



SOSIAALISTEN TAITOJEN TUKE- MINEN TOIMINNALLISESSA RYH- MÄSSÄ

Satu Ahola

Moona Paarto

Opinnäytetyö
Marraskuu 2015
Sosiaalialan koulutusohjelma

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

AHOLA, SATU & PAARTO, MOONA:
Sosiaalisten taitojen tukeminen toiminnallisessa ryhmässä

Opinnäytetyö 70 sivua, joista liitteitä 4 sivua
Marraskuu 2015

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, miten lasten sosiaalisia taitoja voidaan tukea toiminnallisen ryhmätyöskentelyn avulla ja tuoda esille erilaisia menetelmiä, joita lasten ryhmätoiminnassa hyödynnetään. Lisäksi opinnäytetyön tavoitteena oli tuoda ilmi nykyajan kasvavaa tarvetta lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen varhaisessa vaiheessa ja tarpeen taustalla vaikuttavia ilmiöitä.

Opinnäytetyö oli laadullinen tutkimus, jossa on yhdistetty toiminnallinen toteutus ja aiheeseen liittyvän kirjallisuuden tarkastelu. Toiminnallinen osuus toteutettiin yhteistyössä Tampereen kaupungin ja koulukuraattorin kanssa tamperelaisessa alakoulussa ohjaamalla seitsemästä 1.–3.-luokkalaisesta koulun oppilaasta koostuvalle ryhmälle sosiaalisten taitojen ryhmää viisi kertaa maaliskuun 2015 aikana. Aineisto kerättiin osallistuvaa havainnointia käyttäen. Aineistoa on analysoitu ryhmän jäsenten, toiminnan ja ohjaajan näkökulmasta käyttäen teoreettisena viitekehyksenä sosiaalisia taitoja.

Havainnot osoittivat, että toiminnallinen ryhmätyöskentely soveltui hyvin lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen. Ryhmätoiminta itsessään tuki sosiaalisten taitojen kehitystä. Lisäksi sen avulla saadaan tietoa ryhmän jäsenten sosiaalisista taidoista ja tukemisen tarpeista. Sosiaalisten taitojen kehittymistä tukivat vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä synnyttävät ja monipuolisesti erilaisten sosiaalisten taitojen käyttämistä edellyttävät menetelmät. Lisäksi harjoitukset liittyivät sisällöltään vuorovaikutuksen teemaan. Keskeisimpiä ohjaajan toiminnassa huomioitavia tekijöitä olivat ohjaajan huomion tasapuolinen jakautuminen ryhmän jäsenten kesken ja itseilmaisuuksiin rohkaiseminen.

Opinnäytetyön tavoitteena ei ollut ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen kehittymisen ilmeneminen tai sen arvioiminen ryhmän aikana. Lasten tarpeet huomioivalla, huolellisesti suunnitellulla ja pitkäkestoisella toiminnallisella ryhmätyöskentelyllä voitaisiin kuitenkin edistää lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lapset tarvitsevat sosiaalisia taitoja muodostaakseen ja ylläpitääkseen vertaissuhteita sekä kiinnittyäkseen sidosryhmäänsä. Vertaissuhteiden ulkopuolelle jääminen lisää syrjäytymisen riskiä, minkä vuoksi sosiaalisten taitojen tukemisella varhaisessa vaiheessa voisi olla syrjäytymistä ennaltaehkäisevä vaikutus. Toiminnallinen ryhmätyöskentely ja ryhmäytymiseen panostaminen koulussa voisivat olla keinoja vastata nykyajan haasteisiin kuten vertaissuhteissa esiintyvään kiusaamiseen, nuorten syrjäytymiseen sekä vuorovaikutustapojen muutoksiin.

Asiasanat: sosiaaliset taidot, ryhmätyöskentely, ryhmäytyminen, toiminnalliset menetelmät

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

AHOLA, SATU & PAARTO, MOONA:

Using Functional Group Work Methods to Support the Development of Children's Social Skills

Bachelor's thesis 70 pages, appendices 4 pages
November 2015

The purpose of this study was to study how the development of children's social skills can be supported using functional group work methods and to describe different kinds of methods used in childrens' group activities. In addition, the purpose was also to demonstrate the increasing need for supporting childrens' social skills in an early stage and to discuss the factors emphasizing this issue.

This thesis is a qualitative study combining functional execution and findings from literature concerning social skills and creative and functional methods. The functional execution was carried out in co-operation with the City of Tampere and a school social worker in a primary school located in Tampere. The data for this study were collected by organizing a social skills group five times during March 2015. The group consisted of seven pupils from grades one to three. The research method was participatory observation during the group. The data were analysed from three different perspectives; members of the group, activity and instructor using social skills as the theoretical frame of reference.

