

"OLENKO MÄ SITÄ RISKIRYHMÄÄ?"

LASTENSUOJELUN POIKARYHMIEN HYVINVOINNIN MUUTOSTEKIJÄT

– realistinen etnografia

Alpo Heikkinen
Helsingin yliopisto
Yhteiskuntapolitiikan laitos
Sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen kuuluva
lensiaatintutkimus
Lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisala
Toukokuu 2006

Helsingin yliopisto
Yhteiskuntapolitiikan laitos

Alpo Heikkinen

”Olenko mä sitä riskiryhmää”?

Lastensuojelun poikaryhmien hyvinvoinnin muutostekijät – realistinen etnografia

Sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen lisensiaatintutkimus. Lapsi- ja nuorisososiaalityö, 142 s. Toukokuu 2006

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa ryhmätoiminnan yhteydessä rakentuvista hyvinvoinnin muutostekijöistä. Tutkimuksen tieto on koottu toiminnallisten ryhmien yhteydessä tehdyistä työpäiväkirjamuistiinpanoista. Tutkimuksen kohteena oli kaksi lastensuojelun avohuollossa toteutettua poikaryhmää, joista toisessa oli kaksi 11–12-vuotiasta poikaa ja toisessa neljä 14–15-vuotiasta poikaa. Tutkimuksessa keskitytään poikien hyvinvointiin vaikuttaviin tavoiteltaviin, estäviin ja mahdollistaviin muutostekijöihin, joille pojat itse antavat omia merkityksiään ryhmäprosessin aikana. Tutkimuksen alussa muutostekijöiden käsitteistöä ja vaikuttimia avataan lasten ja nuorten osallisuuden, mahdollistavien ankureiden, selviytyvyyden ja estävien riskitekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat perustuvat realistisen arvioinnin, etnografian ja osallistuvan havainnoinnin yhdistelmään.

Tutkimus osoitti, että tulevaisuus, toiminnan jatkuvuus ja samojen aikuisten pysyvä sitoutuminen yhteistyöhön olivat pojille merkittävimpiä tavoiteltavia muutostekijöitä. Ryhmätoiminta lisäsi tietoa poikien hyvinvoinnista ja toi esille uusia hyvinvointiin vaikuttavia muutostekijöitä, joita ei ollut havaittu psykososiaalisen tuen ammatillisessa verkostossa. 11–12-vuotiaiden poikien ryhmässä toiminnallisilla harjoituksilla avohuollossa ei kyetty vaikuttamaan ryhmäprosessin aikana poikien väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Poikien arjen hyvinvointi ei parantunut mutta ei huonontunutkaan intervention aikana. Ryhmätoiminnasta saadun tiedon perusteella sijaishuolto ja säännöllinen psykiatrinen hoitosuhde tulkittiin tärkeämmäksi tukitoimenpiteeksi. 14–15-vuotiaiden poikien ryhmässä sitoutuminen yhteistyöhön oli merkittävin vaikuttava tavoiteltava muutostekijä. Myönteinen muutos poikien hyvinvoinnissa ajoittui lastensuojelun ryhmätoiminnan ja lisätyn erityisopetuksen alkuvaiheeseen. Miestyöntekijöiden ja naistryöntekijöiden erilaiset lähestymistavat tukiprosessissa vahvistivat myönteistä muutosprosessia. Palvelujen puutteellinen tuki oli koulutuksen kariutumisen yhteydessä poikien kokemana merkittävä estävä muutostekijä. Ryhmätoiminta interventiona laukaisi todennäköisesti muutoksen, joka vähensi poikien muiden hyvinvointipalvelujen käyttöä. Moniammatillisella tukiverkostolla oli intervention käynnistämisen perusteena ulkoisesti näkyvät, diagnostiset ja oireperusteiset syyt, ei lasten arjen kokemuksiin perustuvat jäljitetyt muutostekijät. Masennus diagnostisena ennakoitina osoittautui perusteettomaksi. Pojille vertaisryhmä oli yhtä aikaa sekä tärkeä sosiaalinen areena mutta toisaalta se merkitsi koettuna riskinä merkittävää estävää muutostekijää.

Lastensuojelutyön moniammatillisten tulkintojen yhteydessä tarvitaan tutkimustietoa siitä, millaisten suojaavien ja selviytyvyyttä tukevien mekanismien yhteisvaikutuksesta ehkäistään syrjäytymistä koulutyöstä ja ajautumista rikoksiin sekä päihteisiin. Toiminnallisessa käytäntötutkimuksessa etnografia ja realistinen analyysi tekevät näkyväksi lasten ja nuorten omia merkityksiä ja tulkintoja heidän hyvinvointiinsa vaikuttavista

muutostekijöistä. Tällä tavalla on mahdollista käsitteellistää monimutkaista todellisuutta hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Menetelmän soveltaminen vaatii käytäntöyhteydessä pitkäjänteisyyttä, aikaa ja vaivaa.

Avainsanat: poikaryhmä, lastensuojelun ryhmätoiminta, muutostekijä, etnografia, realistinen arviointi.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

| | |
|--|-----|
| 1. JOHDANTO | 5 |
| 2. TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 8 |
| 3. RYHMÄTOIMINNAN PERUSTELUT JA MUUTOSTEKIJÖIDEN KÄSITTEELLINEN PAIKANTAMINEN | 10 |
| 3.1 Lasten ja nuorten osallisuus..... | 10 |
| 3.2 Mahdollistavat ankkurit ja selviytyvyys..... | 19 |
| 3.3 Estävät tekijät riskeinä..... | 24 |
| 3.4 Toiminnallisten poikaryhmien aikaisempi tutkimus..... | 37 |
| 4. TUTKIMUSMETODI JA AINEISTON HANKINTA | 42 |
| 4.1 Realistinen arviointi ja toimintamuotoutuneet mekanismit..... | 42 |
| 4.1.1 Realistinen arviointikehä..... | 51 |
| 4.1.2 Avainmekanismien tunnistaminen..... | 54 |
| 4.1.3 Kontekstien tunnistaminen..... | 55 |
| 4.1.4 Interventiot..... | 59 |
| 4.2 Etnografinen ja refleksiivinen suhde kenttätöihin sekä havainnointiin | 60 |
| 4.3 Osallistuva havainnointi..... | 66 |
| 4.4 Tutkimusasetelma ja yleistettävyys..... | 68 |
| 4.5 Aineiston keruu..... | 69 |
| 4.6 Työpäiväkirja tutkimusaineistona..... | 70 |
| 5. AINEISTON ANALYYSI | 73 |
| 5.1 Realistiset analyysikäsitteet ja analyysiprosessi..... | 73 |
| 5.2 Työpäiväkirja-aineiston analyysi ja koodaaminen..... | 77 |
| 6. LÖYDÖKSET HAVAINNOMATRIISEISSA | 80 |
| 6.1 Poikaryhmä 1..... | 80 |
| 6.1.1 Tavoiteltavat muutostekijät..... | 81 |
| 6.1.2 Estävät muutostekijät..... | 85 |
| 6.1.3 Mahdollistavat muutostekijät..... | 91 |
| 6.1.4 Kontekstit..... | 96 |
| 6.1.5 Interventiot..... | 100 |

| | |
|---|-----|
| 6.2 Poikaryhmä 2..... | 102 |
| 6.2.1 <i>Tavoiteltavat muutostekijät</i> | 103 |
| 6.2.2 <i>Estävät muutostekijät</i> | 108 |
| 6.2.3 <i>Mahdollistavat muutostekijät</i> | 112 |
| 6.2.4 <i>Kontekstit</i> | 116 |
| 6.2.5 <i>Interventiot</i> | 120 |
| | |
| 7. TULOKSET JA YHTEENVETO | 122 |
| | |
| 8. POHDINTA | 127 |
| | |
| KIRJALLISUUS | 133 |
| | |
| KUVIOT JA TAULUKOT | 142 |
| | |
| HAVAINTOMATRIISIT | 142 |

1. Johdanto

Lastensuojelun avohuollon lasten ja nuorten ryhmätoimintaa, jota käytän jatkossa synonyyminä vertaisryhmätoiminnalle, on toteutettu kunnissa 1990-luvulla enimmäkseen erilaisten projektien yhteydessä. Ryhmätoiminnan käyttäminen työvälineenä alueellisen lastensuojelun yhteydessä on ollut kiinni pääasiassa määräaikaisten projektirahoituksista. Ryhmätoiminta ei ole ollut lastensuojelussa vakiintunut työmenetelmä. Siksi sen sisällöstä ja vaikutuksista ollaan kiinnostuneita muuallakin kuin varsinaisten toimijoiden keskuudessa. Ryhmätoimintaa voidaan kutsua lastensuojelussa sosiaalipedagogiseksi ja valtaistavaksi työmenetelmäksi riippuen siitä, mitä näkökulmaa halutaan kulloinkin painottaa.

Lastensuojelun ryhmätoiminnalla vastataan lasten ja nuorten tarpeisiin silloin, kun on olemassa oletus jonkin riskin toteutumisen todennäköisyydestä. Lastensuojelun ryhmätoiminta voi työmenetelmällisesti perustua sosiaalipedagogiikkaan, elämyspedagogiikkaan, seikkailukasvatukseen, harrasteryhmiin, sosiodraamaan, toiminnalliseen terapiaan, psykoedukatiivisiin menetelmiin, taideterapiaan, toimintakokemusmenetelmiin, elämäkertaketjuun ja sosiokulttuuriseen innostamiseen. Usein sama toiminta saatetaan sitoa käsitteellisesti usean eri menetelmän yhteyteen. Eri oppialoihin liittyvät lähtökohdat rakentavat toiminnan sisällön eri tyyppeiksi. Ryhmätoiminnassa on menetelmällisesti sovellettu kaikkia näitä aineksia, eikä sitä siten voida yleisesti sitoa yhteen menetelmään.

Toiminnallisissa menetelmissä työvälinetaso on erotettava käsitteellisesti menetelmätasosta. Työvälineitä, joita käytetään menetelmän yhteydessä voivat olla esimerkiksi metsäretket, kiipeily, vaellus, ratsastus, läksypiirit, leirit, leirikoulut, pelit, leikit, valokuvista muisteleminen, arkiset askareet, kädentaidot, keskusteluryhmät, matkalle varustautuminen, taidekerhot, lasten omat kokemus- ja työpäiväkirjat tai vaikkapa vahvuuskortit.

Pidän tärkeänä tehdä näkyväksi sellaista hiljaista tietoa, joka avaa ryhmätoiminnan yhteydessä lasten ja nuorten omien kokemusten kautta tulkintoja heidän arkeaan kosketta-

vista mekanismeista ja konteksteista. Siksi asetan tutkimuksen alussa peilipinnaksi mahdollistavat ankkurit suojaavina tekijöinä ja perinteisen riskitutkimuksen käsitteistön estävinä tekijöinä.

On erilaisia näkemyksiä siitä, millainen interventio on lastensuojelun avohuollon ryhmätoiminnassa missäkin tilanteessa vaikuttava. On myös erilaisia käsityksiä siitä, millaisia hyvinvoinnin muutostekijöitä ja mekanismeja ryhmätoiminnan yhteydessä esiin tyy ja millaisiin riskimekanismeihin sillä kyetään vaikuttamaan. Vaikuttavuudella tarkoitetaan yleensä mittaamista. Tässä tutkimuksessa en mittaa mekanismien vaikutusta enkä pyri vastaamaan kysymykseen, miksi jokin muutostekijä on saanut aikaan vaikutuksen. Taustalla vaikuttavana laajana heuristisena ajattelun apuvälineenä olen käyttänyt John Deweyn (1999) tulkintoja tiedosta. Hänen ajatuksiaan tulkiten käytännöstä tuotettu tieto on aivan yhtä arvokasta kuin ”objektiivisesti” tutkittu tieto. Analysoimalla käytännöstä tuotettua tietoa objektit eivät tule yhtään sen todemmiksi mutta ne tulevat merkityksellisemmiksi. Jos emme analysoi käytännöstä tuotettua tietoa metodisesti tai jos emme edes yritä sitä, maailmamme on sosiaalityössä kaoottinen ja järjestymätön. Objektit ovat tällöin hallitsemattomia ja musertavia. Olemme niiden armoilla. Kun puhutaan tietoa tuottavasta ymmärryksestä, voidaan unohtaa väittely siitä, onko kyse käytännön ammatillisesta tiedosta, tutkimuksesta vai arvioinnista. Ne voivat tuottaa toisiaan rikastuttavia merkityksiä. Viime vuosina tällaista tutkimusta on nimitetty käytäntötutkimukseksi.

Käytän tutkimuksessani ilmiöön perehtymisen tukena etnografista ja laadullista realistista lähestymistapaa ryhmätoiminnalle tyypillisten muutostekijöiden jäljittämässä. Teoreettis-metodologinen valintani perustuu realistisen arvioinnin viitekehykseen ja siten realismille ominaiseen tapaan hahmottaa todellisuutta. Päälähteenä analyysiosuudessa olen soveltanut Mansoor Kazin (2003) realistisen arvioinnin laadullista osuutta. Siinä tarkastellaan ryhmätoiminnalle ominaisten hyvinvoinnin muutostekijöiden (outcomes) ja kontekstien muuttumista, stabiliteettia, mahdollisia säännönmukaisuuksia ja vaihtumista ryhmäprosessin edetessä. Olen tutkijana kuitenkin soveltanut menetelmää omalla tavallani ja nimennyt joitakin käsitteitä uudelleen käytäntöön ja tutkimusasetelmaan soveltuvammiksi.

En jättänyt tätä tutkimusta pelkän realistisen teorian ja analyysin varaan, koska joudun jatkuvasti ammattityössäni toimimaan eräänlaisena antropologina, joka joutuu tulkitsemaan yhä uudelleen sitä, miten pojat ymmärtävät, tulkitsevat ja perustelevat elinolojaan ja hyvinvointiaan. Hammersleyn ja Atkinsonin (2005) mukaan etnografialle on ominaista kulttuurisesti tuotettujen merkitysten vaihtelemisen ilmiasu sekä prosessien tunteminen. Etnografia korostuu tässä tutkimuksessa erityisesti siinä, kuinka lapset ja nuoret itse ilmaisevat ymmärrystään arjen hyvinvointiinsa vaikuttavista muutostekijöistä. Siksi pidän tärkeänä myös etnografian metodista merkitystä ajattelun avaajana osallistuvan havainnoinnin rinnalla. Realistinen teoreettinen viitekehys ei puolestaan sulje pois kontekstuaalisia merkityksiä, vaan tukee niiden avautumista. Näin molemmat näkökulmat voivat toimia kompleksisen polun avaajina. Tämän vuoksi olen antanut tutkimukselle realistisen etnografian nimen. Toisaalta tutkimustani voisi nimittää kuten Arja Kuula (1999) tulkitsee toimintatutkimuksen sivujuonteita, toiminnalliseksi tutkimukseksi, johon sovellan realistisia ja etnografisia aineksia aineiston analyysissä.

Kohderyhmänä on kaksi lastensuojelun toiminnallista poikaryhmää, joissa itse olen toiminut työntekijänä ja tutkijana. Tarkasteluni painottuu ryhmän toimintaan, mutta avaan analyysin sisässä jonkin verran tapauskohtaisuutta eli yksilöllisiä tekijöitä. Kumminkin ryhmät olivat suhteellisen homogeenisia konteksteiltaan ja riskitaustoitukseltaan, joten katsoin ryhmäkohtaisen tarkastelun mahdolliseksi. Koen myös ryhmäkohtaisen tarkastelun haasteellisenä. Sosiaalityössä on totuttu yksilökohtaiseen ja tapauskohtaiseen tarkasteluun koska ryhmien ja yhteisöjen kanssa työskentelyn asema ja perinne on lastensuojelutyössä heikko. Aineistona käytän työpäiväkirjamuistiinpanoja, jotka on koottu yhdeksän kuukauden ajalta. Tutkimukseni työpäiväkirja-aineiston olen kerännyt syksyllä 2004 ja keväällä 2005.

Realistinen laadullinen viitekehys ja analyysi tuovat tietoa siitä, kuinka lapsi ja nuori jäsentää arkeaan uudella tavalla toimiessaan yhdessä auttajiensa kanssa. Työntekijä puolestaan joutuu arvioimaan menetelmiään kehämäisesti. Hän joutuu miettimään yhä uudelleen, mikä toimii kenelle ja missä kontekstissa. Arvioiminen on mahdollista vain tekemällä prosessia näkyväksi. Ryhmätoiminta on yksi sosiaalityön menetelmällinen interventio lasten ja nuorten elämään. Oletuksena on, että jokin lastensuojelun ryhmätoiminnan interventio toimii jonkin ryhmän kohdalla tuottaen positiivista muutosta las-

ten ja nuorten arkeen. Jonkin toisen ryhmän kohdalla sama interventio säilyttää arjen pahoinvoinnin ennallaan tai tilanne heikkenee intervention aikana tai heikkenee jostakin muusta syystä. On tärkeää tutkia ja tehdä näkyväksi, millaisia muutostekijöitä ja konteksteja lapset ja nuoret itse tuottavat ryhmätoiminnan yhteydessä, miten ne rakentuvat ja miten ne vaihtuvat tai muuttuvat ryhmätoiminnan aikana. Realistinen analyysi merkitsee minulle tutkijana sitä, että muutostekijöiden käsitteet auttavat jäsentämään ryhmiin osallistuvien lasten ja nuorten hyvinvoinnista saatavaa tietoa. Se merkitsee myös sitä, että todellisuus ei ole sitä, mitä välittömästi havaitaan vaan muutostekijät ovat potentiaalisia ja niitä tulee jäljittää. Tavoiteltavien, estävien ja mahdollistavien muutostekijöiden käsitteet tuovat riski- ja oirenäkökulman rinnalle asiakkaan kokemukseen perustuvaa tietoa tärkeistä ja merkityksellisistä arjen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.

2. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Kysymys intervention kohdentamisesta ja työmenetelmistä, joilla lasten ja nuorten oireilun yhteiskunnalliseen tarpeeseen vastattaisiin, ei ole helppo. Ehkäisevissä ja varhaiseen puuttumiseen tähtäävissä uusissa avohuollon työmenetelmissä olisi kyettävä määrittelemään, ketkä lapsista ovat näillä menetelmillä nostettavissa omille jaloilleen mutta samaan aikaan myös määrittelemään, ketkä lapsista ja nuorista tarvitsevat hoitoa tai lastensuojelun sijaishuollon toimenpiteitä. Jos lapsen tai nuoren perushoiva ja huolenpito ovat heikkoja, voidaan väärin kohdennetulla avohuollon tukitoimella tai ryhmätoiminnalla luoda tekohengityksen, kelluttamisen ja ongelman pitkittämisen noidankehä.

Ryhmätoiminnan käyttäminen varhaisen tuen ja puuttumisen muotona edellyttää työn entistä vahvempaa painottamista toisen asteen preventioon. Tällöin on kyse aktiivisesta puuttumisesta, kun ongelmien varhaiset tunnusmerkit ovat näkyvissä, läheisten ja vanhempien auttamisesta, periodi ja projekti-orientoituneesta työotteesta, varhaisesta toiminnasta kauaskantoisten ja laajojen diagnoosien sijaan sekä jatkuvasta tiedon käyttämisestä apuvälineenä muutosten aikaansaamisessa. Lasten ja nuorten ryhmätoiminnan arviointiin ja tutkimukseen ei ole ollut Suomessa käytössä lastensuojelullisesta näkökulmasta koottua käsitteistöä tai systemaattista menetelmää. Syrjäytymisen riskimekanismit estävinä muutostekijöinä ja voimaantumisen mahdollistamisen mekanismit mah-

dollistavina muutostekijöinä ovat olleet aikuisten ja ammattilaisten ennalta määrittelemiä. Realistinen analyysi havainnollistaa muutostekijöiden liittymisen käytettyyn interventioon ja toiminnan kontekstiin. Realistinen näkemys sisältää ajatuksen, että lapset ja nuoret voivat olla aktiivisia tiedontuottajia omaan arkeensa liittyvistä hyvinvoinnin muutoksista. Työntekijä puolestaan avaa intervention ja muutostekijät näkyväksi. Tutkimuksessani ei pyritä todistamaan kausaalisuhdetta vaan avataan ymmärrystä tietoa tuottavan käytännön näkökulmasta poikien mahdollisista hyvinvointiin vaikuttavista säännönmukaisuuksista sekä monivaikutteisesta todellisuudesta riskien nimeämisen ja diagnoosien rinnalle.

Poikaryhmien tutkimuksessa pyrin tuottamaan tietoa lastensuojelun ryhmätoiminnan intervention sisällöstä ja tekemään näkyväksi tutkituille poikaryhmille ominaisia hyvinvoinnin muutostekijöitä ja konteksteja. Tutkimuskysymykseni on:

- Millaisia omaan hyvinvointiinsa vaikuttavia muutostekijöitä lapsilla ja nuorilla muodostuu ryhmätoiminnan yhteydessä?
- Miten lapset ja nuoret ilmaisevat ymmärrystään omaan hyvinvointiinsa vaikuttavista muutostekijöistä lastensuojelun avohuollon toiminnallisen intervention aikana?

3. Ryhmätoiminnan perustelut ja muutostekijöiden käsitteellinen paikantaminen

”Olenko mä siks ryhmässä että olen sitä riskiryhmää”? Olen työskennellyt kymmenen vuotta lastensuojelun erityissosiaalityöntekijänä pääkaupunkiseudulla suuren kaupungin yhdessä peruspiirissä, jossa elää ja viettää aikaansa noin 1600 kouluikäistä lasta ja nuorta. Havaittuihin varhaisiin riskeihin meillä on ollut interventiomenetelmänä käytössä toiminnallisia pienryhmiä, joiden tavoitteena on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä omien voimavarojen löytäminen ja vahvistuminen. Uutta pienryhmää perustettaessa vähintään yksi ryhmän lapsista ja nuorista kysyy työntekijöiltä ”olenko mä sitä riskiryhmää”, ”olenko mä vaarallinen tapaus” tai ”miksi te otitte mut”. Siinäpä kysymyksiä niin käytännön työntekijöille kuin tieteen tekijöillekin, jotka etsivät oman työnsä vaikuttavuuden lähteitä. Miten monipuolisesti ja avoimesti tuohon kysymykseen voisi vastata? Miten paljon määrittelemme yhdessä lasten ja nuorten kanssa heitä koskevia arkisia riskejä ja niihin liittyviä interventioita ja miten paljon me aikuiset keskenämme määrittelemme heidän käytöstään?(Heikkinen 2005c, 322.)

3.1 Lasten ja nuorten osallisuus

Tutkimustulokset ja juridiset perusteet tukevat sitä, että vertaisryhmätoiminnan voidaan katsoa olevan myös aitoa lastensuojelun sosiaalityötä, joka sisältää elementeissään YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukaisen lapsen oikeuden suojeleluun, osallisuuteen ja osuuteen voimavaroista. Lastensuojelun osallistavien ja toiminnallisten työmallien ideologisen kehittymisen alkujuuret voidaan paikantaa 1950- ja 1960 -lukujen jälkeiseen siirtymään lasten suojelemisesta lasten oikeuksien kehittämiseen ja siirtymään lastensuojelupolitiikasta lapsipolitiikkaan. Varsinaisesti Suomessa vasta 1980-luvun avoimuuden monipuolistuminen ja kehittyminen sekä erityisesti 1990-luvun projektivuosi-kymmen toivat mukanaan toimenpiteitä, työmenetelmiä ja näkökulmia lasten ja nuorten toiminnallisesta tukemisesta sekä osallistamisesta lastensuojelutyön ja perhetyön osana. (Ks. esim. Pulma 2004.) Paikannan tutkimuksista ja raporteista sosiaalityössä modernin psykososiaalisia ja sosiaalipedagogisia elementtejä sisältävän ryhmätoiminnan käynnistymisen Suomessa vuoden 1983 lastensuojelulain jälkeiseen aikaan. Esimerkiksi Laitilassa Pekka Kurun vetämänä käynnistettiin ehkäisevä toiminnallinen Hyrräprojekti viidelle ongelmanuorelle. Sen jatkoideoista käynnistettiin Turun Lokkiprojekti vuonna 1988, josta tehty arviointitutkimus on ollut käsitteellinen polunavaaja. (Ks. Nyqvist 1995.)

Euroopan perusoikeusasiakirjan 24 artiklan mukaan lapsella on oikeus hänen hyvinvoinnille välttämättömään suojeluun ja huolenpitoon. Lapsen on saatava ilmaista mielipiteensä vapaasti ja lapsen mielipide on otettava huomioon häntä koskevissa asioissa hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Suomen perustuslain 6 § 3 mom. mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Nykyisessä lainsäädännössä puitteet osallistamiseen ja toiminnalliseen tukemiseen ovat väljät. Lapsen kasvun ja kehityksen turvaaminen sekä oikeus turvalliseen ja virikkeelliseen kasvuympäristöön on säädetty vuoden 1983 lastensuojelulaissa. Lastensuojelulain 1 §, 2 §, 6 §, 10 §, 11 § ja 12 § ovatkin olleet suomalaisen lastensuojelulain unohdetuimmat kirjaimet. Vuoden 1983 lastensuojelulaissa käytetään lapsen oikeuden käsitettä. Lapsella on oikeus turvalliseen ja virikkeelliseen kasvuympäristöön. Keskeisesti ehkäisevään työhön ja avohuollon tukeen velvoittavat lain 1, 2, 6, 7, 9, 10, 12 ja 13. Lastensuojelulain 1 §:ssä (83/683) sanotaan, että lapsella on oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön sekä tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen. Lain 2 § veloitetaan vaikuttamaan yleisiin kasvuoloihin ja 6 § sisältää viranomaisille veloitteen seurata ja kehittää lasten ja nuorten kasvuoloja sekä poistaa kasvuolojen epäkohtia ja ehkäistä riskien syntymistä. Lain 6 § sisältää siten veloitteen kasvuoloihin vaikuttamiseen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn. Ehkäisevän toiminnan idea sisältyy myös lastensuojelulain neljännen luvun 12 §:ään ja 13 §:n, joissa säädetään avohuollon tukitoimista. 12 § velvoittaa tukitoimiin, kun kasvuolot vaarantuvat ja 13 §:n mukaan on tarvittaessa tuettava terapiapalveluilla, koulunkäynnissä, harrastuksissa, henkilökohtaisten tarpeiden tyydyttämisessä sekä järjestettävä loma- ja virkistystoimintaa. Lastensuojelulain 10 §:n mukaan 12-vuotta täyttäneellä lapsella on oikeus vaatia 13 §:n mukaisia palveluja. Lastensuojelulain kahdeksannen luvun 44 §:ssä on mainittu kunnan velvollisuudesta järjestää kokeilu- ja kehittämistoimintaa lasten ja nuorten kasvuolojen kehittämiseksi.

Avohuollon säädöksiä onkin kritisoitu. Kaikissa edellä mainituissa lain kohdissa tuodaan esiin ehkäisevän ja osallistavan toiminnan osuutta avohuollossa, mutta ne ovat heikosti sovellettuja lain kirjaimia samoin kuin 44 §:n kehittämismääräykset. Nämä

ovat olleet kunnille vapaaehtoisia tehtäviä. Voidaankin kysyä, miten systemaattisesti ja metodisesti lastensuojelutyö avohuollossa vaikuttaa kasvuolojen epäkohtiin ja turvallisuuteen yhteisötasolla? Painopiste lastensuojelussa on vahvasti edelleenkin tapauskohtaisessa ja perhekeskeisessä korjaavassa sekä vanhemmuuden tukemiseen painottuvassa työssä. Elina Pekkarinen (2004, 13) arvioi, että kysyntä uusille toiminnallisille työmuodoille lasten ja nuorten palveluissa on velvoitteista johtuen ollut suurta, koska perinteinen lastensuojelun avohuollon palveluntarjonta on keskittynyt vanhemmuuden tukemiseen ja kunnan nuoriso- ja koulutoimen on odotettu hoitavan teini-ikäisten nuorten tarpeet. Kysyntä riskien ehkäisyyn on ollut suurta mutta muutokset avohuollon toimenpiteissä, uusissa interventiotekniikoissa ja työmenetelmissä ovat olleet hitaita.

Kun tarkastelen lastensuojeluasiakkuuteen ja käytettyihin avohuollon tukitoimiin liittyvää kysymystä, on uusimmista tutkimuksista ja selvityksistä löydettävissä kouluikäisten lasten tukitoimiin liittyen ainakin kaksi tärkeää havaintoa. Manu Kitinojan (2005) tutkimuksessa valtion koulukoteihin vuosina 1996 ja 2000 sijoitettuihin lapsiin (N=145) kohdistettujen avohuollon tukitoimien määrän keskiarvo ennen sijoitusta koulukotiin oli 2,34 avohuollon tukitoimea lasta kohti. Tukitoimien kirjo oli laaja: erilaisia avohuollon tukitoimiksi kirjattuja toimenpiteitä oli 94 kpl. Lapsiin itseensä kohdistetut tukitoimet ryhmiteltyinä kolmeen suurimpaan luokkaan olivat vuonna 2000 lapsen psyyken hoitoon liittyvät tukitoimet, kodin ulkopuolella asumiseen liittyvät tukitoimet ja koulunkäyntiin liittyvät tukitoimet. Vuonna 2000 sijoitetuilla lapsilla käytetyimpiä avohuollon tukitoimia ennen koulukotiin sijoitusta olivat psykiatriset poliklinikkakäynnit (9 %), sijoitus avohuollon tukitoimena (9%), lapsen psykiatriset tutkimukset (8,4 %), sosiaalityöntekijän ja perheen tapaaminen (4,5 %), perheneuvolapalvelut (4,2 %), kotikäynnit (3,0 %) ja neuvottelut koulun kanssa (2,7 %). Muiden nuorten omia voimavaroja vahvistavien ja osallistavien tukimuotojen käyttö oli lähinnä marginaalinen. (Mts. 164, 166, 314-319.) Annina Myllärniemen (2006, 88) tutkimuksessa pääkaupunkiseudulla 13-17-vuotiaiden ikäryhmässä oli 43 %:lla käytetty 0-3 avohuollon tukitoimea ennen sijoitusta ja 45 %:lla oli käytetty 4-6 tukitoimea ennen huostaanottoa. Tulokset vahvistavat sitä käsitystäni, että lastensuojelun avotyö ja preventio ovat tarpeisiin nähden suhteellisen heikosti resurssoituja kunnissa ja kaupungeissa. Lastensuojelutyön rooli on kuitenkin näkyvä julkisuudessa ja siltä odotetaan paljon. Tulokset tukevat myös sitä käsitystäni, että nuorten kriisitilanteisiin ei lastensuojelulla itsellään ole usein tarjottavana kou-

luikäisten nuorten tarpeisiin sopivia työmenetelmiä ja palveluja, vaan tarjottu tuki on jonkin toisen asiantuntijapalvelun tuottamaa. Toisaalta vahvistusta saa myös se käsitys, että lastensuojelun rooli avohuollon tukitoimena koulunkäynnin tukemisessa ja psykiatrisen avohoidon kumppanina koetaan tarpeelliseksi ja ehkäpä avohuollon kehittyväksi osa-alueeksi tulevaisuudessa.

Mielenkiintoinen kysymys onkin, miten avohuollon käytännöt ovat muodostuneet ja vakiintuneet sellaisiksi kuin ne ovat. Miten niitä muutetaan, lisätään, vahvistetaan tai painotetaan sosiaalisten olosuhteiden muuttuessa eri ympäristöissä ja eri aikakausina? Koska avohuollon tukitoimenpiteet ovat hyvin kirjavia ja avohuollon resurssit rajallisia, voitaisiin ainakin ehkäisevien tukitoimenpiteiden kehittämistä rajata niihin käytäntöihin, joiden tarve koetaan jo nyt suureksi kuten koulunkäynnin tukeminen ja psykiatrisen avotyön yhteistyökäytäntöjen vahvistaminen, kuten Kitinojan (2005) tutkimuksesta on kouluvaikeuksissa olevien tukemisen osalta ”maailman koulussa olevista lapsista” tulkitavissa (mts. 264).

Avohuollon kehittäminen on ollut lainsäätäjän tavoite vuoden 1983 lastensuojelulaissa (Nyqvist 1995, 148). Laki tarjoaa kunnille lastensuojelun preventiivisestä toiminnasta väljän ja yleisen kehyksen avohuollon järjestämisessä. Samaan aikaan, kun kirjoitan tutkimusraporttiani, valmistellaan uutta lastensuojelulakia. Uudistustyön yhteydessä on käyty keskustelua lastensuojelun avohuollon preventiivisestä roolista sekä lastensuojelun nykyisistä lapsia ja nuoria osallistavista työkäytännöistä. Mielenkiintoista on nähdä, tuleeko uuteen lakiin vuonna 2006 painotusta tai selkeytystä valtaistavien ja osallistavien työkäytäntöjen perusteeksi vai tuleeko laissa painottumaan preventiivisen toiminnan sijasta kontrollikeskeinen suojelunäkökulma. Kysymys on sosiaalityölle sekä sisällöllinen että poliittinen. Ainakaan vuoden 1983 lastensuojelulaki ei tuottanut kuntiin nuorille vakiintuneita preventiivisiä työkäytäntöjä lastensuojelutyön yhteyteen. Lailla sen sijaan lienee ollut vaikutusta projekteina toteutetun preventiivisen ja riskitrendikeskeisen pätkätyökulttuurin syntymiseen. Projekteja käynnistettiin syrjäytymisen hallinnoinnin näkökulmasta keskustelua herättäneisiin ajankohtaisiin riskeihin.

Lasten ja nuorten ryhmätoiminta on yksi työmuoto, jota on kehitetty lastensuojelun avohuollon tukitoimien yhteydessä kasvavaan kysyntään. Tavallisesti ryhmät ovat olleet

erilaisia lyhytkestoisia ja intensiivisiä toiminnallisia projekteja jonkin suppean asiakasryhmän tarpeisiin. Toiminnallinen ryhmä on saatettu käynnistää esimerkiksi alueella riehuvan nuorisoryhmän pysäyttämiseksi, rikoskierteessä oleville nuorille tai psykiatriassa hoidossa oleville lapsille. (Pekkarinen 2004, 13.) Määrittelen lastensuojelun ryhmätoiminnan siten, että se on ohjattua vertaisryhmätoimintaa, jossa käytetään toiminnallisia ja terapeuttisia menetelmiä. Työssä yhdistyy psykososiaalisia ja sosiaalipedagogisia elementtejä (ks. myös Nyqvist 1995).

Lastensuojelun avohuollon asiakkaina on paljon lapsia, joiden elämän täyttävät päivittäiset kaaokset kotona, koulussa ja kasvuympäristössä. Tulevaisuus on epävarma ja pelottava, menneisyys on pirstaleinen ja negatiivisten muistojen sävyttämä. Näille lapsille koti, koulu ja kasvuympäristö muodostavat negatiivisen palautteen kehän. Monelle varhaisnuorelle oman kasvuympäristön, ostarin tai lähiön ”jengi tai porukka” voi olla ainoa paikka, jossa voi saada positiivista palautetta. Vahvassa sitoutumisessa vertaisryhmään on kuitenkin se ongelma, että positiivista palautetta saa myös epäsosiaalisista teoista – ryyppäämisestä ja rikoksista. Kun ei saa asemaa aikuisten järjestelmässä, niin sosiaalisen arvostuksen ja aseman saa vertaisryhmässä, jos aina siinäkin. (esim. Heikkinen 2002a.)

Äärimmillään yhteiskunta voi jakautua niin, että lasten ja nuorten elämää ei hallinnoida enää samoilla laeilla kuin ”normaalien” ”lainkuuliaisten” kansalaisten. Tällainen ulkopuolisesta maailmasta eriytymiseen, poissulkemiseen ja eristäytymiseen liittyvä skenaario saa lisätukea sellaisesta politiikasta, jossa kenenkään velvollisuus ei ole puuttua riittävän ajoissa sellaiseen tapahtumien ketjuun, jossa kulminoituu lasten ja nuorten kiinnityminen kadulle tai rikoksiin. Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa emme ole vielä hyväksyneet sellaista katulapsuuden ja -nuoruuden sosiaalista konstruktiota, jossa köyhyydestä ja kadulla elämisestä tehdään pahatapaisuuden, villiyyden ja moraalisen vajeen synonyymi. (Ks. De Moura 2002, 360.) Tällaisia ajankohtaisia esimerkkejä ei tarvitse hakea kaukaa. Syksyllä 2005 Pariisin lähiöiden mellakoiden sanottiin alkaneen 14-vuotiaiden pahatapaisten poikien jengeistä, joita rikollisryhmittymien väitettiin mobilisoineen mellakointiin. Mellakoiden seurauksena päätettiin esittää viiden tuhannen uuden kouluavustajan palkkaamista. Mediassa ei puhuttu lapsista, vaan mellakoivista rikollisista nuorista. Kun lapsuus muuttuu rikollisuudeksi, se muuttuu samalla semantti-

seksi nuoruudeksi. On hyväksyttävämpää puhua rikollisuudesta nuoruuteen liitettynä ilmiönä kuin köyhistä, lähiöitä valtaavista katulapsista. Eurooppalaisen sivistysvaltion kasvot eivät kestä keskinäisessä vertailussa köyhyyteen liitettyä katulapsuutta, vaan hyväksyttävämpi ilmaisu on rikollinen nuoriso, joka voidaan jakaa yhteisesti koettuna ilmiönä leimautumatta sosiaalipoliittisesti huonoksi, kansalaisiinsa välinpitämättömästi suhtautuvaksi valtioksi. Toiminnallisuus lastensuojelutyössä on siten sosiaalipoliittista toimintaa arjen tasolla, jolla ehkäistään edellä mainittujen epäsuotavien kehityskulkujen muodostuminen paikallisyhteisöissä.

Lasten ja nuorten osallisuutta voidaan tarkastella erilaisten palvelupolkujen avulla. Sirkka Rousu ja Tupu Holma (1999) kuvaavat lastensuojelun palveluja erilaisina palvelupolkuina, joihin kuuluvat ehkäisevän tuen polku (riskiryhmässä oleva lapset), kuntouttavan tuen polku (lastensuojelun avohuollon tukitoimia saavat lapset) ja sijoittava polku (huostaanotetut ja sijoitetut lapset ja nuoret). Osallisuus määrittyy oletetun tuen tarpeen mukaan.

Johanna Hurtig ja Merja Laitinen (2000, 258-261) käyttävät lastensuojelun piirissä olevien lasten asiakkuudesta reitti- ja matkametaforaa. Reitti on yhdessä lastensuojelun asiakkuuden aikana kuljettu matka, joka kuljetaan jonkun aikuisen kanssa, jollakin päämäärällä, jollakin vauhdilla, jotakin reittiä käyttäen ja jollakin roolilla. Lapsi voi läpäistä lastensuojelun moottoritietä, puistotietä, pyörätietä, labyrinttiä tai tunnelia pitkin. Näistä metaforista lastensuojelun avohuollon ryhmätoiminnassa mukana olevan lapsen tulkitsen kulkevan lähinnä pyörätietä pitkin. Pyörätielle on ominaista, että jotkin aikuiset kompensoivat kodin olosuhteita ja vanhempien puutteita. Lapsi on avainhenkilö ja lapsen energia on kulkemisen edellytys. Työn lähtökohdaksi otetaan lapsen ympäristön, ihmissuhteiden ja lapsen oman erityislaadun huomioiminen. Työssä pyritään tukemaan lapsen omia voimavaroja ja kullekin lapselle ominaista selviytymiskykyä. Pyörätien riskinä on, että lapsi asetetaan liikaa omien riskiensä ratkaisijaksi. Päämääränä on kuitenkin lapsen selviytyminen pahan olemassaolosta huolimatta, vaikka toisaalta tulkintani mukaan tavoitteen saavuttaminen ei ole ainoastaan sen varassa kuten Hurtig ja Laitinen toteavat, miten hyvin lapsi itse onnistuu hyödyntämään omia sekä ympäristön resursseja (vrt. Hurtig & Laitinen, 2000, 260).

Täydennän Hurtigin ja Laitisen jakoa lastensuojelun pojille ominaisella metsäpolkumetaforalla, jolloin päästään pyörätieltä hieman lähemmäksi ryhmätoiminnan osallistavien elementtien olemusta lastensuojelutyön osana. Metsäpolulla arjen ilmiöitä tutkitaan yhdessä ja annetaan niille nimiä. Metsäpolulla ei paikata ainoastaan kodin olosuhteita ja vanhempien vajeita, vaan myös yhteiskunnan muihin palveluihin kuuluvien kasvu- ja kehitysinstituutioiden syrjäyttäviä rakenteita tai resurssivajeita. Lapsi tai nuori ei ole yksin omien riskiensä ratkaisija, vaan tarpeidensa ja toiveidensa esille tuoja. Metsäpolku kuljetaan riittävän hitaasti. Välillä metsäpolulta eksytään mutta se löydetään uudelleen. Siellä etsitään omaa paikkaa ja jaetaan kokemuksia yhdessä. Metsäpolku koostuu terapeuttisista hetkistä, jolloin ei olla palveluviidakon labyrintissa tai sekavien riskienusteiden tulituksessa. Metsäpolku koostuu myös meditatiivisista ja refleктоivista vertaishetkistä (ks. myös Garbarino 2000, 193), jolloin omaa toimintaa pohditaan sekä mietitään ja arvioidaan konkreettisten esimerkkien avulla sitä, voidaanko tulla joksikin toiseksi kuin mitä on oltu. Metsäpolku avaa mahdollisuuden mietiskelyyn ja vertaistiedonvaihtoon. Vertaistiedonvaihto ja analyysi vaatii toiminnallisia puitteita sosiaalisen kehityksen vertaisorientoitumisvaiheessa. Aleksis Kivi (2005, 94-95) kuvaa kirjassaan ”Seitsemän veljestä” esivallan ja koulupakon puristuksissa olevien Jukolan poikien näkemyksiä meditatiivisten ja refleктоivien vertaishetkien merkityksestä Impivaaran metsissä:

Tuomas: Tosin kostaisimme, jos pantaisiin meidät istumaan häpeän istuimelle, mutta olkoon sydämemme rauhassa kunnes tämä on tapahtuva. Eihän ole vielä kaikki toivomennyt.

Juhani: Yhdestä maailman kulmasta kuumoittaa meille vieläkin rauhan päivä. Ilvesjärvi tuolla Impivaaran kupeilla on se satama, jonne purjehdimme myrskyistä pois. Nyt olen sen päättänyt.

Lauri: Sen tein minä jo menneenä vuonna.

Eero: Minä seuraan teitä vaikka Impivaaran syvimpään luolaan, jossa, niin kuin sanotaan, vanha vuorenuikko keittelee pikiä, päässä kypärä sadasta lammasnahasta.

Tuomas: Sinne tästä siirrymme kaikki.

Juhani: Sinne siirrymme ja rakennamme uuden maailman.

Aapo: Eikö käsittäisi meitä sielläkin esivallan koura?

Juhani: Metsä penikoitansa suojelee. Siellä vasta kannallamme seistään; syvälle kuin tirisilmäiset myyrät siellä itsemme kaivamme aina maan ytimeen asti. Ja miellyttäisikö heitä sielläkin ahdistella poikia, niin pitää heidän havaitseman miltä tuntuu häiritä seitsemää karhua konnossansa.

Simeoni: Halaanpa minäkin rauhan kammioon. Veljet, uusi koto ja uusi sydän luokaamme itsellemme metsien kohdussa.”

Ryhmätoimintaan valikoituminen ja valikointi ovat osallisuuden intensiteettiin vaikuttavia tekijöitä. Erilaisilla riskitasoilla erilaisissa ryhmissä on oltava toiminnan ajallisessa kestossa ja määrässä erilainen intensiteetti. Kyse ei ole kuitenkaan pitkäaikaisesta metsään pakenemisesta, kuten Impivaara esimerkissä, vaan samankaltaisista spirituaalisista ja meditatiivisista tasoista. Lastensuojelun ryhmätoimintaan, siinä merkityksessä kuin mitä sillä tutkimuksessani tarkoitan, on valikoitu sekä riskioloissa eläviä lapsia ja nuoria, että lastensuojelun avohuollon tukitoimien piirissä olevia lapsia ja nuoria. Lastensuojelun ryhmätoimintaan valikoituminen ei ole edellyttänyt välttämättä lastensuojeluilmoitusta. Yhteistyötahojen kuten koulun, nuorisotyön tai vanhempien huoli ja tulkinta riskiä koskevasta ennusteesta ovat riittäneet valintaperusteeksi palvelun piiriin. Siten (edellä mainittujen teoreettisten jakojen ja metaforien täsmennyksenä) ryhmätoiminta kohdentuu tässä tutkimuksessa sekä riskioloissa eläviin lapsiin mutta sijoittuu sekä ehkäisevän tuen että kuntouttavan tuen polulle ryhmän riskitilanteesta riippuen.

Jan Horwath (2003; ks. Törrönen ja Vornanen 2004, 179) kuvaa ehkäisevän työn kaksijakoisuutta kahden mallin avulla, joilla tavallisimmin arvioidaan lapsen tarvetta lastensuojelupalveluihin, mutta joita voidaan myös soveltaa laajemmin lastensuojelun ehkäisevän työn tasoilla. Nämä mallit ovat suojelumalli (protection deficit model) ja valtaistavan työn malli (prevention empowerment model). Suojelumallissa keskitytään riskien ja erilaisten puutteiden toteamiseen, jolloin arvioidaan riskien vakavuus ja kiireellisen intervention tarve. Valtaistavan työn mallissa edetään riskien tunnistamisesta myös vahvuuksien löytämiseen. Vahvuuksien löytäminen kytkeytyy ajatukseen mahdollista- vista ankureista sekä selviytyvyyteen eli resilienssiin vaikuttavista tapauskohtaisista ja ryhmäkohtaisista tekijöistä ja niiden löytämisestä. Valtaistavat piirteet antavat lapsille ja nuorille sekä perheille itselleen mahdollisuuden osallistua riskien ja vahvuuksien arviointiin. (Horwath 2003; ks. myös Horwath 2001.) Johanna Hurtig (2003) toteaa tutki-

muksessaan, että lasten auttamista on kehitetty aidosti monissa työmuodoissa mutta hänen mukaansa siihen sisältyy kuitenkin riski, että lasten kohtaaminen nähdään erityisosaamisena ja erillispalvelukysymyksenä, sen sijaan, että sen nähtäisiin kuuluvan kaikkien lastensuojeluammattilaisten perusorientaatioon ja –valmiuksiin. Hurtigin mukaan retoriikan sijaan olisi tarkennettava sitä, mitä lapsilähtöisyys erilaisissa lastensuojelun toimintakäytännöissä merkitsee. Näen Hurtigin ja Laitisen näkemyksen erilaisten kohtaamisen tapojen kuulumisesta lastensuojelutyön perusvalmiuksiin kuitenkin hieman toisin. Suomalaisessa lastensuojelun palveluvalikoimassa on hyvin ohut valtaistavan ja toiminnallisten työmallien orientaatio, joka päinvastoin ainakin nuorille edellyttäisi toiminnallisten työmenetelmien erityisosaamista erityispalveluna lastensuojelun avohuollon yhteydessä suojelutehtävän ja suojelumallin rinnalla. Esimerkiksi lastensuojelun avohuollon asiakkuudessa olevat kouluikäiset pojat tarvitsevat toiminnallisia ehkäiseviä työkäytäntöjä verkostokommunikaation ja toimistotapaamisten rinnalle. Tulisi siis hyväksyä se, että lastensuojelutyö voi sisältää erilaisia tapoja kohdata ja kuulla lasta ja nuorta. Kaikkien ei tarvitse hallita samanlaisia työorientaatioita eikä lastensuojelun avohuollon tarvitse perustua ainoastaan psykososiaaliseen tai casemanageriaaliseen työorientaation. Esimerkiksi kriittinen sosiaalipedagoginen orientaatio voisi aivan hyvin olla yksi täydentävä tapa tehdä lastensuojelutyötä avohuollossa perusvalmiusnäkökulman sijasta. (Vrt. Hurtig 2003, 195.)

Toiminnallisen osallistamisen tarvetta on perusteltu esimerkiksi siten, että tavoitteena on ehkäistä raskaan lastensuojelun visaisimpiin ongelmiin kuuluvan huono-osaisuuden ja negatiivisen sukupolviperimän sitkeä siirtyminen vanhemmilta lapsille. Lasta laiminlyövää ja kaltoin kohtelevaa perhetilannetta on joskus vaikea, ellei mahdotonta, saada kohtuullisesti kohenemaan monenlaisen avun, tuen ja kontrollin muodoista huolimatta. (Bardy & Barkman 2001, 119.) Lasten osallistumisen kehittämistä koskevassa toimintatutkimuksessa Kiili (2002) näkee, että lasten ja nuorten osallisuudessa ja toimijuudessa on kyse siitä, että lapset ja nuoret pääsevät itse vaikuttamaan toiminnan sisältöön. Toimijuus on yksi monitieteisen lapsuustutkimuksen avainkäsitteistä. Lyhyesti ilmaistuna siinä on kyse niistä voimavaroista, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään erilaisissa tilanteissa ja siitä miten lapset näitä voimavaroja käyttävät. Henkilökohtaisten voimavarojen lisäksi erilaiset olosuhteet mahdollistavat ja estävät lasten toimijuuden toteutumista ja siten toimijuudella on myös rakenteellinen ulottuvuus. Viime vuosina tutkimukset

lasten toimijuudesta ovat keskittyneet tarkastelemaan lapsia oman arkensa, toimintansa sekä identiteettinsä rakentajina. (Kiili 2002, 9-10.)

Aina voidaan kuitenkin kysyä, mitä korjaavilla kokemuksilla voidaan vielä korjata. Lastensuojelun sijoituskaan ei takaa välttämättä kuntoutumista, jos varhaislapsuuden kiintymyssuhteet ovat vaurioituneet pahasti eikä lapsi saa sijoituksen rinnalla muuta tarvitsemaansa tukea. Kaikki avun ja tuen muodot antavat kuitenkin mahdollisuuden. Voidaan siis ajatella, että avohuollon toiminnalliset menetelmät olisivat lapselle ja nuorelle uusi mahdollisuus vahvistaa omia voimavaroja aikuiskeskeisessä palvelujärjestelmässä.

