eivät välttämättä ole saaneet edes oleskelulupaa. Yritimme motivoida heitä ajatuksella, ettei mitään ovea kannata sulkea itseltään, ja että tavoitteet voivat myös auttaa jaksamaan. Lopulta yhtä lukuun ottamatta kaikki tekivät unelmakartan, myös me coachit. Kävimme kaikkien kartat läpi niin, että jokainen kertoi omastaan sen verran kuin halusi. Muut esittivät myös joitain ajatuksia ja kysymyksiä, joita kartat toivat mieleen.



Kuva 10. Unelmakarttoja (c Saara Sillanpää 2018).

Kappaleessa 3.2 kuvasimme tavoitteiden, hyvinvoinnin ja elämäntyytyväisyyden yhteyttä Elämäntyytyväisyyden 4S-mallin mukaisesti. Myös osalla opiskelijoista tuntui olevan tekemistä psyykkisen hyvinvoinnin kanssa, mikä väistämättä heijastui vaikeuteen uskoa tulevaisuuteen ja suunnitella sitä. Kuten totesimme, Salmela-Aron ja Nurmen mukaan (2017, 40) heikko itsearvostus saa asettamaan enemmän välttämistavoitteita kuin lähentymiseen liittyviä tavoitteita. Tähän viitaten tehtävä, jossa olisi pitänyt leikata kuvia, joita ei halua tulevaisuuteensa, olisi ehkä voinut olla helpompi tehtävä ainakin tälle yhdelle opiskelijalle, joka ei saanut unelmiaan kuvattua.

Unelmakarttaharjoituksen jälkeen kysyimme vielä, olisiko ryhmällä toiveita lopetuskerhalle. Suunnittelimme yhdessä vapaamuotoista ohjelmaa erityisesti iltapäivään, sillä aamupäivällä ohjaisimme vielä pari harjoitetta. Ryhmä toivoi tanssia iltapäiväksi, mutta muuten toiveita ei ollut. Lopuksi pyysimme kaikkia sanomaan yhden omaa tunnelmaa kuvaavan sanan, jotka kirjoitimme allekkain taululle. Niistä koostui runo, joka luettiin vielä ääneen. Viime hetkellä yksi opiskelijoista tuli pääsykokeiden haastattelusta, joten hänen sanansa oli "stressaantunut". Muiden tunneille osallistuneiden sanat kuvasivat myönteisiä tunteita. Ryhmäkerralla vallitsi mukava ja rento tunnelma. Vain unelmakartan aikana aistimme pientä surumielisyyttä ja apeutta joissakin ryhmäläisissä. Kaikki osallistuivat kuitenkin suhteellisen aktiivisesti, emmekä ramadanista huolimatta havainneet levottomuutta ryhmässä.



Kuva 11. Tunnelmaruno (c Saara Sillanpää 2018).

Viides työpaja: Lopetuskerta ja voimavarat

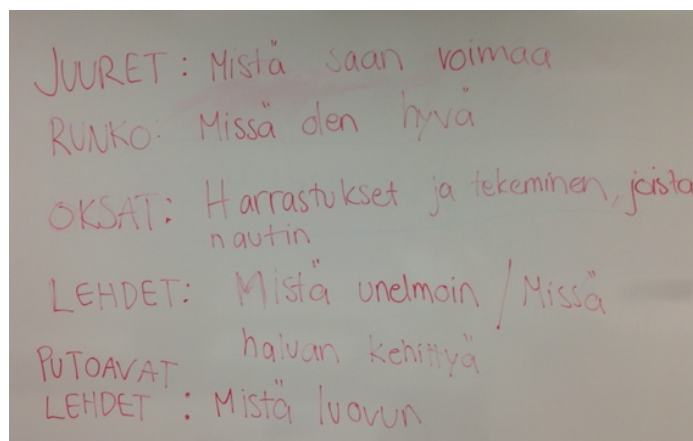
Perjantain 25.5.2018 eli lopetuskerran aamupäivän aloitimme kuulumiskierroksella ja väittämillä. Esitimme coachaukseen liittyviä väittämiä, joihin ryhmäläiset vastasivat vihreän ja punaisen lapun avulla myöntävästi tai kieltävästi. Väittämiä olivat esimerkiksi *Olen oppinut coachauksen aikana jotain uutta*, *Aluksi coachaus jännitti* ja *Kaikki harjoitteet olivat helppoja*. Välimuotoa vastausvaihtoehtoihin emme antaneet, mutta yksi opiskelijoista käytti lappuja luovasti ja nosti kerran molemmat laput, koska ei osannut sanoa, kumpi mielipide oli vahvempi.