The findings suggest that functional group methods are suitable for supporting childrens' social skills. Group activities support the development of social skills in itself and also provide information regarding the social skills and needs of an individual member of the group. The development of social skills can be supported by methods which evoke interaction, require using multiple various social skills and are related to the theme of interaction content wise. The most essential factors concerning the instructor are the equal dividing of attention between members of the group and encouraging self-expression.

The purpose of this study was not to assess the development of the group members' social skills during the functional execution. However, the development of children's social skills could be advanced with long-lasting use of functional group methods which are thoroughly organized taking the children's needs into consideration. Children need social skills in order to adhere to their peer group and to form and maintain peer relationships. The risk of social exclusion increases if being excluded from the peer group. Therefore supporting the development of social skills in an early stage could prevent social exclusion. Investing in supporting social skills with functional group methods and grouping in schools could be a useful way to respond to the present challenges of bullying, social exclusion of youngsters and the changes in the habits of communication.

Key words: social skills, group work, grouping, functional methods

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	SOSIAALISET TAIDOT	8
2.1	Sosiaalisten taitojen kehittyminen	9
2.2	Sosiaaliin taitoihin vaikuttavia tekijöitä.....	12
2.3	Sosiaalisten taitojen tukeminen koulussa	13
3	VUOROVAIKUTUS RYHMÄSSÄ	15
3.1	Yksilö ja roolit ryhmässä	15
3.2	Ryhmädynamiikka	17
3.3	Ryhmän prosessi	18
3.4	Ohjaaja ryhmän vuorovaikutuksen tukijana	20
3.5	Toiminnallisten menetelmien toteutus ryhmässä.....	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	26
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	26
4.2	Työelämäyhteistyö.....	26
4.3	Toiminnallinen toteutus	27
4.4	Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu	28
4.5	Aineiston analysointi	30
5	SOSIAALISTEN TAITOJEN RYHMÄ	32
5.1	Sosiaalisten taitojen ilmeneminen ryhmässä	32
5.1.1	Kuunteleminen ja keskustelutaidot	34
5.1.2	Kysyminen ja neuvon tiedusteleminen, ohjauksen seuraaminen..	35
5.1.3	Yhteistyötaidot	37
5.1.4	Tunnetaidot	39
5.1.5	Itseilmaisuus ja itseluottamus	41
5.2	Menetelmät	42
5.2.1	Alkupiirit.....	43
5.2.2	Yhteistoimintaharjoitteet.....	45
5.2.3	Askartelu	46
5.2.4	Leikit	47
5.2.5	Sadutus	48
5.3	Ohjaaja sosiaalisten taitojen tukijana.....	49
5.3.1	Ryhmän jäsenten tasavertainen huomioiminen.....	51
5.3.2	Kannustus ja rohkaisu	53
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	56
7	POHDINTA.....	60
	LÄHTEET.....	64

LIITTEET	67
Liite 1. Toiminnallisen toteutuksen suunnitelma	67
Liite 2. Diplomi	69
Liite 3. Havainnointirunko	70

1 JOHDANTO

Sosiaalisten taitojen kehittyminen ja niiden käyttöä sekä hallintaa edellyttävä vertaissuhteiden muodostaminen on yhteydessä kiusaamiseen ja nuorten syrjäytymiseen. Olemme kiinnostuneita sosiaalisten taitojen tukemisen mahdollisuuksista. Tämän taustalla on nykyajan ilmiöitä ja haasteita, kuten kiusaaminen ja vähentynyt yhteisöllisyys, nuorten syrjäytyminen ja koulumaailman haasteet. Näiden ilmiöiden näemme lisäävän tarvetta keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen jo varhaisessa vaiheessa. Haasteita aiheuttavat myös lasten aktiviteettien ja kommunikaation muuttuminen yhä enemmän ei-kasvokkain tapahtuvaksi, esimerkiksi vuorovaikutuksen siirtyminen videopelien, internetin, älypuhelimien ja sosiaalisen median kautta käytäväksi. Hyvät sosiaaliset taidot tukevat kokonaisvaltaisesti lapsen myönteistä kehitystä, siinä missä puutteet sosiaalisissa taidoissa voivat myös vaikuttaa monilla eri osa-alueilla. Sosiaalisten taitojen merkitys henkilökohtaisessa menestyksessä niin opiskelussa kuin työelämässäkin on kasvanut viime vuosina, ja myös tämä korostaa varhaisen tuen tarvetta.