3.2 Mahdollistavat ankkurit ja selviytyvyys

Suojaavia mahdollistavia muutostekijöitä tekijöitä ovat kodin tiukka kuri epäsosiaalisessa ja väkivaltaisessa kasvuympäristössä sekä koulunkäynnistä selviytyminen vaikeissa kasvuolosuhteissa. Avaintekijöitä syrjäytymiseen ovat pitkäaikainen psyykinen ja sosiaalinen uhka sekä stressi samoin kuin kahden tai useamman riskitekijän yhtäaikainen vaikutus. Elämäntapa sinänsä tai huono-osaisuus ei automaattisesti johda lapsilla ja nuorilla vakaviin riskeihin, kuten runsaaseen alkoholin käyttöön, huumeisiin tai rikoksiin. Selkeä johtopäätös on, että kokemukset monista vastoinkäymisistä lisäävät syrjäytymisen riskiä ja riski on aika alhainen, jos vastoinkäymiset ovat vain yksittäisiä. (Bowers 2004, 18.) Reino Salon (1959) vaasalaisia lastensuojelulapsia koskevan tutkimuksen johtopäätöksissä todettiin, että jatkuva ja pitkäaikainen psykofyysinen stressi yhdistyneenä sopiviin kodin ulkopuolisiin yllykkeisiin (toveripiiriin, joita näyttää aina vaivatta löytyvän) altistaa alaikäisyydessä puhkeavaan pahatapaisuuteen. Tutkimuksessa käytettiin pahatapaisuuden ja rikosprognosin käsitettä. Salon tutkimuksessa, aikaudelle ominaisena, erityisesti rikollisuusriski nähtiin selviytymistä heikentävänä tekijänä. Rikollisuutta riskeinä kodeissaan kasvaneilla lapsilla aiheuttivat, ennustettuna painoarvoltaan suuruusjärjestyksessä: 1) lapsuuden kodin köyhyys, 2) sisarusten rikollisuus, 3) vanhempien rikollisuus, 4) alin sosiaalinen luokka, 5) vanhempien psyykinen sairaus ja 6) vanhempien ristiriitainen avioliitto. (Mts. 226-227.) Näiden tekijöiden ennustaminen ja arviointi käytännön kokemusten pohjalta nähtiin edellä mainitussa tutki-

muksessa 1950-luvulla tärkeäksi selviytymistä tukevaksi preventiivisen toiminnan perustaksi lastensuojelutyössä.

Preventiivisen toiminnan sisältöjä poikien syrjäytymisen ehkäisyssä voidaan tarkastella suojaavien (mahdollistavien) ankkureiden ja selviytyvyyden (engl. resilience) näkökulmista. Preventiivisiä suojaavia ankkureita, joilla ehkäistään poikien väkivaltaista käyttäytymistä ja syrjäytymistä, ovat spirituaaliset, psykologiset ja sosiaaliset ankkurit. Spirituaaliset ankkurit ovat koossapitäviä voimia, jotka luovat elämään järjestystä, johdonmukaisuutta, tarkoituksen tunteen ja yhteyden toisiin ihmisiin. Ryhmä voi olla askel kohti spirituaalisuuden heräämistä ja toiminnallisten harjoitusten tärkeä tehtävä on tukea selviytymistä lieventämällä riskejä. (Ungar & Dumond & Wanda 2005.) Spirituaalisilla ankkureilla tarkoitetaan myös tukirakenteita, joissa nuorilla on mahdollisuus kuulua ja liittyä instituutioihin, jotka johdattavat heidät sellaisten kysymysten äärelle kuin kuka minä olen ja mikä on elämän merkitys? Nämä tukirakenteet antavat mahdollisuudet olla elämän syvempien merkitysten, eksistentiaalisten kysymysten äärellä.

Psykologisilla ankkureilla tarkoitetaan toimintaa, joka vahvistaa lasten ja nuorten selviytyvyyttä. Lapsella ja nuorella on tällöin mahdollisuus saada vahva kontakti aikuisen, joka reagoi vahvasti tapahtumiin mieluummin kuin välttelee passiivisesti. Psykologinen ankkuri sisältää älyllisten kykyjen, itsearvioinnin, itseluottamuksen, selviytymisstrategioiden ja sellaisten kykyjen kehittämisen, että lapset ja nuoret osaavat hakea apua myös kodin ulkopuolelta ja etsiä tukirakenteita sieltä. Erityisesti pojille pitäisi kehittää sellaisia tukimalleja, joissa yhdistetään perinteisiä maskuliinisia ja feminiinisiä sisältöjä. Yhdistelmää kutsutaan androgyyniseksi.

Sosiaalisia ankkureita voidaan löytää sellaisista elementeistä kuin perheiden hyvinvoinnista, koulun tuesta ja lähiyhteisöstä. Yksi tärkeä sosiaalinen ankkuri on lapsen ja nuoren kasvuympäristöstä löytyvä aikuinen, joka on ehdoitta valmis kohtaamaan heidän tarpeensa. Sosiaalinen hyvinvointi syntyy jatkuvuudesta, pysyvyydestä, turvallisuudesta, vakuuttavuudesta ja varmuudesta, riittävästä ajankäytöstä sosialisatioprosessissa, taloudellisesta tasavertaisuudesta ja demokraattisista julkisista instituutioista, jotka suojelevat ihmisoikeuksia. Kaikki alkaa ja kaiken perusta on toivo tulevaisuudesta. (Garbarino 2000, 150.)

Erja Sauraman (2002, 199) määrittelyssä selviytyvyydellä on lastenpsykiatrisessa tutkimuksessa tarkoitettu psykososiaalista joustavuutta, kimmoisuutta, sinnikkyyttä, lanistumattomuutta ja elinvoimaisuutta, mukautumis- ja palautumiskykyä, taipumista vaan ei taantumista. Resilienssin tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu suojaavien tekijöiden pohdintaan. Niiden nimeämisellä ja vaikutusmekanismien tuntemisella olisi interventioissa ja auttamistyössä suuri hyöty. Saurama (2002) kysyy, mitä tarkoitetaan riskillä tai haavoittavilla olosuhteilla ja mitä tarkoitetaan normaaliudella. Joillakin lapsilla ja nuorilla biologiset lähtökohdat, perhe- tai ympäristödeprivaatiot eivät aktualisoidu heikoksi sopeutumiseksi, vaan ilmenevät mukautuvana käyttäytymisenä ja kompetenssina. Kyseessä on käänteinen näkökulma riskitutkimukselle. Selviytymiseen liittyvät tekijät ovat tilastollisten todennäköisyyksien haastajia. Tekijät, jotka muodostuvat riskiksi yhdelle yksilölle, eivät ehkä ole sitä toiselle, jonka persoonallisuus ja ympäristö ovat erilaisia. Samoin tekijät, jotka johtavat stressin terveeseen hallintaan, ovat erilaisia yksilöiden välillä. Resilienssi -käsitteen kriittinen tarkastelu edellyttää hyvänä pidetyn lopputuloksen määrittelemistä. Sauraman mukaan näyttääkin siltä, että resilienssillä tarkoitetaan mielenterveydeltään suhteellisen ehyeksi kasvamista sekä karaistumista ja vastoin käymisten onnistunutta ratkaisemista. Tutkijat tarkastelevat kuitenkin eri aikaperspektiivillä onnistunutta lopputulosta. Jotkut tarkoittavat resilienssillä suhteellisen välitöntä sopeutumista tai mukautuvaa reagoitukykyä eli hyviä coping-taitoja. Sauraman tutkimuksessa kysymykseen ”miksi poika selviytyi” haettiin vastausta ymmärtämisen ja vuorovaikutusprosessin analysoinnin kautta, jossa resilienssin ajateltiin olevan lopputulos, ei niinkään ominaisuus. Voidaan painottaa pidemmän ajan arviointia. (Mts. 200-202.)

Myös Garbarinon (2000) mukaan preventiivisen toiminnan sisältöjä voidaan tarkastella poikien selviytyvyyden kannalta. Millaiset yksilölliset ja ympäristöön liittyvät ominaisuudet vaikuttavat selviytymiseen ja auttavat selviytymään, vaikka arkeen sisältyy riskejä ja stressiä? Resilienssillä tarkoitetaan palautumiskykyä kriiseistä, stressistä ja haavoista. Selviytymisen kannalta ovat tärkeitä ainakin seuraavat kuusi tekijää:

- 1) Lapsella ja nuorella on oltava vähintään yksi stabiili sosiaalinen suhde aikuiseen, johon hänellä on myös vahva positiivinen kiinnittyminen.

2) Lapsella on oltava kykyä selviytyä stressaavista tilanteista reagoimatta tuhoavasti tai liian voimakkaasti.

3) Lapsen selviytymiseen vaikuttaa lapsen oma kyky hahmottaa ja tulkita monimutkaista todellisuutta ja ratkaista arkeensa liittyviä ongelmia.

4) Aito ja kypsä itseluottamus auttaa kestäämään vastoinkäymisiä ilman paniikkia tai pelkoa siitä, että tilanteen ennusmerkit viittaavat kaiken päättyvän tuhoon ja hylkäämiseen.

5) Lapsen ja nuoren mahdollisuus saada kodin ulkopuolista sosiaalista tukea ja apua. On tärkeää kokea kuuluvansa johonkin perheeseen tai yhteisöön, joka kehittää ihmisten välistä käyttäytymistä selkeinä yhteisöllisinä, yhteisesti koettuina arvoina.

6) Androgyynisyys. Wernerin tulkinnan mukaan (ks. Garbarino 2000, 169) kaikissa kulttuureissa ympäri maailmaa androgyynisyys on ollut sopeuttava ja selviytymistä tukeva elementti. Poikien kaverit ovat maskuliinisuuden välittäjiä ja sanansaattajia. Pojat luokittelevat sitä, mikä on maskuliinista ja mikä on feminiinistä. Niinpä poikien keskuudessa on vertaisryhmätasolla muutettava macho asenteita ja käsityksiä ”tosimiehestä”. Pojille pitäisi antaa esimerkkejä välittämisestä ja toisten huomioimisesta. (Mts. 163-169.)

Michael Ungar (2005) katsoo toiminnallisten interventtioiden yhteydessä tyypillisiksi selviytyvyyttä lisääviksi tekijöiksi vaihtoehtoisten elämäntyylien omaksumisen, vastuun ottamisen itsestä ja toisista, itseluottamuksen ja itsetuntemuksen vahvistamisen, tietoisuuden ympäröivästä maailmasta, ryhmätyötaitojen kehittymisen, vastavuoroisuuden, päätöksenteon ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisen ja asiakkaan valintoja tukevan rakentavan yhteisön syntyminen. Selviytymiseen vaikuttavista tekijöistä esitetään usein edellä mainittujen kaltaisia listoja. Garbarinon (2000) lista selviytymiseen liittyvistä tekijöistä on muilta osin perinteinen mutta korostaa poikien selviytymisen kannalta androgyynisyys elementtiä ja kodin ulkopuolista tukea palveluissa ja tukimuodoissa. Se ei rajoitu siten yksilökeskeiseksi. Ungarin (2005) näkemyksessä korostuu ryhmän kasvua

tukeva merkitys selviytyvyyden edistämisessä. Ryhmä muodostaa perustan riskien lieventämiselle ja selviytymistekijöiden vahvistamiselle.

Polkuja selviytymiseen löytyy riskien kaikilta tasoilta kuten myös altistumista riskeille sekä mahdollisuuksia vähentää haitallisia tekijöitä, negatiivisia ketjureaktioita ja mahdollisuuksia lisätä positiivisia ketjureaktioita, avata uusia mahdollisuuksia. Kaikki tällaiset mekanismit ovat potentiaalisesti avoimia intervention ja prevention vaikutuksille. Haasteena on tunnistaa polkuja, jotka yleensä ja tavanomaisesti johtavat rikolliseen käyttäytymiseen tai päihderiippuvuuteen ja sen jälkeen tunnistaa polulta ne kohdat, joissa interventiolla saattaisi olla parhaat mahdollisuudet onnistua. Selviytymiseen liittyvissä tutkimuksissa on osoitettu, että tietyt siirtymät, kuten esimerkiksi koulun aloittaminen tai yläasteelle siirtyminen ovat lapsilla ja nuorilla optimaalisia ajankohtia interventiolle ja tukiohjelmille. (Bowes 2004, 20-22.) Suomalaisten 14-18-vuotiaiden koululaisten kouluterveystottumuksiin liittyvässä kuntatutkimuksessa (Karvonen & Rimpelä & Luopa 2003, 71) todetaan, että esimerkiksi käyttäytymishäiriöisiin nuoriin kohdistettu ammattitaitoinen ja oikea aikainen tuki voi vähentää psykososiaalisia ongelmia kokonaisuudessaan sekä vähentää välittömästi että välillisesti vaikeampia turvallisuusongelmia.

Saattaa olla, että myös tietyt tyyppiset riskikokemukset ovat välttämättömiä selviytyvyyden kehittämisen kannalta. On hyvin vähän näyttöä siitä, että ainoastaan positiiviset kokemukset sinänsä olisivat riittäviä kehittämään selviytymiskykyä. Ihmiset liikkuvat sisään ja ulos riskistatuksissaan. Psykologiset riskit saattavat vaihdella elämäntilanteen muuttuessa. Ihminen saattaa olla kasvotusten uusien riskien kanssa, jotka haavoittavat elämää ja samanaikaisesti ihmiselle kehittyä mahdollisuus vahvistaa selviytymiskykyä. (Bowes 2004, 17-18.)

Listamalla erilaisia riskityyppejä ei voida osoittaa sitä kompleksisuutta, jolla riskit vaikuttavat ihmisten elämään. Kaikille ihmisille, jotka kohtaavat elämässään riskejä, ei kehity välttämättä negatiivisia vaikutuksia ja kaikille ihmisille riskit eivät aiheuta syrjäytymistä. Tärkeintä on kuitenkin riskien lieventäminen eikä ainoastaan toteutuneiden riskien aiheuttamien vaurioiden korjaaminen. Preventiivisellä selviytyvyyttä tukevalla toiminnalla on siten sosiaalityössä vahva eettinen perusta. Käsittelen seuraavaksi riski-

käsitteitä ja riskitulkintoja koska niiden sisällön ymmärtäminen on välttämätöntä estävien tekijöiden tulkinnassa. Ne muodostavat kontrastin mahdollistaville tekijöille.

3.3 Estävät tekijät riskeinä

Riskitekijöitä listataan joko lapsen, perheen tai yhteisön piirteistä johtuviksi. Lapsen riskitekijöiksi voidaan määritellä esimerkiksi alhainen syntymäpaino, infektiot, krooniset sairaudet, vaikea temperamentti ja heikko itsetunto. Perheeseen liittyviä tekijöitä, joiden on tulkittu aiheuttavan lapselle riskejä, ovat köyhyys, väkivalta, vanhempien huumeiden ja alkoholinkäyttö, seksuaalinen hyväksikäyttö tai heitteillejättö. Yhteisöön kuuluviksi riskitekijöiksi on nähty naapuruston väkivaltaisuus, asuinalueen rikollisuus, perheitä tukevien palvelujen vähäisyys sekä heikot sosiaaliset ja kulttuurilliset resurssit. Riskejä havaitaan eri tavoin erilaisista ammatillisista konteksteista. Havainnot voivat olla heikkoja ja hyvin tulkinnanvaraisia.

Yhdysvalloissa 1990-luvun lopulla kouluissa tapahtuneet massamurhat herättivät voimakasta keskustelua preventiosta ja riskien havaitsemisesta. Miten aivan ”tavallinen” keskiluokkaisen perheen poika voi päätyä murhaajaksi? Kuinka mitään riskiä ei ole havaittu aikaisemmin. Kuinka aikuiset eivät ole huomanneet merkkejä nuoren pahoinvoinnista tai jos niitä on havaittu, miksi havainnot eivät ole ylittäneet interventiokynnystä? Kun tutkittiin amerikkalaisia teini-ikäisiä poikia ja heidän riskiään päätyä tekemään murha tai tappo, niin havaittiin, että poikien riski päätyä murhaan oli kaksinkertainen seuraavilla riskifaktoreilla: pojan perheessä on väkivaltainen rikollinen historia, poikaa on käytetty seksuaalisesti hyväksi, hän kuuluu jengiin ja käyttää huumeita tai alkoholia. Todennäköisyys kolminkertaistuu kun edellä mainittujen riskitekijöiden lisäksi poika käyttää aseita, on ollut pidätettynä, neurologiset ongelmat vaikeuttavat ajattelua ja tunne-elämää, hän on kouluvaikeuksissa ja ei kykene keskittymään riittävästi. Tuskinpa yksi yksittäinen riskitekijä koskaan täysin määrää ihmisen tulevaisuutta. Todennäköisyys syrjäytymiseen lisääntyy riskien lisääntyessä. Tämä on yleinen periaate ihmisen kehityksen ymmärtämisessä. (Zagar 1991; ks. Garbarino 2000, 10.)

Riskin käsitteeseen voidaan sisällyttää ainakin kolme piirrettä: a) ihmiset ovat eri mieltä ongelmista ja siitä kuinka vaikeita ja laajoja ne ovat, b) ihmiset huolehtivat erilaista riskeistä kuten saastumisesta, sodasta, työttömyydestä, inflaatiosta sekä c) tieto ja toiminta eivät ole yhdenmukaisia (Douglas ja Wildawsky 1983; ks. Vornanen 2000, 83.) Mitä tahansa ohjelmia tehdään riskien vähentämiseksi, ne usein kuitenkin epäonnistuvat pahimpien vahinkojen ennaltaehkäisyssä. Riskilapsiin on ajan kuluessa luokiteltu sairaita, vammaisia, orpoja, laiminlyötyjä ja poikkeavia lapsia ja paljon myös rodultaan, etniseltä taustaltaan tai kieleltään poikkeavia ryhmiä. Yhteiskunnallisen huolen taustana on huoli lasten ja perheiden selviytymisestä mutta myös pelko siitä, mitä tapahtuu, jos nämä ongelmat jätetään hoitamatta. Tämä näkyy mm. niissä interventioita korostavissa kustannus-hyöty-analyyseissä, joissa painotetaan ehkäisyn merkitystä säästönä. (Swadener 1995; ks. Vornanen 2000, 157.)

Viime vuosina on esitetty kritiikkiä ja erilaisia perusteluja ongelmien ja riskien nimeämisestä kohtaan. Tarja Pösö (2004) havaitsi koulukotiin sijoitetuista nuorista tekemässään tutkimuksessa, että lastensuojeluasiakirjoissa yleisin mielenterveydenhäiriö näillä nuorilla oli käytöshäiriö, joka todettiin kolmella neljäsosalla nuorista. Käytöshäiriödiagnoosin saaneilla nuorilla oli runsaasti oppimisvaikeuksia ja vaikeuksia kielellisessä suoriutumisen osassa. Manu Kitinoja (2005, 26) käsitteellistää koulukotiasiakirjoihin perustuvassa tutkimuksessaan lasten sijoitusta edeltäneitä vaiheita ja käyttäytymisen ongelmia käyttäytymishäiriö-käsitteen avulla. Se, että käsite kuvaa laajaa pedagogista ongelmaa hyvin yksilö- ja häiriökeskeisesti, ei ole koulukotiin sijoitettujen lasten osalta niin suuri ongelma kuin se ehkä muiden kuin koulukotiin sijoitettujen osalta olisi. Heidän ongelmat useissa tapauksissa liittyvät yksilöön itseensä tai hänen lähipiiriinsä, joskin taustalla on usein ihmissuhdeprosesseihin, ympäristöön tai käyttäytymispuitteisiin ja koko yhteiskuntaan liittyviä tekijöitä. Lapsista laadituissa asiakirjoissa on silmiinpistävää häiriökeskeisyyttä. Kitinoja arvioi, että tämä piirre johtunee suurelta osin asiakirjojen funktiosta. Keskeisimpinä käyttäytymishäiriön lähikäsitteinä pidetään yleisesti käytöshäiriöitä, nuorisorikollisuutta, poikkeavaa käyttäytymistä ja uusimpana käsitteenä haasteellista käyttäytymistä. Lasten käyttäytymisen häiriöihin liittyvän käsitteistön sekavuutta ja päällekkäisyyttä selittää osin se, että historiallisesta näkökulmasta käsitteistö on vaihdellut. Eri aikoina samasta asiasta on puhuttu eri käsittein ottamatta kantaa käsitteiden keskinäisiin suhteisiin. 1800-luvun lopulla ei-toivottua käyttäytymistä lapsilla

kuvattiin ilmaisulla ”nuori pahantekijä”, 1900-luvun vaihteessa huonohoitoisiksi, lainlyödyiksi ja pahatapaisiksi lapsiksi, 1950-luvulla käyttäytymishäiriöisiksi ja sosiaalisesti sopeutumattomiksi, 1960-luvulla sosiaalisista sopeutumisvaikeuksista kärsiviksi, 1970-luvulla käyttäytymishäiriöisiksi ja käyttäytymisongelmaisiksi ja 2000-luvulla haasteelliseksi käyttäytymiseksi. (Harrikari 2004; Kitinoja 2005, 27, 29, 33-34.) Harrikari (2005, 59-60) täsmentää, että puhe lainsäätämiskäytännöissä toisen maailmansodan jälkeen muuttui huonohoitoisista tai pahatapaisista lapsista sekä nuorista rikoksentekeijöistä puheeksi häiriintyneistä, sopeutumattomista ja nuorista lainrikkojista. Toisaalta vielä 1950-luvun lastensuojelututkimuksessa käytettiin edelleen pahatapaisuuden käsitettä (ks. esim. Salo 1956 ja 1959).

Pösön (2004) mukaan Gusfield (1981) on todennut diagnostisten nimien antamisen olevan eräänlaista ”ongelman omistamista”, mikä ei tee ongelman nimeämisestä oikeaa tai väärää, vaan luo tulkinnan hegemonisuutta. Tulkitsijan ja tulkinnan vahvuus on koetussa kattavuudessa ja erityisesti psykiatria tuntuu ottavan koettuja asiantiloja kattavasti haltuunsa. Miten erillisiä psykiatriset diagnoosit loppujen lopuksi ovat koulukotiin sijoittamisen yleisistä syistä, kun käytöshäiriödiagnoosin pohjana näyttäisi olevan sellaisia käyttäytymismuotoja kuin vakava sääntöjen rikkominen olemalla ulkona myöhään luvatta, kotoa karkailu, pinnaus koulusta, vilpillisyys ja varkaudet? Tämän perusteella voisi ajatella, että psykiatristen häiriöiden tunnistaminen ei ole niinkään niiden löytämistä, vaan jo löydetyn käsitteellistämistä psykiatriseksi oireiluksi. (Pösö 2004, 50-53.) John Reisman (1984, 34-35) kirjoittaa psykiatrian nomenklatuurasta. Psykiatrinen keinotekoinen luokittelujärjestelmä ”nomenklatuura” on kehitetty enemmän tai vähemmän deskriptiiviseksi välineeksi, jotta ihmisillä olisi oireilusta jokin yhteinen ymmärrys. Niinpä psykiatrian luokitusjärjestelmä on suuressa määrin keinotekoinen ja kuvitteellinen järjestelmä. On olemassa sekä tavallisia, luonnostaan lankeavia luokituksia että seipelmiä. Tiettyjen vakiintuneiden käsitteiden käyttö oireilun ja sairauksien osalta on Reismanin mukaan hyödyllistä siksi, että samoja hoitotoimenpiteitä, ilmiöitä ja löytöjä voidaan tutkimuksessa verrata ja kumuloida. Niistä voidaan kommunikoida. Tiettyjen diagnoosien ja termien osalta vallitsee siten konsensus.

Riskilapsuus saa tutkimuksessa ja ammattikielessä yksilöpainotteisen tulkinnan, jossa keskeisellä sijalla on reaktioiden ja seurausten analyysi. Lasten ja nuorten ongelmat

yksilöllistetään hyvin usein itsetuntotaudeiksi. Lasten pahoinvointia kuvataan ja hallitaan kehityspsykologian ja lääketieteen diagnostisen sekä piirreajattelun käsitteistöllä. Köyhyys ja yhteiskuntaluokka on oirekeskustelussa vaihdettu minäkuvaan ja itsetunteemukseen, ”tahdon sairauksiin” (Vehviläinen & Paju 2002, 218). Lapset ja nuoret ovat joko koulupinnareita, käytöshäiriöisiä tai aggressiivisia. Tämä ohjaa myös valittuja työmenetelmiä ja toimenpiteitä, joita lapsiin ja nuoriin kohdistetaan. Väitän, että se ohjaa myös taloudellisten resurssien jakoa. Poliittisessa ohjauksessa varoja lisätään medicalisoitumisen myötä diagnostiikkakoneistolle mieluummin kuin lasten ja nuorten arjen suoraan toiminnalliseen tukeen, jossa lapsi tai nuori pääsisi itse määrittelemään annettavan tuen sisältöä. Taloudellinen tasavertaisuus merkitsee lasten ja nuorten arjessa esimerkiksi sitä, miten he saavat tukea harrastuksiinsa tai sitä, millainen kontrasti syntyy kun verrataan mitä muilla on ja mitä minulta puuttuu. Taloudellisen tasavertaisuuden huomioiminen hyvinvoinnin mekanismina on unohdettu tekijä. Viemme huomion pois siitä kasvuympäristöstä, jonka me aikuiset olemme luoneet ja jota pidämme yllä. (ks. myös Garbarino 2000, 174.) Tämä ohjaa myös sitä, kuinka lasta ja nuorta kuullaan ja kuinka hänen tarpeitaan tulkitaan. Diagnostiikalla viestitetään, että lapsen ja nuoren on muututtava samalla kun kasvu- ja kehitysinstituutiot pysyvät suhteellisen stabiileina ja muuttumattomina menetelmiltään. Tällaisia hitaasti muuttuvia, talouden ja politiikan säätelemiä instituutioita ovat esimerkiksi psykiatrian avohoito, lastensuojelun avohuolto ja koululaitos.

Estäviä tekijöitä voidaan tarkastella kriittisesti byrokraattisen hallinnon ja saatavilla olevien palvelujen näkökulmasta. Melucci (1992; ks. Nyqvist 1995, 27) näkee riskien byrokraattisessa hallinnossa ja ehkäisevän toiminnan sisällöllisten määrittelyjen syntymisessä ongelmina sosiaalisten suhteiden tasolla sen, että tilanne saattaa johtaa kasvavaan kontrolliin tiettyjä kansalaisryhmiä kohtaan silloin, kun sosiaaliset ongelmat nähdään kollektiivisina ongelmina. Byrokraattis-hallinnollinen koneisto seuloo potentiaaliset ongelmaryhmät ja ehkäisevän toiminnan nimissä näihin kohdistetaan interventiota. Tiettyyn ryhmään kuulumisen (ongelmainen tai riskiyksilö) ja yksilön ohjaaminen tätä ongelmaa käsittelevään järjestelmään muodostuvat avainkriteereiksi kun yksilö identifioidaan ja hänen kulkuväylänsä viitoitetaan systeemin läpi. Leo Nyqvist (1995) tulkitsee, että tämä visio antaa aihetta tarkoin miettiä, miten esimerkiksi nuorten varhain todettuihin ongelmiin tulisi puuttua ja miten ongelmien kärjistymisen voitaisiin parhai-

ten ehkäistä. Sosiaaliseen poikkeavuuteen (norminvastainen käyttäytyminen, pahatapaisuus) on haluttu puuttua lähinnä kansanterveystieteestä johdetuin strategioin. Tässä ajattelutavassa korostuvat varhaisten oireiden havaitseminen, tarkka diagnoosi ja toisaalta riskiryhmän rajaaminen. Pahatapaisuus nähdään patologiana, johon ovat johtaneet spesifit, etiologiset tekijät. (Riikonen 1992; ks. Nyqvist 1995, 28.) Riittävän varhainen puuttuminen on historialliselle ajankohdalle ominainen käsite, joka kytkeytyy eri aikoina eri tavoin siirtymävaiheen (engl. transition) käsitteeseen. Jonakin ajankohtana voidaan ehkäisevässä työssä painottaa varhaisen vuorovaikutussuhteen merkitystä ja toisena ajankohtana riskivaiheeksi voidaan nähdä yläasteelta siirtyminen ammatillisiin opintoihin tai päihdekokeilujen aloittamisajankohta. Jos tarkastellaan esimerkiksi rikoksia poikien riskeinä, Nyqvist (1995, 31) toteaa, että ehkäisevät hyvinvointivaltion auttamistoimenpiteet eivät voi toteutua kovin aikaisessa vaiheessa, koska ei tiedetä varmuudella, kenestä todella kehittyä vaikea tapaus. Ammatillisen kokemukseni perusteella väitän, että pojilla 10-13-ikävuoden välillä on ratkaisevin vaihe, jolloin voidaan ehkäistä kohdennetuin erityistoimin kiinnittyminen rikolliseen vertais- ja alakulttuuriin, vaikka siihen voitaisiinkin vaikuttaa rikollisen uran kaikissa vaiheissa.

Reino Salon (1956, 22) näkemyksen mukaan vuosina 1924-1952 suoritettussa lakisääteisessä lastensuojelutyössä oli havaittavissa lapsilla niin sanottu kuohuntavaihe 13-15 vuoden iässä, jolloin negatiivisuus ja yhteiskuntavastaisuus kehittyi huippuunsa, mistä johtui, että lapsi tässä iässä astui helposti lain asettamien rajojen yli. Salo (1956, 22) tulkitsi pahatapaisuuden kriittiseksi puhkeamisiäksi 12-14- vuoden iän. Ammattityön näkökulmasta voisi helposti väittää, että kriittinen ikä lasten ja nuorten epäsosiaalisessa käyttäytymisessä olisi laskenut ajan kuluessa. Salon tutkimuksessa (1956, 116) pahatapaisuuteen liittyvät epäsosiaaliset teot, jotka johtivat lastensuojelulautakuntien käsitteelyyn puhkesivat lapsilla ja nuorilla erittäin vaikeissa kotiooloissa jo 12-vuoden iässä, johon ajoittui myös epäsosiaalisten tekojen huippu. Tulos on sinänsä yllättävä ja mielenkiintoinen vastaväite sille, että epäsosiaalisten tekojen aloittamisikä olisi lastensuojelutyön kriteerein laskenut tai muuttunut jotenkin oleellisesti ajan kuluessa. Väite ”yhä nuorempina” on siten varsin kyseenalainen.

Lastensuojelun avohuollossa, nuorisotyössä ja koulutyössä havaittuihin lasten ja nuorten riskeihin voidaan yrittää vaikuttaa ryhmätoiminnan keinoin jo ensimmäisten päihdeko-

keilujen ja kouluvaikeuksien yhteydessä. Samansuuntaiseen Sarneckin (1984) karsiutumishypoteesia vahvistavaan tulkintaan päätyi myös Nyqvist (1995, 160) Turun Lokkiprojektin arviointitutkimuksessaan. Karsiutumishypoteesin mukaan riskeihin voidaan vaikuttaa ja kannattaa vaikuttaa esimerkiksi rikollisen käyttäytymisen syrjäytymisen kaikissa vaiheissa, ei ainoastaan alussa. Eri ikävaiheisiin annetun ammatillisen tuen osalta Lea Pulkkinen (2002, 105) tulkitsee 7-12 vuoden ikävälän keskilapsuudeksi ja 13-14 ikävälän varhaiseksi nuoruusiäksi. Pulkkinen kritisoi keskilapsuutta ammattityön unohdetuksi vaiheeksi, joka elämänvaiheena pitäisi palauttaa arvoonsa. Sosiaalityön kenttäkokemusteni perusteella varsinkin pojilla kiinnittyminen epäsosiaalisiin tekoihin ja riskeihin kodin ulkopuolella tapahtuu juuri keskilapsuuden ja varhaisen nuoruusiän taitevaiheessa.

Koulunkäynnin tutkimuksissa ja lasten oireilun tulkinnassa hallitsevina teemoina ovat olleet diagnostinen ajattelu ja piirreajattelu. Riskipuheessa nousevat esille keskittymisvaikeudet, käytöshäiriöt ja ylivilkkaus. Käytöshäiriö, aistihäiriö ja masennus ovat moderneja diagnoosikuvauksia lapsen ja sosiaalisen ympäristön välisestä järkkyneestä suhteesta. Kuvauksissa lapset ovat joko viattomasti epäedullisen perhetaustan vuoksi vailla turvaa tai he ovat omalla väärällä toiminnallaan aiheuttaneet ongelmansa. Asiantuntijat paikantavat lapsen erilaisten määritysten kautta, joita ovat: 1) diagnostinen ajattelu (esimerkiksi lapsi, jolla on oppimisvaikeuksia), 2) piirreajattelu (jokin erottuva piirre kuten aggressiivisuus nostetaan kuvaamaan lasta kokonaisuudessaan), 3) ongelmailmaisuus (perheväkivallan uhri, koulupinnari), 4) perhetausta (esimerkiksi yksinhuoltajan lapsi, päihdeperheen lapsi) tai 5) tehdään arvioitu ennuste, jolloin lapsen mahdollisuudet tulkitaan etukäteen. Kuudes ja puuttuva lenkki sisältää vaihtoehdon, jossa lapsi ymmärretään toimivana subjektina (ajatteleva, tunteva ja tahtova yksilö). (Pohjola 1997, 12-23.) Tämä kuudes vaihtoehto edustaa sitä lapsilähtöistä näkemystä, jossa ryhmätoiminta ja sen arviointitieto sekä analyysi voi auttaa ammattilaisia ymmärtämään paremmin kontekstien ja syrjäytymistä tuottavien mekanismien keskinäissuhteita ja vuorovaikutusta. (Esim. Heikkinen 2002a; 2002b; 2005c.)

Eri tutkimusten mukaan alle 18-vuotiaista suomalaislapsista 10-20 prosenttia voi pahoin. Pirjo Pölkin (2001) tutkimuksen mukaan suomalaisista koulupojista 44 prosenttia viihtyy koulussa huonosti, kun vastaava luku Norjassa on 15. Hannu Rintasen (2000)

pitkittäistutkimuksen mukaan kouluvaikeudet ennustavat vahvasti myöhempää syrjäytymiskehitystä. Ylä-asteen ongelmaisista lapsista 48 prosenttia oli vielä armeijan kutsuntaiässä koulutuksellisessa syrjäytymisriskissä. Sosiaalibarometriin liittyvän hyvinvointikyselyn vastaajista yli 20 prosenttia piti 13-17-vuotiaiden lasten tai nuorten tilanetta melko huonona (Törrönen 2001, 74).

Koulu on lastensuojelun ryhmätoiminnan kannalta keskeinen yhteistyökumppani. Lapsia kohtaavana instituutiona se tavoittaa käytännöllisesti katsoen koko 7-15-vuotiaiden ikäluokan. Koulun keskeistä osuutta osoittaa, että valtaosa syrjäytyvistä nuorista on selvinnyt huonosti koulussa tai jättänyt opintonsa kesken joko jo peruskouluvaiheessa tai keskiasteella. Taustalta löytyvät usein huono itsetunto, heikot oppimistaidot ja moninaiset sosiaaliset ongelmat. (Taskinen 2001, 8.) Toisaalta Salo (1956) totesi tutkimuksessaan, että koulunkäynnin laiminlyöminen sellaisenaan tuskin aiheuttaa aikuisiässä vaikeuksia vaan lienee pikemminkin merkki jo alkaneesta asosiaalisuusprosessista.

2000-luvulla on kouluterveyskyselyjen yhteydessä tehty joitakin yleisiä tulkintoja riskeihin ja hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Karvonen ym. (2003, 71) ovat tulkinneet ja tarkastelleet terveyden paikallisia ehtoja tarveteoreettisesti. Sen perusteella suomalaisten lasten ja nuorten kouluterveystottumuksiin liittyviä tutkimustuloksia tulkittiin siten, että nuorten terveyden perustavat edellytykset kiinnittyvät kunnissa lähellä nuoria olevien kasvuympäristöjen tarjoamiin terveen elämän mahdollisuuksiin. Fyysisen terveyden osalta näitä olivat esimerkiksi naapuruston, asuntojen, kouluilman ja juomaveden laatu, riittävä terveellinen ruoka ja ravitsemuksellinen hygienia sekä toimintaympäristön (leikki- ja urheilupaikat, koulu) turvalliset rakenteet ja toimivat liikennejärjestelyt. Hyvän psykososiaalisen terveyden edellytyksiin liittyivät muun muassa asuinympäristön turvallisuus, mahdollisuus saada osaavan aikuisen tukea tilanteissa, joissa nuoren mielenrauha on uhattuna, liiallisen psyykkisen kuorman välttäminen sekä hyvin toimivat sosiaaliset suhteet.

Psykologian ja lääketieteen piirissä on oltu kiinnostuneita ylivilkkauteen ja oppimisvaikeuksiin liittyvistä kysymyksistä. Erilaiset käyttäytymisongelmat ennustavat ongelmia koulunkäynnissä. Tutkittaessa yksittäisten käyttäytymishäiriöiden tai häiriöryhmien yhteyttä koulunkäyntiin suurimman huomion ovat saaneet tarkkaavaisuushäiriöt, keskit-

tymisvaikeudet, ylivilkkaus, aggressiivisuus ja amerikkalaisissa tutkimuksissa erityisesti rikollisuus. (Rintanen 2001, 20; ks. Taskinen 2001.) Kognitiivisen psykologian ja neuropsykologian näkökulmassa erityisen vakiintuneita käsitteitä ovat olleet tarkkaavaisuushäiriöt (ADD) ja tarkkaavaisuushäiriöön yhdistynyt hyperaktiivisuus (ADHD). Näiden oppialojen piirissä katsotaan, kuten lääketieteessäkin, että lääkehoidolla voi parantaa ADHD-lapsen keskittymiskykyä ja selviämistä jokapäiväisessä elämässä. Etenkin Yhdysvalloissa luottamus lääkehoitoon erityisesti stimulantteihin on ollut pitkään suuri, mutta lienee sittemmin vähentynyt. Yhdysvalloissa vuonna 1995 diagnosoiduista ADHD-lapsista 12 % on saanut psykoaktiivista amfetamiinjohdannaisista lääketerapiaa. On huomattava kuitenkin, että tämä diagnoosi oli annettu tutkimuksessa 9-17-vuotiaista lapsista peräti 5 %:lle. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että ADHD:n pitkäaikaiseen hoitoon on aihetta liittää sosiaalista ja kognitiivista kuntoutusta ja käyttäytymisen hallinnan tukitoimia. (Lyytinen. 2002, 80-81.) Käyttäytymishäiriön käsitettä (epäsosiaalisuus, ahdistuneisuus, depressiivisyys) käytetään usein laajassa merkityksessä kuvaamaan erilaisia sosio-emotionaalisia häiriöitä. Yleisesti tutkimuksissa on korostettu etenkin epäsosiaalisen käyttäytymisen ja oppimisvaikeuksien yhtäaikaista esiintymistä. (Ahonen & Korhonen 2002, 294-295.)

Vaikka oppimisvaikeuksien ja erilaisten käyttäytymishäiriöiden välillä on selvästi jokin yhteys, tutkimustulokset eivät kuitenkaan kerro niiden mahdollisesta kausaalisuhteesta. Kumpi on ensin, oppimisvaikeus vai käyttäytymishäiriö? Loogisesti ajatellen asiassa voidaan nähdä ainakin seuraavat neljä eri mahdollisuutta:

- 1) käyttäytymishäiriöt ovat oppimisvaikeuksien seurausta (esimerkiksi heikentynyt itsetunto, ahdistuneisuus tai depressio),
- 2) oppimisvaikeudet johtuvat käyttäytymishäiriöistä,
- 3) sekä oppimisvaikeudet että käyttäytymishäiriöt johtuvat jostakin kolmannelta tekijästä (esimerkiksi geneettiset tai sosiaaliset tekijät tai aivotoiminnan häiriö),
- 4) kaikki mainitut mahdollisuudet esiintyvät vaihdellen lapsesta toiseen. Käsitykset neuropsykologisten tekijöiden ja käyttäytymishäiriöiden välisistä suhteista perustuvat

suurelta osin nuoria rikoksentekejiä koskeneisiin tutkimuksiin. Käytöshäiriöitä ja epäsoosiaalista käyttäytymistä koskevat seurantalutkimukset osoittavat kiistatta, että kyse on usein vaikeasti katkaistavasta epäsuotuisasta kehityskulusta. Lapsuusajan käytöshäiriöt ennustavat pojilla vahvasti epäsoosiaalista käyttäytymistä nuoruusiässä ja aggressiivinen käyttäytyminen lapsuudessa väkivaltaista käyttäytymistä ja alkoholin ongelmakäyttöä aikuisuudessa. (Mt.)

Kausaalitutkimuksissa lapsen koulunkäynnin alkuvuosien häiriöttömyydellä on havaittu olevan yhteys tilanteen jatkumiseen sellaisenaan koulun päätösvaiheeseen saakka. Alkuvaiheen käyttäytymishäiriöiden on katsottu ennustavan niiden vahvaa pysyvyyttä kouluvuosien loppuun asti. Pulkkinen (2002) mukaan lapsen aggressiivinen käyttäytyminen on riskitekijä sille, että lapsella esiintyy varhaisnuoruudessa koulusopeutumattomuutta, - mikä näkyy koulumenestyksessä, koulupinnauksessa, motivaatiossa ja rikkomuksissa ja myöhemmin alkoholin ongelmakäyttönä, ammatillisten vaihtoehtojen puutteena ja lopulta, 36 vuoden ikään mennessä pitkäaikaistyöttömyytenä. Pulkkinen (2002) mukaan tutkimustulokset ovat osoittaneet, että mikäli aggressiivisella lapsella on edes joitakin rakentavan käyttäytymisen taitoja ja varhaisnuoruudessa soosiaalista pääomaa kodin piirissä, riski pitkäaikaistyöttömyyteen vähenee 40 %:sta lähes nollaan. Koulusopeutumattomuus korreloi vahvasti sekä suoraan että ongelmajuomisen kautta pitkäaikaistyöttömyyteen. Epäsoosiaalisen kehityksen riskitekijöissä (Moffit ym. 2001; ks. Pulkkinen 2002, 189) ovat pojilla 11. ikävuoteen mennessä riski-indeksit suuruusjärjestyksessä huonot suhteet vanhempiin, hoitajan vaihdokset syntymästä lähtien, yksinhuoltajuuden pituus 11. ikävuoteen mennessä ja epäjohdonmukainen kasvatust. Kolmeentoista ikävuoteen mennessä ovat pojilla myös toverien rikollisuus ja kaverien hyljeksintä riski-indekseinä korkeita. Epäsoosiaalisten lasten vanhempien käyttämä kova kuri aiheuttaa lapsessa ensimmäisellä askelmalla lapselle käytösongelmia, toisella askelmalla käytösongelmat aiheuttavat vaikeuksia koulumenestyksessä ja toverisuhteissa ja kolmannelle askelmalla on suuri riski ajautua urarikolliseksi (Patterson ym. 1995; ks. Pulkkinen 2002, 192).

Kun Mäenpää ja Törrönen (1996) tarkastelivat poikien huostaanottojen perusteluja, ne erosivat lapsen iän mukaan. Yli kymmenvuotiaille oli kirjattu lastensuojelun asiakirjoissa perusteluiksi lapsen omaan käytökseen ja kehitykseen liittyviä tekijöitä, kun taas alle

kymmenvuotiaille oli kirjattu perhevaikeuksia ja lapsen hoidon laiminlyöntejä. Yli kymmenvuotiaille oli kirjattu esimerkiksi: koulunkäynnin vaikeudet, rikokset, kuljeskelu ja vaeltelu, poissaolot kotoa, epäsosiaalisuus, päihteidenkäyttö, psyykkiset ja sosiaaliset vaikeudet, raivokohtaukset, rajattomuus, lapsen pahoinpitely, levottomuus, inesti sekä vanhempien huoltajuuden ja vastuun epäselvyys. (Mts. 24.)

Paul Willisin (1984, 196) ”Hammertownin” poikakoulun etnografisessa tutkimuksessa tulkitaan yleisemmällä tasolla, että sellaiset makrotason määreet kuten luokka-asema, asuinalue ja koulutuksellinen tausta eivät automaattisesti ja refleksinomaisesti määrää kulttuurisia muotoja tai poikien käyttäytymistä riskiryhmänä kouluinstituutiossa. Willisin mukaan meidän on kyettävä myös ymmärtämään, kuinka rakenteista tulee merkitysten lähteitä ja käyttäytymisen määrittäjiä kulttuurisessa miljöössä sen omalla tasolla. Rakenteilla on symbolinen voima inhimillisellä ja kulttuurisella tasolla. Tämä on pohja, joka tuottaa halutut tulokset "ilman pakkoa" ja joka ylläpitää yhteiskunnan rakennetta ja status quota. Willisin tutkimuksen työväenluokkaisten poikien koulumotivaation puute, kapinointi ja häiriköinti kumoavat kaikki yksinkertaiset käsitykset mekanistisesta riskisyysuhteesta. Poikien koulukapina oli epäpyhää, maallista ja se sai merkityksen itseltään, ei muilta. Se oli subjektiivisesti koettu syvälinen oppimisprosessi. Se oli minän organisoimista tulevaisuuteen. Tämä autonomia antoi pojille mahdollisuuden rakentaa maailmaa, joka oli selkeästi inhimillinen eikä teoreettisesti pelkistetty. (Mts. 197.)

Willisin tulkinnassa on kyse työväenluokkaisten poikien sisäisen kulttuurin uusintamisesta ja kouluinstituution kapitalististen ja keskiluokkaisten merkitysten tuotannollisen uusintamisen jännitteisestä suhteesta. Vaikka työväenluokasta ja luokkayhteiskunnasta puhuminen lasten ja nuorten kouluvaikeuksien sekä oireilun yhteydessä ei ole muotia, on sillä edelleenkin yhteensopivia uudelleen muotoutuneita merkityksiä. Heikon sosioekonomisen aseman kautta uusintuu niitä riskimekanismeja, jotka ovat köyhyydelle ominaisia. Toisaalta lastensuojelun ryhmätoiminnallakin ja lastensuojelun interventioilla pitkälle verhotusti ylläpidetään vallitsevaa yhteiskunnan rakennetta ja status quota. Lasten ja nuorten auttaminen pyhitetään ja hegemonisoidaan tuottamalla tutkimustuloksia ja kuvauksia yksilöllisistä riskitekijöistä ja oireista, joita ryhmätoiminnan yhteydessä havaitaan. Myös 1990-luvun ehkäisevät projektit Suomessa perustelivat ehkäisevää merkitystään yksilöllisillä riskitekijöillä.

Ryhmätoiminnalla tuotetaan lapsille ja nuorille aktiviteetteja, joita perheen heikko taloudellinen asema tai lastensuojelun riittämätön taloudellinen tuki eivät riitä kattamaan. Lisäksi lasten ja nuorten sosiaalisia ongelmia hallinnoidaan syrjäytymisen ehkäisemisen käsitteellä, jonka yksi keskeinen tavoite on kouluikäisten lasten vallitsevaan kouluinstituiotioon ja koulutyöhön sopeuttaminen. Lastensuojelun ryhmätoiminta joutuu tukitoimenpiteitä tehdessään keskiluokkaisen koulumaailman arvojen ja lastensuojelun lapsilähtöisten arvojen, yhdessä kuljettavan matkan jännitteiseen kenttään. Lastensuojelun ryhmätoiminnan ”hyvä tulos” ja ”vaikuttava tulos” on lapsen ja nuoren lisääntynyt läsnäolo koulussa tai ryhmätoimintaintervention aikana tapahtuva havaittu edistyminen koulutyössä. Koulutyöstä suoriutuminen on vain yksi mittari lasten ja nuorten hyvinvoinnin arvioinnissa. Lapset ja nuoret viettävät kuitenkin kahdeksantoista tuntia vuorokaudestaan koulun ulkopuolella. Jos ryhmätoiminta ei kykene palvelemaan tätä virallisen kulttuurin rakenteellista status quota, asetetaan sen menetelmällinen käyttöarvo kyseenalaiseksi tai lapset eivät koulupoissaolojen tai pahatapaisuutensa vuoksi ole ansainneet ryhmätoiminnan ajoittain miellyttäväksi kokemaansa kasvuprosessia. Willisin (1984) tulkinta ”Hammetownin” koulupojista on siten monin osin edelleenkin ajankohtainen.

Seppo Karppinen (2005, 157) havaitsi haastavaa koululuokkaa koskevassa etnografisessa toimintatutkimuksessa, että erityiskoulun pedagogisen opetusajattelun keskinkertaisuutta, samanlaisuutta ja yhdenmukaisuutta vaalivaan koulukulttuuriin on vaikea mahdollistaa kritiikin muotoja, joissa kyseenalaistetaan traditioksi muodostuneita jokseenkin epämielekkäitä opetuskäytänteitä. Mielestäni niin tutkimuksessa kuin ammattityössä pitäisi suhtautua kriittisemmin koulutyöstä suoriutumisen käyttämiseen yleispätevänä lasten ja nuorten hyvinvoinnin mittarina. Koulutyöstä suoriutumisen arvostelujärjestelmä sisältää lasten ja nuorten testaamiseen liittyvän normaalijakauman. Tämä järjestelmä on itsessään syrjäyttävä mekanismi. Rutter (1979, 203) havaitsi neljännesvuosisata siten kahtatoista lontoolaista koulua koskeneessa tutkimuksessaan, että koulun sisään on rakennettu tutkintoyhteisö, jossa 2/5 lapsipopulaatiosta oletetaan epäonnistuvan. Suomessa neljäsosalla koulupojista on heikko koulumotivaatio ja heillä on yksi tai useampi syrjäyttävä riskitekijä.