Väittämien jälkeen annoimme jokaiselle opettajan toiveesta hänen unelmakarttaa tehdessään löytämänsä artikkelin koskien ajattelutaitoja ja yleisiä haittaavia ajatusmalleja, niin sanottuja ajatusansoja, esiteltynä konkreettisten esimerkkien kautta. Kävimme artikkelin ajatuksia pääpiirteittäin läpi ja jaoimme myös itsellemme tyypillisiä haittaavia ajatusmalleja ja kysyimme niiden tuttuudesta myös opiskelijoilta. Ryhmä tuntui ymmärtävän jollain tapaa, mistä on kyse, mutta paljoakaan ajatuksia heiltä ei tullut asiasta. Ajattelun taidot määriteltiin myös yhdeksi elämäntaidoksi (Positive Education 2018; Nuori.fi 2015, 9). Me lähestyimme ajattelutaitoja ainoastaan näitä mahdollisia kielteisiä ajatusmalleja tarkastelemalla.

Opiskelijoilla on usein rajoittavia uskomuksia liittyen esimerkiksi omaan oppimiskykyyn, jolloin tyypillisesti on kyse ajatteluvirheestä. Opiskelijalla voi esimerkiksi olla käsitys, että

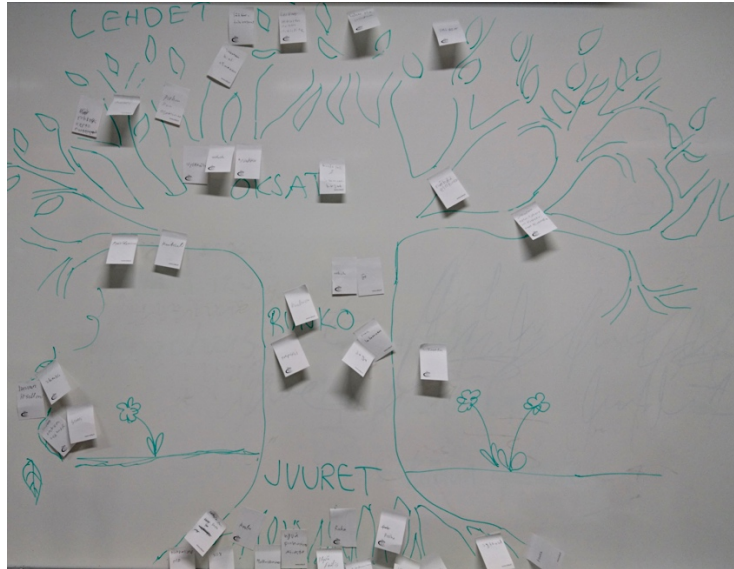
on jossain tietyssä aineessa huono, mikä voi johtuakin siitä, että opiskelija on itse antanut jollekin aiemmalle kokemukselle rajoittavan merkityksen. Tämä heijastuu myöhemmin maailman näkemiseen tietystä näkökulmasta. Esimerkiksi kognitiivinen coaching on lähestymistapa, jonka avulla opiskelija tulee tietoisiksi omista ajattelutavoistaan, rajoittavista uskomuksistaan ja reagoimismalleistaan, ja niitä autetaan muuttamaan. Näin toimimalla myös toimintaa pyritään uudistamaan. Positiivisten ajattelumallien avulla pystytään vaikuttamaan tunnetilaan ja sitä kautta käyttäytymiseen. (Virolainen & Virolainen 2018, 253–254.)