Vertaissuhteiden merkitys sekä niiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen tarvittava vuorovaikutusosaaminen kuvastavat vuorovaikutustaitojen ja nuorten syrjäytymisen välistä yhteyttä. Vaikka yksilön kiinnittymistä vertaisryhmään voidaan lisätä vertaisten tuen avulla, on myös lapsen ja nuoren omalla vuorovaikutuksella merkittävä rooli vertaisryhmään kiinnittymisessä tai sen ulkopuolelle jäämisessä. (Linna & Rantala, 2014, 71.) Sosiaalisten taitojen kehittymisen rooli nuorten syrjäytymisessä tulisi tunnistaa ja niiden kehittymisen tukemiseen kiinnittää huomiota mahdollisimman varhain. Lisäksi huomiota tulee suunnata kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, tehokkaaseen puuttumiseen sekä kiusattujen tukemiseen kiusaamisen päättymisen jälkeenkin. Kouluopetuksessa tulisi panostaa nykyistä määrätietoisemmin kiusaamisen ennaltaehkäisyyn muun muassa tukemalla oppilaiden ryhmäytymistä sekä vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja täten ennaltaehkäistä myös syrjäytymistä. (Pörhölä 2008, 101–102.)

Fyysisesti ja psyykkisesti terve nuori, jolla on vahva itsetunto, luotettavia vertaissuhteita ja joka on turvallisesti kiinnittynyt sidosryhmäänsä, kykenee todennäköisesti muodostamaan palkitsevia vuorovaikutussuhteita myös uudessa sosiaalisessa ympäristössä, esimerkiksi seuraavassa oppilaitoksessa. Sen sijaan koulukiusaamisen aiheuttamalla hei-

kolla itseluottamuksella, henkisen hyvinvoinnin ongelmilla sekä mahdollisesti puuttavalla ystäväverkostolla varustetulle nuorelle siirtymävaiheet ja uusiin yhteisöihin kiinnittyminen ovat huomattavasti haastavampia. (Pörhölä 2008, 101.)

Tässä opinnäytetyössä halusimme selvittää, miten lasten sosiaalisia taitoja voidaan tukea toiminnallisen ryhmätyöskentelyn avulla ja tuoda esille erilaisia menetelmiä, joita lasten ryhmätoiminnassa hyödynnetään. Lisäksi tavoitteena oli tuoda ilmi nykyajan kasvavaa tarvetta lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen varhaisessa vaiheessa ja tarpeen taustalla vaikuttavia ilmiöitä. Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, jossa on yhdistetty toiminnallinen toteutus ja aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustuminen. Toiminnallinen osuus toteutettiin yhteistyössä Tampereen kaupungin ja koulukuraattorin kanssa tamperelaisessa alakoulussa ohjaamalla seitsemästä 1.–3.-luokkalaisesta koulun oppilaasta koostuvalle ryhmälle sosiaalisten taitojen ryhmää. Aineisto kerättiin osallistuvaa havainnointia käyttäen.

Havainnot osoittivat, että toiminnallinen ryhmätyöskentely soveltui hyvin lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen. Ryhmätoiminta itsessään tuki sosiaalisten taitojen kehitystä ja sen avulla saadaan tietoa ryhmän jäsenten sosiaalisista taidoista ja tukemisen tarpeista. Keskeisimpiä ohjaajan toiminnassa huomioitavia tekijöitä olivat ohjaajan huomion tasapuolinen jakautuminen ryhmän jäsenten kesken sekä itseilmaisuun rohkaiseminen. Tavoitteena ei ollut ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen kehittymisen ilmeneminen tai sen arvioiminen, mutta uskomme, että lasten tarpeet huomioivalla, huolellisesti suunnitellulla ja pitkäkestoisella toiminnallisella ryhmätyöskentelyllä voitaisiin kuitenkin edistää lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä.

2 SOSIAALISET TAIDOT

Sosiaalisuudella ja sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan eri asioita; sosiaalisuus on synnynäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot kehittyvät oppimalla (Keltikangas-Järvinen 2010, 17). Yleinen määritelmä sosiaalisille taidoille on sosiaalisesti hyväksyttävä opittu käytös, joka luo edellytykset ja pohjan ihmisten keskinäiselle rakentavalle vuorovaikutukselle. Hyvät sosiaaliset taidot tuottavat käytännön tilanteissa positiivisia tuloksia ja auttavat välttämään negatiivisia seurauksia. (Kauppila 2005, 125.) Sosiaaliset taidot ovat sidoksissa vuorovaikutukseen, sillä kyse ei ole vain mekaanisesta toiminnasta vaan oleellista on myös toiminnan ajoitus sekä vastavuoroisuus (Salmivalli 2005, 79).