Riskilapsuuden ja estävien tekijöiden tulkinnan yhteydessä ovat tärkeitä siirtymän ja käännekohtan käsitteiden sisällöllinen ymmärtäminen ja ero. Sosiaalitieteellisissä ja käyttäytymistieteellisissä tutkimuksissa ikävaiheisiin liittyvistä merkittävistä muutoksista on käytetty tavanomaisesti käsitettä siirtymä (engl. transition) silloin, kun se merkitsee lapsen tai nuoren elämässä ikävaiheeseen liittyvää muutosta tai ikävaiheen mukanaan tuomaa institutionaalista kontekstivaihdosta esimerkiksi siirtymistä päiväkodista kouluun tai ala-asteelta yläasteelle. Siirtymän merkityksellisyys saattaa perustua siihen, että kontekstivaihdoksissa estävät tekijät ja kriisit aktivoituvat tai viranomaiset havainnoivat lasten ja nuorten hyvinvointia aktiivisemmin siirtymiin liittyvissä taitekohdissa. Mäenpää ja Törrönen (1996) havaitsivat lastensuojelun asiakirjojen pohjalta tehdyssä selvityksessä vuosina 1994 - 1995, että viranomaisyhteyksien eli puuttumisen huippu sijoittui 5-8-ikävuoteen eli koulun aloittamisen ajankohtaan ja toinen huippu 11-14-ikävuoteen eli varhaisnuoruusikään. Viranomaiset aktivoituvat, kun lapsi tulee virallisen järjestelmän taitekohtaan: Lapsi siirtyy kotoaan tai päivähoidosta kouluun sekä siirtyy ala-asteelta yläasteelle. Huiput ovat yhteyksissä myös lapsen ikävaiheisiin ja siihen liittyvään kehitykseen. Etenkin murrosiän mukanaan tuoma nuorten kapina ja aikuisten reagoiminen siihen, näyttää tuottavan runsaasti havaintoja eri viranomaisista. (Mts. 29-30.) Salo (1956, 232) totesi tutkimuksessaan, että koulu on sosiaalisessa suhteessa koe-tinkivi, jonka piirissä luonteen särmit helposti havaitaan ja tämän vuoksi lapsista ilmoitetaan lastensuojeluviranomaisille usein juuri kouluviranomaisten taholta.

Tämä tarkoittaa Bronfenbrennerin (1979, 6) mukaan mesosysteemisellä tasolla tapahtuvaa ekologista siirtymää. Siirtymät elämänkaareissa esimerkiksi esikoulusta kouluun tai koulusta työelämään ovat kehityksen kannalta tärkeitä hetkiä, koska niissä ihmisen rooli ja asema systeemissä muuttuvat. Ihminen voi vuorovaikutuksen eri kontekstitasoilla olla itse osallinen ja aktiivisesti vaikuttaa siihen, mitä tapahtuu. On kontekstitasoja, joissa ihminen ei ole itse mukana toimijana mutta jotka kuitenkin vaikuttavat siihen, mitä ihmiselle tapahtuu välittömässä kontaktissa ympäristönsä kanssa. Käsitteellä käännekohta (engl. turning points) viitataan tavanomaisesti lapsen tai nuoren arjessa tapahtuvaan sisällölliseen tai toiminnalliseen muutokseen, joka on vähentänyt riskin merkitystä tai lisännyt sitä. Esimerkiksi lapsi tai nuori on löytänyt harrastuksen, joka on korvannut epäsosiaalisen vertaisryhmäkontaktin tai hän on sitoutunut jengiin ja aloittanut päihte-

den käytön. Käännekohtan käsite ei siten sisällä välttämättä institutionaalista ikäsidonnaista kontekstivaihdosta.

Tapamme arvottaa, havainnoida ja koota tietoa vaikuttaa siihen kuinka tulkitsemme riskejä estävinä tekijöinä. Tarja Heino (2005) pohtii lapsen tiedon ja tutkimuskäytännön suhdetta. Heinin mukaan lastensuojelun ilmiökentän ja lapsen vaikean sosiaalisen tilanteen ytimessä on heikko tieto. Se kiinnittyy lapsen henkilökohtaiseen kokemukseen omasta tarinastaan, joka on usein aukollinen. Sen lisäksi erityisesti muut kertovat lapsen tarinaa. Viranomaiset dokumentoivat sitä eikä lapsella itsellään ole välttämättä otetta eikä osuutta tarinaansa, ei tutkijan eikä tekijänoikeutta siihen. Myös muiden läheisten tieto on pääosin heikkoa ja hiljaista tietoa. Hiljentymisen ja kuuntelemisen taito on heikon tiedon keräämisen välttämätön edellytys. (Mts. 216.)

Heinin tulkinnan avulla voidaan kuvata rinnasteisesti lastensuojelun poikien riskimäärittelyä. Riskitulkinnat syntyvät ulkoapäin. Lapsi tai nuori pääsee harvoin itse määrittelemään riskikäsitteitä ja merkityksiä, joita hänestä tuotetaan. Ne ovat aikuisten omaa keskinäistä koodikieltä hallinnollisten interventioiden ohjaamisen perusteeksi. Niillä on monesti vähän tekemistä lapsen subjektiivisten arjen kokemusten kanssa. Myös Inkeri Eskonen (2005) kuvaa kriittisesti tutkimuksessaan perheväkivaltaa kokeneiden lasten kertomuksista, että lasten kanssa työskennellessä ammattilaisilla on ollut asema tietää oikeat vastaukset avoimiin kysymyksiin. Herkistyessään sille, mitä lapset itse ajattelevat asioistaan, aikuisammattilaiset samanaikaisesti ottavat askeleita pois perinteisen ammatillisen tietämisen asetelmista. Tämä vaatii ammattilaisilta paljon luottamista lapsen osaamiseen ja tietämiseen ja sellaista omaa ammatillista toimintaa ohjaavaa ideologiaa, joka mahdollistaa oman tietämisen position jakamisen lapsen kanssa. (Epston 1997; ks. Eskonen 2005, 64 .) Riskien nimeäminen ja listaaminen on auttamisjärjestelmässä perinteisesti erikoistuneen ammatillisen asiantuntemuksen varjelema alue, tabu, jossa lasten ja nuorten omille tulkinnoille kokemistaan estävistä muutos- ja riskitekijöistä on ollut vähän tilaa.

3.4 Toiminnallisten poikaryhmien aikaisempi tutkimus

Tutkimuksia, joiden viitekehys olisi ollut lasten ja nuorten ryhmätoiminnan yhteydessä tuottamat hyvinvointiin vaikuttavat mekanismit lastensuojelun avohuollossa, en ole löytänyt. Ryhmätoiminnasta tehdyt tutkimukset voidaan jakaa ainakin kolmeen osaluueeseen. Osa keskittyy ryhmätoiminnan teoriaan ja menetelmien soveltamiseen lähinnä psykologisen ja psykiatrisen hoidon yhteydessä (ks. esim. Pölönen & Sitolahti 2003; Caven & Piha 1995). Näistä vahvimpana perinteenä kuitenkin nousevat esille psykoanalyttiseen ja psykoterapeuttiseen käsitykseen pohjautuvat menetelmätutkimukset. Toisena tutkimushaarana ovat sosiaalipedagogiseen ja käyttäytymistieteelliseen näkemykseen pohjautuvat tutkimukset, joissa lapsi ja nuori paikantuvat kehityksellisestä, kasvatuksellisesta ja pedagogisesta taitojen oppimiseen liittyvästä viitekehyksestä vertaisryhmänsä jäsenenä (ks. esim. Karppinen 2005; Hämäläinen 1996). Kolmantena tutkimusalueena näen riskitutkimuksen, jossa lapsi ja nuori paikannetaan poikkitieteellisesti eri tieteenalojen tiedon avulla kuitenkin pääasiassa siten, että lasten ja nuorten yksilöllisiä riskejä ja kausaaliteetteja tarkastellaan osana jotakin yhteisöä tai yksilöllisiä riskejä yhteiskunnan tasolla (ks. esim. kouluterveystudkimukset tai psyykkiseen oireiluun liittyvät tutkimukset; Rimpelä 2004; Järventie 1999).

Toiminnallisten ryhmien käyttöä on Suomessa tutkittu psykiatrian, koulutyön ja sosiaalityön yhteydessä. Sini Cavenin ja Jorma Pihan (1995, 96-97) seikkailutoiminnan käyttöä psykiatrisen hoidon yhteydessä koskettavassa tutkimuksessa todettiin tukevista mekanismeista, että seikkailutoiminnan avulla lapset saivat uudella tavalla kontaktia itseensä, löysivät omia voimavarojaan ja kokivat onnistumista sekä iloa. Seikkailutoimintaan osallistuneiden lasten minäkuva muuttui enemmän ja suhteellisesti useammin positiiviseen suuntaan kuin verrokkien. Eniten muutoksia tapahtui ryhmäläisten käsityksissä omista ihmissuhteista, fyysisistä ominaisuuksista ja taidoista sekä psyykkisestä hyvinvoinnista. Tapauskohtaisen minäkuvatestin perusteella seitsemällä kymmenestä tulos muuttui positiivisemmaksi intervention aikana, yhdellä negatiivisemmaksi ja kahdella tulos pysyi samana. Ryhmäkokemuksen katsottiin antavan lapsille rakennusaineita itseään ja elämäänsä varten, mikä voi vaikuttaa myönteisesti heidän elämäänsä. Tutkimuksessa mukana olleille pojille seikkailutoimintaryhmä oli terapeuttisen prosessin kiihdyttäjä tai alkusysäys ja avautuminen. Tutkimukseen osallistuneiden poikien elämästä nos-

tettiin selkeästi esille miesten puute poikien arjessa. Pojista kuusi asui yksinhuoltajaäidin kanssa, ja näistä kuudesta vain yhdellä oli säännöllinen kontakti isäänsä. Ryhmissä pojat aktivoituvat puhumaan omista isistään. Pojat kertoivat, mitä tiesivät, luulivat ja kuvittelivat siitä, millainen isä mahdollisesti on tai oli ollut. Pojat kaipasivat isiä konkreettisesti läsnäoleviksi. Jälkeenpäin pojat kuvailivat hyvin tarkkaan miesohjaajien toimia ja tekemisiä leirillä. Tutkimus toteutettiin osana lastenpsykiatrista osastohoitoa ja tutkijoiden mukaan oli mahdotonta eritellä, mitkä olivat kokonaisuudessaan ne vaikuttavimmat tekijät, jotka saivat aikaan positiiviset muutokset lasten minäkuvassa ja käyttäytymisessä. Tutkijoiden mukaan huomionarvoista on, että vaikkakin yksilön persoonallisuudessa on tiettyä tärkeää pysyvyyttä ajasta ja tilanteesta toiseen, muutokset tapahtuvat uusien kokemusten tuloksena. Tällaisia kokemuksia voidaan pitää potentiaalisina käännoispisteinä yksilön elämässä (Caven & Piha 1995, 102).

Seppo Karppisen (2005) etnografisessa toimintatutkimuksessa oli kohderyhmänä erityisopetuksen kuuden oppilaan ESY- ryhmä yhden lukuvuoden ajan. Tutkimuksessa pohdittiin niitä kysymyksiä, jotka havainnoista erityisesti nousivat esille koskien seikkailu- ja elämyspedagogiikan menetelmän toteuttamista erityiskoulussa ja ESY-oppilaiden kokemuksia toiminnasta. Tutkimuksen aineisto tuki Karppisen mukaan Dars- tin ja Armstrongin (1991) käsityksiä siitä, että alhaisen ja kohtalaisen riskin seikkailu- toimintoja voidaan käyttää koulussa opetussuunnitelmaan sisällytettävien oppiaineiden ulkopuolelle jäävien, oppilaiden kasvuun liittyvien tavoitteiden tukemisessa. Itsetun- toon, itsekontrolliin, minän kehitykseen ja elämänhallintaan liittyviä tavoitteita oli ko- keiluryhmässä vaikeata vahvistaa ja kehittää luokassa yksinomaan kirjojen ja perintei- sen luokkahuonetyöskentelyn avulla (Hautamäki 1999; ks. Karppinen 2005, 155). Luokkahuone kontekstina ikään kuin käynnistää tietyn tyyppisiä mekanismeja ja jättää käynnistämättä toisen tyyppisiä mekanismeja. Karppisen tutkimusryhmässä pojat saatet- tiin homeostaattiseen epätasapainotilaan, jolloin oppilaan oli kyettävä oudossa tilantees- sa ja ympäristössä ratkaisemaan tiettyjä ongelmia, hallitsemaan hermonsa tai selviyty- mään ryhmässä. Samanaikaisesti hänelle annettiin mahdollisuus selviytyä noista haas- teista. Jälkikäteen ryhmälle luotiin vielä tilanne, jossa reflektion avulla omaksuttiin ko- kemuksista tai koetuista ilmiöistä merkityksiä mieleen. Tällöin merkitykset jäsennettiin kielellisiksi ilmaisuiksi ja näin ne tulivat mahdollisimman hyvin ymmärretyksi. Karp- pinen käyttää eheyttävän kokemuksen kuvaamiseen Thoreauin (1997) "kävelyn" metafo-

raa: " Se kävely josta minä puhun, ei muistuta lainkaan niin sanottua liikunnan harjoittamista, ei lääkkeiden nauttimista määrätunnein eikä käsipainojen ja tuolien nostelua, vaan on tehtävä ja seikkailu. Saadaksesi liikuntaa lähde etsimään elämän lähteitä. Ajattelepa miestä, joka nostelee käsipainoja terveydekseen samaan aikaan kun nuo lähteet pulppuavat etäisillä laitumilla, joita hän ei etsi. Luonnon parannuskeino piilee suhteessa, joka yöllä on päivään, talvella kesään, ajattelulla kokemukseen. Ajatuksissamme on sitä enemmän tuulta ja aurinkoa." (Thoreau 1997; ks. Karppinen 2005, 156.) Karppisen ESY-luokkaa koskevassa tutkimuksessa koulun perinteistä pedagogista mallia vahvistettiin ryhmämuotoisella tuella sosiaalipedagogisena auttamismenetelmänä syrjäytymistä vastaan, jolloin saatiin käyttöön, kuten tutkimuksesta oman tutkimukseni käsittein tulkitsen, ryhmätoiminnalle ominaisia estäviä ja mahdollistavia muutostekijöitä (mekanismeja).

Varsinaisesti ainoana poikia koskevana ryhmätoiminnan interventiotutkimuksena Suomessa ehkäisevän sosiaalityön kontekstissa voidaan pitää Leo Nyqvistin vuonna 1995 ilmestynyttä Lokki-projektin arviointitutkimusta. Lokki-projektin kokeiluohjelmassa käytettiin vaihtoehtoista auttamisjärjestelmää, jossa lähdettiin hakemaan uusia keinoja lasten, nuorten ja perheiden auttamiseksi. Kokeiluohjelman tavoitteena oli asiakkaiden tarpeista lähtevä, joustava yhteistyömalli ja asiakastyön tasolla kohdejoukon aktivointi työn toteuttajiksi sekä nuorten toiminnallinen vuorovaikutus ryhmätyön puitteissa. Kokeiluohjelman kohderyhmä muodostui nuorista, jotka olivat lastensuojelun avohuollon piirissä lastensuojelulain 12 § nojalla. Kohderyhmä jakautui seuraavasti: 1) 11-14 -vuotiaat nuoret, joiden terveys tai kehitys oli vaarantunut perhevaikeuksien, päihteidenkäytön, koulupinnauksen tai kouluvaikeuksien sekä rikollisen käyttäytymisen vuoksi; 2) 15-17 -vuotiaat nuoret, joilla edellä mainittujen ongelmien lisäksi oli odotettavissa tai jo määrättynä ehdollinen tai ehdoton vankeusrangaistus.

Lokin työorientaatiossa yhdistettiin psykososiaalinen ja sosiaalipedagoginen työote. Psykososiaalinen työ heijastui lastensuojelun perhetyöntekijöiden keskusteluun, perheeseen ja ongelmiin sekä diagnooseihin perustuvaan orientaatioon. Sosiaalipedagoginen työ heijastui nuorten ryhmätyöohjelmassa, jossa toiminnallisen ryhmätyön vaikutukset kohdistuivat muun muassa vuorovaikutustaitojen lisäämiseen, itseilmaisuuksiin ja toimivien rajojen asettamiseen. Sosiaalipedagogisissa ryhmissä on keskeistä sosiaalinen oppi-

minen, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmän toisten jäsenien kanssa. Ryhmät ovat tavallaan pienisyhteiskuntia, joissa oppiminen ei moraalisen kasvatuksen tavoin ole kuritukseen ja eristykseen perustuvaa, vaan yksilölle annetaan tilaa ja aikaa itsensä kehittämiseen. Perheen sijasta siinä korostuu enemmän yksilön vuorovaikutus suhteessa sosiaaliseen ympäristöön kokonaisuudessaan. Tavoitteena on vähentää nuorten destruktiivisia ongelmanratkaisuyrityksiä, kuten rikoksia ja häiriökäyttäytymistä yleensä. Nuorempien poikien kohdalla ryhmätyön käytännön ongelmina kokeiluohjelmassa olivat käyttäytymisen kontrolloimattomuuteen liittyvät seikat, kuten kieltojen uhmaaminen, karkailu ja keskinäinen nahistelu. Työntekijöiden energiaa kului runsaasti näiden ongelmien ratkaisuun. Vanhempien poikien ryhmässä vuorovaikutustaitojen opetteluun jäi runsaasti aikaa ja itse aktiviteetit olivat vähemmän tärkeitä. (Nyqvist 1995, 7, 164-166.)

Lokki-projektissa 15-17 -vuotiaat ohjelman läpikäyneet nuoret selviytyivät keskeyttäneitä paremmin. Tutkimuksessa ei kuitenkaan tehty sitä johtopäätöstä, että kokeiluohjelma olisi ollut ainoa myönteiseen kehitykseen johtanut syy. Kokeiluohjelman aloitti 18 nuorta, joista 10 suoritti ohjelman loppuun ja kahdeksan keskeytti. Kahdeksan nuoren tilanne koheni ohjelman aikana, viiden nuoren tilanne heikkeni ja viiden nuoren tilanne säilyi ennallaan. Tämän ryhmän pojat olivat jo ehtineet rikoskehityksen yläportaille, mutta usean kohdalla elämä silti vielä muuttui parempaan suuntaan. Nyqvistin (1995) tulkinnan mukaan tämä merkitsi sitä, että nuoriin kannattaa pyrkiä vaikuttamaan sosiaalityön keinoin viimeiseen asti ja myös sen jälkeen, kun kehitys on johtanut ehdotomaan vapausrangaistukseen. Sarnecin karsiutumishypoteesin mukaan (ks. Nyqvist 1995, 160) rikosura alkaa useista askelmista, pienemmistä häiriköinneistä ja näpistyksistä asuinalueella tai lähiympäristössä. Jokaisella portaalla enemmistö putoaa pois ja osa jatkaa. Tämä tarkoittaa sitä, että interventioin kannattaa vaikuttaa nuorten kehityskulkuun kaikissa sen vaiheissa.

Lokki-projektissa 12-14 -vuotiaita kokeiluohjelmaan osallistui 13 poikaa. Heistä 11 suoritti ohjelman loppuun ja kaksi keskeytti. Näitä nuoria kiinnosti erityisesti ryhmäohjelma, joka sisälsi mielenkiintoista ja motivoivaa toimintaa. Tämän ikäiset pojat eivät useinkaan kykene verbaaliseen asioiden käsittelyyn, joten kommunikatiivinen toiminnallisuus on tärkeää. Nyqvistin (1995) mukaan hyvä tulos sitoutumisessa ja elämäntilanteen kohenemisessä selittyi osaksi normaalilla kehityksellä, mutta joidenkin kohdalla

kokeiluohjelma todennäköisesti aikaisti sitä. Tässäkin ryhmässä oli epäonnistujien joukko, joilla kehitys huonompaan suuntaan edelleen jatkui. Kuuden pojan tilanne parani kokeiluohjelman aikana, kolmen tilanne heikkeni ja neljän pojan tilanne säilyi ennallaan. (Mts. 161.)

Tutkimuksen mukaan psykososiaalisen ja sosiaalipedagogisen työtteen yhdistäminen näytti onnistuneen. Perhetyö vahvisti nuorten ryhmätyön vaikuttavuutta. Tämä tuli esille muun muassa nuorten ja heidän vanhempiansa yhteisenä sitoutumisena ohjelmaan. Lokki- projektin toimintaohjelman tuloksista ehkä yllättävin on suuri keskeyttäneiden osuus verrattuna nykyään toteutettavaan alueelliseen lastensuojelun ryhmätoimintaan, jossa keskeyttäminen on todella harvinaista. Ilmeisesti sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat ryhmätoiminnan kiinnittäminen lasten ja nuorten omaan asuinalueeseen, samaan kouluun ja asuinalueen vertaisryhmään ja saman asuinalueen lastensuojelun asiakaskuntaan ja aikuisiin. Tulkintani on, että isoissa kehittämissuhteissa, joissa asiakaskunta haetaan leveällä haravalla, se on heterogeenistä ja vahvistava identifikaatio omaan kasvuympäristöön ja alueen vertaisryhmiin jää heikoksi. Tämä lienee ollut ominaista 1990-luvun ehkäiseville projekteille.

Olen edellisessä luvun 3 kappaleissa edennyt aikaisempaa tutkimustietoa analysoiden ja vertaillen, lasten ja nuorten osallisuuden ongelman kautta mahdollistaviin tekijöihin ja estäviin tekijöihin riskeinä. Käytän niitä käsitteellisenä apuvälineenä ja vertailevana peilipintana kun siirryn tarkastelemaan realistisen ja etnografisen viitekehyksen avulla lastensuojelun ryhmätoiminnan yhteydessä rakentuvia ja esille tulevia hyvinvointiin vaikuttavia arkea sääteleviä muutostekijöitä. Toiminnallinen puite mahdollistaa lasten ja nuorten omien tulkintojen havainnoinnin.

4. Tutkimusmetodi ja aineiston hankinta

4.1 Realistisen arviointi ja toimintamuotoutuneet mekanismit

Olen valinnut tutkimukseeni realistisen arvioinnin ja etnografian yhdistelmän, koska tulkitsen ne lasten ja nuorten arjen määrittelyssä luonnontieteeseen pohjautuville diagnooseille ja oirekeskeisille tulkintatavoille osin vaihtoehtoista tietoa tuottaviksi todellisuuskäsityksiksi. Selitän aluksi lyhyesti realismille ominaisia teoreettisia näkemyksiä. Siirryn sen jälkeen realistisen arvioinnin käsitteistöön.

Yksi realismin perusteista on, että sosiaalinen maailma nähdään avoimena ja muuttavana järjestelmänä eikä kiinteänä rakenteena. Sosiaalinen todellisuus muodostaa avoimen järjestelmän, jota luonnehtii hyvin monenlaisten mekanismien (sosiaalisten ja kulttuuristen) samanaikainen toiminta. Nämä mekanismit voivat toimia toisistaan erillään, mutta kuitenkin niin, että ne voivat vahvistaa tai heikentää toistensa kausaalisia tendenssejä. Järjestelmä on suljettu silloin, kun muutosta aiheuttavat mekanismit toimivat eristettynä muista mekanismeista. (Danermark ym. 2001; ks. Korteniemi 2005, 19.)

Pertti Töttö (2004) kritisoi sosiaalityötä siitä, että se on painottanut konstruktivistisissa tutkimuksissaan vastauksia miten kysymyksiin ja välttänyt kausaalisuhteisiin perustuvia miksi kysymyksiä. Tötön mukaan tieteenalasta riippumatta kausaalisuus tarkoittaa yhtä ja samaa, mutta keinot kausaalisuhteiden toteamiseksi voivat alasta toiseen vaihdella. Sosiaalityössäkin on joka tapauksessa kyse säännönmukaisuuksien ja kausaalisuhteiden etsimisestä. Töttö perustelee sosiaalityön praktiseksi toiminnaksi, jossa tarvitaan empiirisen tiedon vahvistamaa näyttöä syistä ja vaikutuksista. Hän käyttää kolmea argumenttia, joiden mukaan kausaalinen selittäminen edellyttää syiden ja vaikutusten tuntemista, praktiikan tekeminen, parantaminen, vahingoittaminen, työ, tekniikka, politiikka, hallinto perustuvat syiden ja vaikutusten tuntemiseen ja kolmanneksi siellä, missä on praktiikkaa, on myös kausaalista selittämistä. Toiminta on tavoitteellista ja Töttö viittaa Georg Henrik von Wrightiin (1971), jonka eksperimentaalisen kausaalisuhteiden käsitteen mukaan X on ilmiön Y syy, jos tekemällä X:n saisin Y:n – tai väljemmin: jos saisin aikaan Y:n todennäköisyyden kasvun. Kausaalisuus määritellään potentiaalisen toimin-

nan avulla. (Mts. 84-85 ja 92-94.) Toisaalta on kuitenkin mahdollista, että kausaalista selittämistä on mukana vaikka tutkimuksen kysymyksen asettelu on konstruktivistinen. Jos vaikutus Y sisältää sen, että poikaryhmällä 2 on heikko koulumotivaatio ja että he pinnaavat koulusta. Mikä on tällöin X joka aiheuttaa Y:n? Siis mikä X aiheuttaa Y:n tai Y:n todennäköisyyden kasvun? Voin väittää aineistoni ja kokemusteni perusteella potentiaalisen kausaalisen voiman, että Y:n todennäköisyyden kasvun aiheuttaa liian tiukat kurssivaatimukset, vertaisryhmän vetovoima ja palvelujärjestelmän puutteellinen tuki koulutyön yhteydessä yläasteikäisille pojille, kuten tulen jäljempänä tutkimuksen tuloksissa osoittamaan. Olen tällöin sortunut konstruktivistisesta näkökulmasta kausaaliseen selittämiseen ja realistin näkökulmasta voin iloita löytäneeni mahdollisia kausaalisuhteita yläasteikäisten koulupoikien arjesta ja jäljittäneeni kontekstiriippuvaisia potentiaalisia kausaalimekanismeja, joista voin esittää kausaaliväitteitä.

Jaakko Kuorikosken ja Petri Ylikosken (2006) mukaan kriittisen realismin metodologinen sisältö perustuu pitkälti väitteeseen, jonka mukaan syy-seuraus-suhteissa ei ole kyse säännönmukaisuuksista vaan voimien ja mekanismien toiminnasta (vrt. Töttö 2004). Realismille ovat tärkeitä kausaalisen voiman ja mekanismin käsitteet. Realismin perusajatuksena on, että tutkimuksen varsinaisia kohteita eivät niinkään ole havaittavat säännönmukaisuudet vaan kyseisiä säännönmukaisuuksia tuottavat mekanismit. Vaikutukset eivät näy suoraan havaittavina tapahtumina vaan ovat tulosta useiden, mahdollisesti eri suuntaan vaikuttavien, kausaalisten prosessien toiminnasta. Ei ole kyse ilmiöiden upottamisesta yleisten lainalaisuuksien alle, vaan havaittavia ilmiöitä tuottavien kausaalisten mekanismien ja prosessin esittämisestä. On oltava jonkinlaisia periaatteita, joilla kausaalisten voimien löytämistä, mittaamista ja niiden yhteisvaikutuksia voidaan käsitteellistää. Tiedon käytännöllisten aspektien ymmärtäminen on tärkeää. Pelkkä teorian enusvoima ei vielä riitä, sillä tiedon tulee olla sovellettavissa myös vallitsevien rakenteiden ja olosuhteiden muuttamiseen. Korrekti kausaaliväite kertoo, miten interventiolla aiheutettu tietynlainen muutos syytekijässä saisi aikaan juuri tietyn muutoksen. Kausaalisuhteet ovat jotakin vakavampaa ja säännöllisempää kuin niiden tuottamat havainnot. Abstraktiolla pyritään erottamaan monimutkaisista tilanteista tai ilmiöistä olennaiset piirteet, joiden väliset sisäiset suhteet muodostavat analyysin kohteena olevan rakenteen. Tärkeä keino muodostaa teorioita mekanismeista on prosessien jäljittäminen. Prosessia voidaan pitää ajallisesti määrättyinä sarjana muutoksia kausaalisessa mekanismissa.

sa. Prosessin jäljittäminen on varsin tavallinen teorianmuodostuksen tapa kenttätutkimuksissa. Kausaaliväitteitä ei tarvitse esittää jollakin tietyllä etuoikeutetulla käsitteistöllä. Mekanismeja tavoittelevaa ja tilastollista tutkimusta ei tulisi nähdä vaihtoehtoisina tai vastakkaisina tutkimusasetelmina. (Mt.)

Kuorikoski ja Ylikoski (2006) täydentävät ja terävöittävät kriittistä realismia kontrastiivisella ja kontrafaktuaalisella selityksellä. Kontrastiivinen selitys tarjoaa tavan erotella jyvät akanoista. Näkemyksessä selitykset ovat vastauksia – mitä jos kaikki asiat olisivat olleet toisin – kysymykseen? Tehtävänä on kertoa mikä sai aikaan eron kahden yhteensopimattoman asiantilan välillä. Yksi tämän näkökulman seuraus on, että kykenemme selittämään paljon pienempiä asioita kuin kuvittelemme. Sen avulla voidaan sanoa täsmällisemmin, mitä jokin tarjottu selitys kykenee selittämään. Kontrafaktuaalinen selitys kertoo, miksi selitettävä asiantila toteutui vaihtoehtoisen sijasta. Selittäminen perustuu kontrafaktuaaliselle informaatiolle. Selitystä etsivien miksi-kysymysten taustalla on aina kuinka-kysymys. Jotta voimme sanoa jonkin selittävän jotakin, meillä täytyy olla jonkinlainen ajatus siitä, kuinka tuo tekijä voi saada aikaan selitettävän. On tärkeää pyrkiä empiirisesti osoittamaan, että kyseinen mekanismi on todella toiminnassa ja että se todella toimii ajatellulla tavalla. Kaikki mahdolliset mekanismit eivät kuitenkaan ole toiminnassa olevia mekanismeja, joten on tärkeää pitää mielessä erottelu mahdollisen ja tosiasiallisen selityksen välillä. Kausaalinen selittäminen edellyttää myös tiukkaa empiiristä testaamista ja siihen perustuvaa valintaa mahdollisten mekanismien välillä. (Mts. 9-11.)

Stefan Moren ja Björn Blom (2003) käyttävät myös kriittisen realismin käsitettä. Archer (1998), Bhaskar (1998) ja Robson (2002) korostavat kriittisessä realismissa sitä, että realismin rooli sosiaalityössä on kriittinen (Kazi 2003; ks. myös Moren & Blom 2003, 41). Koska sosiaalityö on erittäin kontekstuaalista ja sille on tyypillistä monimutkaiset asiakkaan ja työntekijän väliset dynamiikat, voidaan kysyä, missä määrin sosiaalityö on muutettavissa standarditoimenpiteiksi ja -menetelmiksi. On kohtuullista olettaa, että sosiaalityön interventioteknologia on aidosti ennustamatonta ja että vain harvoin voidaan johtaa tiettyä standardiratkaisua tiettyyn ongelmaan. Interventiota ei saa toimimaan ainoastaan sosiaalitoimiston ja sosiaalityöntekijän tuottama palvelu tai menetelmä, vaan asiakas on tärkeä osallinen interventioprosessissa. Asiakas ei toimi kuten bil-

jardipallo, jota lyödään. Lastensuojelun ryhmätoimintainterventio on yksi interventio lastensuojelutyössä ja sitä pitäisi siten osata selittää aidosti sekä kuvata, millaisia mekanismeja ja muutosvoimia se tuo tullessaan. Sosiaalityön käytäntöjen arvioinnin pitäisi myös kehittää sosiaalityön omaa interventiokieltä ja artikulointia käytännön liikevoimista. (Moren & Blom 2003, 41.)

Morenin ja Blomin (2003) mukaan kriittisen realismin ontologia sisältää sen, että on olemassa todellisuus, joka on meidän etukäteistiedosta riippumaton ja tämä todellisuus ei ole välittömästi saavutettavissa eikä se ole helposti saavutettava. Tapahtumien ja välittömien havaintojen tasojen lisäksi on olemassa syvempi ulottuvuus, jossa mekanismi laukaisee muutoksen tapahtumissa. Roy Bhaskar (1997; ks. Moren & Blom 2003, 44) jakaa empirian aktuaaliseen ja todelliseen. Abstraktioita ei voi luoda itse tapahtumista sellaisenaan, vaan ne ovat yhteydessä siihen, mikä tuottaa ne. Abstraktioita eivät ole todelliset aktuaaliset havaittavat tapahtumat vaan ne mitkä tuottavat tapahtumat. Kriittisen realismin näkökulmasta on oleellista tietää käytännön toiminnassa mitä mekanismeja on tietyn tyyppisten tapahtumien takana. On tärkeää etsiä ja paljastaa voimat ja mekanismit, jotka tuottavat ilmiöitä ja tapahtumia. Millaista muutosta interventio tuottaa? Mikä interventio tuottaa muutokset? Miten interventio tuottaa muutosta? (Moren & Blom 2003, 43-48.)

Realismin ja kriittisen realismin yhteydessä käytetään generatiivisen mekanismin ja näkökulman käsitettä. Generatiivisessa näkökulmassa ymmärretään ja selitetään miksi ja kuinka havaitut yhteydet ja säännönmukaisuudet tapahtuvat. Jokin tapahtuma voi laukaista toisen tapahtuman mutta vain tietyissä olosuhteissa ja tietyssä tilanteessa. Generatiivisen näkemyksen mukaan kausaaliset vaikutukset seuraavat jossain kontekstissa toimivista mekanismeista, eivät siitä että syy ja vaikutus liittyvät säännönmukaisesti yhteen (Töttö 2004, 116; Pawson & Tilley 1997, 58). Todellisuuden kerroksellisuus tarkoittaa sitä, että selitykset jonkin tapahtuman esiintymiselle voidaan löytää todellisuuden eri kerrostumissa sijaitsevista rakenteista ja generatiivisista mekanismeista. Jotta voimme ymmärtää todellisuuden dynamiikkaa, meidän on Morenin ja Blomin (2003) mukaan omaksuttava kriittisen realismin mekanismeihin liittyvä lähestymistapa. Generatiivinen mekanismi on kontekstuaalisesti riippuvainen. Generatiivinen mekanismi nousee ihmisten valinnoista ja kapasiteetista ihmisen toimiessa ryhmänsä jäsenenä. Kun

fokuksessa on inhimillinen toiminta ja muutos, ei tällöin ainoastaan toteutettava ohjelma tai interventio laukaise muutosta vaan ihmiset toimivat yhdessä ja tekevät valintoja subjektiivisten taipumustensa ja alttiuksiensa perusteella. Puhutaan generatiivisesta ymmärryksestä. On tunnistettava generatiivisia mekanismeja sosiaalityöntekijän intervention ja asiakkaan vaikutusten välillä. Sosiaalityön käytäntöjä toteutetaan konteksteissa, joissa eri tyyppiset voimat vaikuttavat sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhteeseen ja on ilmeistä, että myös kontekstit muuttuvat työn kuluessa.

Paolo Freire (2005, 118) käyttää yhteensopivasti generatiivisen mekanismin käsitteeseen verrattuna generatiivisen teeman käsitettä. Freire katsoo, että generatiivisten teemojen analyysi ja dialoginen käsittely herättää kriittisen tietoisuuden. Freiren mukaan ihmiset ilmaisevat itse merkityksellisen tematiikkansa, ja tietynä aikana annettu ilmaus eroaa aiemmista, jos ihmiset ovat muuttaneet käsitystään niistä tosiasioista, joita teemat koskevat. Tutkijan kannalta on tärkeää paikantaa alkutilanne, jossa ihmiset tarkastelevat ”annettua” todellisuutta, ja todentaa, muuttuiko heidän näkemyksensä todellisuudesta tutkimusprosessin kuluessa. On ymmärrettävä, että merkityksellisessä tematiikassa ilmenevät pyrkimykset, motiivit ja tavoitteet ovat inhimillisiä pyrkimyksiä, motiiveja ja tavoitteita. Ne eivät ole ”tuolla jossakin” staattisina asioina: ne ovat olemassa. Ne ovat yhtä historiallisia kuin ihminen itse, eivätkä ne sen vuoksi voi olla ihmisistä irrallaan. Näiden teemojen havaitseminen ja ymmärtäminen merkitsee samanaikaisesti niiden ihmisten ymmärtämistä, johon ne viittaavat. Juuri siksi, ettei ole mahdollista ymmärtää teemoja irrallaan ihmisistä, on kuitenkin välttämätöntä, että ihmiset itsekin ymmärtävät ne. Temaattisesta tutkimuksesta tulee näin ollen yhteinen pyrkimys kohti tietoisuutta todellisuudesta ja itsestä, ja siten se on niin vapauttavan kasvatusprosessin kuin vapauttavan kulttuurisen toiminnankin lähtökohta. (Mts. 118.)

Generatiivisten mekanismien mallissa on kolmen tyyppisiä mekanismeja: tilannekohtaisia makro-mikrotason mekanismeja, toimintamuotoutuneita mikrotason mekanismeja ja transformoituvia mikro-makrotason mekanismeja. Jako ymmärretään siten, että makrotason tapahtumat vaikuttavat yksilöön, yksilö sulauttaa tapahtumat makrotasolla ja useat yksilöt yleistävät toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan tapahtumat makrotason tuloksiksi (outcomes). Kuorikoski ja Ylikoski (2006, 10) kysyvät kuitenkin kriittisesti, ovatko makroselitykset autonomisia? Heidän mukaansa ei tarvitse olettaa, että mikro- ja

makrotasojen selitykset olisivat jollain tavoin olennaisesti erilaisia tai että makroselitykset olisivat jollain tavoin vähäarvoisempia. Sekä makro- että mikroselityksissä toimivat täsmälleen samat selitettävyyden kriteerit yksilöiden, ryhmien ja yhteiskunnan välisten vuorovaikutussuhteiden käsitteellistämässä. Moren ja Blom (2003) rajautuivat omassa tutkimuksessaan mikrotason toimintamuotoutuneisiin mekanismeihin, mikä perustui kriittisen realismin ontologiaan, maailmaan, jossa se, mitä tapahtuu ei ole sama kuin mitä havaitaan. Generatiivisen mekanismin käsite on hyödyllinen näkökulma paljastamaan interventio-prosessissa tapahtuvia muutoksia sekä sitä kuinka muutoksia tuotetaan. (Mts. 46).

Lastensuojelun ryhmätoimintaa voidaan tarkastella myös Malcolm Paynen (2005, 8-9) käsittein, jolloin ryhmätoiminnassa on kyse refleksiivis-terapeuttisesta toiminnasta. Sosiaalityön käytännöstä, jossa pidetään tärkeänä auttaa ihmisiä ja ryhmiä saavuttamaan haluamansa tavoitteet omassa hyvinvoinnissaan. Työntekijä löytää ja kerää tietoa asiakkaan elämästä ammattikäytännössään. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa palautetaan tietoa asiakkaan ja työntekijän välillä. Näkökulmassa pidetään tärkeänä voimaannuttavaa ja valtaistavaa näkökulmaa. Ryhmätoiminnassa on tällöin kyse mikrotason toimintamuotoutuneista mekanismeista ja niiden tulkinnasta. (Moren & Blom 2003, 38-40, 46, 49; ks. myös Pawson & Tilley 1997; Kazi 2003.)

On tärkeää löytää olennaiset asiakkaan arkeen muutosta tuottavat mekanismit eli muutostekijät. En pyri ratkaisemaan, miksi jokin ryhmätoiminnan estävä tai mahdollistava muutostekijä (mekanismi) tuottaa muutosta. Tavoitteenani on jäljittää, löytää ja tehdä näkyväksi poikaryhmien toiminnan yhteydessä esiintyviä konteksteja ja muutostekijöitä sekä todentaa niiden stabiliteettia, vaihtumista, mahdollisia säännönmukaisuuksia sekä sitä, miten lapset ja nuoret itse ilmaisevat ymmärrystään omaan hyvinvointiinsa vaikuttavista muutostekijöistä. Ilmari Rostilan (2004) mukaan realistista arviointia ei ole missään toteutettu. Se on luvannut ratkaista paljon, nimittäin arviointitutkimuksen kenties kovimman kysymyksen, joka on intervention vaikutuksen selittämistä koskeva "miksi" kysymys. Taustalla on kriittiseen realismiin perustuva käsitys monikerroksisesta todellisuudesta, jonka tiedostamisessa voidaan ja pitää edetä syvyysuunnassa, intervention ja vaikutusten yhteyksiä ymmärtäen. Realistisessa arviointitutkimuksessa ei riitä, että selvitetään intervention vaikuttavuus. Pitää selvittää miksi vaikutus syntyi (mts. 2). Sosiaa-

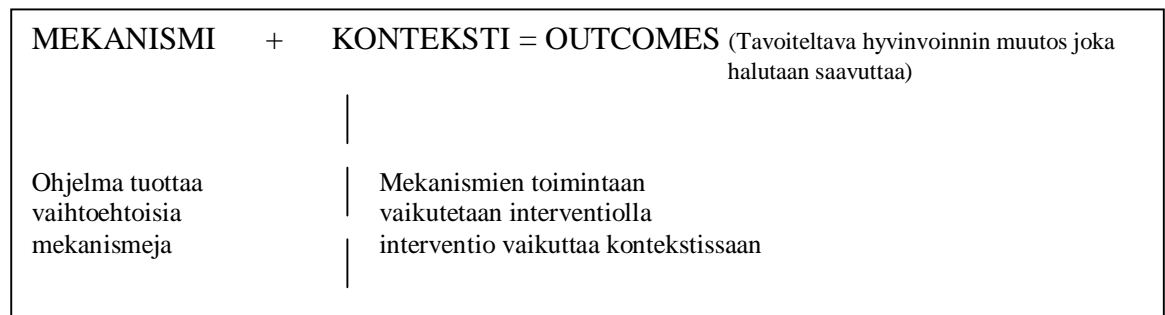
lityön ekologisesta perspektiivistä katsottuna tavoite miksi kysymykseen vastaamisessa on suhteellisen vaikea tehtävä ja iso haaste. Tällaisen arviointitutkimuksen ja arvioinnin rinnalla lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvissä arvioinneissa pitäisi olla monipuolinen osallistuvaan havainnointiin ja laadulliseen aineistoon perustuva pohja.

Rajaudun tässä tutkimuksessa realistiseen teoriaan perustuvaan realistisen arvioinnin käsitteistöön ryhmätoiminnan prosessin tuottamien poikien hyvinvoinnin muutostekijöiden tulkinnassa. Näen, että realismiin perustuvan käsitteistön avulla on mahdollista saada arvokasta ja validia ammatillista tietoa muutenkin kuin mittaamalla koeasetelmin yksittäisen mekanismin vaikutusta. Toisaalta totean, että olen kiinnostunut ryhmätoiminnan tuloksista ja erityisesti intervention potentiaalisista vaikutuksista poikaryhmän poikien arjen siirtymä- ja käännekohtissa sekä avoimesta selittämisestä sen suhteen, millaisia muutostekijöitä ja konteksteja on jäljitetty, missä olosuhteissa muutostekijät syntyvät ja toimivat kulloisenkin intervention vaikutuksen alaisina. Tässä mielessä tulkintani on realistinen ja siinä mielessä kriittiseen realismiin viittaava, että kyseenalaistan ryhmätoimintana toteutetun intervention toimivuuden eri konteksteissa. Samalla väitän, ettei ryhmätoimintana toteutettu interventio toimi kaikkien lasten ja nuorten kohdalla kaikissa konteksteissa eikä tuota aina hyviä tuloksia, vaan on usein kelluttamista, heikon tilanteen ylläpitämistä ja sen heikommaksi muuttumisen estämistä. Tällöin ryhmätoiminta on syrjäytymisen estämisen käsitteistöön pohjautuvaa hallinnollista retoriikkaa.

Mansoor Kazin (2003) selittää realistisessa arvioinnissa käytetyn interventiokontekstin siten, että se antaa sysäyksen mekanismille tai laukaisee muutoksen mekanismissa. Ongelmana voivat olla esimerkiksi nuoren poissaolot koulusta ja riskinä on syrjäytyä koulutuksesta. Estävään mekanismiin pyritään tällöin vaikuttamaan ryhmätoimintainterventiolla koulutyön ja vapaa-ajan kontekstissa, jotta läsnäolo koulussa lisääntyisi. Intervention vaikutuksesta saattavat poissaolot pysyä ennallaan, lisääntyä tai vähentyä. Sosiaalityön intervention vaikutusta koulutyössä suoriutumiseen on Suomessa arvioitu ja analysoitu perhetyön yhteydessä tapauskohtaisen sosiaalityön näkökulmasta (Rostila & Mäntysaari 1997, 25-28). Tapauskohtaisen sosiaalityön analyyseissä ja arvioinneissa ei ole todennäköisesti tähdätty mekanismien ja kontekstien moninaisuuden ja vaihtumisen esille tuomiseen, toisaalta on kylläkin tehty näkyväksi avoimuuden dynamiikkaa perhe-

työn yhteydessä sekä ajassa tapahtuvaa muutosta intervention aikana ja joitakin mahdollisia vaikutuksia.

Esimerkiksi koulutyöhön liittyen läsnäolomekanismi muutostekijänä voi toimia eri tavoin eri kontekstissa. Konteksteja voivat olla esimerkiksi ikä, sukupuoli, päihteiden käyttö, koulutyön historia, vertaisryhmän vaikutus, vanhempien työttömyys, perheen ongelmien historia, asuminen tai perhetausta. Kontekstit ovat asiakkaan historiaan liittyviä pysyvämpiä tekijöitä. Palveluilla tuotetaan interventioita, jotka vaikuttavat hyvinvoinnin muutokseen. Realistisessa analyysissä tuotetaan tietoa siitä, mikä toimii parhaiten, kenelle ja missä tilanteessa ja olosuhteissa. Käytäntöjen vaikuttavuus voidaan esittää ja tulkita subjektiivisten merkitysten läpi. Realistisessa paradigmassa vaikutetaan sosiaalityön sisältöön dynaamisesti.



Kuvio 1. Mekanismi, konteksti ja tavoiteltava muutos mukailten (Pawson & Tilley 1997; Kazi 2003)

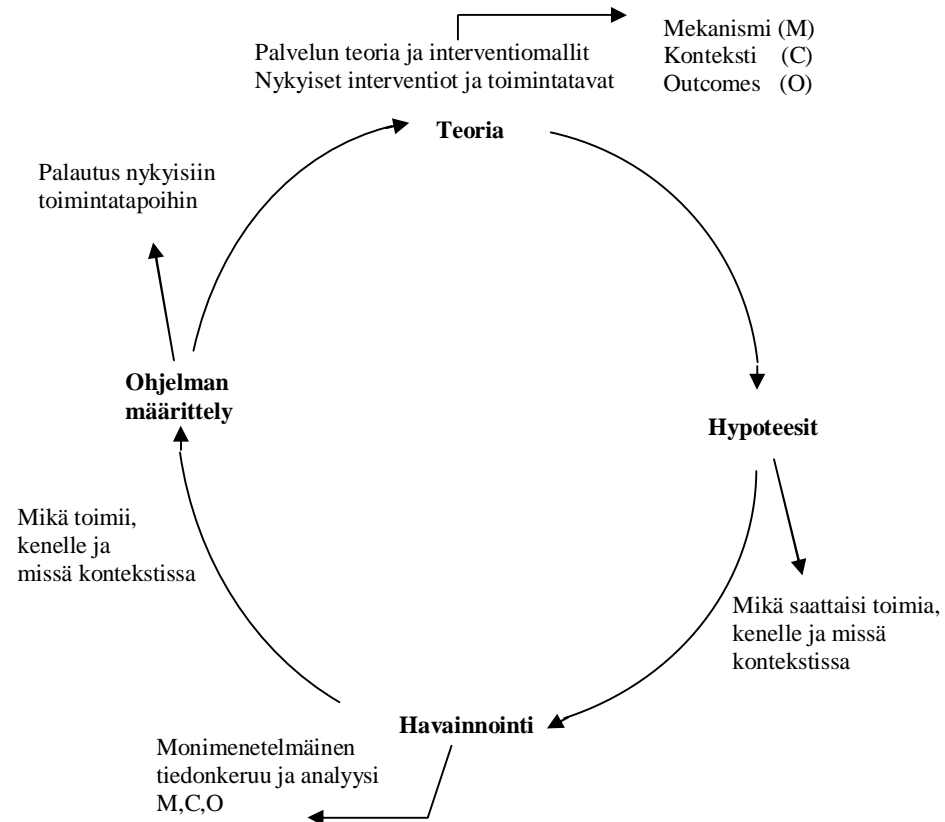
Kuviossa 1 on tiivistetty vaikutuksen ydinajatus. Työn vaikuttavuus perustuu sen näyttämiseen, miten muutokset syntyvät ja miten niistä on tullut sellaisia kuin ne ovat. Eri-laiset interventiot tuottavat erilaisia vaikutuksia ja siksi ei pidä tyytyä vain tulosten esitelyyn. Sosiaalityön interventio saattaa antaa vain sysäyksen (engl. triggering) ja laukaisee muutoksen vaikuttamisen kohteena olevassa riskimekanismissa. Kun näyttöön perustuvissa arviointimenetelmissä tutkitaan sitä, mikä toimii, niin realistinen arviointi lähtee ajatuksesta, että tutkitaan sitä, mikä toimii kenelle ja missä kontekstissa. Hyvinvoinnin muutokset (outcomes) tulee ymmärtää suhteessa interventiokontekstiin, joka laukaisee mekanismissa muutoksen. Näiden eri komponenttien tutkiminen ja paljasta-

minen auttaa löytämään ja kokoamaan ne olosuhteet, paikat ja seikat, joissa työmenetelmä tai ohjelma toimii hyvin ja joissa se toimii huonosti.

Kazi (2003, 20,21) erottaa arvioinnin menetelmissä neljä eri laatikkoa: musta laatikko (Black box), harmaa laatikko (Grey box), valkoinen laatikko (White box) ja kirkas laatikko (Clear box). Mustan laatikon tutkija arvioi tehokkuutta ja vaikutuksia ilman eri komponenttien ja sisältöjen paljastamista. Harmaan laatikon evaluoija huomaa komponentit mutta työn sisältöä ja toimenpiteitä ei paljasteta. Siirtyminen valkoisesta kirkkaaseen laatikkoon edellyttää, ettei etsitä vain vaikutuksia, vaan tuodaan näkyväksi työn sisältö ja interventiot sekä miten ne toimivat eri konteksteissa ja miten ne kytketään toisiinsa.

4.1.1 Realistinen arviointikehä

Realismin tavoitteena on koota kaikki merkittävät ja tärkeät muuttujat, jotka esiintyvät sosiaalityön käytännöissä. Arviointikehä yhdistää ja linkittää interventiomallin aikaan ja paikkaan, jossa käytäntöä tuotetaan (Kazi 2003, 4).