Seuraavaksi tehtiin yhteinen Voimavarapuu. Piirsimme ensin suuren puun kuvan taululle. Juuriin tuli kuvata asioita, joista saa voimaa; puun runkoon asioita, joissa on hyvä; oksiin harrastuksia ja tekemisiä, joista pitää; ja lehvät koostuivat niistä asioista, joita haluaisi itsessä kehittää tai mistä unelmoi. Tippuviin lehtiin kirjoitettiin asioita, joista haluaisi luopua. Jokainen kirjoitti ajatuksiaan Post-it-lapuille, jotka käytiin liimaamassa oikeaan kohtaan puussa. Ryhmä pohti asioita aktiivisesti. Lopulta puussa oli paljon asioita, joista moni pystyi olemaan samaa mieltä ja koki tärkeäksi. Harjoite loi yhteyttä ryhmäläisten välille ja toi heille selvästi hyvää mieltä.



Kuva 12. Voimavarapuun ohjeet (c Henni Laakio-Eirtovaara 2018).





Kuva 13. Voimavarapuu (c Henni Laakio-Eirtovaara 2018).

Aamupäivän päätteeksi teimme Voimaruno-harjoitteen. Tarkoituksena oli, että parit kertovat toisilleen jonkin itseään häiritsevän tai vaikean asian tai ongelman, johon kaipaa ratkaisua. Ryhmä etsi itselleen parin korttien avulla. Korttipakassa oli kortteja, ja jokaista korttia oli kaksi samanlaista. Jokainen valitsi korteista sattumanvaraisesti yhden, jolloin samanlaiset kortit saaneet muodostivat parin. Pareja jouduttiin aluksi vähän vaihtamaan, koska yksi kieltäytyi tekemästä hänelle tulleen parin kanssa. Heillä oli ollut ilmeisesti aiemmin joitain erimielisyyksiä. Opettaja tuli tässä vaiheessa avuksi ja päätti opiskelijoille uudet parit. Voimarunon ohjeistus herätti hieman ihmetystä aluksi, eivätkä kaikki olisi halunneet kertoa omia huoliaan. Ohjeistimme kuitenkin tarkemmin, ettei asian tarvitse olla suurikaan huoli eikä mikään todella henkilökohtainen asia. Lopulta kaikki saivat tehdä runon ja kaikki vieläpä innostuivat lukemaan parille kirjoittamansa tekstin ääneen. Tämä sai aikaan hyvin iloisen tunnelman ryhmässä, ja kaikki tuntuivat olevan kiitollisia saamastaan ”lahjasta”. Suurin osa opiskelijoista halusi lukea vielä itse tekemänsä runon koko ryhmälle.

Ruokailun jälkeen lähdimme piknikille läheiselle pienelle nurmialueelle. Ryhmä oli aiemmin toivonut lopetuskerralle tanssia. Toinen meistä coacheista ohjasi aluksi niin sanotun niveltanssin, jossa aluksi yhden kehonosan liikkeestä edettiin koko kehon liikkeeseen. Kaikki paitsi yksi ryhmäläinen osallistuivat tanssiin. Niveltanssin jälkeen ryhmäläiset vuorollaan opettivat oman kulttuurinsa tanssia. Ryhmä tuntui tykkäävän tanssimisesta. Yksi osallistuja lähti tässä vaiheessa pois. Tanssien jälkeen teimme Jännitä-rentouta-harjoituksen (Turun kriisikeskus 2015). Laitoimme harjoituksen soimaan kaiuttimesta, jolloin