Sosiaalisten taitojen määritelmä on aikakausi- ja kulttuurisidonnainen. Monet sellaiset sosiaaliset selviytymismallit, joita paheksuttiin vielä muutama vuosikymmen sitten, tulkitaan nykyaikana pärjäämisen ja selviytymisen osoituksiksi. Samoin myös monet piirteet joita pidettiin vielä 50 vuotta sitten hyvänä sosiaalisena käytöksenä, kuten myöntöväisyys ja itsensä korostamisen välttäminen, tulkitaan nykyisin siten, ettei ihminen kykene pitämään puoliaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 20–22.) Jatkuva verkostoituminen ja erilaisten ihmishuoneverkostojen ylläpitäminen ovat tärkeässä asemassa ja palveluyhteiskunnassa ihmisen persoonallisilla ominaisuuksilla on suuri merkitys. Hyvät vuorovaikutustaidot ja erityisesti sosiaaliset taidot ovat suuri henkilökohtainen menestystekijä työelämässä. (Kauppila 2005, 13.)

Sosiaalisia taitoja tarkastellaan myös eettisestä ja moraalisesta näkökulmasta: vaikka vaihtoehto tai toimintamalli olisikin tehokas ja toimiva, tulee sen olla myös eettisesti ja moraalisesti hyväksyttävä. Tämän vuoksi kasvatusta ja opettamista ovat tärkeitä tekijöitä sosiaalisten taitojen oppimisessa. Lapsi voi löytää ilman kasvatustakin keinoja selviytyä ryhmässä ja saavuttaa sosiaalisissa tilanteissa haluamansa lopputuloksen, mutta ne eivät ole välttämättä eettisesti hyväksyttäviä. Usein aggressio olisi tehokkain toimintakeino, kun taas sosiaalisesti rakentava käytös ei välttämättä auta päämäärän saavuttamisessa, jolloin toivottu käytös ei valikoidu itsestään lapsen tavaksi toimia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 23–24.)

Erilaiset tilanteet ja ympäristöt vaativat erilaista sosiaalista pätevyyttä eli kykyä yhdistää ajattelu, tunteet ja käyttäytyminen sosiaalisissa tehtävissä. Yleensä toivotut käyttäytymismallit ovat aikuisten määrittelemiä, ja saattavat näyttäytyä lapsen omien tavoitteiden kannalta kielteisinä. Sosiaalista pätevyyttä arvioitaessa verrataan lapsen käyttäytymistä suhteessa muihin lapsiin, ja tuleekin huomioida että lapsen kuva itsestään sosiaalisena toimijana saattaa olla täysin erilainen vertaisten kuin aikuisten seurassa. (Parkkinen & Keskinen 2005, 10–11.) Sosiaalisesti taitava ihminen hallitsee erilaisia sosiaalisia toimintamalleja ja osaa soveltaa niitä esimerkiksi ongelmatilanteissa, jolloin hän pystyy ratkaisemaan tilanteita ilman aggressiota. Kyky ymmärtää toista ihmistä, hänen näkökantojaan ja tunteitaan sekä empatia ja sympatia näkyvät ihmissuhteiden toimivuudessa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22.)

Kauppila (2005) on nimennyt sosiaalisia perustaitoja, kehittyneitä sosiaalisia taitoja, sosiaalisia tunnetaitoja sekä muita sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Sosiaalisiksi perustaidoiksi hän luokittelee muun muassa kuuntelemisen, keskustelutaidot, itsensä esittelemisen, kysymisen ja neuvon tiedustelemisen sekä kohteliaisuuksien esittämisen ja vastaanottamisen. Ryhmään liittyminen, ryhmässä toimiminen, opetuksen seuraaminen ja yhteistyötaidot sen sijaan kuuluvat kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin. Sosiaalisia tunnetaitoja ovat esimerkiksi tunteiden ja tunnetilojen havaitseminen, tunnetilojen nimeäminen, tunteiden ilmaiseminen, toisten tunteiden ja tunnetilojen ymmärtäminen sekä empatiataidot. Lisäksi Kauppila (2005) listaa useita muita sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, kuten toisista ihmisistä kiinnostuksen osoittaminen ja toisten auttaminen, neuvottelutaidot, häviämisen taidot sekä suhtautuminen kiusaamiseen ja väkivaltaan. (Kauppila 2005, 127–128.)