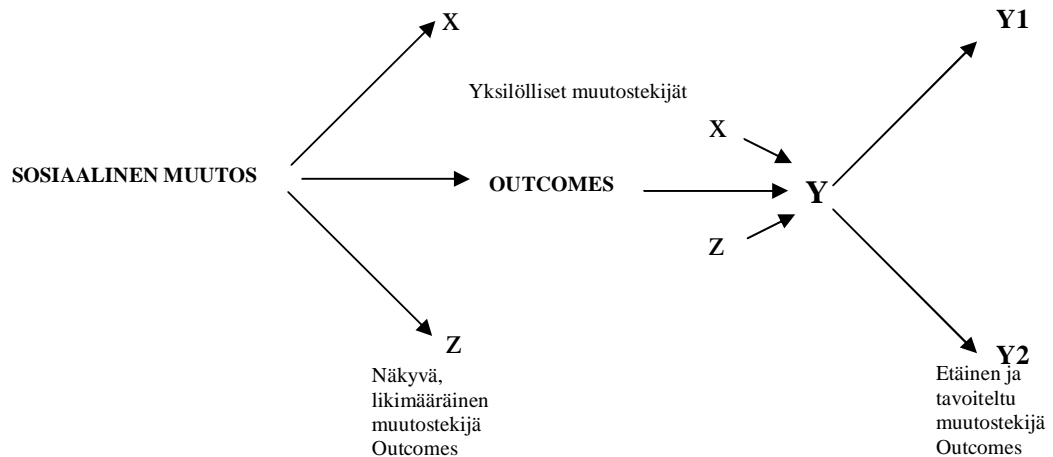
Kuvio 2. Realistinen arviointikehä mukailten (Pawson & Tilley 1997, 85)

Kuviossa 2 on tiivistetty se, miten vaikutus on sidoksissa siihen, millaisia palveluja asiakkaalle tarjotaan. Palveluilla tuotetaan interventioita. On voitava kokeilla erilaisia interventioita. Sen vuoksi niiden vaikuttavuuden mittaaminen on nähty realistisessa arvioinnissa tärkeäksi. Vaikuttavuus muodostuu syklissä. Työkäytännöistä nousevat ne kysymykset, joilla vaikuttavuutta joko saadaan tai ei saada. Interventiotapa linkitetään tilanteeseen ja olosuhteisiin, joissa käytäntöä tuotetaan. Tässä tutkimuksessa ryhmätoimintaintervention oletetaan vaikuttavan lasten ja nuorten hyvinvointiin. Intervention

yhteydessä kootut muutostekijät ja niistä syntynyt tieto palautetaan toimintakäytäntöihin. Kontekstit ja mekanismit tehdään näkyviksi ja mekanismien oletetaan tuottavan muutosta kontekstiyhteydessään.

Tavoiteltava muutostekijä linkittyy kehitykseen liittyvien muutostekijöiden kanssa. Yksilölliset erot ja elämänhistoriat toimivat vuorovaikutuksessa muuttuvan ympäristön kanssa ja tuottavat näin käyttäytymiseen liittyviä vaikutuksia ja muutostekijöitä (outcomes). On tärkeää jäljittää, tunnistaa, etsiä ja löytää tavoiteltuja ja toivottuja muutostekijöitä (Moen & Elder & Luscher 1995, 109). Outcomes (muutostekijä-käsite) sisältää ajatuksen, ettei merkityksellisiä hyvinvoinnin muutostekijöitä voida hakea ainoastaan hyvinvoinnin palvelukoneistosta, hallinnosta tai resurssiohjauksesta, vaan niitä on jäljitettävä ihmisten omasta arjesta ja elämänkaaren eri kehitysvaiheisiin ja siirtymävaiheisiin liittyvistä muutostekijöistä. Muutostekijän käsite sisältää elämänkaareen liittyvien kehitystekijöiden ymmärtämisen ja erilaisten kontekstien tunnistamisen. Käsitteenä se sisältää siten samoja elementtejä kuin Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kokeen (engl. ecological experiment) käsite. Sen mukaan kyseessä ei ole perinteinen tapa jossa testataan hypoteesia, vaan paremminkin kyseessä on heuristinen (kekseliäs) tarkoitus analysoida systemaattisesti ihmisen ja ympäristön välisiä tekijöitä ja vaikutuksia, joita ei ole helppo tunnistaa ja tutkia. Kyse on siten mieluummin hyvinvointiin vaikuttavien hypoteesien näkyväksi tekemisestä ja tuottamisesta kuin niiden testaamisesta. Trauman kokeneiden lasten terapeuttisessa ryhmätoiminnassa tavoiteltava muutostekijä (outcomes) voidaan nähdä lasten arjen kokemuksista syntyneeksi ja havaituksi keskeiseksi muutostekijäksi tai muutosteemaksi. Tällainen keskeinen koettu muutosteema tai muutostekijä voi olla esimerkiksi emotionaalinen tuki - ”ryhmä on lisännyt luottamusta toisiin ja siellä on ollut mahdollista jakaa vaikeat asiat” tai mahdollisuus kommunikoida ryhmässä omista huolistaan - ”kun toiset kertovat ongelmistaan ja kun kerron niistä myös itse, niin olen oppinut ryhmässä enemmän”. Tällöin havaittu ryhmäspesifi muutostekijä on kommunikaatio ja emotionaalinen tuki. Koettujen ja mahdollisten suojaavien ja estävien tekijöiden kautta tämä ilmiö kytkeytyy sosio-poliittiseen kontekstiin. (Ks. myös Stewart & Thomson 2005.) Erilaisten prosessien tunnistaminen, kontekstien ja sisältöjen muuttuminen sekä vaihtuminen ovat pikemmin monimutkaisia kuin yksinkertaisia ilmiöitä. Muutostekijä on käsitteenä siten hyvin vahvasti sidoksissa sosiaalityön mahdollisuuteen tunnistaa arjesta saadun tiedon avulla kontekstien kompleksisuus.

Yksilölliset erot ja elämänhistoriat toimivat vuorovaikutuksessa muuttuvan ympäristön kanssa ja tuottavat tällä tavalla käyttäytymiseen liittyviä ja vaikuttavia muutostekijöitä. (Moen ym. 1995, 110).



Kuvio 3. Ihmisen kehityksen linkittyminen sosiaaliseen muutokseen laajassa kehyksessä mukaillen (Moen & Elder & Luscher 1995, 109)

Kuviossa 3 olen havainnollistanut potentiaalisten, läheisten, näkyvien ja likimääräisten muutostekijöiden linkittymisen etäisiin ja tavoiteltuihin muutostekijöihin. Ihminen on aktiivinen muutosagentti, joka myös itse muotouttaa omaa kehitystään. Hyvinvointiin vaikuttava sosiaalinen muutosprosessi on yhdistetty yksilöllisten hyvinvointiin vaikuttavien muutostekijöiden kanssa. Muutostekijöitä ei lähdetä jäljittämään ainoastaan yksilöllisten oireitten ja näkyvien syiden pohjalta (X ja Z), vaan hyvinvointi linkittyy sosiaalisessa muutosprosessissa potentiaalisten muutostekijöiden kautta (X ja Z = Y) tavoiteltuihin muutostekijöihin ja vaikutuksiin (Y1 ja Y2). Mikä syy X aiheuttaa vaikutuksen Y tai sen todennäköisyyden lisääntymisen tai vähenemisen? Masennus ja aggressio voivat tuottaa väkivaltaisen käyttäytymismallin tai heikon itsetunnon yksilöllisinä oiretekijöinä mutta tavoiteltuina muutostekijöinä voivat olla tapauksesta ja kontekstista riippuen esimerkiksi perheen tuki, turvallinen ystäväpiiri tai kuten ryhmätoimintaan osallistuneilla

pojilla, myönteinen tulevaisuusorientaatio koulutyöstä suoriutumisenä. Hyvinvointi syntyy sosiaalisten prosessien ja sosiaalisten muutosten kautta erilaisissa konteksteissa.

4.1.2 Avainmekanismien tunnistaminen

Mekanismi on kokonaisuus, joka tuottaa hyvinvoinnin muutosta (outcomes). Se joko saa tai ei saa interventio-ohjelman toimimaan. Sosiaalisten ohjelmien (Kazi 2003, 27; Pawson & Tilley 1997) mekanismien tunnistamisessa on otettava huomioon:

- a) sosiaalisen todellisuuden kerroksellinen luonne, joka edellyttää reflektiota,
- b) kuinka makro- ja mikrotason prosessit muotoutuvat prosessissa ja vaikuttavat ohjelmaan,
- c) kuinka prosessin panokset ohjaavat osallisten valintoja ja voimavarojen kytkeytymistä käytäntöön.

Mekanismien tunnistaminen edellyttää sen tutkimista, kuinka ohjelma todellisuudessa muuttaa käytöstä ja tuottaa muutosta. Mahdollisuudet, valinnat ja voimavarat liittyvät muutoksen aikaansaamiseen. Niin ikään on oleellista, missä kontekstissa interventio-ohjelmaa toteutetaan. Omassa tutkimuksessani olen nimennyt mekanismit estäviksi ja mahdollistaviksi muutostekijöiksi.

Ryhmätoiminnan tyypillisiä ja perinteisiä muutostekijöinä käytettyjä mekanismeja sosiaalityössä ja nuorisotyössä ovat esimerkiksi lapsen tai nuoren koulumenestys, sitoutuminen yhteistyöhön, suhde päihteisiin, vapaa-aika, tulevaisuusodotukset, ystäväpiiri ja konfliktiherkkyys. Avainmekanismien löytäminen on sidoksissa aineiston hankintaan ja mahdollisuuteen saada erilaista dataa. (Ks. myös Heikkinen 2005d.) Tässä tutkimuksessa olen luvussa 6 koonnut ja abstrahoinut mekanismeja havaintomatriiseihin muutostekijöiden alle. Hankalasti suomen kielelle kääntyvän ”outcomes” käsitteen olen kääntänyt käytännöllisemmin tuloksen sijasta, tähän tutkimukseen soveltuvammin, tavoitelta-

vaksi muutostekijäksi. Olen käyttänyt havaintomatriiseissa realistisen arvioinnin mekanismi sanan tilalla estävän ja mahdollistavan muutostekijän käsitettä.

4.1.3 Kontekstien tunnistaminen

Ryhmätoiminnan muutostekijöiden tutkimuksessa on tärkeää tehdä kontekstit näkyviksi koska muutostekijät vaikuttavat erityisessä kontekstissaan. Tietoisuus tapauskohtaisista kontekstuaalisista rajauksista on välttämätöntä paitsi tutkimuksessa niin myös sosiaalityön käytännöissä. Konteksti ei merkitse ainoastaan fyysisiä puitteita vaan myös sosiaalista ja kulttuurillista järjestelmää sääntöineen. Realistisen lähestymistavan yhteydessä kontekstit voidaan tulkita suhteellisen pysyviksi ja vakiintuneiksi asiakkaan elämäntilanteeseen ja historiaan liittyviksi tekijöitä. Konteksti vaikuttaa siihen, miten interventio mekanismiyhteydessään tuottaa muutosta eli epäonnistumiseen tai onnistumiseen (Kazi 2003, 27). Konteksti kuvaa paikallisia olosuhteita, perhettä ja ihmissuhteisiin liittyvää historiaa sekä asiakkaan ominaisuuksia (Korteniemi 2005). Konteksti liittyy ilmiön sosiaalisiin, kulttuurisiin, historiallisiin ja ammatillisiin tekijöihin. Tämä edellyttää yleensä ilmiön ajallisen, paikallisen ja sosiaalisen esiintymisympäristön tarkkaa kuvaamista. Tällöin on otettava huomioon yksilötason, ryhmätason sekä verkostojen kontekstit (ks. esim. metodix 2003, 1).

Kontekstit muodostuvat ja ovat peräisin historiasta ja ne voidaan kuvailla objektiivisilla ja subjektiivisilla tavoilla. Ne vaikuttavat ihmisten arkeen ja tunnekokemuksiin. Kontekstit muuttuvat ajan kuluessa ihmisen omien elämän ja arjen muutosten myötä. Kontekstien havaitseminen on tärkeää, koska meillä voi olla vakiintuneita esioletuksia erilaisista mahdollisuuksista ja rajoituksista, joita erilaisiin konteksteihin sisältyy. Käytännönä on ollut kiinnittää enemmän huomiota menneisiin, jo tapahtuneisiin konteksteihin. Huomiota voidaan kiinnittää kehitystä edistäviin konteksteihin ja kuinka kehittyminen ja kontekstit toimivat keskinäisessä suhteessaan. Lasten ja nuorten konteksteja kehityksellisestä näkökulmasta voidaan tulkita monien erilaisten vaikutusten kautta kuten esimerkiksi perheen, koulun ja vertaisryhmän kontekstien.

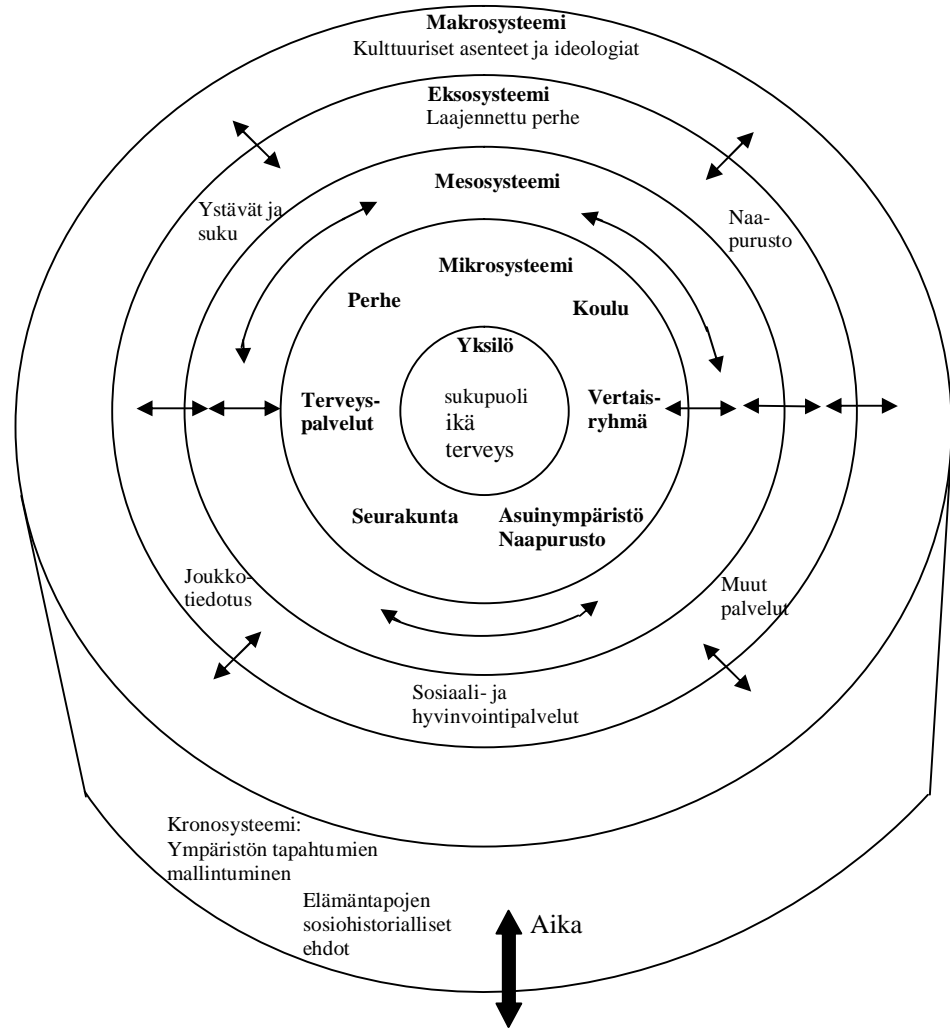
Kun kaikki on sanottu, jää parhaaksi teoriaksi lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen ja sosiaalisten vaikutusten tutkimisessa sosiaalisen kontekstin teoria, jota kutsutaan ekolo-

giseksi perspektiiviksi tai sosioekologiseksi malliksi. Tällöin jää kysymykseksi, kuinka perimä, temperamentti, ympäristö, rakenteet ja palvelut vaikuttavat lapsen ja nuoren kehitykseen spesifissä kontekstissa. Millaisissa konteksteissa riskit esiintyvät ja vaikuttavat? Lapsia ja nuoria on mahdotonta ymmärtää tuntematta heidän kontekstejaan. Yksi isoimmista haasteista on oppia ymmärtämään ja tunnistamaan konteksteja, joissa vaikutukset syntyvät ja rakentuvat. (esim. Garbarino 2000.) On ammatillisesti erittäin haasteellista opetella tekniikoita, työmenetelmiä ja tutkimuskäytäntöjä, joilla jäljitetään lapsille ja nuorille merkityksellisiä ja tärkeitä konteksteja. On tärkeää tehdä näkyväksi kontekstien moninaisuus ja kompleksisuus kulttuurille ominaisena ja historialliseen ajankohtaan liittyvänä ilmiönä.

Kontekstit voidaan jakaa mikro-, meso-, ekso- ja makro- tasoille. Kontekstuaalisten vaikutusten järjestelmää, joka on rajattu lapseen itseensä kutsutaan mikrosysteemiksi (esim. Bronfenbrenner 1979). Mikrosysteemi sisältää face-to-face tilanteet, joita lapsi joutuu välittömästi arjessaan kohtaamaan kuten esimerkiksi perheessä, koulussa, päivähoidossa, lääkärissä tai kirkossa. Persoona ja uskomukset muotoutuvat, kun lapsi havainnoi tässä kontekstissa niitä ihmisiä, joiden kanssa hän on tekemisissä. Mikrosysteemin kaikkein vahvin elementti on emotionaalinen kiinnittyminen aikuisiin ja toisiin ihmisiin. Seuraavaa tasoa kutsutaan mesosysteemiksi. Se sisältää niiden systeemien keskinäissuhteet, joihin lapsi osallistuu arjessaan, esimerkiksi kodin ja päiväkodin tai kodin ja koulun keskinäissuhteet. Mesosysteemi sisältää kahden tai useamman sellaisen järjestelmän keskinäisen vuorovaikutuksen, jossa ihminen on itse mukana osallisena. Tällaisia ovat esimerkiksi kodin ja koulun tai koulun ja vertaisryhmän välinen vuorovaikutus, aikuisilla perheen, työn ja vapaa-ajan väliset suhteet. Jos esimerkiksi koulun odotukset ja arvot lapsen ja nuoren kasvatuksesta ovat yhteneväiset sen kanssa, mitä lapsi on oppinut kotona, vanhemmat ovat valmiimpia tukemaan lasta ja nuorta koulunkäyntiin liittyvissä rutiineissa. Mesosysteemin tasolla tapahtuvat myös kontekstuaaliset siirtymät, kuten päiväkodista kouluun ja yläasteelta ammatillisiin opintoihin.

Toiseksi uloimmalla eksosysteemisellä tasolla vaikutukset lapseen ja nuoreen välittyvät perheenjäsenten, vanhempien työpaikkojen, vanhempien sosiaalisen verkoston ja lähiyhteisön kautta. Eksosysteemi voi sisältää yhden tai useampia kontekstuaalisia osatekijöitä, joissa ihminen ei itse välttämättä ole mukana aktiivisena toimijana, mutta ne

vaikuttavat siihen, mitä ihmisen arjessa tapahtuu. Tällaisia ovat esimerkiksi lapsen tai nuoren vanhempien suhteet ja verkostot ystäviinsä, koulun vanhempien yhdistykseen, sosiaalityöntekijöihin, naapureihin, sukulaisiinsa tai työpaikkaansa. Uloimmalla makrosysteemisellä tasolla sijaitsevat laajat sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit. Makrotaso sisältää arvojärjestelmän ja kulttuuriset uskomukset, joiden perustalle yhteiskunta on rakentunut. Makrotason vaikutusten kautta esimerkiksi kodin ja koulun väliset suhteet ovat erilaiset eri kulttuureissa. Köyhien perheiden suhde kouluinstituutioon voi olla erilainen kuin varakkaiden tai koulut on jaettu kahteen kastiin, julkisiin ja yksityiskouluhin. Tällöin on kyse makrosysteemisestä kontekstuaalisesta ilmiöstä. Arvot ja uskomukset ovat läpäisseet keskeiset instituutiot kuten perheen, koulun, kirkon ja muut sosiaaliset sekä hallinnolliset instituutiot. Tällainen arvo voi olla esimerkiksi yksilön merkityksen korostaminen tai yhteisöllisyyden korostaminen. Makrotasolla julkinen valta ja politiikka vaikuttavat ekso-, meso ja mikrosysteemeihin ja sitä kautta jokapäiväiseen elämään, käytökseen ja kehitykseen. (Bronfenbrenner 1979, 8, 25-26; Bowes 2004, 7-8.)



Kuvio 4. Kontekstien syntymisen ja vaikutusten sosioekologinen malli mukailen (Bronfenbrenner 1979; Bowes 2004)

Kuviossa 4 arkielämän kontekstien spesifiä syntymistä ja kehittymistä sekä niiden monitahoisia syntyprosesseja on jäsennetty ekologisen kaavion avulla. Tavanomaisesti Bronfenbrennerin mallia on sosiaalityössä käytetty kuvaamaan sosiaalityön ekologista viitekehystä (ks. esim. Horwath 2001, 54). Puhutaan myös ekologisesta perspektiivistä. Käsitteellisesti tarkemmin määriteltynä sen voidaan kuitenkin sosiaalityön tutkimuksen yhteydessä tulkita havainnollistavan paremminkin sosiaalityön kompleksisia ja moninaisia konteksteja. Mallin pohjalla on viimeisenä kronosysteemi. Se korostaa ajan kuluessa ihmisissä tapahtuvaa muutosta, joka saa aikaan kontekstit. Historialliset ja kehitykselliset muutokset täytyy ottaa huomioon kaikissa ihmisten keskinäisiin suhteisiin ja

konteksteihin liittyvissä malleissa. Kulloinenkin historiallinen ajankohta muuttaa kontekstien luonnetta ja vaikutusta lapsiin sekä perheisiin.

Moren ja Blom (2003, 60-61) jakavat karkeasti kontekstit kahteen pääluokkaan: sosiaalityön konteksteihin ja elämismailman konteksteihin. Sosiaalipalvelujen laillinen auktoriteetti muodostaa osan konteksteista, jotka vaikuttavat osaan mekanismeista. Sosiaalityöntekijän oma ammatillinen perusta ja legitimitetti on myös yksi konteksti. Sosiaalityöntekijän asenteet vaikuttavat merkittävästi asiakkaan uskoon muuttaa elämäntapojaan. Moren ja Blom nimittävät tätä muodolliseksi ja ammatilliseksi perustaksi, joka toimii yhdessä sosiaalityön kontekstin kanssa. Lasten ja nuorten ryhmätoimintaa voidaan toteuttaa sosiaalipalveluissa esimerkiksi lastensuojelutyön, perhetyön tai vapaaehtoistyön kontekstissa. Erilaisissa konteksteissa aktivoituvat erilaiset mekanismit. Tässä tutkimuksessa tarkastelen alueellisen avohuollon lastensuojelutyön ja koulun kontekstissa tapahtuvaa ryhmätoimintaa ja sitä, millaisia asiakkaan elämismailman variaatioita ja dynamiikkaa tämä konteksti tuottaa. Ryhmätoiminnan konteksteissa tarkastelen siis pääasiassa mikrosysteemiä ja mesosysteemin rajapintaa kodin ja koulun keskinäissuhteena.

4.1.4 Interventiot

Interventiolla voidaan ymmärtää suppeasti esimerkiksi muodollista puuttumista asiakkaan ongelmaan, mutta se voidaan ymmärtää myös laajemmin. Interventio voidaan määritellä siten, että siinä on kyse sosiaalityöntekijän tai auttamistahon toiminnasta, jolla tavallisesti yhteisymmärryksessä asiakkaiden kanssa pyritään parantamaan tai ylläpitämään yksilön, ryhmän, yhteisön tai väestön toimintakykyä ja hyvinvointia. Robsonin (2001, 24) mukaan evaluaatiokirjallisuudessa esiintyvä (program evaluation) voi liittyä kaikkiin edellä mainittuihin toiminnan muotoihin. Käsite on pohjoisamerikkalaisia alkuperää ja se vastaa sisällöllisesti erilaisia auttamistyön organisoinnin muotoja. Ohjelman arviointi käsite saattaa kuitenkin kaventaa arvioinnin käsitettä haitallisesti. (ks. myös Nyqvist 2002.)

Interventiot ovat toimenpiteitä, toimintoja ja menetelmiä, joita työntekijät käyttävät sosiaalityössä palveluprosessin aikana. Interventiot voivat muodostua varsin vapaasti työntekijöiden itsensä määrittelemänä. Implisiittisesti niiden ajatellaan tuottavan hyvinvoinnin muutosta ja niiden ajatellaan ratkaisevan sosiaaliseen toimintaympäristöön liittyviä ongelmia. Realistisessa arvioinnissa tämä ei riitä, vaan on paljastettava, tehtävä näkyväksi ne ennako-oletukset, joiden ajatellaan olevan vaikuttavia toimintatapoja jossakin kontekstissa suhteessa tiettyyn mekanismiin.

Lastensuojelun ryhmätoiminnassa ja sen aikana voi olla eri tyyppisiä interventioita, kuten alkutapaaminen, vanhempien tapaaminen, toiminnallinen ryhmä, retket ja leirit, purkupalaverit, perhetyö, nuorisotyö, psykiatrian avohoito, poliisin esitutkintaan liittyvä kuulustelu, pidätykset, tukihenkilö, päihdehoito, avohuollon sijoitus, perhe- tai laitossijoitus.

4.2 Etnografinen ja refleksiivinen suhde kenttätööhön sekä havainnointiin

Realistisen taustateorian rinnalla sovellan tutkimuksen kenttätööhön ja osallistuvaan havainnointiin etnografista lähestymistapaa. Viittaan etnografialla tässä yhteydessä apuvälineenä realismin rinnalla havainnointitekniikkaan ja suhtautumistapaan poikaryhmien arjen tulkinnassa ja arjen kenttätöössä, jossa aineisto tuotetaan. En viittaa sillä niinkään etnografiseen analyysiin ja kirjoitustyyliin. Etnografisen lähestymistavan perusajatukset ovat ammatillisesti hyödyllisiä työskenneltäessä ja tutkittaessa kentällä lasten ja nuorten arjen omia mekanismeja. Etnografia tulee kreikan kielen sanasta *ethnos* ("kanssa") ja *graphein* ("kirjoittaa") tarkoittaen ajatusta "kirjoittaa toisista". Etnografia on tutkimukselle monitieteinen ja laaja lähtökohta, joka on johtanut termin kirjajaan tulkintaan. Termillä voidaan viitata tutkimusmenetelmään, analyysitekniikkaan, tutkimus- tai esitystapaan tai omaan tieteelliseen tyylilajiin eli genreen (Tuomi & Sarajarvi 2003, 45).

Sosiaalityö ja sen tutkimus, jossa toimitaan yhdessä lasten ja nuorten kanssa ja jossa pyritään tuottamaan reflektiivisesti tietoa toimintaa säätelevistä mekanismeista ja vastauksia siihen, miten kokemukset rakentuvat ja muotoutuvat toiminnan aikana, tarvitsee lähtökohdaksi riittävän väljän laadullisen viitekehyksen. Ei vain sen vuoksi, että me-

netelmä tarjoaisi mahdollisuuden luovalle mielikuvitukselle, vaan myös sen vuoksi, että toimintakontekstille ominaiset erityiset käsitteet ja hiljainen tieto tulisivat näkyväksi. Tämän vuoksi tutkijan roolini ja suhteeni aineistoon sekä sen hankintaan on realistisen todellisuuskäsityksen ohella etnografinen. Näkemykseni on, että etnografiset ainekset syventävät realistista analyysiä ja viitekehystä. Se rakentuu osittain intuition varaan ja siihen kokemukseen, joka minulla on lasten ja nuorten sosiaalisista riskeistä, kenttätyöstä ja toiminnallisista menetelmistä niiden yhteydessä. Se rakentuu myös siihen, mitä ajattelen siitä, millaista tietoa pitäisi tuoda kausaalisten, strukturoitujen ja määrällisten lapsi- ja nuorisotutkimusten rinnalle.

Lastensuojelun poikaryhmien tutkimuksen toinen metodinen perustelu etnografiselle menetelmälle liittyy ryhmätoiminnan työkäytännön sisältöön. Tutkimusasetelma rakentuu luontevasti työkäytännössä. Poikaryhmän toiminnalliset harjoitukset ovat ajalliselta kestoltaan päiväharjoitusten lisäksi usein 24-48 tunnin mittaisia erilaisissa toimintaympäristöissä. Tarkastelen ja tutkin yhden syksyn ja kevään mittaista periodia, johon sisältyy yhteensä yhdeksän toiminnallista harjoitusta molemmille ryhmille, joista ensimmäisessä ryhmässä (poikaryhmä 1) oli kaksi poikaa ja toisessa (poikaryhmä 2) oli neljä poikaa. Toimin itse työparina toiminnallisen työn ohjaajan rinnalla. Avustin itse ryhmän käytännön toiminnoissa, osallistuin harjoituksiin sekä havainnoin, haastattelin ja kyseilin.

John Lofland (1971) kuvaa sitä, että ihminen pyrkii tietämään paljon muista ihmisistä. Koska kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus on keskeinen tapa oppia toisilta, ei ole mahdollista oppia tuntemaan kuin varsin rajallinen määrä ihmisiä. Koska Lofland edustaa laadullisen tutkimuksen ja etenkin etnografian painotuksia, hän kehottaa tutkijoita menemään paikan päälle, mahdollisimman lähelle niitä ihmisiä, jotka tutkija haluaa oppia tuntemaan. Tulee kerätä niitä tapoja, joilla ihmiset ilmaisevat ymmärrystään ympärillä olevasta maailmasta, ehkä tarjota analyysiä noista tavoista, esittää ne kiinnostavalla tavalla ja suhtautua itsekriittisesti niihin äärettömiin vaikeuksiin, joita tuo tehtävä tuo. (Pösö 2005, 119.)

Etnografisessa lähestymistavassa on tärkeää ymmärtää ihmisen erityisyys ja kerätä kentältä tietoa ihmisistä, jotka elävät jossakin erityisessä tilanteessa tai olosuhteessa. Etno-

grafia tarjoaa mahdollisuuden tutkia kulttuurista ja sosiaalista muutosta tai jopa ratkaista sosiaalisia ongelmia. Etnografi osallistuu ihmisten päivittäiseen elämään ja on siinä mukana pitkähkön aikaperiodin. Etnografi seuraa, mitä tapahtuu, kuuntelee, mitä sanotaan ja kysyy kysymyksiä. Etnografi kerää sitä tietoa, joka on saatavilla ja reflektoi niitä teemoja, jotka ovat tutkimuksen fokuksessa. Etnografiassa tutkitaan sosiaalisen maailman luonnollista tilaa temppeujen ja keinovalikoimien sijasta toisin kuin esimerkiksi tutkimuksissa, joissa ensisijaisena aineistona käytetään strukturoitua kyselyä tai muodollisia haastatteluja. Ensisijainen tavoite on tuoda esille tietoa, mitä sosiaalisessa asetelmassa tapahtuu, kuinka ihmiset kokevat oman toimintansa, kuinka he kokevat toisten toiminnan ja millainen on konteksti, jossa toiminta tapahtuu. Tutkijalla pitää olla asenne, jossa kunnioitetaan sosiaalista maailmaa ja sen monimuotoisuutta. Sosiaalista maailmaa ei voida ymmärtää universaalien lakien alaisina kausaalisuhteina siksi, että ihmisten toiminta perustuu ja rakentuu sosiaalisista merkityksistä. Ihmisten toimintaa säätelevät intentiot, motiivit, uskomukset, säännöt ja arvot. Ihmiset voivat antaa eri aikoina eri paikassa erilaisen merkityksen samalle objektille. Etnografialle ominaista on kulttuurisesti tuotettujen merkitysten vaihtelemisen ilmiasu sekä prosessien tunteminen saman yhteiskunnan sisällä. Havainnoijan ja tutkijan on ymmärrettävä, että on kyse antropologisesti kummallisista ilmiöistä, joita tutkija tarkastelee yhtenä yhteiskunnan jäsenenä. Näin kulttuuri ja sosiaalinen muuntuu mahdolliseksi tutkia toisin sanoen naturalistiseksi ilmiöksi. (Spradley 1980, 16; Hammersley & Atkinson 2005, 1, 4, 6, 9.) Luonnollisen aineiston ajatukseen sisältyy se, että menetelmänä käytän osallistuvaa havainnointia ja tuotan tietoa ryhmätoiminnan luonnollisesta arjesta toimimalla yhdessä informanttien kanssa.

Etnografi kuvailee ihmistä sosiaalisen maailmansa rakentajana. Ihmisten toiminta perustuu tulkintoihin ja toiminnan kautta ihmiset luovat samalla erilaisia sosiaalisia maailmoja. (Hammersley & Atkinson 2005, 11.) Etnografia voidaan tulkita yhteisön tai ryhmän tutkimiseksi sisältäpäin, jolloin osallistuvan havainnoinnin avulla tallennetaan sitä, miten kohteena olevat yksilöt havaitsevat, konstruoivat ja ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja taloudellisen ympäristönsä kanssa (Karppinen 2005, 69).

Methodisten käsitteiden käytössä on havaittavissa, että toimintatutkimuksen, etnografian ja reflektiivisen etnografian käsitteitä käytetään viimeaikaisissa tutkimuksissa päällekkä-

käin ja yhtä aikaa. Realistisen laadullisen menetelmän yhteydessä on myös käytetty realistisen etnografian käsitettä (Kazi 2003, 59). Toisaalta ne on myös erotettu laadullisessa tutkimusstrategiassa omiksi lähestymistavoikseen (ks. esim. Denzin & Lincoln 2000, 20). Näiden lisäksi on käytetty osallistuvan toimintatutkimuksen ja etnografisen toimintatutkimuksen käsitteitä. Ongelma on ehkä enemmän semanttinen ja metodit ovat omak-suneet aineksia laadullisen tutkimuksen kehityshistorian aikana toisiltaan. Tutkija nime-ää menetelmänsä yhdistäessään eri menetelmiä uudella tavalla. Etnografian ja muun laadullisen tutkimuksen välille ei pidä tehdä isoa eroa (Hammersley & Atkinson 2005, 4). Siksi ei todennäköisesti myöskään etnografian ja realismin välille pitäisi rakentaa ristiriitaa. Käytän tutkimukseni menetelmällisistä perusteluista, valinnoista ja teoreetti-sista sitoumuksista realistisen etnografian nimitystä.

Olisin voinut valita tutkimuksessani metodisesti toimintatutkimuksellisen lähestymista-van tai paremminkin käyttää toimintatutkimuksen käsitettä. Osallistuvaa toimintatutki-musta on käytetty kuitenkin enemmän organisaatio-, työpaikka- ja työelämä tutkimuksen yhteydessä. Lasten osallistumista ja lasten asiantuntemuksen käyttöä omassa elinympä-ristössään on tutkittu toimintatutkimuksen näkökulmasta itsereflektiivisen spiraalin avulla (Kiili 2002). Toiminnan kautta oppimista on kuvattu ”action learning” menetel-mäksi, jossa ryhmän jäsenet oppivat toistensa kokemuksista. Organisaatiotutkimuksen yhteydessä ihmisiä on tuettu ilmaisemaan ja oppimaan omasta tilanteestaan ja toimi-maan uudella tavalla esteiden poistamiseksi (Denzin & Lincoln 2000, 570). Juha Suo-ranta (2004, 174) täydentää toimintatutkimuksen käsitettä suomalaisen lapsuuden tut-kimuksessa toiminnallisen tutkimuksen käsitteellä. Toiminnallisessa tutkimuksessa tut-kimusaineisto syntyy toiminnan sivutuotteena. Esimerkiksi toiminnallinen tapaustutki-mus voi sisältää kerronnallista kuvausta ja sen etnografinen luonne ilmenee osallistumi-nessa, havainnoinnissa ja kerronnallisuudessa. Tutkimusaineisto tuotetaan tutkijan ja osallisten, lasten, ohjaajien, sosiaalityöntekijöiden ja lastentarhanopettajien yhteistyönä. Pehkonen (2001; Suoranta 2004, 174) kuvaa toiminnallista tutkimusta ”täydestä sydä-mestä tapahtuvaksi tarkoitukselliseksi toiminnaksi”, joka tapahtuu sosiaalisessa ympä-ristössä. Näiden ideoiden taustalla on John Deweyn ajatukset pragmatismista, jonka mukaan esimerkiksi oppimisille ei ole oleellista yksilö- tai oppilaskeskeisyys vaan yh-teisöllisyys. Ei rajoituta uuden tiedon (knowledge) tuottamiseen vaan myös tietämisen tai osaamisen (knowing) edistämiseen, esineelliseen kokemiseen ja kokeilujen siirtämi-

seen konkreettiseen toimintaan jonkin tehtävän paremmaksi hallinnaksi ja toimivammaksi käytännöksi. (Mts. 175.) John Dewey (1999, 193) rohkaisee tiedon operoimiseen käytännöllisessä yhteydessä toteamalla, ettei millään tutkimuksen lajilla ole yksinoikeutta tiedon kunniakkaaseen arvonimeen. Insinöörit, taiteilijat, historioitsijat ja liikemiehet saavuttavat tietoa siinä määrin kuin he käyttävät metodeja, jotka auttavat heitä ratkomaan oman alansa ongelmia.

Toimintatutkimuksen ja etnografian suhde on läheinen. Arja Kuula (1999) kuvaa toimintatutkimusta ja etnografiaa tutkijan roolin kautta. Kenttäkokemukset edustavat kaikessa aitoudessaan – kokemuksellisina ja henkilökohtaisina – totuutta ja elämää, jota tutkimuskontekstit peittävät ja vääristävät. Asetetaan tiede ja totuus vastakkain. Kenttäpäiväkirjojen ja erilaisten kenttätapahtumia kuvaavien konstruointien kautta on joka tapauksessa mahdollista jäljittää tutkijan itsensä tuottama rooli eri tapahtumista. (Kuula 1999, 169.)

Etnografeja voidaan kuvata kriittisesti tutkijoiksi, jotka mahdollistavat itselleen kenttätöyllä seikkailun, jossa osallistumisen aika, laajuus ja hinta ovat tutkijan itsensä kontrolloitavissa. Toimintatutkija pystyy kahtalaisen roolinsa ansiosta ainakin jossain määrin kontrolloimaan osallisuuttaan tutkimusprosessissa, mutta yhdelle seikkailua muistuttavat tapahtumat voivat tuottaa toiselle ikäviä muistoja – vaikka ne joskus myöhemmin muuttuvatkin juoneltaan enemmän tai vähemmän sankarillisiksi teoiksi. (Kuula 1999, 172.)

Laitoslasten arkea kuvaavassa tutkimuksessaan Törrönen (1999, 32) käyttää reflektiivisen etnografian käsitettä ilmaisemaan metodista lähestymistapaa, jossa lasten arkeen osallistutaan ja jossa lapsille annetaan mahdollisuus osallistua tutkimusaineiston tuottamiseen. Lapset ja aikuiset tuottavat tietoa ja toimivat yhdessä. Seppo Karppisen (2005, 50) haastavaa kouluryhmää koskevassa tutkimuksessa seikkailu- ja elämypedagogiikan käyttö ja tutkimuksen reflektiivinen luonne ilmenevät prosessissa, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa.

Deweyn (1999, 193) mukaan reflektiivisen tiedon objektit ovat abstrakteja välineitä tarkoituserien toteuttamiseksi. Dewey näkee, että oivaltamalla tämän säästymme alenavalta suhtautumiselta inhimilliseen yksilöllisyyteen ja asioihin, joita rakastamme, haalamme, toivomme, pelkäämme ja tarvitsemme. Yksi kokemuksen muoto on yhtä todellinen kuin kaikki muutkin. Tietoa tuottavan käytännön ymmärryksestä irrallaan emotionaalisen ja käytännöllisen elämän tosiasiat ovat merkitykseltään hajanaisia ja epäjohdonmukaisia sekä hallitsemattomien voimien armoilla. Me voimme vain hyväksyä ne tai paeta niitä. Objektien kokeminen keskinäisissä yhteyksissään ja vuorovaikutuksissaan mahdollistaa uuden tavan olla niiden kanssa tekemisissä. Näin syntyy lopulta uudenlaisia koettuja objekteja, jotka eivät ole sen todellisempia kuin aikaisemmatkaan, mutta ne ovat merkityksellisempiä, eivätkä niin ylivoimaisia ja musertavia. (Mts. 192.)

Reflektiivisyyttä ja refleksiivisyyttä on tutkimuksessa käytetty käsitteinä lähes synonyymeinä. Niillä on kuitenkin sisällöllinen ero. Reflektiivisen (engl.reflective) etnografian ominaisuus on refleksiivisyys (engl.reflexive). Reflektiivisessä ajattelussa ollaan tyypillisesti kiinnostuneita tunnistamaan työprosessissa tapahtuvia asioita, kun taas reflek(s)iivisessä ajattelussa pyritään ottamaan huomioon niin monia erilaisia tilanteessa esiintyviä näkökulmia kuin mahdollista ja erityisesti erilaisia näkökulmia asiakkaiden ja heidän verkostonsa keskuudessa (Fook 2002, 43; ks. Payne 2005, 32). Paitsi, että tutkija on osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii, on havainnointi valikoivaa ja tutkija tekee teoreettisia tulkintoja siitä, mitä on havainnut, kuuntelee omaa sisäistä ääntään ja kyseenalaistaa näkökulmiaan. Toimimme sosiaalisessa todellisuudessa itse ja sen jälkeen reflektoimme toimintaamme ja ulkoistamme kriittisesti oman arviomme käsityksistämme toisten arvioitavaksi eli refleksiiviseksi toiminnaksi. Reflek(t)iivisessä etnografiassa on reflek(s)iivinen ote. (Esim. Patton 2002, 495; Hammersley & Atkinson 2005, 16-21.)

Työntekijänä olin mukana toimintatilanteissa. Kun pohdin tutkimukseni suhdetta toiminnan käsitteen kautta, nimittäisin kuitenkin itseäni ja rooliani käytäntötutkijaksi ja tutkimustani toiminnalliseksi tutkimukseksi mieluummin kuin toimintatutkijaksi ja toimintatutkimukseksi. Tehtävääni kuului järjestää toiminnan yleiset puitteet yhdessä työparini kanssa, avustaa, neuvoa, ohjata lapsia ja nuoria toiminnallisissa harjoituksissa, toimia mukana sekä antaa välillä itsenäisiä tehtäviä lapsille ja nuorille. Lapset ja nuoret saivat itse osallistua toiminnan suunnitteluun, määritellä sisältöjä ja prosessin kulkua.

Työparinani toimi seikkailutoiminnan ohjaaja, jonka asiantuntijuus liittyi toiminnallisten työvälineiden käyttöön ja valintaan sekä ryhmäprosessin rakentamiseen.

4.3 Osallistuva havainnointi

Puhuttaessa havainnoinnista kenttätutkimuksen yhteydessä on käytetty monia termejä kuten esimerkiksi osallistuva havainnointi, kenttätutkimus, laadullinen havainnointi, suora havainnointi ja kenttätutkimus. Kaikki nämä termit kuvaavat sitä, että sosiaalisessa ympäristössä on tarkoitus tehdä laadullista analyysia. (Patton 2002, 262.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan todellisuuden sosiaalisesti rakentunutta luonnetta, tutkijan ja tutkitavan ilmiön läheistä suhdetta ja paikkaa, joka muovaa esiintyviä kysymyksiä. Kokeellisessa ja määrällisessä tutkimuksessa pyritään mittaamaan muuttujien välisiä kausaalisuhteita, ei niinkään prosessia. Laadullisessa tutkimuksessa etsitään vastauksia kysymyksiin, kuinka sosiaalinen on muotoutunut ja saanut merkityksensä. (Denzin & Lincoln 2000, 8.) Laadullisessa tutkimuksessa ja osallistuvassa havainnoinnissa emme voi tutkia sosiaalista ympäristöä ja maailmaa olematta osa sitä. Sen vuoksi kaikki sosiaalitutkimus on osallistuvaa havainnointia. (Hammersley & Atkinson 1983; Denzin & Lincoln 2000, 465.)

Jokaisessa sosiaalisessa tilanteessa voidaan identifioida kolme pääelementtiä: paikka, toimijat ja toiminta. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija yleensä sijoittaa itsensä johonkin näistä. Voimme havainnoida ja seurata toimijoita tai voimme itse toimia heidän kanssaan. Näistä peruselementeistä ei voida tyhjentävästi tuottaa sosiaalisen tilanteen kaikkia sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä mutta niitä on kuitenkin mahdollisuus yrittää ymmärtää. (Spradley 1980, 40.)

Osallistuvassa havainnoinnissa (Spradley 1980, 58; Törrönen 1999, 29) tutkija tarkkailee omia ja muiden reaktioita. Hän miettii, minkä takia hän reagoi tapahtumiin tietyllä tavalla ja pohtii tapahtumia monelta kannalta. Hän tuntee itsensä sekä osalliseksi, että ulkopuoliseksi ja yrittää kestää sen. Hänen pitäisi tiedostaa, mikä jää muilta huomaamatta tai minkä muut ottavat annettuna. Antropologisesti suhtautuva kenttätutkija

tyypillisesti yhdistää omiin kenttämuistiinpanoihinsa myös epävirallisista keskusteluista informanteilta saatua tietoa ja kuvailua (Patton 2002, 265).

James Spradley (1980, 60-62) erottaa osallistuvan havainnoijan rooleissa aktiivisen havainnoijan ja täysin toimintatilanteeseen osallistuvan (engl. ”complete”) havainnoijan roolin. Aktiivisessa havainnoinnissa tutkija osallistuu varsinaiseen toimintatilanteeseen. Esimerkiksi eskimoita tutkiva antropologi vaeltaa ja metsästää yhdessä heidän kanssaan sekä osallistuu hylkeenpyyntiin. Oppiminen ja havainnointi liittyvät toisiinsa. Täysin osallistuva havainnoija on puolestaan yksi ryhmän jäsen, joka on mukana samassa roolissa saman arjen toiminnan yhteydessä havainnoitavien kanssa. Linja-auton kuljettajia tutkiva toimii itse kuljettajana ja havainnoi muiden kuljettajien päivittäisiä toimintoja. Pikkupoikien kanssa metsässä olen siten havainnoijana paremminkin antropologi eskimoiden kanssa hylkeenpyytäjänä kuin avohuollon sosiaalityöntekijä, joka olisi heidän mukanaan heidän omissa spontaaneissa tutkimusretkissä ja arjen toiminnoissa, joilla he hakevat suhdetta lähiympäristöön ja aikuisiin. Patton (2002, 265) tulkitsee täysin osallistuvan havainnoijan (engl. full participant) roolin yhtenevästi Spradleyn (1980) aktiivisen havainnoijan roolin kanssa. Pattonin (2002) mukaan havainnointi on täysin osallistuvaa silloin kun samanaikaisesti informanttien kanssa osallistutaan samaan toimintatilanteeseen, jaetaan kokemuksia tiedosta ja pohditaan omia tulkintoja. Spradleyn (1980) tulkinta täysin toimintatilanteeseen osallistuvasta havainnoijasta (”complete participant”) korostaa enemmän yhdessä toimimista, elämistä ja oppimista kuin Pattonin näkemys, joka painottaa vähemmän eläytymistä samoihin arjen toimintoihin.

Tutkija voi havainnoida ja osallistua kenttätöissä olemalla havainnoijan ja tarkkailijan roolissa tai tarkkailla ja havainnoida olemalla yhtenä ryhmän jäsenenä. Erilaisissa tutkimusasetelmissä voi olla hyvä käyttää keruu- ja havainnointivaiheessa erilaisia rooleja. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusasetelma määrittelevät sen, millaisessa roolissa havainnoijan on mahdollista toimia. Roolin ennalta päättäminen on joka tapauksessa enemmän tai vähemmän spekulatiivista. Havainnoijan rooli muotoutuu kenttätöiden kuluessa. (Hammersley & Atkinson 2005, 104, 109.)

Tässä tutkimusasetelmassa havainnoijan rooli on aktiivisen havainnoijan ja täysin osallistuvan havainnoijan välimuoto. Tutkijan kenttätöiden teoreettinen roolijako subjektiiv-

seen, myötäelävään, mukana olevaan havainnoijaan ja objektiiviseen, ulkopuoliseen ja puolueettomaan havainnoijaan on myös kiistanalainen ja epäselvä, koska tilanteessa vaikuttaa yhtä aikaa useita erilaisia toimintatilanteesta toiseen vaihtelevia sosiaalisia tekijöitä ja ulottuvuuksia. (Mts. 104.)

4.4 Tutkimusasetelma ja yleistettävyys

Etnografisen tutkimuksen ongelmana on usein, miten yleistettävää tutkimuksella saatu tieto on ja miten tutkimusasetelma tukee lähestymistä tutkimusongelmaan ja tutkimusteemaan. Ongelmana etnografisessa tutkimuksessa on ollut, että tutkija tutkii yhden tapauksen tai niin vähän tapauksia, että löydösten yleistettävyys jää kyseenalaiseksi. Toisinaan (ks. esim. Hammersley & Atkinson 2005) etnografisessa tutkimuksessa tutkimusaihe ja -teema voivat olla niin luontaisia ja sisäistettyjä, että yleistettävyys ei ole ensimmäinen huoli. Tutkimuksessa, jossa tutkitaan kohderyhmälle tyypillistä käyttäytymistä ja ongelmia jossain tietyssä erityisessä tilanteessa, ei määrä ole niinkään ratkaiseva, vaan paremminkin strategiat, joita käytetään. Tässä mielessä realistinen viitekehys ja etnografinen metodi tukevat toisiaan. Kohderyhmänä kouluvaikeuksissa olevat pojat, poikaryhmä ja ryhmätoiminta, on käytännön työstä ja kokemuksesta tarkasti rajattu tutkimusstrateginen valinta.

Käytännön ryhmätoiminnan tutkimuksessa ja työssä perusasetelma rakentuu lasten ja nuorten kanssa ryhmissä yhdessä vietetystä ajasta ja yhteisistä toiminnoista sekä realistisen tulkinnan mukaisesti niiden yhteydessä ilmenevistä konteksteista ja mekanismeista. Tutkijan ja käytännön työntekijän on ratkaistava milloin havainnoidaan, missä ja ketä ja miten tietoa kerätään tai miten se on mahdollista kerätä. On otettava huomioon aika, ihmiset ja konteksti sekä kuten osallistuvan havainnoinnin menetelmässä paikka, toimijat ja toiminta (ks. esim. Spradley 1980 ; Hammersley & Atkinson 2005). Tietäminen ei ole vain yksilöllistä vaan sosiaalista ja kulttuurista (Shotter 1993; ks. Pösö 2005, 133). Juuri siksi, että tieto on tilanteittaista, se ei ole kaiken kattavaa. Se on yhtä muuttuvaa ja vaihtelevaa kuin tulkintamme siitä, mikä on huono-osaisuutta ja marginaalia. Siksi se on epävarmaa ja rajallista, mutta on. (Pösö 2005, 133.)