kaikki pystyivät sen tekemään. Kuten aiemminkin tehdystä rentoutusharjoituksesta, tästäkin pidettiin, vaikka se olikin vähän erityyppinen. Rentoutus rauhoitti tunnelman sopivasti piknik-eväiden nauttimiseen. Syönnin yhteydessä täytettiin palautelomake koskien kaikkia coachaus-kertoja. Lopuksi kaikille kirjoitettiin lapulle jokin positiivinen asia, myös kaikille poissaolijoille. Kirjoittamisessa meni sen verran aikaa, että lopetimme hieman myöhässä, mutta tämä ei onneksi haitannut ketään. Lopetimme coachaus-kerran kiitoksiin ja toivotimme toisillemme hyvää kesää, jotkut ryhmäläiset halusivat vielä erikseen kiittää meitä kätellen tai halaten.



Kuva 14. Lopetuskerran piknik (c Saara Sillanpää 2018).

**Kysely VALMA-ryhmälle**

1. Sukupuoli tyttö/nainen  poika/mies  muu
2. Ikä 16-17  18-19  20 tai yli
3. Aiemmat opinnot ennen VALMA-koulutusta peruskoulu   
Muita, mitä? \_\_\_\_\_
4. Asun Yksin   
Avoliitossa / jonkun kanssa   
Lapsuuden perheessä   
Muu, mikä? \_\_\_\_\_
5. Tiesitkö ennen ensimmäistä tapaamistamme, mitä on coachaus VALMA-luokassa? Kyllä  En

**Rastita vaihtoehto, joka vastaa parhaiten sinun kokemustasi. 😊**

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Olen arvokas.					
2. Haluan arvostaa itseäni enemmän.					
3. Minussa on paljon hyviä asioita.					
4. Epäonnistun monessa asiassa.					
5. Olen tyytyväinen omaan kehooni.					
6. Pystyn tekemään asioita yhtä hyvin kuin muut.					
7. Olen ylpeä monesta asiasta.					
8. Luovutan helposti.					
9. Minussa on paljon hyvää.					
10. Olen tyytyväinen itseeni.					
11. Tiedän omat vahvuuteni.					

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
12. Viihdyn muiden seurassa.					
13. Sanon muiden seurassa rohkeasti, mitä ajattelen.					
14. Olen muiden seurassa hiljaa.					
15. Saan sanottua mielipiteeni keskustelussa.					
16. Minun on vaikea odottaa vuoroani keskustelussa.					
17. Mielipiteilläni on väliä.					
18. Haluan kuunnella, mitä muut sanovat.					
19. Aloitan usein keskustelun.					
20. Mietin paljon, mitä muut minusta ajattelevat.					
21. Tahdon, että kaikilla on seurassani hyvä olla.					
22. Teen niin kuin muut haluavat.					
23. Annan rohkeasti palautetta muille.					

	Täysin sama mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
24. Unelmoin tietystä koulutuksesta/ammattista/työstä.					
25. Tarvitsen apua unelma-ammatin löytämiseksi.					
26. Olen saanut apua unelma-ammatin löytämiseksi.					
27. Tarvitsen apua tulevaisuuden suunnitteluun.					
28. Olen saanut apua tulevaisuuden suunnitteluun.					
29. Tiedän riittävästi eri ammatti- ja koulutusvaihtoehdoista.					
30. Tiedän omat vahvuuteni työntekijänä.					
31. Haluan löytää omat vahvuuteni.					
32. Tiedän omat heikkouteni työntekijänä.					
33. Haluan oppia lisää omista heikkouksistani.					
34. Haluan kehittää heikkouksiani.					
35. Pidän kouluttautumista tärkeänä.					
36. Haluan tehdä tulevaisuudessa töitä.					
37. Minulla on unelmia ja tavoitteita elämässä.					
38. Uskon, että saavutan unelmani.					

**Jatka lausetta haluamallasi tavalla:**

Haluaisin, että tulevaisuudessa...