2.1 Sosiaalisten taitojen kehittyminen

Ihmisten kykyä toimia yhteisössä ja luottaa toisiinsa sekä henkilöiden toimintaa edistäviä sosiaalisia suhteita kuvataan käsitteellä sosiaalinen pääoma. Lapsen sosiaalisen pääoman perustana on sosiaalinen alkupääoma, joka muodostuu sekä aktiivisen kasvatuksen että passiivisesti vastaanotettujen ympäristövaikutusten tuloksena. Sosiaaliseen alkupääomaan vaikuttavat kolme tekijää lapsen kasvuympäristössä;

1. arvot ja normit
2. yhteisön tuki; erityisesti sosiaaliset verkot
3. luottamus

(Pulkkinen 2002, 36–38, 44.)

Erot sosiaalisessa alkupääomassa ovat suuria lasten välillä, riippuen perheen voimavaroista, elinympäristöstä ja siitä, millainen läheisverkosto osallistuu lapsen hoivaamiseen ja kasvatukseen. Perusluottamuksen syntyminen vaikuttaa ratkaisevasti sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Turvattomuudella tai laiminlyönnillä on pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen kehitykseen sekä sosiaalisiin suhteisiin, sillä suhtautuminen muihin rakentuu perusluottamuksen varaan. Vanhemman tulisi osata opettaa lapselle, milloin luottavaisuus voi olla haitallista, ja täten valmistaa lasta kohtaamaan myös pettymyksiä ihmissuhteissaan. (Pulkkinen 2002, 44–46.)

Lapsuuden tunnekokemuksilla on merkittävä rooli sosiaalisessa kehittämisessä. Kasvattaja voi tukemalla ja rohkaisemalla vähentää lapsen pelkoa sosiaalisissa tilanteissa. Lähipiirissä saadut myönteiset kokemukset sosiaalisesta kanssakäymisestä edistävät lapsen myönteisen minäkuvan muodostumista ja opettavat suhtautumaan myös mahdollisiin vastoinkäymisiin. Myös empatiakyvyn kehittymiseen vaikuttaa paljon vanhempien kasvatustyyli. Lapsen on saatava kokemus siitä, että hänen ajatuksiaan ja mielipiteitään arvostetaan, jotta hän oppii arvostamaan muita. (Jalovaara 2005, 78–79.)

Perheen välinen vuorovaikutus toimiikin pohjana sosiaalisten taitojen kehittymiselle ja yhteisön jäseneksi kasvamiselle, eli sosialisatiolle. Lapsen on jo varhain opittava toimimaan yhteisessä sosiaalisessa kehityksessä ja liittämään vuorovaikutustilanteista saamansa kokemukset yhteen. Tätä kehitystä voidaan tarkastella primääri- ja sekundaarisosialisatian näkökulmasta. Primaarisosialisaatioon liittyy ensisijaisesti oman minuuden ja persoonallisen identiteetin muodostaminen varhaislapsuuden vuorovaikutustilanteissa. Sekundaarisosialisaatio rakentuu primaarisosialisatian varaan ja kohdistuu jo muotoutuneeseen minuuteen ja sisäistettyyn maailmaan. (Parkkinen & Keskinen 2005, 8–9.)

Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen, kuten myös sosiaalisten taitojen kehittymisen tukemiseksi lapsi tarvitsee toimintamahdollisuuksia ja virikkeellisiä ympäristöjä, joissa harjoittaa taitojaan. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpiä ovat ne virikkeet, joita hänen on mahdollista saada jokapäiväisessä elämässään. (Laine, Ruishalme, Sallervo, Sivén & Välimäki 2007, 290.) Perheessä lapsi oppii erilaiset ryhmäprosessit, kuten suhteiden solmimisen ja ylläpitämisen. Lapsi peilaa itseään suhteessa perheenjäseniinsä. Muiden suhtautuminen välittyy toiminnassa ja puheessa, mutta myös sanattomassa vies-

tinnässä. Nuorena vertaisryhmän ja muiden perheen ulkopuolisten tekijöiden vaikutus lisääntyy. Perheenjäsenet ovat kuitenkin antaneet nuorelle perusmallit siitä, millaisena hän näkee toiset ja itsensä, ja miten vuorovaikutusta eri tilanteissa toteutetaan. (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen & Ahokas 2010, 26–27.)