Poikaryhmien toiminnalle on tyypillistä, että yhden ryhmäharjoituksen kesto on yhdestä kolmeen vuorokautta. Temporaalinen rakenne sisältää vuorokauden ajat, viikonpäivät ja vuodenaajat. Tässä tutkimuksessa seurattava prosessi kesti syksyn ja kevään. Ryhmäharjoituksiin sisältyy myös yhden päivän kestäneitä päiväharjoituksia mutta niitä on vähemmän ja ne ovat olleet välineitä tutustumiseen ja kontaktin ylläpitoon. Harjoitukset tapahtuvat yleensä luonnossa ja lajit vaihtelevat vuodenaikojen mukaan. Tyypillisinä lajeja ovat olleet kiipeily, vaellus, kalastus, telttaretket sekä erilaiset liikunnalliset lajiharjoitukset kuten laskettelu ja melonta. Yhdessä vietetty aika on intensiivistä ja se tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden kuulla ja arvioida lasten ja nuorten tarpeita. Toimintaperiodi alkaa yleensä retken tai leirin yhteisellä suunnittelupalaverilla. Retkeä, leiriä tai harjoitusta saattaa edeltää suunnittelutapaamisen lisäksi yhteinen henkilökohtaisten varusteiden kuten ruoanlaittovälineiden, majoitustarvikkeiden, urheiluvälineiden ja retkeilyvarusteiden pakkaaminen. Ryhmäprosessi sisältää myös yhteisiä verkostotapaamisia eri viranomaisten ja nuorten kesken.

4.5 Aineiston keruu ja hankinta

Ryhmätoiminnan tutkimisessa ja aineiston hankinnassa on huomioitava tiettyjä erityisiä asioita. Työntekijänä olin vastuussa lasten ja nuorten turvallisuudesta ryhmätoimintajakson aikana samalla kun itse osallistun harjoituksiin. Muistiinpanojen tekeminen tai nauhoittaminen tiedonhankintakeinona on vaikea toteuttaa samanaikaisesti ryhmätoiminnan kanssa. Tämän tyyppisessä kenttätyössä ei ole myöskään mahdollisuutta lähteä kesken toimintatilanteiden tekemään muistiinpanoja.

Nauhoittaminen olisi ollut myös sikäli hankalaa, että pitkästä ajallisesta syklistä, syksyn ja kevään mittaisesta harjoitusperiodista olisi kertynyt liian paljon nauhoina purettavaa aineistoa. Nauhoittamisen näen myös sikäli hankalana, että poikien puheen tuottaminen on, ellei aina hyvin vähäistä, niin tutkimusteeman näkökulmasta myös sattumanvaraista ja yllättävää. Nauhuri olisi pitänyt ottaa esiin oikeaan aikaan oikeassa paikassa ja tilanne olisi muuttunut keinotekoiseksi. Nauhoittaminen saattaisi myös tehdä minusta ryhmätilanteessa tarkkailijan ja vaikuttaa informanttien puheen tuottamiseen. Yksityiskohtaisten erityispiirteiden esiin kaivaminen olisi ollut nauhoitusmateriaalista vaikeaa. Toiset

pojista puhuvat enemmän, toiset vähemmän ja jotkut eivät puhu juuri lainkaan ensimmäisen puolen vuoden aikana. Näin käy usein myös silloin, kun sosiaalityöntekijä, psykologi, opettaja tai muu ammattilainen haastattelee poikia toimistokontekstissa. Pojista ei saada ”pumpattua” tietoa. Tässä on yksi syy, miksi en ole käyttänyt myöskään muodollista strukturoitua kyselyä tai pelkkää haastattelua. Ei ole kyse ainoastaan puheesta, vaan myös toiminnasta ja siihen liittyvistä tulkinnoista. Kuulan (1999) mukaan impliittisesti tutkimuksessa ajatellaan usein kielellisen rikkauden ja runsauden ikään kuin laajentavan tutkimuksen merkitystä ja validiteettia. Poikien arjen tutkimuksesta ei tee vähempiarvoisempaa se, että he ilmaisevat itseään heikosti ja sattumanvaraisesti.

4.6 Työpäiväkirja tutkimusaineistona

Halusin, että työpäiväkirjan seurantajakso sisältää harjoituksia, joita tehdään sekä syksyllä että talvella. Tunnekokemukset ja elämäntilanteet vaihtelevat prosessin kuluessa eri vuodenaikoina eri tavoin. Kokemukseni perusteella päättelin myös, ettei lyhyempi havainnointijakso tuota riittävästi tietoa tutkimustehtävään vastaamisen ja ammattikäytännön kehittämisen kannalta.

Tutkimuksessani en käytä työpäiväkirja-aineiston rinnalla aktiivista tietoa ja metodista haastattelua, vaan olen käsitellyt tunteisiin ja konflikteihin liittyviä kysymyksiä toiminnan aikana osana työtäni. Refleksiivisyyttä lisätäkseen olen palauttanut pojille toimintatilanteessa tietoa omasta tulkinnastani, heidän tulkinnoistaan ja reaktioistaan. Tämän vuoksi päädyin työpäiväkirjamuistiinpanoihin, jotka tein kolmen neljän tunnin kulluttua kunkin harjoituskerran jälkeen. Joskus täydensin muistiinpanoja seuraavana päivänä käsiteltyäni tapahtumia alitajuisesti, tasattuani tunteeni ja nukuttuani yön yli.

Olen kirjannut työpäiväkirjaan toiminnasta merkitykselliset episodit ja joitakin vähemmän tärkeitä tapahtumia, joissa lapsi ja nuori ilmaisee omin sanoin kokemuksiaan. Aineiston hankinnassa ja muistiinpanojen tekemisessä on otettava huomioon omien valintojen vaikutus. Oman persoonan ja valintojen vaikutusta ei voida sulkea pois muistiinpanoista (Hammersley & Atkinssonin 2005, 203). Kuula (1999, 171) toteaa tutkijan kenttätöystä, että tutkijan itsensä ja hänen tekemistensä ja tuntemustensa tarkka kuvaus

ja reflektointi ei välttämättä ole helppoa – jos ei aina tarkoituksenmukaistakaan. Kenttäpäiväkirjojen ja erilaisten kenttätapahtumia kuvaavien konstruointien kautta on joka tapauksessa mahdollista jäljittää tutkijan itsensä tuottama rooli eri tapahtumista. Aineistoni olen koonnut sellaisella tavalla, jonka itse olen kokenut mahdolliseksi selviytyäni hengissä yhtä aikaa käytännön lastensuojelun kenttätöystä, havainnoinnista ja muistiinpanojen tekemisestä.

Ennen aineiston keruuta olin pohtinut, kuinka pitkä havainnointijakso olisi tutkimuksen ja aineiston rikastumisen kannalta riittävä. Pelkistä päiväharjoituksista saatu aineisto ei olisi mielestäni tuottanut riittävästi tietoa lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvistä estävistä ja mahdollistavista muutostekijöistä. Ryhmädynaaminen prosessi on eri harjoituksissa erilainen. Erilaiset harjoitukset tuottavat erilaista kommunikaatiota ja erilaisia tunnekokemuksia, konflikteja sekä voimaantumisen kokemuksia. Kun tutkimukseni fokusissa ovat hyvinvoinnin tavoiteltavat ja toivotut muutostekijät, estävät ja mahdollistavat muutostekijät sekä ryhmäkohtaiset kontekstit, ammattikokemuksesta saatu tieto on ollut tutkimuksen kannalta siinä suhteessa tärkeää, että minulla on ollut tietoisuus kommunikaatioareenoiden erilaisesta luonteesta, ryhmäprosessien kestosta ja vaikuttimista. Lapset ja nuoret käsittelevät omaa arkeaan hieman eri tavalla ollessaan etäällä viikon mittaisella vaelluksella, muutaman päivän telttaretkellä, laskettelurinteessä tai haastatteluun pohjautuvassa toimistotapaamisessa. Vaelluksella käydään läpi koko elämä syntymästä tulevaan kuolemaan, kiipeilykallion päällä kerrotaan peloista, makkaranuotiolla jaetaan päivän kokemukset ja pohditaan tulevaa aamua. Paluumatkalla pikkubussissa mietitään seuraavaa harjoituskertaa, kotiinpaluuta, koulua ja arkea joka kotona odottaa. Myös poikien tapa tuoda esille ja käsitellä ryhmään ja omaan itseensä liittyviä asioita voi muuttua ryhmäprosessin kuluessa. Halusin ryhmätoiminnan tutkimusaineistoon jaksoja eri vuodenajoilta myös siksi, että käytössä olisi mahdollisimman monipuolinen toiminnallinen kontekstointi.

| Ryhmäkerta | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---------------------|--------|-------|-------|--------|--------|------------|---------|-------|-----------|-----------|----------|
| Poikaryhmä 1 | pvm | 16.9. | 29.9. | 13.10. | 27.10. | 2.-3.12. | 3.-4.2. | 9.3. | 12.3. | 16.-17.5. | Yhteensä |
| | tunnit | 4h | 6h | 4h | 8h | 30h | 30h | 6h | 6h | 30h | 124h |
| Poikaryhmä 2 | pvm | 27.9. | 8.10. | 14.10. | 20.10. | 22.-23.11. | 29.11. | 11.1. | 27.-28.1. | 21.-24.3. | Yhteensä |
| | tunnit | 8h | 7h | 4h | 4h | 30h | 8h | 4h | 35h | 56h | 156h |

Taulukko 1. Toiminnallisten harjoitusten, havainnoinnin ja analyysin eteneminen vuosina 2004 ja 2005.

Yllä olevassa taululukossa on aineiston keruun ja osallistuvan havainnoinnin ajallinen kesto ja työpäiväkirja-aineiston ajallinen perusta. Yläsarakeessa on toiminnallisten harjoitusten ryhmäkerrat numeroituna yhdestä yhdeksään. Kunkin ryhmän kohdalle on merkitty päivämäärät, jolloin harjoitus on toteutettu. Aineistoni sisältää tietoa ryhmätoiminnan estävistä ja mahdollistavista hyvinvointiin vaikuttavista mekanismeista eri ryhmätoiminnan konteksteista 18 yksittäisen ryhmätoimintaperiodin ajalta. Realistinen käsitteellinen viitekehys on ohjannut havaintojani ja aineiston hankintaani etnografisen kenttätöyön ohella. Poikaryhmällä 1 havainnointi- ja toimintaprosessin kesto oli noin seitsemän kuukautta, joka sisälsi 124 tuntia havainnointia ja toimintaa. Poikaryhmällä 2 kesto oli noin kuusi kuukautta, joka sisälsi 156 tuntia havainnointia ja toimintaa. Molempien ryhmien kanssa toimin ja havainnoin yhteensä 280 tuntia. Molempien ryhmien tapaamisia oli ennen aineistonkeruuprosessia ja sen jälkeen, joten molempien ryhmien kokonaiskesto oli yhdeksän kuukautta. Realistisen arvioinnin työpäiväkirjamuistiinpanoja kertyi 29 kpl A4 sivua. Lisäksi työpäiväkirjoihin liittyi noin 10 sivua realistisen arvioinnin eläviä ja muuttuvia matriisien käsitteistöön liittyviä muistiinpanoja, joita korjasin ja täydensin koko prosessin ajan. Aineiston keruu ei ole kuitenkaan tapahtunut mekaanisesti ryhmäkertojen mukaan vaan olen muistellut havaintoja ja kokemuksia sekä täydentänyt muistiinpanojen eri osia prosessin kuluessa.

5. Aineiston analyysi

5.1 Realistiset analyysikäsitteet ja analyysiprosessi

Mansoor Kazin (2003) soveltama realistinen laadullisen aineiston analyysitekniikka ”Template” (engl. malli, kaava, sapluuna) on realistiselle lähestymistavalle tyypillinen laadullinen analyysimenetelmä. Mallia on käytetty realistisen arvioinnin yhteydessä aineiston sisältöjen systemaattisessa laadullisessa luokittelussa ja analyysissä. Malli soveltuu myös ryhmätoiminnan työpäiväkirja-aineiston analyysiin. Realistinen laadullinen analyysi on liitetty metodisesti realistisen etnografian yhteyteen. Realistisen etnografian tarkoitus ei ole vain löytää ja paljastaa ihmisten ainutkertaista yksilöllistä kokemusta, vaan kokemusten tutkiminen osoittaa myös sosiaalisen rakenteen ja yksilön toiminnan välisen suhteen. (Kazi 2003, 59.)

Ryhmätoiminnan arvioinnissa voidaan alustavasti ajatella käytettävän usean tyyppisiä aineistoja, esimerkiksi työntekijöiden focusryhmäkeskusteluja, lasten ja nuorten vahvuuksia ja vaikeuksia mittaavia standardoituja kyselylomakkeita sekä osallistuvaa havainnointia, haastatteluja ja työpäiväkirjoja.

Realistinen arviointi aloitetaan kokoamalla omasta työstä systemaattisesti interventioita ja konteksteja, joissa käytännön työ toteutuu. Menetelmässä voidaan koota myös jollekin asiakkaalle tai ryhmälle tyypillisten ongelmien interventioita ja konteksteja. Mittareita voi luoda itse mutta niiden rinnalla voi käyttää myös standardoituja mittareita eli joihinkin ongelmiin tai ongelmaryhmiin liittyviä kyselyjä, joista saatu tieto on ammattikäytännölle hyödyllistä (Kazi 2003, 101). Lastensuojelun ryhmätoiminnan työntekijöiden työn sisältö voidaan koota focusryhmätapaamisissa, joissa sisältö puretaan auki. Sisältö puretaan auki nauhoittamalla tai istuntonmuistiinpanoilla. Spesifi sisältö tässä tutkimuksessani on lastensuojelun ryhmätoiminta. Aluksi työntekijöiden kesken selvitetään: 1) konteksti, jossa työ tapahtuu, 2) interventiotavat ja niiden sisältö 3) esioletukset mahdollistavista ja estävistä mekanismeista ja 4) esioletukset tavoiteltavista muutostekijöistä. Tässä tutkimuksessa en ole käyttänyt analyysiaineistona ryhmätoiminnan fokus-

ryhmäkeskusteluja mutta kehittämiskeskustelut ryhmätoiminnan asiantuntijakollegoiden kanssa ovat vaikuttaneet käyttämiini käsitteisiin ja tulkintatapoihin.¹

Vaikuttavuuskehän soveltaminen realistisessa arvioinnissa ei perustu vain hyvinvoinnin muutosten mittaamiseen, vaan siinä otetaan huomioon myös konteksti, jossa työ toteutuu. Tämän lisäksi on huomioitava intervention sisältö sekä mahdollistavat ja estävät muutostekijät, jotka vaikuttavat tavoiteltavaan muutokseen. Hyvinvointiin vaikuttavat mekanismit eivät ole staattisia, vaan muuttuvat ajan kuluessa, minkä vuoksi niiden seuranta on tärkeää. (Kazi 2003, 100.)

Aineiston kerääminen ja seuranta realistisessa arvioinnissa rakentuu neljään eri vaiheeseen:

- a) Kontekstin jäljittäminen ja ryhmittely: Konteksteista kerätään ja kootaan tietoa systemaattisesti. Kyse voi olla sosiaalityöntekijöiltä, toisilta ammattilaisilta tai asiakailta koottavasta tiedosta. Kontekstien muuttumista ja muutosta seurataan.²
- b) Mekanismin jäljittäminen ja ryhmittely: Tunnistetaan ja kootaan estävät ja mahdollistavat eli negatiivista muutosta tuottavat ja positiivista muutosta tuottavat mekanismit.
- c) Sisällön jäljittäminen ja ryhmittely: Kuvataan suunnitellun intervention sisältö ja intervention toteutustapa. Kuvataan, mitä tehdään. Työstä voidaan koota tietoa työpäiväkirjalla tai esimerkiksi nauhoittamalla keskustelut ja istunnot, joissa sisältöä puretaan, minkä jälkeen se analysoidaan yhteisesti.

¹ Heikki Waris-instituutin kehittämistyön yhteydessä vuonna 2003 perustettu ”Warisryhmä” niminen lastensuojelun ryhmätoiminnan kehittämissuunnitelma on rikastuttanut ja avannut käsitteistöäni monella tavalla ja ollut merkittävässä roolissa tässä tutkimuksessa käytetyn analyysimenetelmän kehittämisessä. Ryhmään kuuluivat Pauliina Levamo, Oona Ylönen, Aili Savolainen, Elina Pekkari-nen ja Maaret Parviainen. Seikkailutoiminnan ohjaaja Jari Kujalan toiminnallisten harjoitusten vaihtelevat ja haasteelliset kontekstit ovat mahdollistaneet käsitteiden testaamiseen liittyvän monipuolisen havainnoinnin poikaryhmissä.

² Erityisen tärkeää on lapsilta ja nuorilta itseltään haastatteluun ja havainnoinnin kerätty tieto. Siinä voidaan käyttää työpäiväkirjaa, puolistrukturoitua kyselyä tai molempia. Konteksteja pidetään helposti itsestäänselvyyksinä. Lasten ja nuorten käsitykset arjelle merkityksellisistä konteksteista voivat poiketa aikuisten käsityksistä.

- d) Tiedon palauttaminen arviointikehään: keskeisten koettujen, toivottujen ja tavoiteltavien hyvinvoinnin muutostekijöiden (outcomes) jäljittäminen, ryhmitteleminen ja kokoaminen.

Kyse on asiakkaan kokemista keskeisistä ja tavoitelluista arjen hyvinvoinnin muutostekijöistä. Analysoidaan, millaisia muutoksia intervention aikana prosessissa tapahtuu, millaisia muutostekijöitä löydetään ja miten ne vaihtuvat prosessin edetessä. Tehdään johtopäätöksiä, joita lapsi ja nuori itse kommentoi ja vertaa omiin käsityksiinsä arkeen liittyvistä merkityksellisistä muutostekijöistä. Esimerkiksi lisääntykö tai väheneekö läsnäolo koulussa ryhmäintervention aikana ylivilkkauskontekstissa. Muuttuuko sitoutuminen aikuisiin ryhmätoimintaintervention aikana viikonlopun päihteen käytön kontekstissa tai koulutyöhön liittyvien ongelmien kontekstissa.

Pidän realistista analyysia käyttökelpoisena ryhmätoiminnan analyysimetodina siksi, että ryhmätoimintaprosessin ajalliseen seurantaan tarvitaan systemaattinen menetelmä. Muuttuvaa, pysyvää ja täydentyvää tietoa voidaan koota, seurata ja analysoida ryhmäprosessin aikana. Laadullisia strategioita pitäisi käyttää kenttäkokeissa ja kokeiluissa kuvaamaan ja valaisemaan niitä konteksteja ja ehtoja, joiden puitteissa tutkimusta on tehty. Tulkinnallinen lähestymistapa kaipaa systemaattista hyvinvoinnin muutostekijöiden jäljittämistä sekä empiiristä lähestymistä systemaattiseen sisältöjen ja kontekstien jäljittämiseen. (Mts. 60.)

Kazin (2003) näkemyksen mukaan tulkinnallinen lähestymistapa on välttämätön osa realistista tutkimusta. Tiedämme halutun muutoksen ja ydinmekanismit mutta emme välttämättä sitä, mikä mekanismi (estävä tai mahdollistava muutostekijä) on aiheuttanut muutoksen. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa ei ole kyse mittaamisesta vaan näen itse, että on kyse ryhmätoiminnan laadullisesta analyysistä, jossa on käytetty menetelmänä realistista laadullista arviointia. Prosessin aikana kertyneen tiedon kokoaminen ja analyysi on käytännön toiminnan ja prosessin arviointia. Jako tutkimukseen, arviointiin ja arviointitutkimukseen onkin kiistanalainen kysymys (ks. myös Nyqvist 2002). Tässä analyysimenetelmässä on myös se riski, että tiedosta tulee enemmän kuvailevaa mutta toisaalta prosessin aikana kertyneen tiedon kokoaminen ja abstrahointi esimerkiksi johdonmukaisesti toistuvien kontekstien tai muutostekijöiden osalta on mielestäni enem-

män kuin kuvailua. Se on vähintään sosiaalityöprosessin huolellista analyysiä ja käytäntöjen tutkimista.

Realistisen menetelmän havaintomatriisissa on tavoitteena systemaattisesti jäljittää ja tehdä näkyväksi toistuvilla haastatteluilla tai toiminnoilla palvelun sisältöä, muutostekijöitä (mekanismeja) ja konteksteja, joissa potentiaaliset tavoiteltavat *hyvinvoinnin muutokset* (outcomes) tuotetaan. Kyseessä on tulkinnallinen lähestymistapa ja perspektiivi, jota käytetään palvelunkäyttäjän elämäntilanteen ja kontekstien tunnistamiseen työkäytännöissä. Aineiston temaattisesta perustasta tunnistetaan estäviä ja mahdollistavia muutostekijöitä sekä sitä, miten ne sijoittuvat eri konteksteihin. Realistisessa analyysissä luokitellaan elämäntapaan, arkeen ja tyyliin liittyviä asioita eikä keskitytä ainoastaan ongelmiin. Huomiota ei kiinnitetä vain siihen, millainen tilanne on, vaan myös siihen, miten se muuttuu ajan kuluessa. *Hyvinvoinnin tavoiteltava muutostekijä* (outcomes) on asia, jonka ihminen haluaa elämässään saavuttaa, kuten päihteiden käytön lopettaminen, kouluttautuminen, ura, perhesuhteet tai ystävyudet. Analyysin avulla saamme myös tietoa siitä, mitkä ovat estävät ja mahdollistavat muutostekijät ihmisen arjessa, jotka mahdollistavat tai estävät tavoitteiden saavuttamista. Esimerkiksi mahdollistava muutostekijä voi sisältää motivaation tai tuen ystäviltä ja perheeltä. Estävä muutostekijä voi olla esimerkiksi haitallinen vertaisryhmävaikutus tai motivaation puute. (Kazi 2003, 43, 44.)

Realistinen analyysi sisältää samoja aineksia kuin useimmat laadulliset tekniikat, joissa luokitellaan, koodataan ja abstrahoidaan aineistoa. Tutkija listaa aineistosta teemoja ja luo koodeja, jotka ovat tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä. Osa näistä voidaan johtaa ”a priori” ennakkoon mutta ne voidaan muotoilla tekstistä myös tutkijan tulkinnan perusteella. Pyrkimyksenä on löytää laadullisesta aineistosta säännönmukaisuuksia. Kazi (2003, 45) kuvaa Driscon (2000, 3) mukaan mallin analyysiprosessia seuraavasti:

1. Tutkija päättelee ja johtaa datan käsittelyn alkuvaiheessa ennakkoon arvioidut alustavat koodit.
2. Koodit toimivat ”Template” varastoina. Havaintomatriisiin kootaan aiheeseen liittyviä teemoja ja koodeja.

3. Havaintomatriisin sisältö (Template-malli) voi muuttua analyysin edetessä. Vanhoja koodeja voi poistua ja uusia voi tulla tilalle. Aineistosta etsitään sekä toistoja että vaihtuvuutta.
4. Tekstisegmentti ja havainto, jolla on empiiristä näyttöä ja vahvistusta, tunnistetaan ja tehdään mallissa näkyväksi. Pääluokat (tavoiteltavat muutostekijät, estävät muutostekijät, mahdollistavat muutostekijät ja kontekstit), yläluokat ja alaluokat koodataan ja tunnistetaan havaintomatriiseihin.
5. Koodeilla saadaan näkyville myös osat ja luokat, joilla on vähemmän käsitteellistä käyttöä ja merkitystä.
6. Template-mallin havaintomatriisi saattaa tuottaa tiheää kuvailua, pitkän listan typologioita ja systematiikkaa. Ne tulevat näkyville ja esille matriisiin.

Ensiksi olen käynyt karkeasti läpi havainnointimuistiinpanot tekemästäni työpäiväkirjasta. Sen jälkeen olen tiivistänyt ja puhtaaksikirjoittanut muistiinpanot. Olen myös kirjoittanut muistiin sellaisia tekstinosia ryhmätoimintaan osallistuneiden nuorten kommentteista, jotka viittaavat estävien ja mahdollistavien mekanismien hyvinvointikokemuksiin. Tämän jälkeen olen koodannut aineiston havaintomatriisiin pääluokan alle yläluokan ja alaluokan koodeiksi. Taulukoiden ohella olen liittänyt sekä selittävään tekstiin että taulukkoon tekstinosia, joista voidaan havaita nuorten oma ääni ja tulkinnat, jotta tulkintani olisi lukijan nähtävillä, siten kuin sen itse olen ymmärtänyt havaintoja tehdessäni. Tutkimuksen analyysiosuudessa käytetyt tekstinosat olen yrittänyt valita mahdollisimman tarkasti ilmiötä kuvaaviksi ammatillisen kokemukseni pohjalta. Käytän valtaa, ammatillista kokemusta ja intuitiota siinä, miten aineistoani tulkitseen.

5.2 Työpäiväkirja-aineiston analyysi ja koodaaminen

Aineiston koodaaminen on tärkeä ja oleellinen osa analyysiä. Koodit ovat tunnisteita ja merkkejä, jotka osoittavat informaation, joka kertyy ryhmäprosessin kuluessa. Aineistosta haetaan merkityksiä mieluummin kuin pelkkiä sanoja. Kussakin matriisissa mennään aineiston teemoissa ylhäältä alas ja se sisältää pääluokkina tavoiteltavien muutostekijöiden otsikot, mahdollistavat muutostekijät (mekanismit), estävät muutostekijät (mekanismit), kontekstit, interventiot eli työn sisällöt yläluokan koodeineen ja alaluokan

koodeineen. Dawn Lawson (Kazi 2003, 45) kuvaa analyysiä seuraavasti: Aineisto luetaan ensin alustavasti läpi ja tutkitaan, onko relevantteja yläluokan koodeja. Tekstit ja merkitykset, jotka ovat ominaisia yläluokan koodeille ja sisältyvät niihin, kootaan yhteen ja sijoitetaan sopivan yläluokan koodin alle. Tähän kootaan ja summataan useita tunnistettuja alaluokan koodeja. Näin tunnistetaan alaluokan koodit yläluokan koodin kontekstissa. Tutkimusaineistosta saadaan näkyville työn kuluessa keskeisimmät koodit ja merkitykset. Käytännön työssä niiden vaihtumista ja stabiliteettia voidaan seurata ajan kuluessa.

Havaintomatriiseissa olen jakanut tiedon ryhmäkertojen mukaan kahteen ajanjaksoon. Ensimmäisellä poikaryhmällä (poikaryhmä 1) ja samoin kuin toisella (poikaryhmä 2) on analysoitu 9 ryhmäkertaa. Analysoidut ryhmät toteutettiin ajallisesti samanaikaisesti syksyllä 2004 ja keväällä 2005. Tiivistin työpäiväkirja-aineistosta ryhmäkerrat 1-4 ja 5-9 yhteen havaintomatriisiin, joten laadullisia havaintomatriiseja tuli yhteensä viisi kustakin poikaryhmästä eli yhteensä kymmenen. Matriisit sisältävät tiedon ryhmäkohtaisista keskeisistä toivotuista ja tavoitelluista muutostekijöistä, estävistä muutostekijöistä, mahdollistavista muutostekijöistä, konteksteista ja interventioista. Periaatteessa on mahdollista tehdä jokaisesta ryhmäkerrasta omat matriisit. Päädyin tiivistämään ryhmäkerrat yhdestä neljään ja viidestä yhdeksään, koska yhdestä ryhmäkerrasta olisi tullut erikseen analysoituna viisi matriisia ja yhdeksästä ryhmäkerrasta yhteensä 45 matriisia. Molemmista ryhmistä olisi tullut siten yhteensä 90 matriisia. Tiivistämällä päästiin kunkin ryhmän kohdalla viiteen matriisiin, joista on helpompi hahmottaa ja lukea prosessin sisällöt sekä muutokset tekstin rinnalla.

Alaluokan koodit on listattu kunkin yläluokan koodin yhteyteen. Tällä tavalla työpäiväkirja-aineiston tärkeät ja oleelliset otteet ja sitaatit on tutkittu ja koodattu. Kustakin ryhmäkerrasta seuloin prosessin edetessä uudelleen neljä kertaa yläluokan koodit ja koodien alle täydensin ja poistin alaluokan koodeja. Näin aineiston sisältämät otteet ja sitaatit on ajan kuluessa uudelleen tutkittu ja uudelleen testattu sekä tehty näkyviksi yläluokan koodeina ja alaluokan koodeina. Työn sisältö ja siinä tuotetut merkitykset tulevat näkyviin. Aineistoa on luettu useaan kertaan sekä ryhmäkertoina, että kokonaisuutena, jotta koodauksesta tulisi mahdollisimman täsmällinen ja luotettava. Havaintomatriiseihin tiivistettyä aineistoa on koodattu, seulottu ja analysoitu yhdeksän kuukautta

eli koko keruuprosessin ajan syyskuusta 2004 toukokuuhun 2005. Havaintoja on tärkeää peilata jatkuvasti. Analyysi ja tulkinta on samanaikainen prosessi. Työpäiväkirjamuistiinpanojen pohjalta kuvaan ja abstrahoin havaintomatriiseissa ryhmäprosessin aikana kertynyttä tietoa, joka on luokiteltu realistisen analyysin käsitteistön perustalle. Analyysi alkaa tiedon tiivistämisellä, kokoamisella ja ideoinnilla. Realistisen mallin käsitteet toimivat aineiston luokitteluperusteena. Analyysi etenee progressiivisesti. Havaintomatriisi esittää valikoitunutta dataa. Taulukossa esitetty tieto on kahdessa tai useammassa dimensiossa ja on tärkeää saada näkyville useita alamuuttujia ja koodeja, jotta aineistosta nähdään kuinka ne painottuvat prosessin edetessä. Analyysi on sisältänyt *hyvinvoinnin keskeisten toivottujen ja tavoiteltavien muutostekijöiden* (outcomes), estävien ja mahdollistavien muutostekijöiden (mekanismien), kontekstien ja interventioiden jäljittämisen. Edellä mainitut ovat aineiston analyysin matriiseissa pääluokkia. Yläluokaksi on merkitty abstrahoitu muutostekijä esimerkiksi ryhmätyökyky ja sosiaaliset taidot ja tämän alaluokaksi esimerkiksi ryhmän toisten jäsenien huomioonottaminen.

Esitän tässä vain ryhmätoiminnan avulla ja sen yhteydessä jäljitetyt hyvinvoinnin muutostekijät. On mahdollista, että jossakin muussa yhteydessä tai toisenlaisilla käsitteillä ja tutkimusmenetelmillä löytyisi erilaisia muutostekijöitä ja konteksteja. Aineistossa ei käytetä ryhmään kuuluneiden nimiä, jotta anonymiteetti säilyy. Peruseriaate kvalitatiivisessa tutkimuksessa on, että tunnisteet poistetaan kun aineiston teknisestä toimivuudesta on varmistuttu (Kuula 2006, 214). Anonymisointi on tehty puhumalla pojista ja poikaryhmistä.

6. Löydökset havaintomatriiseissa

6.1 Poikaryhmä 1

Valikoituminen ja kuvaus ryhmästä: Ryhmä koostui kahdesta 11-vuotiaasta pojasta. Poikapari valittiin lastensuojelun ja erityisopetuksen tietojen perusteella. Asiantuntijaverkoston työntekijät tulkitsivat poikien olevan ylivilkkaita. Erityisenä huolena olivat koululuokassa oppituntien aikana tapahtuvat konfliktit ja väkivaltatilanteet, jotka olivat pahentuneet ja muuttuneet ajan myötä väkivaltaisemmiksi. Opettajan mukaan pojat kykenivät keskittymään koulutehtäviin vain joitakin minutteja kerrallaan. Poikien vuorovaiikutustaidoissa oli kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että lojaliteetin puute ikätovereita kohtaan ja konfliktiterkkyys olivat tavanomaista suurempia. Muun koululuokan oppilaiden oli vaikea keskittyä omiin opintoihin jatkuvien konfliktien ja häiriötilanteiden vuoksi. Opettajan mukaan luokan muut oppilaat tarvitsivat hengähdystaukoa. Sosiaalityön kontekstissa pojat kuuluivat lastensuojelun avoimuuden piiriin. Perheiden olosuhteissa ei havaittu sellaisia laiminlyöntejä tai puutteita, että lastensuojelun sijoitukselle olisi vielä tässä vaiheessa katsottu olevan perusteita. Lasten kanssa työskentelevät pelkäsivät kuitenkin "jotain vakavaa" tapahtuvan ellei poikien keskinäiseen suhteeseen vaikuteta. Toinen pojista oli käynyt ylivilkkauteen liittyen psykiatrisissa tutkimuksissa. Toinen pojista ei suostunut menemään psykiatrian avopuolen tutkimuksiin. Ammatilliseksi yhteistyökäytännöksi muodostui lastensuojelun, lastensuojelun ryhmätoiminnan ja erityisopetuksen yhteistyö. Poikien vanhemmat hyväksyivät ryhmätoiminnan tuen ja pitivät huolta poikien osallistumisesta ryhmäharjoituksiin. Erityisopettaja suunnitteli poikien koulunkäyntiin liittyvän opetusohjelman siten, että harjoitusten tekeminen kouluaikana oli mahdollista. Joitakin kohteita pojat suorittivat etukäteen tai jälkeenpäin. Pojat jännittivät ja arastelivat ensimmäistä harjoituskerää, eivätkä saapuneet sovittuun paikkaan sovittuna aikana. Niinpä päätimme tavata ja noutaa pojat harjoitukseen koululuokasta. Ensimmäisen harjoituskerran jälkeen pojat sitoutuivat toimintaan täysin ja työ päästiin aloittamaan. Seikkailutoiminnan ohjaaja laati ryhmälle toiminnallisen suunnitelman syksyn ja seuraavan kevään ajaksi. Tietoa poikien arjen mekanismeista lähdettiin täsmentämään.

7-12-vuotiaat lapset kuuluvat lastensuojelun ikävaiheeseen. 10-12 -vuoden iässä jatkuu esikouluiässä alkanut identifiointuminen, samastuminen vanhempaan, arkipäiväisten toimintojen ja vapaa-ajan toimintojen kautta. Vanhemmissa kulttuureissa opittiin jo tässä iässä käden- ja työtaitoja. Tässä ikävaiheessa muodostuvat työnteon, ahkeruuden ja osaamisen perusvoimat. Lapsi kokee yhteistyön ja aikaansaamisen iloa. Lapsen itsenäisen ajattelun kyvyt ovat voimakkaassa kasvussa, ja on haastava pedagoginen tehtävä tasapainottaa älyllinen, abstraktinen oppiaines konkreettisilla ja käytännöllisillä aineilla. Tekemisen kautta oppiminen sopii tämän iän pedagogiseksi ohjenuoraksi. (Dunderfelt 1992, 76-77.)

Seuraavaksi kuvaan lyhyesti varsinaista toimintaa. Ryhmän toiminnalliset harjoitukset aloitettiin pieni-
muotoisista taitolajiharjoituksista, jotka sisälsivät keilailua, helppoja kiipeilyharjoituksia sisäseinällä,

kalastusta ja päivänmittaisia kävelyretkiä luontoon. Näitä ensimmäisiä harjoituksia käytetään riskianalyyysiin, ryhmätoimintakyvyn havainnointiin ja kontaktin luomiseen. Päiväharjoitusten jälkeen siirrytään yhteistä suunnittelua ja ideointia vaativiin harjoituksiin, jotka saattavat edellyttää matkalle varustautumista ja yöpymistä luonnossa, esimerkiksi kiipeilyharjoitus luonnonkalliolla erämaassa. Harjoitusten tavoitteena on paineiden purku, ongelmista puhumisen oppiminen, ryhmätoimintakyvyn kehittäminen ja itsestä huolehtimisen oppiminen. Toiminta on psykososiaalisen työn väline eikä taitojen oppiminen ole siten itsetarkoitus. Puitteet järjestetään toiminnallisesti riittävän väljiksi, jotta myös pahan olon purkaminen on toiminnan yhteydessä mahdollista. Ajallinen struktuuri on oltava väljä, jotta toiminnan aikana tapahtuvat väistämättömät konfliktit voidaan selvittää tarkasti ja perusteellisesti. Toimintaa ei koskaan keskeytetä ja lopeteta konfliktien vuoksi ellei osallisten fyysinen tai henkinen turvallisuus ole vaarassa. Harjoitusten ajallista kestoja pidennetään sitä mukaa kun ryhmässä syntyy onnistumisen kokemuksia. Harjoituksissa pyritään sovittamaan yhteen ryhmän ja kunkin yksilön henkilökohtaiset voimavarat. Onnistumisen kokemuksia etsitään niin pienistä askareista kuin on tarve. Poikaryhmä 1:n kanssa päästiin toiminnallisuudessa yhdeksän kuukauden aikana luonnossa yöpymisharjoitusten tasolle mutta ei saavutettu vielä vaelluksen tai korkean luonnonkallion valloittamisen voitonriemua. Kommunikaatiossa pojat edistyivät suhteellisen hyvin ja heillä oli joitakin selkeitä omia käsityksiä hyvinvointinsa vaikuttavista muutostekijöistä. Poikien psykososiaalisen tuen tarpeista saatu tieto kirkastui toiminnan avulla.

6.1.1 Tavoiteltavat muutostekijät

Tässä taulukoihin liittyvässä analyysiosuudessa on hyvä lukea tekstiä yhdessä kunkin havaintomatriisin rinnalla, jotta koodien käyttö ja tekemäni valinnat visualisoituvat helpommin. Havaintomatriisi 1 sisältää osallistuvalla havainnoinnilla ja työpäiväkirjamuistiinpanoilla kokoamani poikaryhmä 1:n keskeiset tavoiteltavat muutostekijät, jotka perustuvat toistettuihin ryhmätoimintakertoihin. Matriisi osoittaa, että yhdeksän peräkkäisen ryhmäkerran muutostekijät ovat osittain toistuvia ja johdonmukaisia. Poikaryhmä 1:n muutostekijöiden yläluokat sisältävät ryhmäkerroilla 1-4 ryhmätyökyvyn ja sosiaaliset taidot, fyysisen kunnon ja motoriset taidot sekä suhtautumisen tulevaisuuteen ja jatkuvuuden. Ryhmäkerroilla 5-9 koodasin pääluokiksi suhteen tulevaisuuteen ja jatkuvuuden, ryhmätyökyvyn ja sosiaaliset taidot sekä fyysisen kunnon ja motoriset taidot. Pojat toivat itse esille nämä muutostekijät yhä vahvemmin prosessin edetessä ja tulkitsin ne poikien näkökulmasta tärkeimmiksi hyvinvointiin vaikuttaviksi tavoiteltaviksi muutostekijöiksi.

Havaintomatriisi 1: Tavoiteltavat muutostekijät (outcomes) (Poikaryhmä 1)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|---|---|
| <p>A Ryhmätyökyky ja sosiaaliset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • haluaa ryhmässä sopia asioista ja riidellä vähemmän • voi ryhmässä keskittyä ja olla paikallaan • haluaa tulla toimeen koululuokassa • tahtoo kehittää omaa kykyään ryhmässä ja kavereiden kanssa toimeen tulemisessä • tahtoo sovitella ja ottaa välillä toisetkin huomioon <p>B Fyysinen kunto ja motoriset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • tahtoo löytää lajin, joka sopii omalle fyysikalle ja jonka oppiminen on ryhmässä mahdollista • tahtoo löytää uusia aktiviteetteja, muutakin kuin tietokonepelit <p>C. Suhde tulevaisuuteen ja jatkuvuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • odottaa innolla seuraavaa tapaamista ja harjoitusta sekä toivoo ryhmätoiminnan jatkuvan ainakin yhden vuoden • odottaa, että saa vaihtaa ensi vuonna koulua ja toivoo löytävänsä sieltä uusia kavereita | <p>D. Suhde tulevaisuuteen ja jatkuvuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • odottaa innolla tulevaa ja tahtoo harjoitella <p>E. Ryhmätyökyky ja sosiaaliset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • tulee ajoittain toimeen kaverin kanssa • tahtoo löytää uusia kavereita vertaisista <p>F. Fyysinen kunto ja motoriset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • kehittää itseään fyysisesti ryhmässä ja etsii uusia lajeja sekä harjoittelee lisää |

Taulukko 2:

Kolme painottuneinta tavoiteltavaa muutostekijää kokonaismäärinä

| Koettu muutostekijä | Poikaryhmä 1 |
|------------------------------------|--------------|
| Suhde tulevaisuuteen ja jatkuvuus | 30 |
| Ryhmätyökyky ja sosiaaliset taidot | 22 |
| Fyysinen kunto ja motoriset taidot | 21 |

Taulukkoon 2 olen koonnut työpäiväkirjani muistiinpanoista abstrahoidut kolme poikiensa itsensä eniten painottamaa, esiintuomaa ja kokemaa tavoiteltavaa muutostekijää kokonaismäärinä ryhmäprosessin aikana. Havaintomatriisiin merkittyjen luokkien teemat D, E ja F ryhmäkerroilla 5-9 ovat muutostekijöiden mainintojen määrän mukaisessa

järjestyksessä, jotta prosessin edetessä tapahtuva muutostekijöiden vaihtuminen ja stabi-
liteetti on havaittavissa. Tarkoitan tällä sitä, että ryhmän aikana ja jatkuessa muutosteki-
jöiden vaihtuminen ja pysyvyys tehdään näkyväksi ja että niitä on mahdollista seurata
sosiaalityön ryhmämuotoisen tukiprosessin edetessä.

Ryhmätyökyvyn ja sosiaalisten taitojen alaluokat sisälsivät kerroilla 1-4 ja kerroilla 5-9
ahdistumisen kaverista ja halun tulla toimeen kaverin kanssa mutta myös toisaalta halun
löytää uusia kavereita. Ryhmäprosessin alussa kerroilla 1-4 pojat kokivat ahdistusta
toisistaan, riitelivät paljon eivätkä tulleet toimeen koululuokassa keskenään. Poikien
arkea leimasivat riidat ja väkivalta. Toisaalta he kokivat riidat kuormittavina ja halusivat
päästä niistä eroon sekä toivoivat, että aikuiset selvittelisivät ristiriitoja. Noutaessani
poikia koulusta ryhmätoiminnan harjoituksiin, toinen heistä oli usein poistettu luokasta
jäähyllä, jotta luokan muut oppilaat saisivat työrauhan:

*” Kun toinen sanoo jotakin ikävää, niin toinen käy sitten välittömästi päälle ja sitten
olla on joskus koko päivä vihaisia mutta seuraavana päivänä ylimmät ystävät. ”*

*” Jälki-istuntoa sain tappelusta ja väkivallasta. Hakkasin ja kävin käsiksi kaveriin, olin
todella väkivaltainen. ”*

Myös fyysisen itseluottamuksen ja motoriset taidot tulkitsin keskeisiksi tavoiteltaviksi
koetuiksi muutostekijöiksi kerroilla 1-4 sekä kerroilla 5-9. Poikien toiveena oli löytää
fyysisiä aktiviteetteja ja lajeja, jotka tuovat vaihtelua ja iloa arkeen. Merkittävin ero
ryhmäprosessin kuluessa syntyi suhtautumisessa tulevaisuuteen ja jatkuvuuteen. Kun
kerroilla 1-4 tulkitsin sen merkitykseltään vähäisemmäksi, niin kerroilla 5-9 se oli kes-
keisin aineistossa tunnistettu muutostekijä. Nuoret toivoivat jatkuvuutta ja pelkäsivät
toiminnan ja yhteistyön loppumista (katso matriisin kohta C ja D):

” Miten te vielä jaksatte meidän kanssa, joko teitä kyllästyttää? ”

*” Me ajateltiin, että se viimekertainen pilkkireissu oli teille liikaa ja ette tule hakemaan
meitä enää koulun pihalta. ”*

” Miten käy nyt kun joudutaan ensi vuonna eri kouluihin? Jatkuuko tämä ryhmä vaikka ollaan eri kouluissa. Siinä meidän koulujen puolessavälissä on hyvä risteys, jossa voitaisiin ensi vuonna tavata kun lähdetään reissuun.”

Poikien arkea säätelivät päivittäiset konfliktit koulussa ja pohdinta vapaa-aikaan liittyvistä mahdollisuuksista. Aikuiset kokivat poikien käytöksen ammatillisesti erittäin haastavana. Tämä näkyi sekä tutkijan, ohjaajan ja erityisopettajan ajoittaisena väsymisenä ja hermostumisena. Ryhmän toimintaa leimasivat ajoittain raskaat ilmassa leijuvat väkivaltatilanteet. Väliintulomme pojat kokivat kuitenkin innostavina ja odottivat aktiivisesti seuraavaa harjoituskertaa. Matriisista on myös havaittavissa, että pojat tahtoivat parantaa ryhmätyökykyään ja toivoivat aikuisten selvittelevän heidän riitojaan. Yliaktiivisuus, joka näyttäytyi riitoina ja levottomuutena, oli poikien mielestä reagointia tylsään arkeen, ahtaaseen luokkahuoneeseen ja toiminnalliseen vaihtoehtomuuteen.

Tärkeimmiksi tavoiteltaviksi hyvinvoinnin muutostekijöiksi koodasin ja tulkitsin aineistosta suhteen tulevaisuuteen, toiveen kehittyä ryhmätyötaidoissa sekä fyysisten taitojen ja kunnon kehittämisen (katso matriisin kohta D, E ja F). Nämä ovat kriittisiä muutostekijöitä, joihin pojat itse tahtoivat muutosta ja joihin vaikuttamalla mahdollisesti voidaan heikentää estävien muutostekijöiden vaikutusta. On muistettava, että nämä löydökset osoittavat vielä tässä vaiheessa paremminkin muutoksia tavoiteltujen hyvinvoinnin muutostekijöiden vaihtumisessa ja löytymisessä kuin muutoksia hyvinvoinnin muutostekijöissä itsessään (ks. myös Kazi 2003, 49).

Verrattuna ensimmäiseen ja neljänteen ryhmäkertaan ryhmätyökykyyn ja sosiaalisiin taitoihin kuuluvat alakoodit muuttuivat ja vähenivät siten, että myöhemmin viidennen ja yhdeksännen ryhmäkerran välillä pojat korostivat toivettaan tulla toimeen kaverin kanssa ja tahtoa löytää uusia vertaissuhteita. Poikien ylipaino ja sitä seurannut fyysisen toimintakyvyn rajoittuminen muodostui merkittäväksi muutostekijäksi. Fyysisen kunnon ja motoristen taitojen osalta ryhmätoiminnan alussa pojat toivat esille halun ja tahdon etsiä ja löytää heidän keholleen sopiva fyysinen laji mutta viidennen ja yhdeksännen kerran välillä se muuttui pyrkimykseksi kehittyä lisää ja harjoitella enemmän (katso matriisin kohta F). Muutostekijät vähenivät ja tiivistyivät prosessin edetessä. Suhteen tulevaisuuteen ja jatkuvuuden olen valinnut sosiaalityön psykososiaalisen viitekehityksen

mukaisesti ryhmäprosessista merkittävimmäksi muutostekijäksi. 11-vuotiaiden poikien ryhmässä muutostekijät muotoutuivat enemmän uusiksi psyykkisiksi ja sosiaalisiksi orientaatioiksi kuin selkeästi havaittaviksi arjen tekoina ilmeneviksi hyvinvoinnin muutoksiksi.

6.1.2 Estävät muutostekijät

Havaintomatriisissa 2 on ryhmäprosessin aikana työpäiväkirja muistiinpanoilla ja osallistuvalla havainnoinnilla kokoamani poikien esille tuomat estävät muutostekijät. Estävät muutostekijät vaikeuttavat ihmistä saavuttamasta toivottuja ja tavoiteltuja hyvinvoinnin muutoksia (outcomes). Esimerkiksi jos ihminen haluaa vähentää päihteiden käyttöä, väkivaltaa, rikoksia tai poissaoloja koulusta, sisältävät estävät muutostekijät sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat elämään siten, että kyseiset tekijät joko pysyvät ennallaan tai voimistuvat. Poikaryhmän 1 estävinä muutostekijöinä on aineistosta matriisiin 2 tunnistettu ryhmätoimintakerroilla 1-4 keskittymiskyvyn puute ja ylivilkkaus, väkivaltaisuus ja arvaamattomuus, poissaolot koulusta, tekojen suunnittelu ja pohtiminen etukäteen, suhteet aikuisiin sekä jatkuvuuden estymisen uhka ja pelko. Ne esiintyivät johdonmukaisesti ensimmäisestä ryhmätoimintakerrasta yhdeksänteen kertaan, poiketen ainoastaan siten, että kerroilla 5-9 ei enää tunnistettu poissaoloja koulusta ongelmana ja estävänä muutostekijänä. Tähän saattoi vaikuttaa se, että toinen pojista sai koululuokkaan henkilökohtaisen avustajan tai se, että ryhmätoiminnalla tuotiin kuntouttava elementtinä mahdollisuus kriisien purkuun turvallisessa ympäristössä koululuokan ulkopuolella tai se ettei poissaoloja koulusta enää seurattu ryhmän perustamisen jälkeen, koska koulun ulkopuolinen taho oli tehnyt täydentävän intervention. Pojat tunnustivat pinnanneensa toisinaan koulusta. He olivat kertoneet eräänä päivänä opettajalle olleensa ryhmässä vaikka ryhmää ei järjestetty kyseisenä päivänä.