---

---

---

---

**Palautekysely coachauksesta****Rastita kerrat, joihin olet osallistunut ainakin osan aikaa:**

Ajankohta:

Teema:

- 1. kerta perjantai 4.5. Tutustuminen ja itsetuntemus
- 2. kerta tiistai 15.5. Tunne- ja vuorovaikutustaidot
- 3. kerta torstai 17.5. Hyvinvointi
- 4. kerta tiistai 22.5. Tulevaisuus ja unelmat
- 5. kerta perjantai 25.5. Selviytymiskeinot ja lopetus

**Mitkä teemat koit hyödyllisiksi:****Anna arvosana (1-5) harjoituksille, joissa olet ollut mukana coachauksen aikana:****1. kerta perjantai 4.5.**

Valokuvakortit (tunne / vointi): \_\_\_\_\_

Lankakerä (Kerro itsestäsi asia, jota muut eivät tiedä.): \_\_\_\_\_

Nimiharjoitus (itseä kuvaavat adjektiivit sekä toiveet ja tavoitteet): \_\_\_\_\_

Elämänpolku (Piirrä oma elämänpolku syntymästä tähän hetkeen.): \_\_\_\_\_

**2. kerta tiistai 15.5.**

Mahti-tunnekortit (sudet): \_\_\_\_\_

Tunteiden värittäminen piirrettyyn kehoon: \_\_\_\_\_

Vuorovaikutustaitojen kirjoittaminen taululle ja keskustelu: \_\_\_\_\_

Aktiivinen kuuntelu (paritehtävä): \_\_\_\_\_

Vuorovaikutuspeli (tunneympyrä ja osoitin, lauseet ja tunteet): \_\_\_\_\_

### **3. kerta torstai 17.5.**

Valokuvakortit (oma hyvinvointi tällä hetkellä): \_\_\_\_\_

Käsittekartat ryhmissä ja keskustelu hyvinvoinnista: \_\_\_\_\_

Musiikkipiirtäminen: \_\_\_\_\_

Braindance: \_\_\_\_\_

Kylmä ja lämmin vaate (kävely tilassa): \_\_\_\_\_

Taiteilija ja savi (pariharjoitus ja taidenäyttelyt): \_\_\_\_\_

Esineet keholla (pienryhmissä, muut arvaavat): \_\_\_\_\_

Rentoutusharjoitus (patjoilla maaten, lempipaikan kuvitteleminen): \_\_\_\_\_

Hyvän mielen kortit (Poimi kortti ja kuvaa, mitä ajatus voisi tarkoittaa itselle.): \_\_\_\_\_

### **4. kerta tiistai 22.5.**

Kuulumiset liikkeenä (muut toistavat liikkeen): \_\_\_\_\_

Koulutuksista kertominen ja keskustelu: \_\_\_\_\_

Ammatit ja pienryhmissä työskentely (koulutukset, ominaisuudet jne. ammattiin): \_\_\_\_\_



**5. kerta perjantai 25.5.**

Kuulumiset punaisten ja vihreiden lappujen avulla: \_\_\_\_\_

Voimavarapuu (kaikki yhdessä): \_\_\_\_\_

Voimaruno tai –tarina (kirjoitetaan parille): \_\_\_\_\_

Nivelten tanssi: \_\_\_\_\_

Afganistanilainen tanssi: \_\_\_\_\_

Jännitä-rentouta –harjoitus: \_\_\_\_\_

Hyvä asia toisesta (jokainen kirjoittaa jokaiselle): \_\_\_\_\_

**Kerro omin sanoin palautetta** (teemoista, coachauksesta, harjoituksista, kertojen määristä ja kestoista jne.):

**Mitä voisimme tehdä jatkossa toisella tavalla tai paremmin?**

**Kysymyksiä tai terveisiä coacheille eli Hennille ja Saaralle:**

**Kiitos palautteestasi!** ☺