Kouluikäisen lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät enemmän kuin missään muussa ikävaiheessa. Tällöin lapsen sosiaaliseen elämään vaikuttaa ratkaisevasti ajattelun ja persoonallisuuden kehittyminen. Vastavuoroisuus kehittyy yksilöllisesti, 7-vuotiaat voivat toimia vielä hyvinkin itsekkäästi, kun taas 9-10-vuotiaat hallitsevat tunteensa paremmin ja osaa- vat asettua toisen asemaan. Koulukypsyys edellyttää itsessään sosiaalisia taitoja, sillä kouluympäristössä lapsen tulee pystyä noudattamaan sääntöjä ja rajoituksia vanhemman auktoriteetin vaihtuessa opettajan auktoriteettiin. Tärkeässä asemassa ovat myös kyky toimia ryhmässä, esimerkiksi oman vuoron odottaminen ja empatiakyvyn kehittyminen. (Nurmiranta ym. 2009, 62–63)

Kouluiässä lapset ovat arkoja itseensä kohdistuvassa kritiikissä ja sosiaalisten pelkojen kehittyminen on yleistä. Esiintymistä ja luokkatovereiden kritiikkiä arastellaan, ja suuri yhdenmukaisuuden tarve aiheuttaa sosiaalista painetta. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea omaksuakseen ryhmässä tarvittavat sosiaaliset taidot, ja käsitelläkseen tunteitaan ilman aggressiivista käytöstä. Ystävyysuhteet merkitsevät nuoremmille koululaisille lähinnä yhteistä tekemistä, ja niiden merkitys syvenee 11–12-vuotiaana. Kouluikäinen lapsi alkaa itsenäistyä vanhemmistaan ja ikätovereiden merkitys kasvaa, mutta lapsi tarvitsee silti paljon aikuisen ohjausta. (Nurmiranta ym. 2009, 63–66)

Ennen suurperheiden tarjoama sosiaalinen kehitysympäristö on vaihtunut varhaiskasvatuksen ja peruskoulun tarjoamaan ympäristöön. Muuttuviin kasvuympäristöihin sopeutuminen riippuu kunkin lapsen kehitystasosta sekä mahdollisista erityisen tuen tarpeista. (Parkkinen & Keskinen 2005, 8.) Perheiden lapsimäärän vähentyminen on johtanut siihen, että sosiaaliset vertaistilanteet on etsittävä kodin ulkopuolelta. Sosiaalisessa ympäristössä tapahtuneet muutokset ovat vähentäneet mahdollisuutta sosiaalisten taitojen harjoittamiseen, eivätkä lapset enää saa samalla tavalla vahvistusta omalle käyttäytymiselleen, mikä voi omalta osaltaan vaikuttaa sosiaalisten taitojen puutteellisuuteen. Sosiaalisten taitojen puute johtaa moniin ongelmiin ja jopa syrjäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2005, 13, 130.)

2.2 Sosiaalsiin taitoihin vaikuttavia tekijöitä

Sosiaalisten taitojen oppiminen ei ole yhtä helppoa kaikille lapsille ja nuorille vaan saman ikäisten taidoissa voi olla suuriakin eroja. Taitojen kehittymiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Sosiaalisten taitojen puute voi johtua yksinkertaisesti opetuksen tai toimintamallien puutteesta, sillä taidot eivät kehity lapselle ilman opettamista tai aikuisen esimerkkiä. Nykyisin lapset ja nuoret voivat myös omaksua virheellisiä toimintamalleja ihmisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta esimerkiksi televisiosta tai elokuvista, jotka vääristävät käsitystä toimivista sosiaalisista suhteista ja hyväksyttävistä vuorovaikutusmalleista. Psykologiset ongelmat, kuten masennus, yksinäisyys tai neuropsykiatriset ongelmat vaikeuttavat taitojen omaksumista, ja voivat johtaa häiriöihin sosiaalisissa suhteissa. Ympäristön aiheuttavat stressitekijät tai traumaattiset kokemukset voivat myös osaltaan aiheuttaa vetäytymistä ihmissuhteista. (Kauppila 2005, 14, 130, 134.)

Synnynnäiset temperamenttierot vaikuttavat eroihin sosiaalisessa käyttäytymisessä ja siihen, kuinka helposti lapsi saa mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Jotkut lapset joutuvat esimerkiksi helpommin kielteisten tunteiden valtaan, ja toiset voivat olla selvästi arempia ja pelokkaampia sosiaalisissa tilanteissa. Erot tilanteiden tulkinnessa ja niihin reagoinnissa vaikuttavat käyttäytymiseen. Sosiokognitiiviset taidot, eli sosiaalisten tilanteiden tulkitseminen ja havainnointi, sekä oman toiminnan seurausten arviointi ovat myös osa sosiaalisia taitoja. (Salmivalli 2005, 79, 110, 87.)