Havaintomatriisi 2: Estävät muutostekijät (Poikaryhmä 1)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|---|---|
| <p>A. Keskittymiskyvyn puute ja ylivilkkaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • malttia puuttuu ja jatkuvia riitoja kaverein kanssa <p>B. Väkivaltaisuus ja arvaamattomuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • ei huvita aina huomioida toisten tarpeita • ei voi oikein luottaa kavereiin, epäluotettavia kaikki <p>C. Koulunkäynti ja poissaolot koulusta</p> <ul style="list-style-type: none"> • väsyttää aina aamulla, kun tulee valvottua • opettajan väsymys <p>D. Tekojen suunnitteleminen ja pohtiminen etukäteen</p> <ul style="list-style-type: none"> • teen aina ensin asiat ja mietin vasta sitten, impulsivisuus <p>E. Suhteet aikuisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> • perheen suhteet, isä puuttuu ja paljon lapsia • muiden poikien harrastuksissa en oikein käy | <p>F. Keskittymiskyvyn puute ja ylivilkkaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) • tarkkaavaisuus, ylivilkkaus <p>G. Väkivaltaisuus ja arvaamattomuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiusataan ja nahistellaan jatkuvasti <p>H. Fyysinen väsymys ja kontrolli</p> <ul style="list-style-type: none"> • valvon öisin tietokoneella, äiti ei tiedä, ja saan olla omassa huoneessa rauhassa aamuun asti <p>I. Ruokailutottumukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • syön vain makeaa ja lihaa <p>J. Suhteet aikuisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> • isän kuolemaan liittyvät ahdistavat muistot • vanhemmilla ei ole aikaa, koska on niin paljon muita pieniä lapsia |

Taulukko 3:

Kolme painottuneinta estävää muutostekijää kokonaismäärinä

| Koettu muutostekijä | Poikaryhmä 1 |
|---------------------------------------|--------------|
| Keskittymiskyvyn puute ja ylivilkkaus | 42 |
| Väkivaltaisuus ja arvaamattomuus | 20 |
| Fyysinen väsymys ja kontrolli | 19 |

Taulukkoon 3 olen koonnut työpäiväkirjani muistiinpanoista abstrahoidut kolme poikien itsensä eniten painottamaa, esiintuomaa ja kokemaa estävää muutostekijää kokonaismäärinä ryhmäprosessin aikana. Havaintomatriisiin merkityt luokat F, G ja H ryhmäkerroilla 5-9 ovat muutostekijöiden mainintojen määrän mukaisessa järjestyksessä,

jotta prosessin edetessä tapahtuva estävien mekanismien vaihtuminen ja stabiliteetti on havaittavissa. Ryhmäprosessin jatkuessa estävien muutostekijöiden vaihtuminen ja pysyvyys on mahdollista havaita.

Aineistossa oli erityisesti tunnistettavissa keskittymiskyvyn ja ylivilkkauden painottuminen koko ryhmäprosessin ajan. Pojat tiedostivat ylivilkkautensa ja vaikeutensa keskittyä annettuihin tehtäviin ja toivat esille jaksamattomuuttaan. Toisaalta keskittyminen mahdollistui ja onnistui aikuisen ja työntekijän silmin retkien toiminnallisessa kontekstissa, mikä tekee ylivilkkauteen liittyvistä tulkinnoista ristiriitaisen. Koodina se ei muuttunut ryhmäprosessin aikana (katso matriisin kohta A). Myöskään kohdassa väkivaltaisuuden ja arvaamattomuuden en tulkinnut muutosta aineistossa ryhmäprosessin aikana koululuokan ulkopuolisissa harjoituksissamme, muutoin kuin siten, että kerroilla 5-9 ei enää tunnistettu ulkopuolisiin kohdistunutta väkivaltaa koululuokassa vaan lähimpään kaveriin. Väkivallan uhka oli kuitenkin jatkuvaa koululuokassa. Pojat vertasivat koululuokassa tapahtuvia väkivaltatilanteita ja ryhmätoiminnassa tapahtuvia keskinäisiä konflikteja. Työntekijänä olin kokenut ryhmässä poikien kesken leijuvan arvaamattoman väkivaltaisen ilmapiirin raskaana ja huolestuttavana. Kun työntekijänä olin ollut koko ajan varuillaan ja aistit valmiina toimimaan silmänräpäyksessä kuin pelokas petoeläin estääkseni "jotain kauheaa" tapahtumasta -kuten erityisopettaja oli samalla tavalla kokemuksensa ilmaissut- niin poikien merkityksissä ryhmätoiminnassa tapahtuvat nahistelet eivät olleet enää niin pahoja kuin koululuokassa tapahtuvat. Garbarino ym. (1989, 152) painottavat, että käyttäytyminen on hyvin kontekstisidonnaista ja siksi ei pitäisi tehdä liian pitkälle meneviä yleistyksiä käyttäytymisen esiintymisestä jossakin toisentyyppisessä asetelmassa tai tilanteessa. Olimme työparini kanssa usein harjoitusten aikana hyvin stressaantuneita, mikä tuli ilmi psykosomaattisena hikoiluna ja jatkuvana aistien ylivireystilana. Tästä toipuminen vei harjoitusten jälkeen tavallisesti yhden vuorokauden mutta se kuului luonnollisena osana tukiprosessiin.

” Tapeltiin taas luokassa, tiedätkö että koululuokassa ollaan vielä paljon pahempia kuin täällä ryhmässä. ”

” En halua olla tuon kanssa. Voitaisiinko tehdä niin, että tuo ei tulisi enää tähän ryhmään vaan joku muu voisi korvata sen. Se yritti kuristaa minut jääpiikin naruilla ja nämä kalavelat maksan niin moninkertaisesti, että tuntuu. ”

Pysyvinä estävinä muutostekijöinä tunnistettiin toisella pojalla perheen yksinhuoltajuuteen ja isän kuolemaan liittyvät muutostekijät (katso matriisin kohdat E ja J). Tämän tutkimuksen pojan tarina isän menettämisestä muistuttaa Salon (1959) tutkimuksen Eemelin ”vakavaa” tapausta. Siinä päihteitä käyttäneen ja ankarasti kurittaneen isän kuolema oli pojalle ristiriitainen ja vaikea kokemus mutta toisaalta kaikessa surullisuudessaan kevennys. Eemelillä oli lisäksi kouluvaikeuksia ja perheen vanhemmilla rikollisuutta. Nämä estävät tekijät vahvistuivat ryhmäprosessin edetessä. Poikaryhmä 1 toi prosessin edetessä yhä enemmän esille estäviä tekijöitä, vaikka he kertoivat miettivänsä niitä entistä vähemmän. He kokivat, että ryhmässä he voivat puhua näistä asioista. Tässä ikä- ja kehitysvaiheessa pojille näyttää olevan miehen rooli erityisen tärkeä asia, joka pohdituttaa heitä paljon. Isän menettäminen, isän rooli tai roolimallin puuttuminen ovat asioita, joita pojat refleктоivat keskenään vertaissuhteissaan.

” Isä on kuollut puoli vuotta sitten, mietin sitä vieläkin paljon mutta vähemmän kuin ennen. ”

” Isän kanssa kalastetaan ja tehdään kaikenlaisia matkoja kesällä eri paikkoihin. Mulla on Rapalan Limited Edition uistin. ”

Poikien kanssa työskenneltäessä on myös nähtävä mytologisen ”miehen malli” käsitteen hyvät ja huonot puolet. Miehen mallin käsite sisältää kätkeytyneenä ja piilevänä, kulttuurillisesti omaksuttuna varauksena suorituskeskeisen yksinselviämisen ajatuksen. Sen mukaan miehen persoona ja identiteetti ovat valmiita, kunhan niitä vain rasitetaan tarpeeksi. Kyseessä on eräänlainen yltiöindividualistinen metsämiesfilosofia. Riskinä on, että lapsen ja nuoren alkuvaiheen voimavarat jäävät arvioimatta ja miesten vaatimuksilla jätetään näin yksi lisäkokemus nuoren epäonnistumisten ketjuun. Tämä näyttää olevan arkipäivää varsinkin koulujen isoissa ryhmissä. Pojat suhtautuvat mieheen usein vallankäyttäjänä ja taistelevana yksilönä. Sitä kuvaa hyvin heidän minulle ja työparilleni antamat roolinimet: Seikkailija, Veikka, Kakkosisä, Valmentaja, Kapteeni, Asianajaja, Don Corleone, Dirty Harry ja McGyver. Tällaisen mieskäsityksen rinnalle pitäisi tuoda

käsitys miehestä kuuntelevana, sovittelevana, toisten tarpeita huomioon ottavana, tunteita tulkitsevana ja tunteitaan näyttävänä ryhmäolentona. (Esim. Heikkinen 2002a, 584-590; 2002b, 43-48; 2005c, 138-150.) Myös Garbarino (2000, 140) on todennut, että kadotetut, eksyneet pojat ovat tähtiä kauhujen näyttämöllä, kun onnellisten tähtien alla syntyneet teinit ovat tähtiä komedioissa ja mestaruuskilpailuissa. Televisiosta ja elokuvista opitaan roolimalleja. Pojat löytävät nämä kertomukset Rambosta, Bladesta, Terminaattorista ja Dirty Harrystä. Garbarinon mukaan sosiologi Erving Goffman kutsuu tällaisen roolimallin omaksumista ”kuvitelluksi yleisöksi”.

Uusina koodeina ryhmäkerroilla 5-9 tulivat esiin ruokailutottumukset, fyysinen väsymys sekä öinen valvominen (katso matriisin kohdat H ja I). Vuorokauden mittaisilla leireillä ja retkillä pojat söivät ainoastaan makeaa ja hiilihydraatteja. Tämä estävä muutostekijä oli ryhmäprosessin alussa lähinnä hypoteettinen näkyen poikien ylipainona mutta vahvistui, tiivistyi ja eskaloitui erityisesti jälkimmäisillä ryhmäkerroilla 5-9. Koulun, lastensuojelun- ja psykiatrian psykososiaalisen tuen verkostossa ei epäterveellistä ruokailutottumusta ja huonoa ruokavaliota ollut havaittu estävänä muutostekijänä. Tämä voi selittyä sillä, että poikien arjen kokonaisuutta ei ole mahdollista havainnoida riittävän monipuolisesti näissä toimistotapaamisiin ja kotikäynteihin perustuvissa ammatillisissa kohtaamisissa, vaan tieto arjesta perustuu toisen käden lähteeseen, vanhempien antamaan käsitykseen tai poikien omiin kertomuksiin, ei niinkään antropologiseen yhteisössä tuotettuun havainnointiin. Ryhmä lisäsi tietoa poikien arjesta. (Ks. myös Heino 2005, 216; Spradley 1980.)

” Kun mutsi nukahtaa kotona, menen tietokoneelle ja pelaan aamu viiteen, se ei tiedä mitään kun se nukkuu eri huoneessa. ”

” Aamupalalla 400 gramman makkarapaketti meni ja 100 grammaa majoneesia puoliksi kaverin kanssa. Mä en syö kasviksia lainkaan, syön pelkkää lihaa ja leipää aina kotonakin. ”

Estävien muutostekijöiden tunnistaminen poikaryhmän 1 työpäiväkirjan havainnointiaineistosta selittää jonkin verran sitä havaintoa, että ryhmän vetäjinä ja ohjaajina olimme kokeneet työn toisaalta erittäin uuvuttavana ja haasteellisena mutta toisaalta välttämät-

tömänä. Uskoa ja voimaa työhön antoi poikien avoin ja vilpitön pahanolon tunteen ja aggression purkaminen, jolle oli löytynyt paikka ja kanava. Työ koettiin tarpeelliseksi. Tilanteet olivat rankkoja, väkivaltatilanteet arvaamattomia ja toistuivat säännöllisesti mutta menivät nopeasti ohi. Väkivaltatilanteiden käsitteleminen ja purkaminen koettiin tärkeäksi. Mietin useasti ryhmätoiminnan merkitystä ja vaikuttavuutta väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Mikä on ryhmätoiminnan terapeuttinen merkitys ja elementti milläkin riskitasolla kulloisessakin ikä- ja kehitysvaiheessa? Poikaryhmälle 1 ryhmätoiminnan metsäpolku merkitsi reittimetäforana paikkaa, jossa sai purkaa turvallisissa puitteissa ahdistuksen ja vihan tunteita tarvitsematta pelätä joutumista yhteisön ulkopuolelle.

Yhdysvalloissa väkivaltaisiin poikiin on sovellettu ”Good Behavior Game” (hyvän käytöksen pelin sijasta vapaana suomennoksena ”reilu meininki”) nimistä työmenetelmää, jonka perusajatus liittyy poikien aikakäsityksen muuttamiseen. Menetelmä sisältää arjen aikarytmyksen murtamisen. Aggressiivisista ja ei-aggressiivisista pojista kootaan ryhmä, jonka toiminnan puitteet ovat niin väljät, että ryhmälle jää paljon aggressiovapaata aikaa. (Garbarino 2000, 193.) Poikien väkivalta loppuu, kun ei ole enää institutionaalisesti säädeltyä virallista aikarytmitystä. Tämä perustuu oletukseen, että kriisien syntymiseen vaikuttavat ajalliset odotukset ja ajalliset taitteet. Tällainen kollektiivinen itesäätely voi tapahtua esimerkiksi metsäleireillä, jossa kodin, koulun ja vapaa-ajan välinen aikarytmitys murtuu. Inkeri Eskonen (2005) tulkitsee tutkimuksessaan ryhmien kollektiivisen elementin vaikutusta lapsiin. Hänen mukaansa terapeuttisissa ryhmissä voi syntyä joistakin hyvin henkilökohtaisista ja yksityisistä kokemuksista jotain kollektiivisesti ja yhteisesti jaettua. Institutionaalisissa kohtaamisissa ammattilaisten ja lasten välillä voi lapsille syntyä kollektiivisia muistoja siitä, mitä heille on tapahtunut. Lisäksi heille voi syntyä kollektiivisia muistoja siitä, että vaikeista asioista voi puhua ja vaikeisiin tilanteisiin voi saada apua. Ryhmissä voi syntyä kokemus siitä, että on olemassa ihmisiä, jotka ajattelevat, että väkivallan käyttäminen ei ole hyväksyttävää. Toisten lasten kertomusten kuulemisen kautta voi syntyä kollektiivisesti jaettu näkemys väkivallasta. Tuohon kollektiiviseen käsitykseen lapset voivat peilata omia henkilökohtaisia kokemuksiaan. (Eskonen 2005, 65; ks. myös Törrönen 2005, 234.)

Poikien verbaalinen ilmaisu estävistä muutostekijöistä oli hyvin vähäistä ja sattumanvaraista. Estävät muutostekijät ilmenivät enimmäkseen toiminnallisina reaktioina, joille

annettiin sanoja joissakin sattumanvaraisissa yhteyksissä. Pohtiessani toiminnan yhteydessä tutkimusmetodiikkaa havaitsin kuinka vaikeaa olisi rakentaa poikien arjen hyvinvointiin liittyvää tutkimusta strukturoidun kyselyn tai haastattelun varaan. Kaikkia indikaattoreita ja muuttujia, jotka vaikuttavat siten, että on jotakin todennäköistä psyykkistä tai sosiaalista säännönmukaisuutta tai joissa on olemassa jokin todennäköinen kausaaliväittämän perusteena oleva suhde, ei lasten ja nuorten arjesta voida useinkaan tietää ennalta. Muutostekijät syntyvät toiminnassa. Niitä on jäljitettävä. Niitä ei ole painettu valmiille testilomakkeelle kuten kliinisissä mittauksissa. Ymmärsin kenttätyön edetessä, että en voi rakentaa tietoani, käsitystäni ja tutkimustani ainoastaan sen varaan, kuinka pojat kykenevät verbalisoimaan ongelmansa, vaan päätin antaa runsaasti tilaa omille havainnoilleni ja toiminnan yhteydessä tapahtuville tulkinnoille. Poikien estävien muutostekijöiden kenttähavainnointi on erityisen tärkeää tietoa eikä sitä saisi jättää ainoastaan verbaalisten kuvausten, kliinisten arviointien, strukturoitujen tutkimusten tai toisen käden lähteiden varaan. Kokonaisuutena estävien muutostekijöiden koodistossa en havainnut isoja eroja 1-4 ja 5-9 ryhmäkertojen välillä, vaan estävät tekijät olivat havaittavissa jo suhteellisen aikaisin ryhmäprosessin alussa ja tiivistyivät nopeasti. Aineisto ja havainnointi antavat viitteitä siitä, että varhaisnuoruusikäisten poikien toiminnallisessa kontekstissa tapahtuvalla havainnoinnilla saa nopeasti monimerkityksistä ja tärkeää tietoa poikien arjen merkityksellisistä estävistä muutostekijöistä.

6.1.3 Mahdollistavat muutostekijät

Sosiaalinen rakenne koostuu sekä estävistä että mahdollistavista muutostekijöistä. Se mitä voit tehdä ja mitä et voi tehdä määrittyy sen kautta, että on olemassa tietyt sosiaaliset resurssit ja sosiaaliset suhteet. Resurssit ja suhteet vaikuttavat siihen, millainen on yksilön paikka rakenteissa (Manicas 1998; ks. Kazi 2003, 49).

Havaintomatriissa 3 nähdään ryhmäkerroista 1-4 ja 1-5 poikien esille tuomat mahdollistavat muutostekijät, jotka tukevat ryhmätoimintaan osallistuneita saavuttamaan toivotut ja tahtomansa muutokset hyvinvoinnissaan. Tähän matriisiin sisältyy yläluokkina ryhmäkerroilla 1-4 sitoutuminen toimintaan, tulevaisuusorientaatio, ryhmän tuki ja sosiaalinen tuki sekä muu arjen hallinta ja kerroilla 5-9 tulevaisuusorientaatio ja omien taito-

jen kokeminen. Tärkeimmiksi valtaistaviksi ja mahdollistaviksi muutostekijöiksi koodasin aineistosta matriisiin kerroilta 1-4 sitoutumisen toimintaan ja tulevaisuusorientaation. Poikaryhmä 1 toi ilmi sitoutumisen siten, että he kokivat tärkeänä kuulumisen omaan ryhmään ja he olivat innostuneita ja kiinnostuneita toiminnasta sekä toivoivat sen jatkuvan. Oma ryhmä oli tärkeä juttu ja poikien sitoutuminen oli tärkeä toiminnallinen tulos.

Havaintomatriisi 3: Mahdollistavat muutostekijät (Poikaryhmä 1)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|--|--|
| <p>A. Sitoutuminen toimintaan</p> <ul style="list-style-type: none"> • nyt on ryhmä, johon kuulun ja tahdon olla mukana • haluan jatkaa ryhmässä ja olen innostunut toiminnasta <p>B. Tulevaisuusorientaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • on kivoja juttuja ja asioita, joita kannattaa odottaa <p>C. Sosiaalinen tuki ja ryhmän tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • saan riidellä ja sitten sovitaan, seuraava kerta tulee kuitenkin aina • voin tukea kaveria välillä ja ryhmä auttaa selviytymään <p>D. Muu arjen hallinta</p> <ul style="list-style-type: none"> • nyt on kivaa, kun on uusi harrastus ja aktiviteetti • on mahdollisuus harjoitella taitoja ja kehittyä fyysisesti • on hetkiä, jolloin on iloinen mieli • on hetkiä, jolloin voin levätä • kotona on myös lemmikkieläin, joka auttaa vaikeissa tilanteissa, minulla on hyvä suhde siihen ja pidän siitä huolta | <p>E. Tulevaisuusorientaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • tahdon osallistua harjoituksiin • toivon jatkuvuutta ja aikaa • odotan ja tahdon lähteä metsäretkelle, olen pakannut reppua koko syksyn <p>F. Omien taitojen kokeminen ja fyysisen mielen reflektointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • olen nyt rohkea ja uskallan yrittää enemmän • tänään olen oppinut laskettelemaan ja tahdon oppia lisää • osaan liikkua luonnossa ja pidän siitä • välillä nämä fyysiset harjoitukset ovat ihan kivoja |

” Miksi toimintamme loppuu jo ensi kesänä ja tavataanhan me ihan varmasti ensi viikolla samaan aikaan. Kenen rahoilla te oikein teette tällaista työtä. Minäkin tahdon isona samanlaisen homman. ”

” Joko ensi viikolla mennään taas yöksi. Mä olen pakannut repun valmiiksi sitä tulevaa yöreissua varten. ”

Alaluokiksi kohdassa ryhmän tuki tiivistyi poikien mahdollisuus riidellä ja sopia turvalisissa puitteissa siten etteivät aikuiset sanktioi toimintaa ja luovuta tilanteessa kesken. Syntyi vaihtoehtoinen kokemus kodin ja koulun riitelytilanteille. Samaan luokkaan sisältyi poikien ajoittainen yritys tukea ja auttaa kaveria sekä kokemus suoriutua ryhmän tuella sellaisista tilanteista joista ei selviä yksin (katso matriisin kohta C).

” Minä menin sitten lopulta ihan ylös asti vaikka alussa en uskaltanut. Minä kiipeilen varmaan paremmin kuin ne isot pojat. Pääsin siihen puoleen väliin asti ensin ja pelotti ihan älyttömästi. Sain jonkun adrenaliinipiikin, otin nopeasti kiinni ja ponnistin. Pääsin sittenkin sen hankalan paikan yli. Pelotti kauheasti.”

” Minulla on korkean paikan kammo. Pelkään korkeita paikkoja. Minua on pelottanut lapsesta asti mutta nyt minulla ei enää ole sitä kammoa. ”

Kohtaan muu arjen hallinta tunnistin muutostekijän alaluokiksi sellaisia poikien sattumanvaraisesti esille tuomia yksittäisiä aikaa ja paikkaan sidottuja tulkintoja kuten aktiiviteetit, mahdollisuuden kehittyä fyysisesti ja motorisesti, kokemuksen hetkistä, jolloin on iloinen mieli sekä kokemuksen hetkistä jolloin voi levätä (matriisin kohta D). Toisin kuin ryhmätoimintakerroilla 1-4 painottuivat kerroilla 5-9 mahdollistavina muutostekijöinä tulevaisuusorientaatio ja omien taitojen kokeminen. Erityisesti toiminnan yhteydessä tiivistyivät ja korostuivat tulevaisuusorientaatioon sisältyvät kohdat. Pojat tahtoiivat osallistua harjoituksiin ja odottivat innolla seuraavaa kertaa. He toivoivat painokkaasti jatkuvuutta ja suunnittelivat mielessään seuraavaa retkikertaa. Poikia kiinnosti, olimmeko minä ja työparini juuri niitä aikuisia, jotka jatkavat työtä heidän kanssaan. (Matriisin kohta E.)

” Haluan lähteä metsäretkelle ja olen pakannut reppua koko syksyn. ”

Tekemäni havainnot ja aineisto tukevat sitä käsitystä, että tulevaisuusorientaatio on ryhmätoiminnan yhteydessä merkittävin ja keskeisin muutostekijä poikien omien arjen hyvinvointia säätelevien estävien ja mahdollistavien muutostekijöiden joukossa. Tulevaisuusnäkökantojen uudelleen muotoilu ja puitteiden luominen tulevaisuusnäkökantojen ra-

kentumiselle on tärkeä osa poikien syrjäytymisen ehkäisyssä. Garbarino (2000, 153) on todennut, että pojat, joilla on vahva tulevaisuusorientaatio, pitävät huolen itsestään. Teen sen tänään, mitä minun pitää tehdä, jotta minulla on vuoden päästä jotakin. Merkityksellisyys läpäisee implisiittisesti arkipäivän rutiinit. Ne, joille tulevaisuus näyttäytyy uhkaavana mahdollisuuksien sijasta, ovat riskissä syrjäytyä. Tulevaisuusorientaatio kytkeytyy myös poikien selviytymiskykyyn (resilience). Selviytymiskyvyn kannalta on havaittu keskeisimmäksi tekijäksi poikien sosiaalinen suhde ja positiivinen kiinnittymisen vähintään yhteen stabiiliin jatkuvuutta tuovaan aikuiskontaktiin. Poikien kuuntelu ja lupaus jatkuvuudesta ovat merkittävässä roolissa ryhmätoiminnan käytännöissä kuten myös rakenteet ja puitteet, jotka mahdollistavat jatkuvuuden. Talvisella telttaretkellä pojat kiipesivät pois lähdettäessä mäntyyn ja jäivät oksalle istumaan koska he eivät halunneet palata kaupunkiin. Kalastusretkellä toinen pojista pakeni ennen paluukyytiä metsään ja työ jatkui etsintäharjoituksena. Saaristoretkellä pojat heittivät lähtöpäivän aamuna kalastukseen tarkoitettujen virveleiden uistimet puiden latvoihin, joista jouduimme irrottamaan ne yksitellen kiipeämällä latvuksiin. Tulevaisuusorientaatiota voi ilmaista monin tavoin. Ryhmän kohdalla toteutui siten pienimuotoisesti eräänlainen spirituaalinen ja meditatiivinen ”Impivaara” ilmiö, jossa kaksi vastakkaista ajallista ja paikallista kontekstia tulevaisuuskäsityksineen asettuu hedelmällisellä tavalla vertailusuhteeseen.

” Metsässä on kyllä älyttömän kivaa. En tahtoisi lähteä täältä pois ja itseasiassa emme lähdekään vaan kiipeämme puuhun ja jäämme sinne. ”

Resilienssi –käsitteen näkökulmasta kriittisesti tarkasteltuna poikaryhmässä 1 ilmeni ryhmäprosessin aikana heikkoina signaaleina vastuun ottamista toisista, vastavuoroisuutta ja tietoisuutta ympäröivästä maailmasta sekä ongelmanratkaisukyvyyn kehittymistä erilaisissa ympäristöissä koulun ja kodin ulkopuolella. Myös positiivinen kiinnittymisen aikuiseen ja jonkin verran edistymistä fyysiseen itseluottamukseen liittyvissä toiminnoissa oli havaittavissa. Kun ryhmän alussa pojat kävelivät kolmesataa metriä kantamusten kanssa tilanteen kriisiytyttyä, niin ryhmän lopussa molemmat kykenivät kävelemään useiden kilometrien mittaisia taipaleita ilman kiukuttelua tai väkivaltaista konfliktia. Selviytyvyys ilmeni sinnikkyuden lisääntymisenä toiminnallisissa harjoituksissa ja joidenkin pienten ratkaisujen ja onnistumisien löytymisessä vastoinkäymisissä kuten

esimerkiksi käveleminen perille saakka leiripaikkaan heittäytymättä maahan aikuisten kannettavaksi kesken matkan. Kodin ja koulun ulkopuolinen apu oli selviytymistekijöitä avaava ja rikastava elementti. Sen sijaan tuhoavaan reagoivuuteen ja ajoittain esiin tulleeseen pelkoon hylkäämisestä ja kaiken päättymisestä ei merkittävästi pystytty vaikuttamaan ryhmäprosessin aikana. Poikien pelko olikin realistinen, sillä ryhmä lopetettiin koska toinen pojista sai lastensuojelun sijaishuollon paikan ja toinen pojista kykeni jatkamaan koulunkäyntiään erityisopetuksessa. Lasten ja nuorten maailmassa hylkäämisen pelolla ja kaiken päättymisen uhkalla on vahva palvelujen rakenteeseen ja resurssointiin liittyvä perusta. (Ks. esim. Ungar ym. 2005; Saurama 2002; Garbarino 2000.)

Ryhmätoimintajaksoilla 5-9 omien taitojen ja fyysisen minän reflektointi ilmeni taitojen kartuttua uusien liikunnallisten lajien oppimisena, luonnossa liikkumisen oppimisena ja fyysisten sekä motoristen harjoitusten kokemisena ajoittain miellyttäväksi. Oman fyysisen minän hallinnan kokemus ilmeni rohkeuden lisääntymisenä ja arkuuden vähenemisenä. Pojat uskalsivat kokeilla uusia asioita. Omien taitojen kokemiseen voi vaikuttaa myös ryhmäprosessin progressiivisuus. Ryhmän kehityskaaressa edetään helpommista harjoituksista vaikeampiin. Fyysisten taitojen ja rohkeuden kehittyttyä on todennäköisempää, että jotkin fyysiset harjoitukset koetaan miellyttävinä. Muutostekijän korostuminen ryhmäkerroilla 5-9 voi siis johtua myös harjoitusprosessista itsestään, jota työntekijä ohjaa ja rytmittää ryhmän elinkaarelle. Poikien arjessa ylipainoisuus ja fyysisten harjoitusten vähäisyys oli heikentänyt oman kehon hallinnan tunteen kokemista ja murentanut luottamusta omista kyvyistä. Ryhmätoiminnalla avattiin mahdollisuus hallinnan kokemiseen, jonka pojat ilmaisivat selkeästi. Pojat kokevat erityisesti vertaisilta saamansa palautteen fyysisestä toimintakyvystä tärkeänä. (Matriisin kohta F.)

” Kyllä minua jännitti autossa tulomatkalla mutta sitten myöhemmin ei enää. Mulle on koulussa sanottu monta kertaa sählyssä että mulla on ihan paska liikuntakyky. Tänään olen oppinut laskettelemaan. Olen parempi ja nopeampi kuin kaverini. ”

Tärkeimpänä havaintona pidän kuitenkin sitä, että poikaryhmä 1:n mahdollistavissa muutostekijöissä tunnistin molemmilla ryhmätoimintajaksoilla tulevaisuusorientaatioon liittyvät merkitykset. Pojat käyvät läpi itseään koskettavia tulevaisuuskeskusteluja. Tämä kertoo siitä, että on tärkeää käydä ryhmän kanssa läpi toiminnan keston ja jatku-

vuuteen liittyvät kysymykset turvallisen ja luotettavan ilmapiirin luomiseksi. Toiminnan jatkuvuus vaikuttaa olevan pojille yhtä tärkeää kuin toiminta itse. Ei ole yhdentekevää minkä mittaisen matkan metsäpolulla ajallisesti poikien kanssa kulkee.

6.1.4 Kontekstit

Olen koonnut poikaryhmästä havaintomatriisiin 4 keskeisimmät ja merkityksellisimmät kontekstit. Olen koonnut konteksteista matriisiin, jotta niiden vaihtuvuutta ja stabiliteettia voidaan tarkastella työn edetessä. Kontekstien kokoaminen ja näkyväksi tekeminen on sosiaalityössä tärkeää koska estävät ja mahdollistavat muutostekijät vaikuttavat kontekstissaan. Vaikutukset syntyvät joissakin konteksteissa toimivista estävistä ja mahdollistavista muutostekijöistä.

Kazin (2003, 56) mukaan Mark, Henry ja Julnes (2000) määrittelevät kontekstin laajalla tasolla fyysiseksi, organisationaaliseksi, kulttuuriseksi ja poliittiseksi asetelmaksi, jonka kautta määrittyy, miten työmenetelmä tai ohjelma toimii ja miten toiminnan avulla voidaan asiakasta tukea tässä asetelmassa. Tunnistetut estävät ja mahdollistavat muutostekijät saavat sysäyksen, lähtevät liikkeelle ja alkavat elämään (engl. trigger) niissä olosuhteissa, joissa interventio-ohjelmaa toteutetaan ja asiakasta tuetaan. Nämä olosuhteet sisältävät siten sekä interventio-ohjelman kontekstin että asiakkaan elämäntilanteen kontekstin. (Ks. myös Bronfenbrenner 1979; Pawson & Tilley 1997, 85.) Konteksti voi myös tuottaa muutosta kuten esimerkiksi asumisolosuhteet tai koulutyön puitteet, mutta se vaikuttaa hitaammin muutokseen kuin estävä ja mahdollistava muutostekijä.

Havaintomatriisi 4: Kontekstit (Poikaryhmä1)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|---|---|
| <p>A. Poikkeavan ja häiritsevän käytöksen historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • hakataan toisiamme koulussa koko päivä ja sen jälkeen ollaan vihamiehiä koko päivä • lyhyt pinna ja aggressiivisuus • opettaja väsynyt ja luovuttanut <p>B. Vapaa-aika ja harrastukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • ei ole oikein mitään tekemistä vapaaajalla ja aika vähän kavereita <p>C. Perheen ongelmien historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • ollaan äidin kanssa kahdestaan ja äiti on voimaton • kun on paljon pieniä siskoja ja veljiä niin minulle ei ole paljon aikaa • isän väkivaltainen kuolema ja isän kaipuu • poikien aktiviteetteja ei ole meidän perheessä • äiti on väsynyt minuun <p>D. Itseluottamus ja luottamus aikuisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> • en oikein luota liikunnallisiin kykyihini, minulle on sanottu, että olen tosi huono liikunnassa • en oikein usko ja luota, että aikuiset jaksa minun kanssa <p>E. Psykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • minun ADHD-oiretta tutkitaan ja otan aina välillä pillerin | <p>F. Perheen ongelmien historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • isän kaipuu • perushoiva, jatkuva valvominen ja ruokavalio • perheen sisäinen valvonta ja kontrolli <p>G. Psykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • ADHD • trauma isän kuolemasta, mietin sitä vielä paljon mutta en ihan niin paljon kuin ennen <p>H. Vapaa-aika ja harrastukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • ei ole kavereita eikä harrastuksia koulun jälkeen |

Poikaryhmän 1 kontekstit sisältävät poikkeavan ja häiritsevän käytöksen historian, perheen historian, perheen ongelmien historian, itseluottamuksen ja luottamuksen sekä psykkinen ja sosiaalisen hyvinvoinnin. Poikkeavan ja häiritsevän käytöksen yhteyteen tunnistin aineistosta poikaparin keskinäisen väkivallan, lyhyen pinnan ja aggressiivisuuden. Tähän luokkaan katsoin myös kuuluvaksi opettajan väsymyksen ja luovuttamisen. Poikien kanssa työskentelevät aikuiset olivat väsyneitä ja ajoittain turhautuneita jatkuvista konflikteista. (Matriisin kohta A.) Perheen ongelmien historian jaoin viiteen

kontekstin alaluokkaan, joista perheen historiaan sisältyi äidin yksinhuoltajuus, perheen suuri lapsimäärä, isän väkivaltainen kuolema ja siitä seurannut trauma sekä vanhempien väsymys ja aktiviteettien puuttuminen. Ryhmätoimintajaksolla 5-9 kontekstit tiivistyivät perheen ongelmien historiaan ja psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Uusina konteksteina ilmenivät perushoivaan liittyvät tekijät, kuten ruokavalio, valvominen, unen puute ja perheen sisäinen huolenpito ja kontrolli. Psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kontekstin luokittelin yhä tärkeäksi. Siihen sisältyi toisen pojan ADHD-diagnoosi ja tiivistynyt havainnoitu tieto toisen pojan isän kuoleman aiheuttaman trauman psykiatriasta hoitotarpeesta. Toisaalta oli mielenkiintoista havaita, että kun toiminnallinen konteksti vaihdettiin arjen ja koulutyön piiristä metsään, ei sinänsä ollut havaittavissa tarkkaavaisuushäiriöön ja hyperaktiivisuuteen liittyviä käyttäytymistäipumuksia. Diagnoosit tuotetaan niistä konteksteista, joissa arki pääasiallisesti toteutuu.

Ryhmäkertojen 5-9 aikana matriisin kontekstit F ja G olivat erityisen vahvasti painottuneita. Vapaa-ajan ja harrastusten kontekstissa pojat toivat esille vertaisten merkityksen ja tarpeen. Havainnot kiteytyivät ja tiivistyivät näihin abstrahoituihin luokkiin. Jatkettaessa työtä poikaryhmä 1:n kanssa, on kiinnitettävä erityistä huomiota ja suunnattava lisätukitoimenpiteitä näihin poikien omasta arjestaan tuottamiin riskikonteksteihin.

Havaintomatriisiin koottuja abstrahoituja havaintoja voidaan jäsentää siten, että poikaryhmän 1 pikkupoikien hyvinvointiin vaikuttavien kontekstien rakentuminen painottui aikuisten kanssa mikrosysteemiselle kasvokkain tapahtuvalle arjen toiminnan tasolle, jolle oli ominaista toistuvat emotionaaliset ristiriidat kodin ja koulun konteksteissa. Mesosysteemisellä tasolla kontekstit rajoittuivat kodin ja koulun keskinäissuhteisiin. Yläasteikäisten poikien ryhmään verrattuna oleellinen ero on, ettei pikkupoikien merkitysmaailmassa vertaisryhmävaikutus läpäise mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemisiä kehiä kuten jäljempänä yläasteikäisellä poikaryhmä 2:lla. Merkitysten tuottaminen sinänsä on tietenkin riippuvaista myös laajemmista kontekstuaalisista yhteyksistä (Jokinen & Juhila 1999; ks. Eskonen 2005, 47). Sosialisatio vertaisiin oli pikkupojilla hyvin ohut ja havainnointiaineistosta löytyy vähän kodin, koulun tai poikien itsensä tuottamaa tietoa vertaismerkityksistä muutoin kuin koulupäivään liittyvien konfliktien osalta. Poikkeava käytös voi syrjäyttää varhaisnuoruudessa orastavista vertaissuhteista tai vertaissosialisatio tapahtuu niin suppeassa elinpiirissä, ettei sitä kulttuurisesti tulkita pojil-

la merkityksenä ryhmätason vertaissosialisaatioksi vaan satunnaiseksi kaveruudeksi ja kumppanuudeksi. Poikien kaveripiiri vaikutti suppealta. Poikkeava käytös saattoi vaikuttaa siihen, että vertaiskontaktit vapaa-ajalla olivat jääneet vähäisiksi. Olen ympäröinyt pohdinnan yhteydessä luvussa 8 ekologiselle kehälle merkittävimmät havaitsemani eri tasoja leikkaavat kontekstit.

6.1.5 Interventiot

Havaintomatriisissa nro 5 on tietoa niistä tukitoimista, joita ryhmätoiminnan yhteydessä ja sen aikana on annettu. Matriisia voidaan nimittää myös sisältömatriisiksi koska siihen on koottu näkyviin keskeisten tukitoimien sisältöä. Tukitoimien sisältöön kuuluu ajatus generatiivisesta mekanismista, joka voimistaa mahdollistavien muutostekijöiden toiminnan ja vähentää tai neutralisoi estävien muutostekijöiden vaikutusta, jotta ryhmään osallistunut saavuttaa tahtomansa hyvinvoinnin muutoksen tai voi tavoitella sitä.

Havaintomatriisi 5: Interventiot (Poikaryhmä 1)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|--|--|
| <p>A. Perustiedon keruu hyvinvoinnista</p> <ul style="list-style-type: none"> • lastensuojelun tiedot • erityisopetuksen tiedot • vanhempien tiedot pojista • psykiatrisen poliklinikan tiedot • poikien omat tiedot ja käsitykset <p>B. Toiminnallinen tuki pienryhmässä</p> <ul style="list-style-type: none"> • tutustuminen ja kontaktin luominen • vuorovaikutusharjoitukset • liikunnalliset ja motoriset harjoitukset • helpot kiipeilyharjoitukset • vaikeammat kiipeilyharjoitukset • matkat ja matkalle varustautuminen • ruokailutottumukset, vuorokausirytmii ja yöpyminen <p>C. Neuvonta ja konsultaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • lastensuojelu, vanhemmat ja erityisopetus • jatkuva kommunikatiivinen palaute pojille <p>D. Taloudellinen tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • harjoitusten ja aktiviteettien mahdollistaminen • lastensuojelun taloudellinen tuki ja neuvonta | <p>E. Toiminnallinen tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • 24-28 –tunnin harjoitukset • talvitelttailua ja metsäoitiä • asuinympäristön lähiharjoitukset • saaristo ja vesistöharjoitukset • ruokavalion opetteleminen, oman kehon hallinnan opettelu <p>F. Tuki, neuvonta ja konsultaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • henkilökohtainen kouluavustaja -suositus • psykiatrisen arviointi ja hoitosuositus trauman hoitoon • psykiatrisen poliklinikka • lastensuojelu • voi jatkaa biljardin peluuta poliklinikalla |

Interventiot ja sisällöt olen luokitellut siten, että painotus on ryhmätoiminnan omien menetelmien sisäisillä interventioilla, mutta olen luokitellut näkyviin myös poikaryhmä 1:n tärkeimmät muiden auttajatahojen interventiot. Aineiston perusteella yläluokan pääteemoihin matriisiin sisältyy ryhmätoimintakerroilla 1-4 kohdat perustiedon keruu, toiminnallinen tuki pienryhmässä, neuvonta ja konsultaatio sekä taloudellinen tuki. Taloudellinen tuki tarkoittaa tässä yhteydessä pienryhmätoiminnan toimintakykyä vahvistavia aktiviteetteja. Ryhmätoimintakerroilla 5-9 interventiot tiivistyivät kohtaan toiminnallinen tuki pienryhmässä ja kohtaan tuki, neuvonta ja konsultaatio (matriisin kohdat E ja F). Merkittävin muutos interventiomatriisissa on havaittavissa siinä, että perustiedon keruun ja toiminnallisen tuen kautta saatu tieto estävistä ja mahdollistavista muutostekijöistä on muuttunut prosessin aikana siten, että kohta neuvonta ja konsultaatio sisältää

ryhmätoimintakerroilla 5-9 intervention alaluokat henkilökohtainen kouluavustaja ja psykiatrinen arviointi. Tähän voi olla selityksenä se, että ennen ryhmäprosessia tieto poikien arjen hyvinvoinnista oli ammattilaisverkostossa palasina ja hajallaan. Tieto poikien hyvinvoinnista perustui psykososiaalisen työn toimistokontekstissa, kotikäynneillä ja koulussa tehtyihin arviointeihin, joissa ei välttämättä muodostu selkeää havainnointiin perustuvaa tietoa poikien omasta tavasta toimia eikä tietoa heidän omista arjen merkityksistään, ajan hallinnastaan ja toiminnallisista tavoistaan ratkaista päivittäisiä pulmia kodin, koulun ja vapaa-ajan konteksteissa.

Ryhmätoiminnan sisäiset menetelmät toivat tietoa poikien omista elämänhallinnan taidoista ja arjenhallinnan merkityksistä eri vuorokauden aikoina. Tämän vuoksi olisi viisasta yhdistää toiminnallisten menetelmien tuottamaa tietoa psykososiaalisen työn arviointeihin ja viranomaisverkoston käsityksiin poikien hyvinvoinnista (matriisin kohdat B, E ja F). Asiantuntemus poikien arjesta on harvoin etnografisesti jäsentynyttä. Interventioilla pyritään vaikuttamaan ulkoisesti näkyviin, diagnostisista ja oireperusteisista lähtöoletuksista nouseviin seurauksiin ja vähemmän lapsen ja nuoren omasta arjen kokemuksista ja ymmärryksestä nouseviin hyvinvoinnin muutostekijöihin. Ryhmätoiminta interventiona tuki ja vahvisti arviointitiedon kautta muiden tahojen tekemiä interventioita. Ryhmätoiminnalla oli arvioiva rooli. Tämän arvion vuoksi on sosiaalityön lisäksi päädyttiin suosittelemaan myös uusia ryhmätoiminnan ulkopuolisia interventioita lisätueksi. Poikien esille tuoma psykiatrian poliklinikkakäyntien jatkaminen oli heikko mutta tärkeä signaali kyseisen intervention jatkamisen tarpeesta. (Matriisin kohta F.)

Pojat kokivat konfliktien jatkuvan ryhmästä huolimatta. He väsyivät ja kyllästyivät toisiinsa ryhmätoimintajakson aikana. Ryhmästä ei koettu olevan pysyvää apua väkivaltaisuuteen ja konfliktiherkkyyteen mutta toisaalta pojat olivat hyvin sitoutuneita ja innostuneita toiminnasta sekä kykenivät ryhmän avulla refleктоimaan toimintaansa tulevaisuusorientaation, sosiaalisten taitojen ja fyysisen toimintakyvyn suhteen. Ryhmätoiminnan avulla saatiin tietoa, jonka perusteella pysyvä, pitkäaikainen hoitosuhde avohuollon sijasta tulkittiin paremmaksi vaihtoehdoksi poikien tarpeisiin.

6.2 Poikaryhmä 2

Valikoituminen ja kuvaus ryhmästä: Ryhmään valikoitui neljä peruskoulun yläasteikäistä kahdeksaluokkalaista 14 -vuotiasta poikaa. Koulu, vanhemmat ja lastensuojelu olivat huolissaan, koska pojat olivat alkaneet pinnata yhdessä koulusta kokonaisia koulupäiviä. Pojilla oli myös joitakin yksittäisiä rikoksia ja päihteiden käyttökokeiluja. Pojat olivat alkaneet jäädä koulun kursseista jälkeen eivätkä aikuiset tienneet, missä pojat koulupäiviään viettivät. Poikien koulumotivaatio tulkittiin heikoksi. Erityisen poikkeuksellista oli etteivät pojat käyttäneet alueen nuorisotyön palveluja. Koulukuraattorin, oppilashuoltoryhmän ja lastensuojelun aloitteesta toivottiin puuttumista poikien koulunkäynnin ja arjen ajankäytön mekanismeihin. Ennakointina oli poikien koulutyön kariutuminen ellei tilanteeseen puututa. Poikien vertaisryhmädynamiikan tulkittiin aiheuttavan kielteisiä vaikutuksia kasvulle ja kehitykselle. Pojat olivat liittoutuneet keskenään järjestelmän ulkopuolelle ja heidän asenteensa koulutyötä kohtaan oli erittäin kriittinen. Vertaisryhmän rooleissa tulkittiin olevan haitallista mielipidejohtajuutta, jonka vuoksi vertaisryhmä sitoutti ryhmän jäseniä koulupoissaoloihin. Kahdella pojista epäiltiin olevan ajoittaista masennusta. Kolme ryhmän pojista oli jo ryhmää koottaessa lastensuojelun avohuollon asiakkaita. Neljännen pojan asiakuus alkoi ryhmäprosessin aikana. Poikien perhetaustassa ja kodin tuessa ei havaittu sellaisia puutteita, että lastensuojelun sijoitus olisi nähty tarkoituksenmukaiseksi tai perustelluksi. Tämän vuoksi kyseeseen tulivat avohuollon tukitoimet. Aluksi tapasimme työparini kanssa koulussa poikien vanhemmat, kuraattorin sekä pojille tärkeät opettajat. Pojat olivat alussa kiinnostuneita ryhmätoiminnan menetelmien sisällöistä mutta suhtautuivat epäilevästi ulkopuolisten uusien aikuisten mukaan tuloon tukiprosessiin. Ryhmätoimintaintervention ajaksi pojille nimettiin erityisopettaja, jonka tehtävänä oli räätälöidä opetusohjelmaa, opettaa vaikeissa aineissa ja tukea poikia rästiin jääneissä opinnoissa. Alussa poikien sitoutuminen ryhmätoiminnan harjoituksiin oli välttelevää ja väheksyvääkin. Poikia oli vaikea sitouttaa toimintaan. Vastauseiden tapaamisten ja kahden kuukauden työjakson jälkeen pojat hyväksyivät ryhmän toiminnan osaksi muuta arkea. Pojat olivat hyväksyneet tarjouksen hitaasti mutta varmasti. Seikkailutoiminnan ohjaaja laati ryhmälle toiminnallisen suunnitelman syksyn ja kevään ajaksi.

13-16 -vuotiaana alkaa varsinainen murrosikä. Nuoruusiän varhaisvaiheelle on tyypillistä protestointi vanhempia ja auktoriteetteja kohtaan. Nuorilla muodostuu uusia ystävyysseurueita ikätovereihin. Eletään aikaa, jolloin opitaan elämään uudestaan. On opittava ohjaamaan elämäänsä oman yksilöllisyyden kautta yhä tietoisemmin suhteessa muihin ihmisiin, luontoon ja koko maailman kaikkeuteen. Avainsanoja nuoruuden ymmärtämisessä ovat polariteetti ja dualismi, valo ja pimeys. Nuoruus on voimakasta yksilöllisyyden heräämistä maailmassa olevien vastakkaisuuksien kohtaamisen tai niihin törmäämisen kautta. (Dunderfelt 1992, 80.)

Lyhyt kuvaus toiminnasta, jonka yhteydessä tieto on kerätty: Kontaktin luominen tapahtui pienten poikien ryhmästä poiketen heti aluksi suhteellisen vaativalla ulkokiipeilyharjoituksella. Ylä-asteikäisten poikien toimintaan sitoutuminen ei ole itsestäänselvyys. Tämän vuoksi toiminnallisissa harjoituksissa on lähdettävä liikkeelle reippaasti sosiaalisen imun aikaansaamiseksi. Harjoitusten ajallista kestoja nostettiin nope-

asti vuorokaudesta kahteen ja harjoitusten määrä rytmitettiin poikien omien toivomusten ja koulutyön kompromissina. Harjoitukset sisälsivät pääasiassa kiipeilyä, luonnossa liikkumista ja selviytymistä vaikeissa olosuhteissa luonnon armoilla. Harjoituksia edelsi matkalle varustautuminen, joka sisälsi yhteisen suunnitteluprosessin, omien henkilökohtaisten tarpeiden ja ryhmän tarpeiden analyysin. Periodi päätettiin pitkään vaellukseen tunturilapissa. Prosessin edetessä pojat löysivät sanoja ongelmilleen ja ilmaisivat suhteellisen selkeästi arjen hyvinvointiinsa liittyviä ongelmia ja vahvuuksia.

6.2.1 Tavoiteltavat muutostekijät

Poikaryhmään 1 verrattuna tässä yläasteikäisten, murrosiässä olevien poikien ryhmässä havainnointi- ja työpäiväkirja-aineiston kokoaminen oli vaikeampaa. Alussa pojat eivät oikein vastanneet kysymyksiin, toimivat passiivisesti vältellen ja sitoutuivat heikosti toimintaan. Sen vuoksi tämän ryhmän aineisto- ja tulkintaosuudesta on tullut hieman määrällisesti suppeampi.

Havaintomatriisi 1 sisältää poikaryhmä 2:n tavoittelemat ja toivomat keskeiset muutostekijät. Matriisi perustuu kuten poikaryhmä 1:kin kohdalla säännöllisesti toistettuihin ryhmätoimintakertoihin. Aineistosta luokiteltu havaintomatriisi osoittaa, että huolimatta ryhmän koulunkäynnin kariutumisesta muutostekijöihin sisältyy tahtoa parantaa koulunkäyntiä ja suoriutua vaikeista oppiaineista. Ryhmän toiminnassa oli korostunut yhtä aikaa vertaisryhmän kokeminen tärkeänä ja tietoisuus ryhmän haitallisista vaikutuksista. Ensimmäisillä ryhmäkerroilla pojat eivät juurikaan ilmaisseet itseään puhumalla, joten kielellisten tulkintojen tekeminen alkuvaiheen suppeasta työpäiväkirja-aineistosta on vaikeaa. Puhumattomuus tai kykenemättömyys ja rohkeus ilmaista itseään oli aluksi tärkeä havainto.