Se, kuinka herkästi reagoimme uusiin tilanteisiin tai erilaisiin asioihin on temperamenttiosidonnaista. Haasteena esimerkiksi kouluympäristössä on se, että temperamenttiltaan erilaisten kuten ujompien ja vilkkaampien lasten pitäisi sopeutua, rakentaa myönteistä minäkuvaa ja löytää sopivat toimintamallit samassa tahdissa. Tietyntyylinen yhdenmukaistamisen paine aiheuttaa ristiriitoja ympäristön vaatimusten ja oman yksilöllisyyden hyväksymisen välillä. Tämä lisää myös pelkoa itseen kohdistuvasta arvostelusta tai nolatuksi tulemisesta. (Jalovaara 2005, 77–78.)

Puutteet sosiaalisten tilanteiden lukemisessa ja tulkitsemisessä sekä oikean toimintamallin löytämisessä ilmenevät sosiaalisena kyvyttömyytenä. Kyvyttömyys havaita toisten tunteita ja toimia niihin vaikuttavalla tavalla johtaa eristäytymiseen ja vetäytymiseen vuorovaikutustilanteista. Syrjäytymisen syynä voi olla myös yhteisön torjunta, sillä mikäli

lapsi esimerkiksi valehtelee, kiusaa tai rikkoo toisten tavaroita, suljetaan hänet ulkopuolelle. Kyvyttömyys on seurausta lapsen omasta oppimiskyvyttömyydestä tai aikuisten puutteellisesta esimerkistä. (Parkkinen & Keskinen 2005, 13–14.)

Sosiaalisten taitojen kehittymistä eri tahdissa selittää lisäksi se, että niiden kehittyminen on kytköksissä myös lapsen kommunikatiivisiin valmiuksiin ja kielen kehittymiseen. Itseilmaisun ja ymmärretyksi tulemisen tärkein väline on kieli, ja tämän vuoksi myös lapsen kielellinen kehitys on vuorovaikutustaitojen kannalta merkittävä tekijä. Aikuisina väkivaltaan on todettu turvautuvan herkemmin niiden, jotka eivät ole oppineet riittävästi ilmaisemaan itseään puhumisen ja kielen avulla. Voidaan siis ajatella, että rakentavampien ratkaisukeinojen oppiminen vuorovaikutuksessa syntyvissä ristiriitatilanteissa toimimiseksi edellyttää myös lapsen kielellisen kehityksen tukemista. (Laine ym. 2007, 291.)

2.3 Sosiaalisten taitojen tukeminen koulussa

Koulu voi vaikuttaa merkittävästi lapsen sosiaalisen pääoman kartoittamiseen ja ylläpitämiseen sekä tukea lapsen voimavarojen kehitystä. Lapsilla, jotka ovat saaneet hyvät sosiaaliset lähtökohdat jo kotona, on voimavaroja kohdata koulu kulttuuripääoman kartoittamisen näkökulmasta, mutta osa lapsista tarvitsee tukea myönteiseen kehitykseen ja suojaavia tekijöitä kodin ulkopuolelta. (Pulkkinen 2002, 210–211.) Koulumaailmassa puutteelliset vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot saattavat johtaa häiritsevään käyttäytymiseen sekä sopeutumis- ja motivaatio-ongelmiin, jotka puolestaan vaikeuttavat oppimisprosessia. Koulu onkin tärkeällä sijalla lasten sosiokognitiivisten taitojen muodostumisessa sekä sosiaalisten valmiuksien vahvistamisessa. (Kauppila 2005, 14,135.)

Sosiaalisten taitojen oppimista ja opettamista kouluympäristössä tukee yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulma, joka kannustaa ryhmätyöskentelyyn ja toiminnallisiin opetusmalleihin. Yhteistoiminnallisen oppimisen perustana on ryhmän jäsenten keskinäisten sosiaalisten taitojen kehittäminen, positiivinen jäsenten välinen riippuvuus, avoin vuorovaikutus sekä ryhmän toiminnan tarkkailu. Yhteistoiminnalliset rakenteet oppimisympäristössä ja ryhmätöiden käyttö opetuksessa edistävät lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymistä ja vaikuttavat positiivisesti oppimistuloksiin. (Saloviita 2006, 73, 125.) Yhteistoiminnallisen oppimisen etuina yksilötyöskentelyyn nähden nähdään oppilaiden itsetunnon parantuminen, sekä yhteistyötaitojen kehittyminen ja vastuu omasta ja toisten oppimisesta esimerkiksi tiedon jakamisen avulla. Pääpaino asetetaan yhteiselle tuotokselle

ja sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen kehittymiselle. Tämä auttaa myös välttämään esimerkiksi kilpailuasetelmien syntymistä. (Toivakka 2011, 49.)