Havaintomatriisi 1: Tavoiteltavat muutostekijät (outcomes) (Poikaryhmä 2)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|--|--|
| <p>A. Koulunkäynti</p> <ul style="list-style-type: none"> • tahtoo suoriutua koulusta ja kehittyä koulunkäynnissä • haluaa suoriutua vaikeista oppiaineista <p>B. Vertaisryhmän vaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • muunlainen toiminta kuin oppitunnit on paljon kiinnostavampaa • tahtoo tehdä jotakin muutakin kuin velttoilla <p>C. Suhde aikuiseen</p> <ul style="list-style-type: none"> • halua ja pyrkimys ymmärtää, miksi aikuiset eivät ymmärrä • juttelee mielellään ja kertoo mielellään ongelmistaan | <p>D. Sitoutuminen yhteistyöhön</p> <ul style="list-style-type: none"> • kokee uusien aikuisten mukaantulon ongelmien ratkaisemiseen myönteisesti • osallistuu mielellään ryhmäharjoituksiin ja toimintoihin kavereiden kanssa <p>E. Koulunkäynti</p> <ul style="list-style-type: none"> • henkilökohtainen tuki opetuksen pienryhmässä antaa mahdollisuuden oppia • haluaa olla useimmiten ja pääasiassa läsnä koulussa ja tahtoo tukea vaikeisiin oppiaineisiin <p>F. Vertaisryhmän vaikutus ja tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaverit merkitsevät kaikkein eniten • kaverit jeesaa, meillä kaikilla on samat ongelmat <p>G. Päihteidenkäyttö ja puhuminen rikoksista</p> <ul style="list-style-type: none"> • kertoo avoimesti päihdekokeiluista ja tahtoo välttää kännejä • kertoo avoimesti pikkurikoksista ja tahtoo käydä läpi niihin liittyviä tapahtumia |

Taulukko 4:

Neljä painottuneinta tavoiteltavaa muutostekijää kokonaismäärinä

| Koettu muutostekijä | Poikaryhmä 2 |
|---|--------------|
| Sitoutuminen yhteistyöhön | 28 |
| Koulunkäynti | 28 |
| Vertaisryhmän vaikutus ja tuki | 20 |
| Päihteidenkäyttö- ja puhuminen rikoksista | 6 |

Taulukkoon 4 olen koonnut työpäiväkirjani muistiinpanoista abstrahoidut neljä poikien itsensä eniten painottamaa, esiintuomaa ja kokemaa tavoiteltavaa muutostekijää kokonaismäärinä ryhmäprosessin aikana. Havaintomatriisiin merkityt luokat D, E, F ja G ryhmäkerroilla 5-9 ovat siten muutostekijöiden mainintojen määrän mukaisessa järjestyksessä, jotta prosessin edetessä tapahtuva muutostekijöiden vaihtuminen ja stabiilitteetti

on havaittavissa. Ryhmäprosessien jatkuessa tavoiteltavien muutostekijöiden vaihtuminen ja pysyvyys on mahdollista havaita.

Uskollisuus vertaisia kohtaan on usein kaikkein vahvin ja motivoivin voima poikien keskuudessa, kun heidän pitää päättää siitä, jakavatko he informaatiota vai kieltäytyvätkö he siitä. Kymmenen ikävuoden ylittäneiden osalta on muistettava heidän omat vertaisryhmäänsä liittyvät motiivit kommunikaatiosta kieltäytymisessä tai sen välttelemisessä (Garbarino ym. 1989, 33-34). Ensimmäisistä työpäiväkirjamuistiinpanoista en voi paljon kertoa, kun lähes ainoa tuotettu ja havainnoitu tieto oli, että pojat ovat lopettaneet koulun. Pojat olivat jännittyneitä, epäileviä ja väisteleviä. Ryhmässä he kuitenkin ilmaisivat selkeästi koulutyön kariutumisen. Vertaisryhmän veto pois koulusta oli voimakas, mutta sen rinnalla oli tahtoa ja halua tehdä jotakin muuta. Pojat sanoivat, että he halusivat tehdä päivisin muutakin kuin veltoilla.

Kun poikien luottamus varsinaisesti syntyi neljännen ryhmäkerran jälkeen, tekemämme interventio todennäköisesti laukaisi potentiaalisen muutostekijän, jonka olen tunnistanut yläluokan kohdiksi sitoutuminen ja suhde aikuiseen. Kun vanhemmista ja viranomaisista koostuva aikuisten verkosto poikien ympärillä koki kadottaneensa kontaktin heihin, toivat pojat itse ryhmässä esiin tahdon ja halun ymmärtää, miksi aikuiset eivät ymmärrä heitä sekä toiveen rakentavasta kontaktista. Tähän asti pojat olivat vältelleet ulkopuolisia aikuisia ja jarruttaneet näin puuttumista. Suhde ja sitoutuminen aikuisiin oli poikien itsensä esiintuoma tavoiteltava muutostekijä. Samansuuntaisia tuloksia on aikaisemmista tutkimuksista. Vornasen (2000, 259) tuloksissa nuorten turvattomuuden aiheiden vertailuun liittyen 3,5 % pojista ilmaisi, että ei voi luottaa kehenkään aikuiseen. Poikaryhmä 2 oli yhä enemmän irtautumassa aikuisten vaikutuspiiristä. Auktoriteettien ja luottamuksen puuttuminen yhdistyneenä negatiiviseen vertaisryhmävaikutukseen muodosti selkeän syrjäytymisriskin.

Ryhmätoiminnasta muodostui kontrolloiva ja tapaamiset mahdollistava kontaktipinta, jonka avulla oli mahdollista koota yhteen poikia kiinnostavan teeman puitteissa myös tukiverkoston muut toimijat kuten koulukuraattori ja opettaja (matriisin kohta C).

” Joo joo me ollaan sitouduttu nyt tähän hommaan ja aikuisetkin näköjään ottaa nyt tosissaan tämän homman, on paljon helpompi puhua avoimesti asioista. ”

Ryhmätoimintakertojen 5-9 välille tunnistin ja löysin kriittisen potentiaalisen muutostekijän. Poikien koulunkäynnin yhteyteen liitettiin yhdistelmänä tuetussa pienryhmässä tapahtuva erityisopetus ja lastensuojelun ryhmätoiminnan tuki. Osa viikolla annetusta tuesta tapahtui toiminnallisessa ryhmässä ja osa erityisopetuksen pienryhmässä. Näin toimittiin, koska näkemyksemme mukaan pojat eivät suoriutuneet isossa koululuokassa, vaan tarvitsivat henkilökohtaista tukea vaikeissa oppiaineissa ja vertaisryhmädynamiikkaan vaikuttamista. Kerroilla 5-9 on tunnistettu poikien saaman henkilökohtaisen tuen kokeminen miellyttävänä ja halu olla läsnä koulussa sekä toive saada lisätukea vaikeisiin oppiaineisiin. Pojat olivat kokeneet, että tunneilta pinnaaminen ja koulutyön kariutuminen johtui siitä, etteivät he saaneet riittävästi tukea vaikeisiin oppiaineisiin. Tunneille menemisen he kokivat ahdistavana koska he kertoivat häpeävänsä osaamattomuuttaan suuressa koululuokassa. Erityisopetuksen tuki koulutyön yhteyteen oli pojille helpotus. (Matriisin kohdat A ja E.)

” Se on hyvä kun saa opiskella omaan tahtiin, ei ole hälinää ympärillä. Se ope ohjaa meitä ja näyttää miten asiat etenee, sitoudutaan nyt kevääksikin tähän yhteiseen hommaan.”

” Siellä luokassa ei pysty keskittymään yhtään mihinkään. On sellaista hälinää koko ajan ympärillä tajuutsä. ”

Jälkimmäisillä ryhmäkerroilla 5-9 koulunkäynti-koodin teemat muuttuivat kyvyksi olla läsnä koulussa (matriisin kohta E). Uutena tekijänä tunnistin päihteiden käyttöön ja rikoskokeiluihin liittyvän dialogin (matriisin kohta G). Kommunikaation rikoksista ja päihteistä nuoret jakavat pääasiassa vertaisryhmänsä sisällä, joten niistä kertominen osoittaa luottamusta ja lojaliteettia ryhmän aikuisia kohtaan. Tämä vahvistaa käsitystäni siitä, että tutkimuksissa strukturoiduin kyselyin luotettavien tulosten saaminen yläasteikäisten poikien rikoksista ja päihteidenkäytöstä on vaikeaa koska pojat muodostavat tekoihinsa liittyviä käsityksiään ja merkityksiään vuorovaikutuksessa suhteessa toisiin ja vertaisryhmäänsä. Pojat jakavat tiedon vertaisryhmänsä kesken. He eivät tavallisesti

kuvaa päihteidenkäyttöä ja rikoksia kertoina tai määrinä vaan suhteessa aikaan, paikkaan ja tilaan. Rikokset vaikuttavat olevan kokeiluasteella pieniä sankaritarinoita, joissa yksi ryhmän jäsen on osoittanut suurta rohkeutta ja oveluutta. Päihteidenkäyttöä kuvataan sattumanvaraisilla sekoiluilla. Päihdekokeilut ovat pojilla salattu ja mystinen vapaa-ajan vyöhyke, josta annetaan niukasti tietoa ammattilaisille ja vanhemmille. Tulee suhtautua varauksellisesti sellaisiin määrällisiin kyselytutkimuksen tuloksiin, joissa poikia on pyydetty vastaamaan ja arvioimaan rikoksia tai päihteidenkäyttöä tekojen määrinä. Erityisesti kaikkein vaikeimmin marginalisoitumassa olevan populaation hahmottaminen ja erottaminen on vaikeaa koko populaatiota koskettavista kyselytutkimuksista. (Vrt. Karvonen & Rimpelä & Luopa 2003.)

Vertaisryhmän vaikutuksen ja tuen osalta saattaa herättää ihmetystä matriiseissa tietty päällekkäisyys muutostekijöiden, mekanismien ja kontekstien kesken. Vertaisryhmä on kuitenkin tärkeä ja merkityksellinen kasvun ja kehityksen osa-alue mutta toisaalta myös haitallisten epäsosiaalisten vaikutusten välittäjä. Tahto pitää yllä vertaiskontakteja ei siten ole tässäkään yhteydessä vain estävä mekanismi vaan hyvinvointiin vaikuttava tavoiteltava muutostekijä.

Keskeisinä tavoiteltavina muutostekijöinä on tunnistettavissa poikien oman vertaisryhmän vaikutus ja ongelmavyöhdin kietoutuminen koulunkäynnin ympärille. Itselläni oli tunne ja kokemus siitä, että poikien arjen tietoa tuotettiin aikuisten verkostossa lähes ainoastaan koulunkäyntiin liittyen. Pojat painottivat enemmän suhdetta aikuisiin ja palvelujen puutteellista tukea. Ryhmätoimintaan kohdistuneet viralliset odotukset ovat tällaisessa tilanteessa usein hankalia. Ryhmätoiminnan odotetaan nopeasti tuottavan sellaista hyvinvointia, joka aiheuttaa nopean muutoksen nuoren kouluasenteissa ja suhteissa institutionaalisiin velvoitteisiin (ks. esim. Willis 1984; Karppinen 2005). Ryhmätoiminnalta odotetaan nopeita vaikutuksia. Tässä tapauksessa suhde koulutyöhön edistyi ryhmäprosessin aikana mutta vaikuttiko siihen ryhmätoimintainterventio, tuettu erityisopetus, lisääntynyt kontrolli ja seuranta vai vertaisryhmän dynamiikan muuttuminen? Kyse on ilmeisesti monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta (ks. myös Caven & Piha 1995). Joka tapauksessa myönteinen muutos vähäisempinä poissaoloina, sitoutumisena ryhmätoimintaan ja lisääntyneenä läsnäolona koulussa on tunnistettu ryhmätoimintaintervention ja tuetun erityisopetuksen yhdistelmän alkuvaiheeseen, neljännen ja viiden-

nen ryhmäkerran ajalliseen taitteeseen. Juha Siitonen (1999, 80) määrittelee voimaantumisteorian perusteisiin liittyvässä tutkimuksessaan sisäisen voimantunteen (engl. empowerment) katalyytiksi sitoutumisprosessissa, joka johtaa vastuulliseen, aktiiviseen toimintaan, jota luonnehtii omistautuminen, ja joka voi johtaa jopa uudistavaan ajatteluun ja toimintaan. Omistautuminen mahdollistaa sitoutumisen ja tästä näkökulmasta sitoutumisen toiminnallisen laaja-alaisen ymmärtämisen, johon myös omistautuminen sisältyy (mt.). Sitoutumisen yhteistyöhön olen valinnut ryhmäprosessissa merkittävimmäksi muutostekijäksi koska se todennäköisesti käynnisti koulunkäyntiin liittyvät vaikutukset ja avasi poikien luottamuksen aikuisiin. Potentiaalisena tavoiteltavana muutostekijänä se neutralisoi vertaisryhmän haitallista vaikutusta estävänä muutostekijänä.

6.2.2 Estävät muutostekijät

Poikaryhmän 2 estävinä muutostekijöinä on havaintomatriisiin tunnistettu vertaisryhmän paine, keskittymiskyky ja ylivilkkaus, motivaation puute, perheen suhteet ja tulevaisuusorientaatio. Aineistosta sekä toiminnasta on havaittu vertaisryhmän paineen korostuminen poikien arjen hallinnassa. Havaintomatriisin kohdassa A on alaluokkina mainittu vertaisryhmäpaineen sisältö. Rutterin (1979, 201) mielestä usein oletetaan, että laiminlyönnit ja rikollisuus leviävät vertaisryhmän kautta samoin kuin koulupinnaus ja heikko sitoutuminen koulutyöhön. Useat erilaiset mekanismit kuten koulu, perhe, koti ja kasvuympäristö vaikuttavat riskeihin. Rutterin (1979) mukaan ainoastaan poikien ryhmäkokoontumisen sekoittamalla ei ehkäistä rikoksia ja laiminlyöntejä (vrt. Garbarino 2000, 193). Pojat itse kuvailivat suhdettaan vertaisryhmään estävänä muutostekijänä:

” Retki ja meidän ryhmä on nyt peruttu koulun puolelta koska ei olla oltu riittävästi koulussa maanantain ja keskiviikon välillä. Toisaalta ei ole erityisen vaikeeta elämä nyt. Olin kyllä maanantain ruotsin tunnit, tylsää, tosi tylsää, ei jaksa. Tuo soitti mulle ja minä soitin tuolle ja sitten pinnattiin yhdessä. Olin sairas eilen mutta lähdin kundien kanssa ulos kuitenkin, en oikeestaan niinku lintsannu koska olin sairas. Kun sitä vaan ei jaksa eikä huvita yhtään. Keskiviikkokin on niin pitkä päivä, että silloin on hyvä tehdä jotakin muuta kuin olla koulussa.”

Havaintomatriisi 2: Estävät muutostekijät (Poikaryhmä 2)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|---|--|
| <p>A. Vertaisryhmän paine</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaverit soittelee päivisin ja houkuttelee olemaan pois koulusta ja sitten pinnataan yhdessä • kavereiden kanssa porukassa tulee tehtyä sellaisia pikkurötköksiä • vastuu on kaveriporukalla ja yleensä toiset sähläää • ei me muuten pinnata koulusta mutta kun yksi <p>B. Keskittymiskyky</p> <ul style="list-style-type: none"> • kun ei jaksa istua tunnilla ja iso ryhmä ahdistaa <p>C. Perhe ja suhteet aikuisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanhemmat ovat neuvottomia ja eivät ymmärrä minun tilannetta <p>D. Tulevaisuusorientaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • huoli ryhmätuen jatkuvuudesta, mitä sitten, kun ryhmä loppuu • koulu ei voi auttaa enää eteenpäin | <p>E. Puutteellinen tuki palveluissa</p> <ul style="list-style-type: none"> • jos en pääse koulussa pienryhmään, en selviä, erityisopetukseen on liian vähän aikaa koulussa • koulutyön kovat kurssivaatimukset <p>F. Koulumotivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • ollaan salaa pois koulusta, kukaan aikuinen ei tiedä, mitä puuhataan päivisin • masentaa ja kyllästyttää, tilanne koulun suhteen on aivan toivoton, peli on menetetty, ei toivoa <p>G. Suhde vanhempiin</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanhemmat eivät ole kauhean kiinnostuneita minun menoista ja en minä niitä tottele <p>H. Tulevaisuusorientaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • menetettyä syksyä ei voi kuroa umpeen ja tuleva kevät näyttää todella pahalta |

Taulukko 5:

Kolme painottuneinta estävää muutostekijää kokonaismäärinä

| Koettu muutostekijä | Poikaryhmä 2 |
|--------------------------------|--------------|
| Puutteellinen tuki palveluissa | 26 |
| Koulumotivaatio | 18 |
| Suhde vanhempiin | 16 |

Taulukkoon 5 olen koonnut työpäiväkirjani muistiinpanoista abstrahoidut kolme poikiensa itsensä eniten painottamaa, esiintuomaa ja kokemaa estävää muutostekijää kokonaismäärinä ryhmäprosessin aikana. Havaintomatriisiin merkityt luokat E, F, G ja H ovat ryhmäkerroilla 5-9 muutostekijöiden painoarvon mukaisessa järjestyksessä, jotta prosessin edetessä tapahtuva estävien mekanismien vaihtuminen ja stabiliteetti on ha-

vaittavissa. Ryhmäprosessin jatkuessa estävien muutostekijöiden vaihtuminen ja pysyvyys on mahdollista havaita.

Ryhmätoiminnan alussa kerroilla 1-4 tunnistin tulevaisuusorientaatioon liittyvät merkitykset (matriisin kohta D). Pojat kokivat käsin kosketeltavaa huolta ja ahdistusta siitä, ettei heillä ollut varmuutta suoriutumisestaan koulutyössä. He kokivat myös toivotonmuutta tilanteen ylittämässä ja pohtivat samalla kuinka paljon heitä ahdistaa niillä oppitunneilla, joiden kelkasta he ovat pudonneet. Kun kysyin pojilta onko se mahdollisesti ahdistusta, jota he kokevat ja jonka vuoksi koulu ei huvita, he vastasivat:

” Ei vaan huvita. En mä tiedä. Kolmestaan pinnataan. Entäs ens vuonna? Mitä sitten tapahtuu kun tekin lopetatte. ”

” Päivisin pyöritetään kaikenlaista kuviota, pyöritetään kokkikerhoa kavereiden kanssa. Paistetaan räiskäleitä. On pakko tehdä ruokaa kun koulussakaan ei voi käydä syömisessä. ”

Useat tutkimustulokset ovat vahvistaneet, että nuoret noudattavat koulun normeja koko ryhmänä yhdessä. Nuoret kiinnittävät huomiota siihen, kokevatko he kuuluvansa johonkin joukkoon. Ihmiset ovat taipuvaisia identifioitumaan johonkin ryhmään mieluummin kuin johonkin muodolliseen organisaatioon tai mitattuun läsnäoloon siellä. (Rutter 1979, 194.)

Ryhmäprosessin edettyä tunnistin aineistosta yläluokaksi puutteellisen tuen palveluissa. Prosessin alkuvaiheessa poikia yritettiin integroida koulun isoihin ryhmiin antamalla ajoittain erityisopetusta vaikeissa oppiaineissa. Koulun erityisopetuksen resurssit olivat kuitenkin heikot ja annettu tuki oli ajallisesti ja määrällisesti puutteellista poikien mielestä. Erityisopetus oli kuormittunut runsaasta työmäärästä. Psykiatrian avohoidon palveluja pojat eivät kokeneet omikseen. Hyvinvointipalvelujen ammattillisen verkoston ajallinen intensiteetti poikien kriisitilanteissa on heikko. Aika ei tahdo riittää poikien ongelmien käsittelyyn.

Ryhmäkertojen kohtaa keskittymiskyky ei tunnistettu enää estävänä muutostekijänä kerroilla 5-9 (matriisin kohta B). Sen sijaan jälkimmäisten ryhmäkertojen 5-9 alussa pojat toivat esille koulutyöhön liittyen tilanteen toivottomuutta suhteessa tulevaisuuteen. Pojat kokivat, ettei menetettyä aikaa saa enää kurottua umpeen, koulu ei voi enää auttaa, ahdistaa ja että on aivan sama, mitä touhuua päivisin. Samoin poikien turvattomuuden aiheiden vertailussa (Vornanen 2000, 259) pojat nimesivät turvattomuuden kokemuksensa pääasialliseksi sisällöksi pelon ja ahdistuksen. Koulu on merkittävä poikien tunne-elämää säätelevä tekijä.

” Ruotsi, suomi, matikka ylivoimaisia. En ymmärrä mitään matikasta ja sitten en voi istua tunnilla kun ahdistaa ja vituttaa kun ei osaa mitään ja just niin, sä sanoit oikein, ahdistaa niillä tunteilla. Tilanne on täysin toivoton.”

Tulevaisuusorientaation ja tulevaisuudesta selviytymisen huolen koodasin yläluokaksi kuten poikaryhmä 1:llä. Koulusta selviytymisen merkityksellisyys läpäisi implisiittisesti arkipäivän rutiinit. Tämän vuoksi poikien kuuntelu toiveikkuuteen liittyvissä estävissä muutostekijöissä vaatii erityistä herkkyyttä. Epätoivo saattaa olla vaikeuksissa olevilla pojilla niin tavallinen ja loppuun kulunut ilmaisu, että epätoivoa ei tunnista lainkaan. Havaitsin sen itsekkin vasta työpäiväkirja-aineistosta. Varsinaisessa toimintatilanteessa ja kirjoittaessani muistiinpanoja en sitä tunnistanut, vaan toimin mekaanisesti, jatkoin tarinaa, jonka olin kuullut lukemattomia kertoja. Kirjoitin työpäiväkirjan muistiinpanoja kuin kone vailla minkäänlaista reaktiota ja herkkyyttä tarttua epätoivoiseen tulevaisuusorientaatioon. Vornanen (2000, 252) tuloksissa koulussa suoriutumiseen liittyvä turvattomuus on suurinta tulevaisuutensa epävarmaksi ja pelottavaksi kokevien nuorten keskuudessa ja vähäisintä tulevaisuutensa hyvin turvalliseksi kokevien keskuudessa. Erot olivat tutkimuksessa tilastollisesti erittäin merkitseviä ja ne viittasivat siihen, että nuoret ovat tietoisia koulumenestyksen merkityksestä ja siitä, mikä merkitys koulussa pärjäämisellä on tulevaisuuteen. Tulokset ovat yhdenmukaiset poikaryhmän 1 analyysin tulosten kanssa. Huoli ja tietoisuus mahdollisesta koulutyön kariutumisesta nostivat vahvan epätoivon tunteen, jonka havaittuani tunsin kuin itsekkin olisin syrjäytymässä ryhmän mukana marginaaliin ja taistelemassa vääjäämättömästi jauhavaa koneistoa vastaan yhdessä poikien kanssa. Poikien määritelmät tulevaisuudestaan olivat hyvin lyhyitä ja nasevia. Päällimmäisenä tuntui olevan vain huoli omasta kohtalosta (ks. myös Vornanen

2000, 267). Toiminnallisilla retkillä automatkojen aikana yhteinen terapeuttilinen meditatiivinen hetki koettiin usein Pink Floydin The Wall kappaleen soidessa.

Estävien muutostekijöiden tunnistaminen tiivistyi ryhmäprosessin edetessä. Jälkimmäisellä jaksolla 5-9 pojat olivat sitoutuneet toimintaan ja purkivat avoimesti tuskaansa. Pojat kokivat, että kouluvaikeuksien yhteydessä tarjotut koulun ratkaisuyritykset ja palvelut sekä muu ammatillinen psyko-sosiaalinen tuki eivät vastaa heidän tarpeisiinsa. Ryhmän perustamisen alkuvaiheessa arvioitu hypoteettinen muutostekijä (mekanismi) – masennus- ei saanut aineiston valossa vahvistusta. Masennus oli etnografisesti jäsentymätön ja oireperusteinen oletus. Alakulo oli paremminkin normaali väliaikainen tunne-reaktio toivottomaan tilanteeseen koulutyössä. Auttaminen edellytti poikaryhmän sisäiseen dynamiikkaan vaikuttamista tapauskohtaisen sosiaalityön rinnalla, mikä avasi väylän vaikuttamisessa koulumotivaatioon.

Salon (1959, 192-199) tutkimuksessa Ragnarin, Ilmarin ja Villen ”tavalliset tapaukset” ”vakavien” sijasta, ovat estävien tekijöiden osalta suhteellisen samankaltaisia kuin poikaryhmällä 2. Yhteistä heille olivat hoidon arviointi riittävän ajoissa, vertaisryhmään liittyvät ongelmat, kouluvaikeudet, tietty ikävaiheeseen liittyvä ”suhdanneherkkyys uhmakausineen”, viranomaisten tekemien interventioiden hyvän ajoituksen mukanaan tuomat ”tarpeelliset ojennukset tutkimuksineen” sekä tottelevaisuus. Ragnar, Ilmari ja Ville olivat kaikin puolin tottelevaisia ja pystyivät sopimaan asioista eikä mitään hälyttäviä merkkejä pahatapaisuudessa ja persoonallisuudessa ilmaantunut. Pojilla oli kompetenssia sopia itse asioista ja muuttua kasvuympäristön näkökulmasta riittävästi toiseksi kuten poikaryhmässä 2.

6.2.3. Mahdollistavat muutostekijät

Havaintomatriisissa 3 on esitetty ja tunnistettu poikaryhmän 2 mahdollistavat muutostekijät, joita tulkitsen niin, että ne tukevat hyvinvointia ja auttavat ryhmään osallistuneita saavuttamaan toivomansa tavoitteet. Tärkeimmiksi hyvinvointia tukeviksi tekijöiksi tunnistin ryhmäkerroilla 1-4 sitoutumisen yhteistyöhön, itsereflektion ja mahdollistavan tuen. Sitoutumisen syntyminen oli tärkeä muutostekijä. Ensimmäisten jän-

nittyneiden ja passiivisten ryhmäkertojen jälkeen pojat kokivat ryhmässä toimimisen harjoituksineen mielekkäänä ja osoittivat sitoutumista pitämällä huolta myös kaverin osallistumisesta, mikä antoi työntekijälle ajoittaista uskoa käyttämäänsä menetelmään. Sitoutumistaan ja suhdettaan ryhmän muihin nuoriin pojat kuvasivat seuraavasti:

"Se meidän kaveri nukkuu kotona, se ei oikein muista varmaankaan, että tänä aamuna piti lähteä kiipeilyretkelle. Haetaan se kotoa ja herätetään. Kyllä se lähtee mukaan."

Havaintomatriisi 3: Mahdollistavat muutostekijät (Poikaryhmä 2)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|--|--|
| <p>A. Sitoutuminen yhteistyöhön</p> <ul style="list-style-type: none"> • halu olla mukana ryhmässä ja jatkaa osallistumista • tahto olla paikalla ryhmässä ajallaan ja tehdä annetut toiminnalliset tehtävät <p>B. Itsereflektio</p> <ul style="list-style-type: none"> • havainnoi omaa toimintaa ja pohtii toimintansa vaikutuksia toisiin • seuraa poissaoloja koulusta ja tilittää niitä, osaa puhua ongelmistaan <p>C. Kannustava tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaksi päivää toimintaa viikossa ja kolme päivää koulussa niin kaikki menee hyvin • on joitakin aikuisia, joiden kanssa pidetään sopimuksista kiinni • luottaa joihinkin aikuisiin • voi käydä koulussa, kun on erityisopetuksen tuki | <p>D. Tulevaisuusorientaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • ehkä sittenkin onnistumme koulun pienryhmän avulla • odottaa ryhmäkertoja, kerran kuukaudessa harjoituksia riittää meille tänä vuonna <p>E. Suhteet aikuisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> • nyt on hyvä suhde siihen erityisopettajaan ja se neuvoo henkilökohtaisesti, kun ei ymmärrä <p>F. Vertaisryhmän vaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • suosittelee vaikeuksissa olevalla kaverille ryhmätoimintaa • auttaa kaveria, kun sillä on vaikeuksia <p>G. Muu arjen hallinta</p> <ul style="list-style-type: none"> • enimmäkseen tahdon kuitenkin käydä koulua • viihtyy ryhmässä • kokee iloa • jotakin toivoa on olemassa |

Koulutyön yhteydessä kouluaikana toteutetut ryhmät olivat pojille paikka, jossa purettiin huolta koulutyön kariutumisesta. Ryhmän pojat ryhtyivät havainnoimaan omaa toimintaansa, tunnetilojaan ja viikon aikarytmiä. Pojilla syntyi ajan hallinnan kokemus. Matriisin kohdassa kannustava tuki on esitetty alaluokkina koulutyön ja ryhmätoiminnan työnjako (matriisin kohta C). Tällä tarkoitan sitä, että osa koulupäivistä käytettiin ryhmätoimintaan ja vastaavasti vaadittiin sitoutumista muina päivinä koulutyöhön. Tämän nuoret kokivat tarjouksena, josta ei voinut kieltäytyä. He toivat esille aikuisuuden

rakentumisen verkostossaan uudessa valossa. Poikien mielestä nyt oli edes joitakin aikuisia, joiden kanssa he tahtoivat pitää kiinni sopimuksista. Poikien mielestä kaksi päivää toimintaa ja kolme päivää koulua oli alussa:

"ihan jees toistaiseksi."

Ryhmätoimintajaksoilla 5-9 tunnistin aineistosta mahdollistaviksi muutostekijöiksi tulevaisuusorientaation, suhteet aikuisiin, vertaisryhmän ja muun arjen hallinnan. Luokitelin muun arjen hallinnan kohtaan ryhmäkerroilla 5-9 tärkeitä tunnetiloja, joilla tulkituin olevan suhteen sen hetkiseen hyvinvoinnin kokemiseen. Pojat kertoivat viihtyvänsä ryhmässä, kokevansa ajoittaista iloa ja toivoa. Jälkimmäisellä ryhmätoimintajaksolla korostuivat erityisesti yläluokat tulevaisuusorientaatio ja suhteet. Samoin kuin pienempien poikien ryhmässä tulevaisuusorientaation liittyvä merkityksellisyys läpäisi impliittisesti arkipäivän rutiinit. Selviytyminen rakentui ja painottui kodin ulkopuolisissa aikuiskontakteissa. Garbarinon (2000) mukaan vaikeuksissa olevien poikien mahdollisuutta saada kodin ulkopuolisia kontakteja tukiprosessissaan voidaan pitää tärkeänä psykologisena ankkurina itseluottamuksen ja älyllisten kykyjen lisäksi. Toisaalta pojat halusivat vähentää sitoutumisen astetta ja ryhmätapaamisten määrää. He kokivat, että kerran kuussa muutama ryhmätoimintapäivä ja erityisopetuksen tuki riittävät suoriutumiseen arjesta ja koulutyöstä tänä vuonna. Pojilla muodostui rakentava suhde erityisopettajaan. Pojat myös alkoivat suositella ryhmätoimintaa muille kouluvaikeuksissa oleville kavereilleen ja toivat heitä esiteltäviksi itselleni ja työparilleni. Viranomaisten suositusten merkityksestä päädyttiin myös Lokki projektin poikaryhmissä sellaiseen johtopäätökseen, että sosiaalityöntekijän ehdotus ei ollut riittävä yllyke poikien sitoutumiselle ja osallistumiselle, vaan merkittävintä oli vertaisryhmän vaikutus. Lopullinen päätös osallistumisesta tehtiin kavereiden kokemusten pohjalta. (Nygqvist 1995, 159.)

Tulokset vahvistavat sitä käsitystä, että kodin ulkopuolisella tuella on vahva merkitys yläasteikäisten poikien syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa. Tässä psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen vaiheessa pojat irtautuvat joka tapauksessa kodin vaikutuspiiristä. Tällöin hyvinvointipalveluissa on oltava resursseja vanhemmuuden vahvistamisen rinnalla poikien tukemiseen. Poikaryhmälle 2 ryhmätoiminnan metsäpolku merkitsi reittimetäforana paikkaa, jossa paikattiin yhteiskunnan muiden palvelujen sekä kasvu- ja

kehitysinstituutioiden syrjäyttäviä rakenteita ja resurssivajeita. (Matriisin kohdat D, E, F ja G).

"Tässä on mun kaveri, sillä on kans vähän vaikeuksia koulussa ja muutenkin. Ajateltiin, että ryhmä olis hyvä paikka sille."

Tuetusta erityisopetuksesta ja ryhmätoiminnasta rakentui pojille mahdollistava selviytyvyttä tukeva psykologinen ankkuri. Poikien ympärillä oli kuraattorin, erityisopettajan ja ryhmätoiminnan vetäjien aikuissidos, joka reagoi arjen tapahtumiin. Pekkarinen (2004) on myös päätenyt samansuuntaiseen tulokseen pohtiessaan aikuissidoksen ja aidon kohtaamisen merkitystä. Tyttöryhmän dialogisessa prosessissa kohtaamattomuuden kokemuksen käsite tarkoitti sitä, että tytöt kokivat kohtaamiset aikuisten kanssa vaikeina. Kohtaamattomuuden kokemus syntyi kun tytöt kokivat opettajien ja viranomaisien suhtautuvan välinpitämättömästi heihin. Ryhmä interventiona avasi dialogisia hetkiä, jotka puolestaan avasivat mahdollisuuden "tulla toisiksi" vaikka he eivät ehkä sittenkään tulleet "toisiksi". (Mts. 52-54, 59.) Käytännöllisestä näkökulmasta sekä tyttöryhmien että poikaryhmien tavoitteen asettelussa lienee ehkäisevässä työssä kohtuullista sen verran riittävästi toiseksi tuleminen, että yksilön ja toimintaympäristön välisessä jännitteessä riskit neutraloituvat. Tällöin toipuminen ja selviytyminen mahdollistuu.

Resilienssi –käsitteen näkökulmasta poikaryhmässä 2 syntyi vahva kontakti aikuiseen. Pojista tuli silmin nähden elinvoimaisempia ja karaistuneempia. Kodin ja koulun ulkopuolinen tuki neutralisoi vertaisryhmän haitallisia vaikutuksia ryhmän yhteisesti koettujen arvojen kautta. Ryhmä oli yhteisö, joka tuki rakentavien valintojen syntymistä. Naistyöntekijöiden ja miestyöntekijöiden yhteinen työpanos maskuliinisten ja feminiinisten elementtien kautta neutralisoi poikien maskuliinisuuden sanansaattajuutta ja macho asenteita. Ryhmän kautta syntyi kollektiivisesti jaettuja kokemuksia. Toisaalta kyky hahmottaa monimutkaista todellisuutta ja vaihtoehtoisten elämäntyylien omaksuminen edellyttävät säännöllistä jatkotyöskentelyä ryhmän kanssa. Ne ovat resilienssiin liittyviä muutostekijöitä, jotka kypsyvät hitaasti. (Ks. esim. Ungar ym. 2005; Eskonen 2005; Saurama 2002; Garbarino 2000.)

Muutokset epäsosiaalisen ryhmäkäyttäytymisen neutraloitumisessa ajoittuivat poikaryhmän 2 arjen hallintaan liittyen lastensuojelun toiminnallisen pienryhmän ja tuetun erityisopetuksen yhteistyön taitteeseen. Tämän vuoksi voidaan kysyä, tulisiko kouluvaikeuksissa oleville pojille olla enemmän tarjolla eri toimijoiden yhteistyössä järjestämiä nopeasti reagoivia toiminnallisuuden ja koulutyön yhdistäviä ryhmämuotoisia toimintatapoja koulutyön kriisiytyttyä. Toiminnalliset puitteet tarjoavat väylän mahdollistaville muutostekijöille ja neutraloivat arjen estäviä mekanismeja.

6.2.4 Kontekstit

Havaintomatriisissa 4 on koottu poikaryhmän 2 kontekstit. Ensimmäisellä neljällä ryhmätoimintakerralla kontekstit sisältävät perheen ongelmien historian, koulunkäyntiin liittyvien ongelmien historian sekä vertaisryhmän vaikutuksen. Perheen ongelmien historiaan olen koodannut sen, kuinka vanhemmat eivät oikein tienneet, mitä poikien kanssa pitäisi tehdä. Pojat kokivat, ettei heidän tarvitse välittää vanhempien ohjeista ja neuvoista koska heillä ei ole valvontaa päivisin vanhempien ollessa töissä. Sekä vanhemmat että ammattilaiset arvioivat vertaisryhmän vaikutusta. Vanhemmat epäilivät ajoittain, että koko ryhmä tulee hajottaa, koska siitä seuraa enemmän haitallisia kuin hyödyllisiä vaikutuksia.

" Miksi kaveri ei ole enää päässyt tähän ryhmään? Isä ei ole enää päästänyt sitä. Vanhemmat syyttää meitä muita ryhmän jäseniä siitä ettei se ole käynyt enää koulussa. Ne sanoivat, että tuntuuko meistä nyt kivalta kun se ei enää käy koulussa. Ei me olla sen koulunkäyntiin syyllisiä. Pääseeköhän se enää koskaan mukaan tähän ryhmään? Tai sitten se taitaa olla nyt lääkärillä tai testeissä."

Havaintomatriisi 4: Kontekstit (Poikaryhmä 2)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|---|--|
| <p>A. Perheen ongelmien historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanhemmat eivät oikein tiedä, mitä pitäisi tehdä ja ovat neuvottomia • meitä ei valvota päivisin, joten ei tarvitse välittää vanhempien ja aikuisten neuvoista • äitini on neuvoton ja voimaton tilanteesani <p>B. Koulutyön historia ja ongelmat</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaveriporukka ja vertaisryhmä tärkeämpi ja mielenkiintoisempi kuin koulu • mahdotonta kuroa umpeen menetettyä aikaa koulussa, tilanne on toivoton ja on aivan sama, mitä tapahtuu • ruotsista ja matikasta en tajua yhtään mitään • kun en saa tarpeeksi henkilökohtaista opetusta <p>C. Vertaisryhmän vaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaverit soittaa ja sitten ollaan yhdessä, tärkeämpi ja mielenkiintoisempi juttu kuin koulu | <p>D. Yhteisön hylkäämisen kokemus</p> <ul style="list-style-type: none"> • kukaan ei voi tehdä mitään tilanteelleni koulussa <p>E. Koulutyön historia ja ongelmat</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaverit vetää pois koulusta • mahdollisuus suoriutua koulusta nyt, kun saan erityisopetusta <p>F. Vertaisryhmän vaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaverit kaikkein tärkein juttu <p>G. Fyysinen itseluottamus</p> <ul style="list-style-type: none"> • en ole ihan varma, selviänkö kaikista harjoituksista |

Koulutyön historian ja ongelmien kontekstissa tiivistyivät alaluokiksi vertaisryhmän merkitys, toivottomuuden tunne menetetyistä ajasta, vaikeudet joissakin oppiaineissa ja henkilökohtaisen tuen tarve. Pojat ilmaisivat oman porukan olevan heille paljon tärkeämpi ja mielenkiintoisempi "juttu" kuin koulutyö. Toisaalta he olivat alussa toivottomia koulutyön onnistumisen suhteen ja heillä oli vaikeuksia suoriutua ruotsista, matematiikasta ja englannista. (Matriisin kohta C.)

" Mulle on tulossa nelonen siitä aineesta ja nelonen siitä ja siitä. Ei niistä ruotsin ja matikan jutuista tajua yhtään mitään ja me tarvittais paljon enemmän henkilökohtaista opetusta."

Ryhmätoimintakerroilla 5-9 tunnistin konteksteiksi yhteisön hylkäämisen kokemuksen, koulutyön historian, vertaisryhmän vaikutuksen ja fyysisen itseluottamuksen. Pojat kokivat, että koulu on hylännyt heidät. Etteivät he ehkä voi enää kuroa menetettyä aikaa

umpeen ja ettei opettajilla ole heille aina tarpeeksi aikaa. Edelleen tunnistin aineistosta ja havaitsin toiminnan aikana koulutyön historiaan ja vertaisryhmän vaikutukseen perustuvat kontekstit. Uutena kontekstina tunnistin fyysisen itseluottamuksen. Pojat epäroivät usein harjoituksissa ja pitivät itseään heikompina kuin mitä oli aihetta. Pojat eivät arvostaneet itseään fyysisissä taidoissa. Pojilla fyysisen toimintakyvyn säilyttäminen saattaa korostua enemmän kuin tytöillä turvattomuuden aiheiden sukupuolittaisessa vertailussa (Vornanen 2000, 243). Tämä oli sama kontekstitekijä kuin nuorempien poikien ryhmässä. Tämä saattaa kertoa siitä, että erityisesti pojilla epävarma fyysinen itseluottamus riski- ja turvattomuustekijänä seuraa ja välittyy muiden riskitekijöiden kautta. Kun on vaikeaa koulussa ja kun vuorokausirytmä on epäsäännöllinen, niin päiviä eivät täytä fyysistä toimintakykyä lisäävät harjoitukset vaan yhtälö on käänteinen. Sosiaalisista ja psyykkisistä riskitekijöistä seuraa nuorilla myös välinpitämättömyys fyysisen kunnon ylläpitoon.

Rinnastettuna kontekstien syntyminen ja vaikutusten sosioekologiseen malliin (ks. Bronfenbrenner 1979; Bowes 2004) poikien merkitykselliset kontekstit rajautuivat ja rakentuivat mikrosysteemisellä tasolla suhteissa ryhmätoiminnan vetäjiin, erityisopettajaan ja vanhempiin. Mesosysteemisellä tasolla poikaryhmällä oli suhteellisen tiivis kodin ja koulun yhteys. Vanhemmat olivat valmiita kontrolloimaan ja seuraamaan poikien koulunkäyntiin liittyviä rutiineita, mutta pojat kyseenalaistivat vanhempien auktoriteetisuhteen ja etsivät enemmän kontakteja ja kiinnityskohtia kodin ulkopuolelta. Vanhemmilla oli kuitenkin tärkeä rooli, sillä he seurasivat poikien osallistumista ryhmään ja valvoivat koulutyön edistymistä. Mesosysteemisen tason siirtymä ala-asteelta yläasteelle oli tuottanut pojille vaikeuksia, jotka oli havaittu koulussa jo vuosi ennen ryhmätoimintaprosessia. Eksosysteemiseltä tasolta vanhempien verkostojen ja työpaikkojen tai työttömyyden kautta välittyvää taloudellista huono-osaisuutta en poikaryhmä 2:n kohdalla havainnut kontekstina. Poikien kanssa tehtävää ryhmätoimintaa sääтели voimakkaasti ammattilaisten ja vanhempien sekä nuorten mytologinen pelko ja uskomus makrosysteemisestä voimasta, joka koulutyön kariutumisen muodossa toimii absoluuttisena syrjäytymisen tuottajana. He pelkäsivät, että koulusta syrjäytyminen merkitsee suhteellisen varmaa syrjäytymistä ja sivuun jäämistä yhteiskunnasta. Totaalista marginalisointumista. Ensisijainen preventiivinen peruste ryhmätoiminnan ulkopuolisella psykososiaalisen tuen ammatillisella verkostolla oli poikien sitouttaminen koulutyöhön, poikien

masennukseen vaikuttaminen ja kolmantena perusteena kasvun ja kehityksen tukeminen erilaisin vaihtoehtoisin välinein. Tämä arvottaminen näkyi muun muassa siinä, että ryhmätoiminnan harjoituksia pidettiin palkintoina hyvin suoritetusta koulutyöstä tai lisääntyneestä läsnäolosta koulussa. Jos koulu sujui huonosti, pojat eivät useinkaan ansainneet koulun ja lastensuojelun psyko-sosiaalisen ammatillisen tukiverkoston mielestä ryhmätoiminnan harjoituksia. Ryhmätoiminta joutuu tässä mielessä radikaalin sosiaalityön- ja pedagogiikan rooliin, jossa joudutaan kyseenalaistamaan muiden kumppaneiden tapoja ylläpitää rakenteita ja tuottaa hyvinvointipalveluja sekä käyttää valtaa lasten ja nuorten tarpeiden määrittelyssä. Rajatilanteet vaativat rajatekoja. Rajatilanteiden tuolla puolen on koettelemattomia mahdollisuuksia. (Ks. esim. Freire 2005, 112-113; Kurki 2000.)

Paul Willis (1984) viittaa ”Hammertownin” poikakoulun tutkimuksessaan poikien omaan keskinäiseen subjektiivisesti koettuun syvälliseen oppimisprosessiin. Tärkein havainto poikaryhmän 2 konteksteista on, että vertaisryhmän vaikutus läpäisee kaikki systeemiset kehät mikrotasolta makrotasolle. Poikaryhmä 2 rakensi maailmaa, joka oli Willisin käsittein inhimillinen eikä teoreettisesti pelkistetty. Yhteiskunnan halutut tulokset tulee tuottaa ”ilman pakkoa” ja ylläpitää sovituin säännöin rakenteellinen status quo eli instituutioiden määrittelemistä hyvän kasvun kriteereistä ei tule poiketa. Lastensuojelun ryhmätoiminta joutui tukitoimenpiteissään keskiluokkaisten koulumaailman arvojen ja lastensuojelun lapsilähtöisten arvojen yhdessä kuljettavan matkan jännitteiseen kenttään. Ryhmän vetäjinä jouduimme verkostossa hegemonisoimaan vaihtoehtoisia tapoja kasvulle ja nostamaan esille ilon merkityksen poikien arjessa, joka on tilanteen kriisiytyttyä sanktioitu. Makrosysteemiseltä tasolta poikien arkeen välittyi kurssimuotoisen peruskoulun tiukat ajalliset suoriutumisvaatimukset ja taloudellisesti heikosti resursoitu erityisopetus. Koulun heikot resurssit ja hidas reagointi vaikeuttivat ja hidastivat poikien selviytymistä mutta ryhmäprosessin loppupuolella erityisjärjestelyin saatu ja lisätty erityisopetuksen tuki kontekstina koettiin vahvistavaksi. Erityisopetuksen rooli poikien selviytymisessä koulun kontekstissa oli merkittävä, mikäli selviytyminen määritellään siten, että ei ajatella elämänkaaren lopputulosta vaan selviytymistä eri ikävaiheissa ja eri paikoissa esiintyvistä kriiseistä.

6.2.5 Interventiot

Havaintomatriisissa nro 5 on tietoa niistä tukitoimista, joita on pojille ryhmätoiminnan yhteydessä ja sen aikana annettu. Ryhmätoiminnan omien sisäisten interventioiden sisältö ja toimenpiteet ovat kohdissa B, D ja E. Olen kuitenkin koonnut myös muiden keskeisten auttajatahojen interventioita näkyviin. Poikaryhmä 2:n tuki ja ohjaus sisälsi pääasiassa toiminnallisen tuen ohella arjen pulmatilanteiden selvittelyä ja seurantaopettajan, kuraattorin ja lastensuojelun työntekijöiden kanssa. Poikien vanhemmilla oli mahdollisuus halutessaan osallistua tukitoimenpiteisiin ja niiden sisällön määrittelyyn. Ryhmätoiminnan toiminnallinen tuki koostui vaellus-, retkeily-, kiipeily- ja taitolajiharjoituksista. Ensimmäisten neljällä ryhmäkerralla ja jälkimmäisillä kerroilla on tuotu interventiona näkyviin maskuliinisten elementtien lisäys poikien tukemisessa ja kontaktin luomisessa (matriisin kohdat B ja D). Miestyöntekijöiden interventiolla ja puuttumisella luotiin kriisiytyvään tilanteeseen maskuliinisten elementtien lisäys ja androgyyninen tukirakenne, joka on yksi selviytyvyyden kannalta tärkeä tekijä. (Ks. myös Garbarino 2000.) Sen lisäksi pojille annettiin neuvontaa päihteidenkäyttöön, rikosseuraamuksiin, ammatinvalintaan ja koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. Pojat sitoutuivat ryhmätoimintainterventioon ja pitivät säännöllisiä harjoituksia tärkeinä.

" On hyvä kun voi asettaa tavoitteen ja sitten rentoutua. Säännölliset harjoitukset ovat just tärkeitä."

Havaintomatriisi 5: Interventiot (Poikaryhmä 2)

| Ryhmäkerrat 1-4 | Ryhmäkerrat 5-9 |
|--|---|
| <p>A. Verkoston tuki ja ohjaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • olen selvittellyt tilannetta kuraattorin ja opettajan kanssa • vanhemmat ovat yhteydessä, yhteydenpito <p>B. Aktiviteetit ja toiminnallinen tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • taitolajit • kiipeilyharjoitukset • vuorovaikutus ja yhteistyöharjoitukset • fyysiset harjoitukset, vaellus, retkeily • voi itse valita, mitä tehdään <p>C. Neuvonta ja konsultaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • koulukuraattori • erityisopettaja • lastensuojelu • psykiatrian poliklinikka | <p>D. Toiminnallinen tuki pienryhmässä</p> <ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuus osallistua ryhmätoimintaan • säännölliset leiriharjoitukset 1 krt/kk • leirien ja harjoitusten suunnittelutapaamiset • palautetapaamiset ja muistelu <p>E. Verkoston tuki ja ohjaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • psykiatrinen hoitotarpeen arviointi • erityisopetuksen yhteistyö • hyvinvoinnin seuranta koulun verkostossa kuraattorin tuella |

Ryhmätoimintakerroilla 5-9 intervention sisällöt muuttuivat siten, että yhteistyöhön ja neuvontaan sisältyi uusia elementtejä. Psykiatrinen hoitotarve ja masennusdiagnoosi tutkittiin ja suljettiin pois muuttujana muulta ryhmältä mutta yhden pojan kohdalla aloitettiin lääkityshoito ylivilkkauksen vuoksi. Sisällöissä säilyivät edelleen toiminnallinen tuki pienryhmässä ja erityisopetuksen pienryhmä.

7. Tulokset ja yhteenveto

Yhdeksän ryhmäkertaa molemmilla ryhmillä toteutettiin seitsemän kuukauden aikana. Tavoitteena oli tunnistaa ja tulkita, millaisia omaan hyvinvointiinsa vaikuttavia muutostekijöitä ja konteksteja lapset ja nuoret tuottavat ryhmätoiminnan yhteydessä. Tutkimuskysymykseni oli: millaisia omaan hyvinvointiinsa vaikuttavia muutostekijöitä lapsilla ja nuorilla muodostuu ryhmätoiminnan yhteydessä sekä miten lapset ja nuoret itse ilmaisevat ymmärrystään omaan hyvinvointiinsa vaikuttavista muutostekijöistä lastensuojelun avohuollon toiminnallisen intervention aikana? Tavoitteenani ei ole ollut näyttää toteen, miksi jokin muutostekijä (mekanismi) on syntynyt tai miksi se on vaikuttanut, kuten on vaikuttanut. Tarkoituksena oli tunnistaa avaintekijät ja joitakin potentiaalisia säännönmukaisuuksia, jotka mahdollisesti tuottavat ryhmätoiminnan yhteydessä hyvinvoinnin muutoksia (outcomes). Tutkimuksessa on kuitenkin kriittisesti otettava huomioon, että hyvinvoinnin muutokset (outcomes) ovat monien eri vaikutusten ja seurausten tulosta, jota monet erilaiset todellisuudet muovaavat. Aineistosta on saatu esille muutamia johdonmukaisia ja toistuvia keskeisiä muutostekijöitä, estäviä ja mahdollistavia muutostekijöitä sekä konteksteja. Niiden löytäminen lasten ja nuorten arjen omista merkityksistä on jo tutkimustulos sinänsä.

Aineistosta matriiseihin tehtyjen abstrahoitujen havaintojen perusteella ryhmätoiminnan sisältöä ja interventiota voidaan jatkotyöskentelyssä muokata siten, että toiminnan vaikutus kohdentuu merkityksellisiin ja tärkeisiin muutostekijöihin. Toiminnan sisältöä voidaan muovata siten, että intervention vaikutus kohdentuu ryhmäkohtaisesti spesifeihin tiivistyneisiin mahdollistaviin muutostekijöihin ja ryhmäkohtaisesti spesifeihin estäviin muutostekijöihin. Realistisen kehän hypoteesit palautuvat näin analyysin jälkeen toimintatapoihin ja interventioon (katso kuvio 2, realistinen arviointikehä s. 51). Esimerkiksi ryhmätoiminnan yhteydessä saatu taloudellinen tuki harrastuksiin on tavoiteltu keskeinen muutostekijä (outcomes) koettuihin ja merkityksellisiin aktiviteetteihin. Samaan aikaan heikko taloudellinen tilanne tai perheen sosiaaliset suhteet ja perhetilanne on estävä muutostekijä suhteessa aktiviteetteihin ja niiden toteutumiseen. Ryhmätoiminta mahdollisti poikien aktiviteetit. Molemmissa ryhmissä estävänä psyykkisenä ja sosi-

aalisena muutostekijänä painottui jatkuvuuden estymisen pelko ja tulevaisuusorientaatioon liittyvät arjen huolet. Pojilla ei ollut varmuutta aikuisten sitoutumisesta toimintaan missään palvelujärjestelmän osassa ja oma tulevaisuus paikannettiin ryhmätoiminnan alussa toivottomaksi tai hyvin huolestuttavaksi.

Ryhmiin osallistuneiden lasten ja nuorten tavoittelemat ja toivomat hyvinvoinnin keskeiset muutostekijät tunnistettiin havaintomatriisissa, joka sisälsi poikaryhmällä 1 suhteen tulevaisuuteen ja jatkuvuuden, ryhmätyökyvyn ja sosiaaliset taidot sekä fyysisen kunnan ja motoriset taidot. Poikaryhmän 2 keskeisten muutostekijöiden havaintomatriisi sisälsi sitoutumisen yhteistyöhön, koulunkäynnin, vertaisryhmän vaikutuksen sekä päihteenkäyttö- ja rikospuheen.

Mahdollistavat muutostekijät sisälsivät poikaryhmällä 1 sitoutumisen toimintaan, tulevaisuusorientaation, ryhmän tuen ja muun arjen hallinnan. Poikaryhmän 2 mahdollistavat muutostekijät sisälsivät sitoutumisen yhteistyöhön, itsereflektion, mahdollistavan tuen, suhteet ja muun arjen hallinnan. Estävät muutostekijät sisälsivät poikaryhmällä 1 keskittymiskyvyn puutteen, väkivaltaisuuden, poissaolot koulusta, suhteet, jatkuvuuden estymisen huolen, fyysisen väsymyksen ja ruokailutottumukset. Poikaryhmän 1 väkivaltaisuus ja konfliktiherkkyys ei lieventynyt ryhmätoiminnassa intervention aikana. Pojat kokivat konfliktien jatkuvan ryhmästä huolimatta ja väsyivät toisiinsa yhdeksän kuukauden ryhmätoimintajakson aikana. Tärkeä havainto on, että ryhmästä ja toiminnallisista harjoituksista ei koettu ja tulkittu olevan apua näihin riskimekanismeihin yhdeksän kuukauden aikana. Poikaryhmällä 2 estävät muutostekijät sisälsivät toivottomuuden, vertaisryhmäpaineen, keskittymiskyvyn puutteen, perheen ja suhteet, tulevaisuusorientaation, puutteellisen tuen ja koulumotivaation. He kokivat saavansa vähän sosiaalista tukea julkisista palveluista koulutyön kriisiytyttyä. Tämä sai tulevaisuuden näyttämään epävarmalta ja pelottavalta. Koulutyöhön ei jaksanut enää panostaa koska peli oli menetetty ja yhteisön silmissä heikko osaaminen hävetti heitä. Poikaryhmän 2 palveluverkoston tarjoama hypoteettinen muutostekijä masennus ei aineiston perusteella saanut vahvistusta ryhmätoiminnan yhteydessä. Aineiston ja analyysin perusteella poikien toivottomuus ja palvelujärjestelmän antama puutteellinen tuki kriisitilanteessa koulutyön kriisiytyttyä osoittautuivat merkittävimmiten muutostekijöiksi kuin oletettu riskitekijä masennus ja sen hoito.

Poikaryhmä 1:n sitoutuminen toimintaan, tulevaisuusorientaation muuttuminen ja omien fyysisten taitojen kokeminen ja reflektointi olivat mahdollisesti niitä sisältöjä, generatiivisia mekanismeja, jotka vahvistivat mahdollistavia muutostekijöitä ja neutraloivat estäviä muutostekijöitä. Nämä muutostekijät ilmenivät, saivat sysäyksen poikkeavan ja häiritsevän käytöksen, perheen historian, perheen ongelmien historian ja terveyden kontekstissa. Poikaryhmän 1 heikko fyysinen minuus ja epäterveelliset ruokailutottumukset estävinä muutostekijänä jäljitettiin ryhmätoimintaintervention aikana. Molemmissa ryhmissä toiminta ja todellisuus muotoutuivat perheen historian ja koulutyön kontekstissa. Poikaryhmällä 2 aineistosta abstrahoitii yhteisön hylkäämisen kokemuksen konteksti ja koulutyön yhteydessä annettujen palvelujen puutteellinen tuki.

Molempien ryhmien interventiot fokusoituivat, tiivistyivät ja täsmentyivät ryhmäprosessin aikana. Poikaryhmän 1 interventiot lisääntyivät ryhmäprosessista saadun tiedon vuoksi ja poikaryhmän 2 interventiot vähenivät ryhmäprosessin edetessä. Poikaryhmä 1:n tarpeellisiksi interventioiksi täsmentyivät lastensuojelun ja psykiatrian tuki. Poikaryhmä 2:n interventioiksi täsmentyivät lastensuojelun ryhmätoiminnan ja erityisopetuksen tuki. Tästä voidaan tehdä sellainen tulkinta, että poikaryhmä 2 aiheutti mahdollisesti vähemmän kustannuksia ja ehkäisi mahdollisia tulevia kuluja muissa hyvinvointipalveluissa mutta lisäsi sen hetkisiä kuluja lastensuojelun avohuollossa ja erityisopetuksessa.

Analyysi osoittaa, että säännöllisesti toistetuilla ryhmätoiminnoilla ja havaintomatriisissa esitetyllä analyysillä on tunnistettu ja tehty näkyväksi ryhmiin osallistuvien lasten ja nuorten ryhmäkohtaisten tavoiteltujen ja toivottujen muutostekijöiden (outcomes), estävien muutostekijöiden, mahdollistavien muutostekijöiden kompleksisuus ja kontekstit, joissa nämä potentiaaliset hyvinvoinnin muutokset tuotetaan. Tulokinnassa on pyritty tuomaan esille ryhmään kuuluvien lasten ja nuorten omia käsityksiä heidän arkeensa vaikuttavista merkittävistä muutostekijöistä, ilmiöistä ja tapahtumista, joita he itse ovat tuoneet esille sosiaalityön ryhmätoiminnan kontekstissa toiminnallisten harjoitusten aikana ja niiden jälkeen. En kuitenkaan väitä, etteikö oma subjektiivinen ammatillinen näkökulmani ja tapani tehdä havaintoja olisi vaikuttanut tekemiini tulkintoihin. Siksi

näitä tietoja ja tuloksia voi pitää ammatilliselle, lasten ja nuorten kanssa ryhmissä tehtävälle ehkäisevälle sosiaalityölle suuntaa antavina.

Tulokset: Poikaryhmä 1

- Suhteen tulevaisuuteen ja jatkuvuuden pojat kokivat merkityksellisimmäksi ja vaikuttavimmaksi tavoiteltavaksi muutostekijäksi ryhmätoiminnan yhteydessä. Toiminnan riittävän pitkä ajallinen kesto, jatkuvuus ja aikuisten sitoutuminen on pojille yhtä tärkeä muutostekijä kuin toiminta itse.
- Ryhmätoiminnan toiminnallisessa kontekstissa tapahtuvalla havainnoinnilla saa nopeasti monimerkityksellistä ja tärkeää tietoa poikien arjen estävistä muutostekijöistä.
- Tieto poikien hyvinvoinnista ennen ryhmää perustui koulun, lastensuojelutyön ja psykiatrian avotyön toimistokontekstissa tehtyihin arviointeihin, joissa ei ollut muodostunut selkeää kokonaiskäsitystä poikien omasta tavasta ratkaista päivittäisiä pulmia kodin, koulun ja vapaa-ajan kontekstissa.
- Ryhmätoiminta interventiona lisäsi tietoa poikien hyvinvoinnista ja tiedon perusteella suositeltiin lisätueksi säännöllisiä psykiatrian hoitotoimenpiteitä.
- Poikien epäterveellisiä ruokailutottumuksia ja huonoa ruokavaliota sekä heikkoa fyysistä toimintakykyä ei ollut havaittu estävänä muutostekijänä kodin, koulun, lastensuojelutyön ja psykiatrian psykososiaalisen tuen verkostossa.
- Ryhmätoiminnalla ei saatu riittävästi vaikuttavuutta poikien väkivaltaiseen käyttäytymisen ja konfliktiherkkyuden riskimekanismin yhdeksän kuukauden aikana. Sijaishuolto tai pitkäaikainen säännöllinen hoitosuhde katsottiin hyvinvoinnin kannalta merkittävämmäksi.

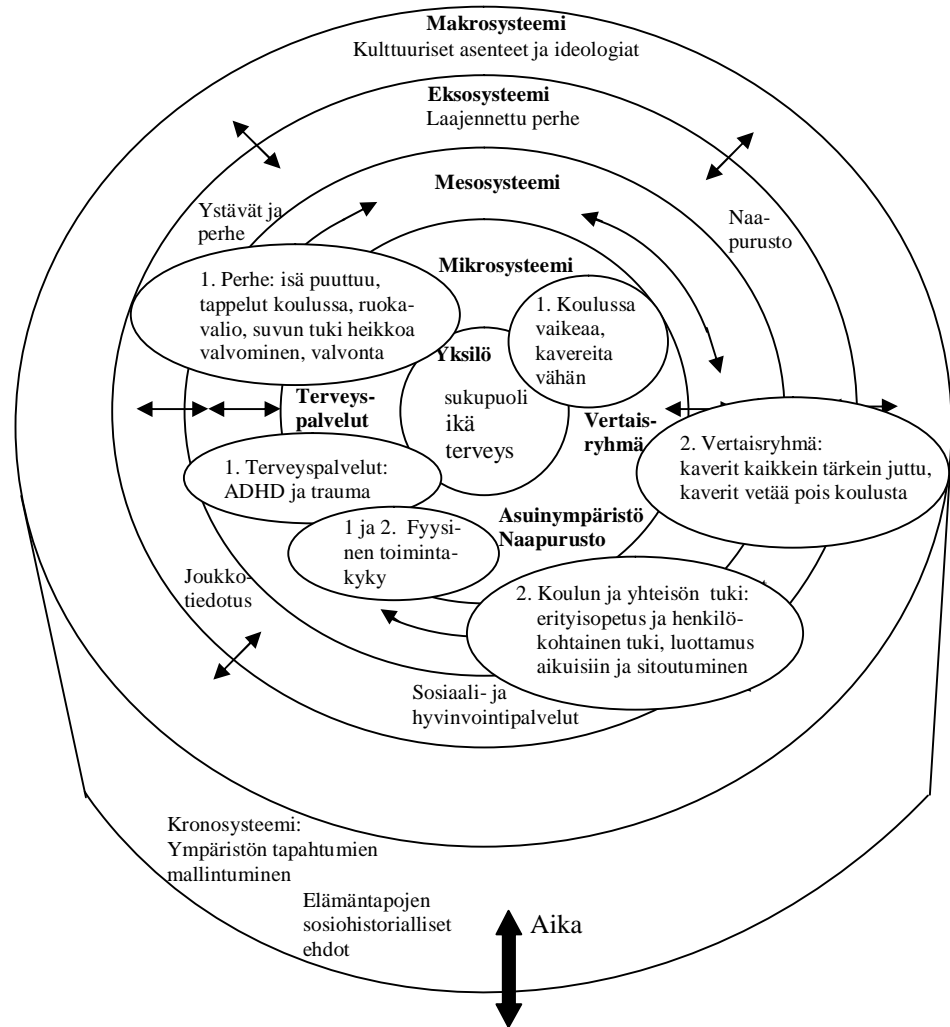
Tulokset: Poikaryhmä 2

- Sitoutuminen yhteistyöhön uusien aikuisten kanssa oli merkittävin potentiaalinen tavoiteltava muutostekijä, joka mahdollisesti vaikutti koulutyöstä suoriutumiseen ja koulutyöhön sitoutumiseen. Muutos ajoittui lastensuojelun ryhmätoimintaintervention ja tuetun erityisopetuksen alkuvaiheeseen. Ryhmäprosessin aikana pojat oppivat kommunikoimaan ja antamaan ongelmilleen nimiä, mikä todennäköisesti vähensi psyykkistä raskautta koulutyön kariutumisen yhteydessä.
- Moniammatillinen tukiverkosto käynnistää interventiot ulkoisesti näkyviin, oireperusteisiin ja diagnostisiin syihin, vähemmän lapsen ja nuoren omista arjen kokemuksista esiin tulleisiin jäljitettyihin hyvinvoinnin muutostekijöihin.
- Pojat itse kokivat vertaisryhmänsä haitallisen vaikutuksen estävänä tekijänä merkittäväksi. Kodin ja vanhempien merkityksen vähäisemmäksi.
- Lastensuojelun, koulun ja psykiatrian avohoidon arvioimalle masennusdiagnoosille ei oletuksena löytynyt vahvistusta. Sen sijaan koulutyön kariutuminen aiheutti vahvoja epätoivon ja pelon tunteita.
- Koulu on merkittävä poikien tunne-elämää säätelevä tekijä
- Palvelujen puutteellinen tuki ja vaikeus saada riittävästi henkilökohtaista erityisopetusta oli koulutyön kariutumisen yhteydessä poikien kokemana merkittävä estävä muutostekijä.
- Ryhmätoiminnan ja erityisopetuksen tuki vähensi poikien muiden hyvinvointipalvelujen käyttöä ja vaikutti todennäköisesti siten ettei tilanteen kehittyminen huonompaan suuntaan jatkunut, jolloin myöhemmin olisi mahdollisesti tarvittu pysyviä tai väliaikaisia lastensuojelun sijoitustoimenpiteitä.

- Toiminnallisella menetelmällä saatiin uutta tietoa poikien hyvinvoinnista. Menetelmä toi esiin mahdollistavia muutostekijöitä ja neutraloi estäviä muutostekijöitä.

8. Pohdinta

Tärkeimpinä tuloksina arjen hyvinvointiin liittyvien estävien muutostekijöiden ja riskien osalta voidaan todeta, että Poikaryhmä 1:n (11-vuotiaat pojat) kohdalla ryhmätöinnillä ei havaittu saatavan merkittävää muutosta väkivaltaan ja aggressiiviseen käytökseen poikien arjen ja koulutyön konteksteissa. Pojat itse kokivat ristiriitojen jatkuvan edelleen ja väsyivät ryhmäjakson aikana keskinäisistä konflikteista. Ryhmästä ei siten havaittu olevan apua näihin muutostekijöihin yhdeksän kuukauden ryhmäjakson aikana. Toisaalta yliaktiivisuus, joka näyttäytyi riitojen ja levottomuuden ilmiössä oli poikien tulkinnassa reagoitua tylsään arkeen, ahtaaseen luokkahuoneeseen ja toiminnalliseen vaihtoehtottomuuteen. Ennen ryhmäprosessia tieto poikien arjen hyvinvoinnin omista merkityksistä ja tulkinnoista oli ammattilaisverkostossa palasina ja hajallaan. Poikia oli kuultu psykososiaalisen työn toimistokonteksteissa ja kotikäynneillä. Aineisto ja havainnointi antoivat myös viitteitä siitä, että varhaisnuoruusikäisten poikien havainnointi toiminnallisessa kontekstissa antaa nopeasti rikasta ja monipuolista tietoa poikien arjen hyvinvointiin vaikuttavista merkityksistä. Ryhmätöimintä lisäsi muiden tahojen tekemiä interventioita. Ryhmätöiminnalla oli arvioiva rooli ja se aktivoi pojille heidän tarvitsemaansa palveluja. Ryhmätöiminnan yhteydessä havaittiin, että pojat tarvitsivat henkilökohtaisiin vaikeuksiinsa muita tukimuotoja ja palveluja. Havaintojen pohjalta jäin pohtimaan sitä, millainen arvo on annettava yleensä ryhmätöiminnassa sille, että pojat sitoutuvat toimintaan hyvin, ovat innokkaita ja kokevat toiminnan tärkeänä vaikka heidän elämän tilanteessaan ja arjen olosuhteissa ei sinänsä tapahdu merkittäviä muutoksia parempaan suuntaan. Ehkä lastensuojelun ryhmätöiminnan arvona voidaan tällaisessa tapauksessa pitää sitä, että edes jotakin hyvää on tarjolla vaikka ihmisen elämää ei saada puristettua selkeästi mitatuiksi vaikutuksiksi.



Kuvio 5. Poikaryhmä 1 ja 2: Ongelmiin liittyvien kontekstien tiivistyminen ja jäsentyminen poikien merkitysmaailmassa (Bronfenbrenner 1979; Bowes 2004)

Kuviossa 5 on tiivistetty ja koottu poikaryhmästä 1 ja 2 kontekstit (katso myös kappale 4.1.3 kontekstien tunnistaminen). Kuvioon on merkitty poikaryhmän 1 ongelmien historiaan liittyvien kontekstien sijoittuminen mikrosysteemisellä tasolla poikkeavaan ja häiritsevään käytökseen, perushoivaan ja yksilöllisellä tasolla fyysiseen toimintakykyyn. Pojat valvoivat myöhään, söivät epäterveellistä ruokaa, olivat ylipainoisia ja kärsivät koulussa ylivilkkaudesta. Poikaryhmä 2:n kontekstit sijoittuvat mikro-, meso- ja ekso-tasoilla aikuisiin luottamiseen ja sitoutumisen, yhteisön antaman puutteellisen tuen, ver-

taisryhmän vaikutuksen ja yhteisön hylkäämisen kontekstiin. Pojat kokivat koulutyön yhteydessä saamansa palvelut puutteellisina ja vertaisryhmän merkityksen tärkeänä. Myös poikaryhmällä 2 oli yksilötasolla fyysiseen toimintakykyyn liittyvä kontekstitekijä. Pojat epäroivät fyysisissä suorituksissa ja pitivät itseään alussa heikkoina.

Poikaryhmä 1:n kohdalla ryhmätoiminnalla pyrittiin vaikuttamaan opettajan, lastensuojelutyöntekijöiden ja kuraattorin esioletuksiin perustuviin riskimekanismeihin kuten koulumotivaatioon, ylivilkkauteen ja väkivaltaan. Pojat itse kokivat arkensa riskit huolestuttavana tulevaisuusorientaationa, epävarmuutena aikuisten sitoutumisessa ja toiminnan jatkuvuudessa. Toisen vanhemman puuttuminen ja nuoren epävarmuus suoriutua koulussa sosiaalisista suhteista vertaisten kanssa olivat niitä konteksteja ja estäviä muutostekijöitä, joita pojat itse pitivät merkityksellisinä arjen kannalta. Fyysiseen toimintakykyyn liittyvä itsetunto ja toive kehittyä fyysisissä taidoissa oli pojille ryhmätoiminnan yhteydessä esille tullut merkityksellinen toivottu ja tavoiteltu hyvinvoinnin muutostekijä. Pojat toivat esille myös huolensa ruokavaliostaan, joka oli todennäköinen vastaus poikien ylipainolle ja fyysiselle suorituskyvyllä sekä siitä seuranneelle epävarmalle fyysiselle itseluottamukselle estävänä muutostekijänä. Pojilla oli hämärä itsereflektio ja tietoisuus siitä, että syöminkeihin liittyi jotakin epätavallista. Jäljitetyt muutostekijät isän kuolema, ruokavaliio, heikko fyysinen itsetunto ja tulevaisuusorientaatio eivät kuitenkaan olleet niitä muutostekijöitä ja konteksteja, joiden perusteella moniammatillinen psykososiaalinen tukiverkosto poikien ympärillä päätti käynnistää preventiiviset tukitoimet vaan väkivalta, ylivilkkaus ja kouluvaikeudet. Poikaryhmässä 1 tilanne säilyi ennallaan ryhmätoimintaintervention aikana. Poikien arjen hyvinvointi ei huonontunut mutta ei parantunutkaan. Poikien sitoutuminen toimintaan oli aktiivista ja innokasta, jota voidaan pitää mahdollisesti sen hetkisenä subjektiivisesti koettuna merkittävänä asiana.

Poikaryhmä 2 kohdalla tärkein hyvinvointiin ja riskeihin liittyvä havainto oli koulutyöstä suoriutumiseen liittyvät estävät ja mahdollistavat muutostekijät, jotka ilmenivät kodin, koulun ja vertaisryhmän konteksteissa. Koulun antaman henkilökohtaisen tuen ja opetuksen pojat kokivat riittämättömänä ja tulkitsivat sen merkitykselliseksi arjen hyvinvointiin vaikuttavaksi estäväksi tekijäksi. Pojat kokivat toivottomuutta ja pelkäsivät putoamista koulutyöstä kurssimuotoisten suoritusten paineissa. Makrotasolta välittyvä

kouluresurssien heikkous välittyi eteenpäin puutteellisena tukena, joka vaikeutti poikien mahdollisuutta suoriutua koulutyöstä. Yläasteikään liittyvä siirtymä ja sitä seuranneet vaikeudet koulutyössä muuttuivat tuetun erityisopetuksen ja ryhmätoiminnan kontekstissa. Kun tuetun erityisopetuksen määrää lisättiin ja siihen liitettiin ryhmätoimintainterventio, pojat kokivat koulutyön tärkeämmäksi. Lisäinterventioiden tarve väheni ryhmätoimintajakson aikana. Prosessin edetessä pojat kokivat tarvetta harvempiin ryhmäjaksoihin. Hypoteettinen masennusdiagnoosi ryhmän jäsenillä ei saanut vahvistusta. Poikien antama merkitys oli ahdistus ja leimautuminen siitä, että he eivät suoriudu isossa luokassa annetuista tehtävistä. Toivottomuus ja palvelujärjestelmän joustamattomuus, interventiovalikoiman suppeus ja palvelujärjestelmän puutteellinen tuki suhteessa nuorten tarpeisiin olivat aineiston perusteella estäviä muutostekijöitä ryhmän alkuvaiheessa. Palvelujen kehittämisen näkökulmasta koulutyön kriisiytymisen yhteydessä ryhmätoiminta voi olla yksi poikien arkea voimaannuttava ratkaisu. Poikien on myös tarpeellista saada konkreettista tukea vaikeisiin oppiaineisiin. Nämä edellyttävät lastensuojelutyössä lisäresursointia sekä tehtäväkuviin ja palvelujen rakenteisiin liittyviä ratkaisuja. Vaikka nuorille suunnattujen eri ammattiryhmien hyvinvointipalvelujen kirjo onkin runsas, vaikuttaa kuitenkin siltä, että avohuollosta puuttuu riittävän intensiivisiä ja sitouttavia tukirakenteita. Palvelut perustuvat pitkälle vapaaehtoisuuteen ja löysään kontrolliin.

Maskuliinisten ja feminiinisten elementtien yhdistäminen interventiossa havaittiin poikaryhmä 2:n kohdalla tarpeelliseksi ja toimivaksi työkäytännöksi. Voidaan tulkita, että erityisesti murrosikäiset pojat tarvitsevat myös miestyöntekijöitä ja heidän tukeaan riskien varhaisessa vaiheessa. Rikosuraa, koulupudokkuutta ja päihteidenkäyttöä ei käynnistynyt vaan pojat suoriutuivat kouluvuodesta ja siirtyivät seuraavalle luokalle. Poikaryhmän 2 ryhmätoiminta-interventiota voidaan pitää oikein, joskin viimehetken ajoitettuna ja onnistuneena. Tutkimushavainnot vahvistavat sitä näkemystä, että yläasteikäisten erityistä tukea tarvitsevien poikien kohdennetut ehkäisevät interventiot tulee käynnistää viimeistään seitsemännen luokan siirtymävaiheen alkuun. Arjen hyvinvointiin vaikuttavien riskien tunnistamista ja aktiivisia toimenpiteitä tulisi kohdistaa tähän ikävaiheeseen. Yläasteikäisen poikaryhmä 2:n arjen kokemukset palvelujärjestelmän puutteellisesta tuesta koulutyön kriisiytyttyä, vahvistavat sitä näkemystä, että nuorten kriiseihin tulee vastata varhaisemmin ja intensiivisemmin moniammatillisin keinoin. Poikaryhmä 2:n estävistä muutostekijöistä ja niiden muotoutumisesta voidaan tutkimuksen

perusteella tehdä sellainen johtopäätös, että opetuksen ja erityisopetuksen resurssien vähäisyys tai puute aiheuttaa välittömiä toimenpiteitä ja kustannuksia lastensuojelun avohuollolle. Tämän vuoksi tulee suhtautua kriittisesti sellaiseen linjaukseen, jossa erityistä tukea tarvitsevia ylä-asteikäisiä poikia integroitaisiin yhä enemmän erityisopetuksen resurssien puutteen vuoksi isoihin luokkaryhmiin. Erityisopetuksen resurssointi on lastensuojelutoimenpiteiden tarpeeseen ja poikien selviytymiseen vaikuttava tekijä.

Ehkäisevän työn kentässä kouluvaikeuksissa olevien poikien haetut riskiennusteet ovat erittäin hypoteettisia ja hyvin tulkinnanvaraisia. Riskiennusteita, konteksteja ja oletuksia riskeiksi sanottavista estävistä muutostekijöistä saatetaan aikuisten ammattilaisverkostossa rakentaa hyvin pienistä ja sattumanvaraisista tiedonpalasista. Riskimekanismeja ei laadullisesti jäljitetä, tutkita tai testata analyttisesti ekologisesta perspektiivistä riskien varhaisessa vaiheessa. Asiantuntemus poikien arjesta on harvoin etnografisesti jäsenytynyt. Interventioilla pyritään vaikuttamaan ulkoisesti näkyviin, diagnostisista ja oireperusteisista lähtöoletuksista nouseviin seurauksiin ja vähemmän lapsen ja nuoren omasta arjen kokemuksista ja ymmärryksestä nouseviin hyvinvoinnin muutostekijöihin.

Kenttätyöllä ja siihen liittyvällä jäsenetyllä analyttisellä tiedon keräämisellä sekä osallistuvalla havainnoinnilla voidaan tuottaa tietoa lasten ja nuorten arjen omista merkityksistä. Realistisen arvioinnin, etnografian ja ekologisen perspektiivin yhdistäminen antaa riittävän monipuolisen kehyksen kontekstien ja muutostekijöiden kompleksisuuden ja moninaisuuden tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa tieto on vahvistanut kriittistä suhdetta diagnooseihin. Palvelujärjestelmä kanavoit paineet oireilevista lapsista riskeinä ja diagnooseina, kun ei ole tarjolla voimaannuttavia valtaistavia työmalleja tai riittäviä henkilöresursseja koulutyön tai lastensuojelun kenttätyön kontekstissa kriisien varhaisessa vaiheessa. Osa lapsista ja nuorista hyötyy terapeuttisesti yhdessä tekemisestä ja toiminnallista työmalleista ellei pysyvästi, niin ainakin yhdessä kuljetun matkan ajan, millä voi olla merkittävä ehkäisevä siirtovaikutus myöhempien ikävaiheiden kriisitilanteisiin.

Havainnointitiedon jatkuva keruu lastensuojelun ryhmätoiminnan yhteydessä käyttämällä etnografista viitekehystä ja realistista analyysimallia sekä ekologista perspektiiviä auttaa kirkastamaan ja selkiyttämään lasten ja nuorten riskeihin liittyviä hypoteettisia

ennakko-oletuksia ja yhdistämään eri konteksteista syntyvää tietoa. Näin työtä voi tehdä näkyväksi. Malli sellaisenaan tulkinnan apuvälineenä tai sen osatekijät ovat sovellettavissa lasten ja nuorten kanssa ryhmissä tehtävään käytännön työhön, tiedon keruuseen ja opetukseen. Yhdistelmän heikkoutena on sen hitaus ja sitkeyttä vaativa tiedon koaminen kentältä. Teorian ja analyysimallin yhdistäminen soveltuukin tiedon tuottamisessa paremmin pitkäjänteiseen käytännön ammattityöhön ja pitkäkestoisiin ryhmiin.

Ryhmätoiminnan mekanismit vaativat jatkuvaa seurantaakin sekä tiedonkeruuseen metodin ja analyysivälineen. Tiedon keruun on oltava monipuolista. Lapsia ja nuoria osallistavilla välineillä tieto lasten ja nuorten omista kokemuksista ja arjesta tihenee, minkä vuoksi moniammatillisten toiminnallisten menetelmien lisäämistä omana palveluna lapsille ja nuorille pitää lisätä erityisesti kouluvaikeuksien yhteydessä. Lastensuojelutyö tarvitsee kouluikäisten lasten ja nuorten kriittisiin siirtymävaiheisiin kohdennettua toiminnallista erityisosaamista.

Sosiaalityöhön pitää luoda sellaisia ammatillisia käytäntöjä, tehtäväkuvia ja tiedon tuottamisen tapoja, joissa lasten ja nuorten tuottama oma tieto ja ymmärrys arjen riskimekanismeista ja mahdollistavista mekanismeista saadaan näkyviin. Kouluikäisten poikien selviytyvyyden kannalta suomalaisessa kulttuurissa merkityksellisistä suojaavista ja mahdollistavista voimaannuttavista muutostekijöistä tarvitaan lisää tutkimustietoa. Tämän tutkimuksen perusteella on vahvistunut se käsitys, että toiminnallisen interventi-
on kohdentaminen varhaisnuoruuteen ja yläasteen siirtymävaiheeseen ehkäisee pojilla syrjäytymistä koulutyöstä sekä ajautumista rikoksiin tai päihteisiin, mutta pitäisi tutkia vielä tarkemmin kuinka ja millaisten suojaavien tekijöiden vaikutuspiirissä saadaan aikaan tällainen yhteisvaikutus. Tutkimusta on tehtävä myös siellä, missä toimitaan lasten ja nuorten kanssa. Yhteisessä toiminnassa asiakkaan kanssa arjen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä koottu tieto tekee työstä merkityksellisemmän, eivätkä tiedon palaset ole yhtä hajallaan, eivätkä niin ylivoimaisia ja musertavia.

Kirjallisuus

Ahonen, Timo & Korhonen, Tapio (2002) Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa Lyytinen Heikki & Ahonen, Timo & Korhonen, Tapio & Korkman, Marit & Riita, Tytti (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Bardy, Marjatta & Barkman, Johanna (2001) Tunteet ja ilmaisutaidot sosiaalipoliittisena kysymyksenä. *Stakes. Yhteiskuntapolitiikka* 66:3, 199-209.

Bardy, Marjatta & Salmi, Minna & Heino, Tarja (2001) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 263. Helsinki: Stakes.

Bhaskar, Roy (1997) *A Realist Theory of Science*. London: Verso.

Bowes, Jennifer M (toim.) (2004) *Children, Families & Communities. Context and Consequences*. Australia: Oxford University Press.

Bronfenbrenner, Urie (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments By Nature and Design*. Harvard: University Press, Cambridge, Massachusetts and London.

Caven, Sini & Piha, Jorma (1995) Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1995:3.

Danermark, Berth & Ekström, Mats & Jacobsen, Lislotte & Karlsson, Jan (2001) *Explaining society. Realism in the social sciences*. London and new York: Routledge.

Darst, Paul W & Armstrong, G. (1991) *Outdoor Adventure Activities for School and Recreation Programs*. Waveland press, Inc, Prospect Heights.

De Moura, Sergio (2002) The Social Construction of Street Children: Configuration and Implications. *The British Journal of Social Work*. The British Association of Social Workers. Volume 32, 3/2002, 353-367.

Denzin, Norman K & Lincoln, Yvonne S (2000) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. California: Sage Publication.

Dewey, John (1999) *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Douglas, Mary & Wildawsky, Aaron (1982) *Risk and Culture. An Essays on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley: University of California Press.

Dunderfelt, Tony (1992) *Elämäntapa- ja kasvun psykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Porvoo: WSOY.

Drisko, James W (2000) Qualitative Data Analysis: its not just anything goes, Paper presented at Society for Social Work and Research Annual Conference, Charleston, SC, USA, 30 January.

Epston, David (1997) "I Am a Bear": Discovering Discoveries. Teoksessa Smith, Gragih & Nylynd, David (toim.) Narrative Therapies with Children and Adolescents. New York: The Guilford Press, 53-70.

Eriksson, Esa & Arnkil, Tom (2005) Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 60. Helsinki: Stakes

Eskola, Jari & Pihlström, Sami (2004) Ihmisiä tutkimassa. Kuopio: Kuopion yliopisto, University Press.

Eskonen, Inkeri (2005) Perheväkivalta lasten kokemana. Miten ja mitä lapset kertovat terapeuttisissa ryhmissä perheväkivallasta. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Freire, Paolo (2005) Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Fook, Janis (2002) Social Work. Critical Theory and Practice. London: Sage.

Garbarino, James & Stott, Frances M & Faculty of the Erikson Institute (1989) Eliciting, Interpreting and Evaluating Information from Children. San Francisco: California, Jossey-Bass Publishers.

Garbarino, James (2000) Lost Boys. Why Our Sons turn Violent and How we can Save Them. New York: Free Press, Anchor Books.

Gilligan, Robbie (2001) Promoting Positive Outcomes For Children in Need. The Assessment of Protective Factors. Teoksessa Horwath, Jan (toim.) Childs World. Assessing Children in Need. Philadelphia: Atheneum Press, 180-193.

Gordon, Jack (2001) Ecological Perspectives in Assessing Children and Families. Teoksessa Horwath, Jan (toim.) Childs World. Assessing Children in Need. Philadelphia: Atheneum Press, 53-74.

Gusfield, Joseph R. (1981) The Culture of Public Problems. Drinking-Driving and the Symbolic Order. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2005) Ethnography Principles in Practice. 3. painos. New York: Routledge.

Harrikari, Timo (2004) Alaikäisyys ja rikollisuuden muuttuvat tulkinnat suomalaisessa lainsäätämiskäytännössä. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Yhteiskuntapolitiikan väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Harrikari, Timo (2005) Alaikäisyys ja rikollisuuden muuttuvat tulkinnat suomalaisessa lainsäätämiskäytännössä. Nuorisotutkimus 3/2005. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 54-60.

Hautamäki, Jarkko (1999) Oppimaan oppimisen arviointi. Teoksessa Hautamäki, J & Arinen, P & Bergholm, P & Hautamäki, A & Kupiainen, S & Kuusela, J & Lehto, J & Niemivirta, M & Sheinin, P (toim.) Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 11-48.

Heikkinen, Alpo (2002a) Pikkupojat metsässä. Tunnekokemuksia toiminnallisissa pienryhmissä. Stakes. Yhteiskuntapolitiikka 67:6, 584-590.

Heikkinen, Alpo (2002b) Lasten ja nuorten voimaantuminen auttamisen strategiassa. Nuorisotutkimus 20:4, 43-48.

Heikkinen, Alpo (2005c) Telakalta metsään – Lastensuojelun ryhmätoiminta. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen, Synnove & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) (2005) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki. Palmenia-kustannus, 322-340.

Heikkinen, Alpo (2005d) Realistisen arvioinnin ensimmäiset askeleet. FinSoc, työpöytä 3/2005. Helsinki: Stakes.

Heino, Tarja (2005) Lapsen tieto tutkimuksessa ja käytännössä. Teoksessa Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko & Lahti, Tuukka (toim.) Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2004) Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Kirjapaino Gummerrus Oy.

Horwath, Jan (2001) The Child's World. Assessing Children in Need. London: Jessica Kingsley Publishers.

Horwath, Jan (2003) Different models and approaches towards assessing children in need. The University of Sheffield, United Kingdom (luentomoniste).

Hurtig, Johanna (2003) Lasta suojelemissa. –Etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännössä. Acta Universitatis Lapponiensis 60. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta.

Hurtig, Johanna & Laitinen, Merja (2000) Kohtalokas kolmio. Perhe, paha ja ammattilaiset. Janus 3/2000. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisu 3/00, vol.8, 249-265.

Hämäläinen, Juha (1996) Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Kuopio: Snellman-instituutin arkistosarja 1/1996.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1999) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartaa. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Tampere: Vastapaino.

Järventie, Irmeli (1999) Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Julkaisuja 1999:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 110-119.

Karppinen, Seppo (2005) Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. E Scientiae Rerum Socialium E 77. Oulu: University Press.

Karvonen, Sakari & Rimpelä, Matti & Luopa, Pauliina (2003) Kuntien väliset erot lasten ja nuorten terveydessä ja terveystottumuksissa. Peruseräraportti 2000-2002. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus. Tutkimuksia 131. Helsinki: Stakes.

Kazi, Mansoor A.F (1998) Single-Case Evaluation. Burlington.

Kazi, Mansoor A.F (2003) Realist Evaluation in Practice. Health and Social Work. London: Sage.

Kiili, Johanna (2002) Lapset ja nuoret elinympäristönsä asiantuntijoina. Toimintatutkimus lasten osallistumisen kehittämiseksi. Keski-suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kitinoja, Manu (2005) Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 150. Helsinki: Stakes.

Kivi, Aleksis (1870) Seitsemän veljestä. Juva: WSOY, 2005.

Korteniemi, Pertti (2005) Realismi ja realismin sovellus. Realistisen arvioinnin ensimmäiset askeleet. FinSoc, työpapeita 3/2005. Helsinki: Stakes.

Kuorikoski, Jaakko & Ylikoski, Petri (2006) Kausaliteetti ja kriittinen realismi. Sosiologia 1:2006. Westermarck-seuran julkaisu.

Kuula, Arja (2006) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuula, Arja (1999) Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Kurki, Leena (2000) Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Lofland, John (1971) *Analyzing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Lyytinen, Heikki (2002) Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Lyytinen Heikki & Ahonen, Timo & Korhonen, Tapio & Korkman, Marit & Riita, Tytti (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Manicas, Peter T (1998) *A Realist Social Science*, in M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson and A. Norrie (toim.) *Critical Realism: Essential Readings*. London: Routledge.

Mark, Melvin M & Henry, Gary T & Julnes, George (2000) *Evaluation. An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Policies and Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mellucci, Alberto (1992) *Nomader i nuet. Sociala rörelser och individuella behov idagens samhälle*. Daidalos, Uddevalla.

Moen, Phyllis & Elder, Glen & Luscher, Kurt (toim.)(1995) *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington: American Psychological Association.

Moffit, Terrice E & Caspi, Avshalom & Rutter, Michael & Silva, Phil A (2001) *Sex Differences in antisocial behavior. Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moren, Stefan & Blom, Björn (2003) *Explaining Human Change. On Generative Mechanism in Social Work Practice*. *Journal of Critical Realism* 2:1, 37-61.

Myllärniemi, Annina (2006) *Huostaanottojen kriteerit pääkaupunkiseudulla. Selvitys pääkaupunkiseudun lastensuojelun sijoituksista, 7/2006*. Helsinki: SOCCA ja Heikki Waris-instituutti.

Mäenpää, Johanna & Törrönen, Maritta (1996) *Dokumentoitu lapsi – miten lapsi näkyy lastensuojelun asiakirjoissa. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus*. 4/1996. Helsinki: Stakes, 22-30.

Nyqvist, Leo (2002) *Mitä on arviointitutkimus. Sosiaalityön ammatillisen lisensiaattikoulutuksen tutkimusmenetelmäopintojen materiaalia*. Helsinki: SOSNET.

Nyqvist, Leo (1995) *Onnistuuko räätälöity työ nuorisohuollossa? Ehkäisevän nuorisohuollon kokeiluprojekti (LOKKI). Arviointitutkimus. Sosiaalipolitiikan laitos*, no:6/1995. Turku: Turun yliopisto.

Pattersson, Gerald R. (1995) *Coercion as a basis for early age of onset for arrest*. Teoksessa J. McCord (toim.), *Coercion and punishment in long-term perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Sage. California: Sage Publications.

Payne, Malcolm (1997) *Modern Social Work Theory*. 2. painos. London: Basingstoke: Macmillan.

Payne, Malcolm (2005) *Modern Social Work Theory*. 3. painos. London, Basingstoke: Macmillan.

Pawson, Ray & Tilley, Nick (1997) *Realistic Evaluation*. London: Sage Publications Ltd.

Pehkonen, Leila (2001) Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen laitos, tutkimuksia 171.

Pekkarinen, Elina (2004) Tyttöryhmän dialoginen prosessi. Fenomenologinen lähestymistapa. Sosiaalityön Pro Gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos.

Pohjola, Anneli (1997) Lapsen asiakkuus lastensuojelussa. Teoksessa Jokela, Kaisu & Kivistö, Juha-Matti (toim.) Yhteistyössä kohti jaettua asiantuntijuutta. Näkökulmia perheen ja ammattilaisten yhteistyöhön. Kolpeneen palvelukeskuksen kuntayhtymän julkaisu A 4/1997, 12-23. Lapin erityishuoltopiiri.

Pulkkinen, Lea (2002) Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pulma, Panu (2004) Lastensuojelun kehityslinjoja. Teoksessa Puonti, Anna-Maija & Saarnio, Tuula & Hujala, Anne (toim.) Lastensuojelu tänään. Jyväskylä: Tammi, 11-20.

Pölkki, Pirjo (2001) Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo, Helsinki: WSOY, 125-146.

Pölönen, Ritva & Sitolahti, Terttu (2003) Ryhmä hoitaa. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Yliopistopaino.

Pösö, Tarja (2004) Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. Tutkimuksia 133. Helsinki: Stakes.

Pösö, Tarja (2005) Kun paikka menee tutkijaan. Teoksessa Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko & Lahti, Tuukka (toim.) Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.

Reisman, John M. (1986) *Behavior Disorder in Infants, Children, and Adolescent*. New York. Random House. Depaul University.

Riikonen, Eero (1992) Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompetenssikieleen. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 32/1992.

Rintanen, Hannu (2000) Lasten ja nuorten syrjäytymisen taustatekijöitä pitkittäistutkimuksen valossa. Teoksessa Taskinen, Sirpa (toim.) Huono ennuste. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen. Raportteja 10/2001. Helsinki: Stakes.

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

Rostila, Ilmari & Mäntysaari, Mikko (1997) Tapauskohtainen evaluointi sosiaalityön välineenä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 212, 25-28. Helsinki: Stakes.

Rostila, Ilmari (2001) Tavoitelähtöinen sosiaalityö: Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. Jyväskylä: Sophi; 61.

Rostila, Ilmari (2004) Epärealistisuus realistisen arvioinnin uhkana. Realismia sosiaalityöhön työryhmän luentomateriaali (Mikko Mäntysaari). Jyväskylä: Sosiaalityön tutkimuksen päivät 12-13.2.2004.

Rousu, Sirkka & Holma, Tupu (1999) Laadunhallinnan perusteita lastensuojelutyöhön. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Rutter, Michael & Maughan, Barbara & Mortimore, Peter & Ouston, Janet & Smith, Alan (1979) Fifteen Thousand Hours. Secondary School and Effects on Children. London: Butler & Tanner Ltd, Frome and London.

Salo, Reino (1956) Kunnallinen lastensuojelutyö sosiaalisen sopeutumisen kasvattajana. Tutkimus Vaasan kaupungissa vuosina 1924-1952 suoritetun lakisääteisen lastensuojelutyön tuloksista. Vaasa: Vaasan kirjapaino.

Salo, Reino (1959) Alaikäisten antisosiaalisen kehityksen syyt ja varhaiset oireet. Kunnallinen lastensuojelutyö sosiaalisen sopeutumisen kasvattajana, osa 2. Vaasa: Vaasan kirjapaino.

Satka, Mirja & Karvinen, Synnove & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) (2005) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Sarnecki, Jerzy (1984) Ungdomsbrottsligheten ur ett samhällsperspektiv. Kriminologi och kriminalpolitik. Stockholm, Brå Information 1984:1.

Saurama, Erja (2002) Vastoin vanhempien tahtoa. Tutkimuksia 2002:7. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 199-202.

Shotter, John (2000) Cultural Politics of Everyday Life. Social Constructionism. Rhetoric and Knowing of the Third Kind. Buckingham: Open University Press.

Siitonen, Juha (1999) Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Oulensis. E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulu: Yliopistopaino.

Spradley, James P. (1980) Participant observation. New York, Ny: Holt, Rinehart and Winston.

Stewart, David & Thomson, Kirsten (2005) The FACE YOUR FARE CLUB: Therapeutic Group Work with Young Children as a Response to Community Trauma in Northern Ireland. The British Journal of Social Work vol. 35 No.1. The British Association of Social Workers 2005, 105-124.

Suoranta, Juha (2004) Meditoituneen lapsuuden tutkimuksesta. Teoksessa Eskola, Jari & Pihlström, Sami (toim.) Ihmisiä tutkimassa. Kuopio: Kuopion yliopisto, University Press, 161-168.

Swadener, Beth B. (1995) Children and Families "at Promise": Deconstructing the Discourse of Risk. Teoksessa B.B. Swadener & Lubeck (toim.) Children and Families "at Promise" Deconstructing the Discourse of Risk. New York: State University of New York.

Säkkinen, Salla & Kuoppala, Tuula (2004) Lastensuojelu 2004. Stakes. Tilastotiedote 14/2005, luettu 8.11.2005 osoitteesta www.stakes.fi/info/files/pdf/tilastotiedote2005/Tt-05.pdf

Taskinen, Sirpa (toim.) (2001) Huono ennuste. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen. Raportteja 10/2001. Helsinki: Stakes.

Thoreau, Henry D. (1997) Kävelemisen taito. "Walking" Jack-in-the-box, Helsinki.

Tiedonkeruu ja tutkimusaineiston organisointi (2003) <http://www.metodix.com>. Luettu 15.11.2004.

Tilastokeskus (2004) Väestörakenne ja väestömuutokset kunnittain 2004. Väestö 2005:5. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2003) Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerrus Oy.

Törrönen, Maritta (1999) Lasten arki laitoksessa. Helsinki: Helsinki University Press.

Törrönen, Maritta (2001) Eri-ikäiset ja -arvoiset lapset. Teoksessa Törrönen Maritta (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Vantaa: Pelastakaa Lapset ry, 58-84.

Törrönen, Maritta & Vornanen, Riitta (2004) Lastensuojelun ehkäisevä työ. Teoksessa Puonti, Anna-Maija & Saarnio, Tuula & Hujala, Anne (toim.) Lastensuojelu tänään. Jyväskylä: Tammi, 154-201.

Törrönen, Maritta (2005) Lasten arjen yhteisöllisyys ja sosiaaliset verkostot teoksessa Satka, Mirja & Karvinen, Synnove & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) (2005) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus, 218-239.

Töttö, Pertti (2004) Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Ungar, Michael & Dumond, Camille & McDonald, Wanda (2005) Risk, Resilience and Outdoor Programmes for At-risk Children. *Journal of Social Work* 5(3). London: Sage Publications, 319-338.

Vehviläinen, Juha & Paju, Petri (2001) Meil on metsässä nuotiopiiri. Nuorisoprojektit yhteiskunnallisen vallan käyttäjinä. Teoksessa Suutari Minna (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

von Wright, Georg Henrik (1971) *Explanation and Understanding*. Ithaca. New York: Cornell University Press.

Vornanen, Riitta (2000) Turvallisuus elämänskysymyksenä. 13-17-vuotiaiden nuorten turvallisuuden aiheet. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 81.

Willis, Paul (1984) *Koulunpenkiltä palkkatyöhön*. Tampere: Vastapaino.

Zagar, Robert (1991) Homicidal Adolescents. A Replication. *Psychological Reports*, 67(3), 1235-1242.

KUVIOT

Kuvio 1: Mekanismi, konteksti ja tavoiteltava muutos

Kuvio 2: Realistinen arviointikehä

Kuvio 3: Ihmisen kehityksen linkittyminen sosiaaliseen muutokseen

Kuvio 4: Kontekstien syntymisen ja vaikutusten sosioekologinen malli

Kuvio 5. Poikaryhmä 1 ja 2: Ongelmiin liittyvien kontekstien tiivistyminen ja jäsen-
tyminen poikien merkitysmaailmassa

TAULUKOT

Taulukko 1: Toiminnallisten harjoitusten, havainnoinnin ja analyysin eteneminen

Taulukko 2: Kolme painottuneinta tavoiteltavaa muutostekijää kokonaismäärinä
(Poikaryhmä 1).

Taulukko 3: Kolme painottuneinta estävää muutostekijää kokonaismäärinä
(Poikaryhmä 1)

Taulukko 4: Neljä painottuneinta tavoiteltavaa muutostekijää kokonaismäärinä
(Poikaryhmä 2)

Taulukko 5: Kolme painottuneinta estävää muutostekijää kokonaismäärinä
(Poikaryhmä 2)

HAVAIMOMATRIISIT

Havaintomatriisi 1: Tavoiteltavat muutostekijät (Poikaryhmä 1)

Havaintomatriisi 2: Estävät muutostekijät

Havaintomatriisi 3: Mahdollistavat muutostekijät

Havaintomatriisi 4: Kontekstit

Havaintomatriisi 5: Interventiot

Havaintomatriisi 1: Tavoiteltavat muutostekijät (Poikaryhmä 2)

Havaintomatriisi 2: Estävät muutostekijät

Havaintomatriisi 3: Mahdollistavat muutostekijät

Havaintomatriisi 4: Kontekstit

Havaintomatriisi 5: Interventiot