3 VUOROVAIKUTUS RYHMÄSSÄ

Käytettäessä käsitettä ryhmä kuvaamaan millaisessa kontekstissa jokin ihmisten välinen toiminta tapahtuu, tulee myös määritellä mitä ryhmällä tarkoitetaan. Jotta joukko ihmisiä muodostaa ryhmän, tulee siinä toteutua ryhmän tunnusmerkkejä, joiksi on määritelty muuan muassa sen koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako ja roolit. Ihmisjoukkoa voidaan kutsua ryhmäksi, kun sen jäsenillä on jokseenkin yhteinen tavoite, jäsenten välistä vuorovaikutusta tai ainakin mahdollisuus siihen sekä ryhmän jäsenillä käsitys siitä, keitä ryhmään kuuluu. Yhteinen tavoite, mahdollisuus työnjakoon ja jäsenten tutuus erottavat ryhmän satunnaisesta ryhmästä, verkostosta ja yhteisöstä. (Kopakkala 2008, 36.)

3.1 Yksilö ja roolit ryhmässä

Ihminen tarkastelee toisia ihmisiä ja heidän käyttäytymistään ja olemustaan sekä on vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa aina omien lähtökohtiensa ja suhtautumistapojensa kautta. Minä voidaan jakaa yksityiseen minään, sosiaaliseen minään ja ihanneminään. Yksityisellä minällä tarkoitetaan ihmisen omaa kokemusta itsestään sekä tietoa, jota hänellä itsestään on, kuten ajatuksia, haaveita ja pelkoja, jotka ihminen voi halutessaan jakaa toisten kanssa. Ihanneminä sen sijaan sisältää sen, millainen ihminen haluaisi olla ja on usein hieman todellista minää parempi. Vuorovaikutuksen kannalta keskeinen on sosiaalinen minä, joka muotoutuu ihmisen kuuluessa johonkin ryhmään tai yhteisöön ja se voi olla erilainen riippuen ryhmästä. Erilaisissa ryhmissä tulevat esille saman persoonan minuuden erilaiset puolet. (Laine ym. 2007, 12–13.)

Yksilön asemaan vaikuttaa yhteisö tai ryhmä, johon hän kuuluu ja muiden ryhmän jäsenten arvostus sekä yksilön rooli ryhmässä. Roolit tekevät sosiaalisesta elämästä ja ryhmien vuorovaikutuksesta hallittavampaa. Ne ovat vastavuoroisia käyttäytymiskokonaisuuksia, jotka tarjoavat ennakoitavuutta ja ymmärrettävyyttä. Rooleihin liittyy niin kehon asento, puhetapa, ajatukset ja asenteet kuin pukeutuminenkin. Yksilön kannalta roolit vähentävät ahdistusta ja säästävät energiaa, mutta liian jäykkinä ne voivat myös hankaloittaa elämää. Ihmiset havainnoivat jatkuvasti toistensa rooleja ja pyrkivät reagoimaan niihin soveltuvalla tavalla. (Kopakkala 2008, 55–56.)

Yhteisön kannalta tarkasteltaessa roolit voidaan jakaa kolmeen ryhmään, joita ovat kollektiiviset, persoonalliset sekä sosiaaliset roolit. Kollektiiviseen rooliin kuuluu sellaisia asioita, joita ihmisestä voi havaita heti kuten sukupuoli ja ikä. Persoonallisiin rooleihin liittyy henkilökohtaisia tunteita ja ominaisuuksia. Sosiaaliset roolit sen sijaan ovat sovit-
tuja, kuten esimiehen, opettajan tai opiskelijan roolit. Lapset alkavat opetella varhain näitä sosiaalisia rooleja esimerkiksi koti-, koulu- ja sotaleikkiensä avulla. Rooleja on ja-
oteltu myös eri tavoin esimerkiksi yksilön näkökulmasta neljään eri roolityyppiin, joihin sosiaalisten roolien lisäksi kuuluvat keholliset eli psykosomaattiset roolit, psykologiset roolit sekä henkiset roolit. (Kopakkala 2008, 100–101.)

Ryhmässä jäsenten roolit muodostuvat heihin kohdistuvien yksilön sosiaalisen aseman suuntaamien odotusten kokonaisuudesta (Laine ym. 2007, 42). Yksilön rooliin ryhmässä yhdistyy tekijöitä niin persoonallisesta kuin sosiaalisestakin roolitasosta. Etenkin jos selkeitä rooleja ei ole, liittyy alkuun usein hämmennystä. Entiset roolit eivät välttämättä sovi uuteen tilanteeseen, mutta usein sellaiset roolit nousevat esille, joissa henkilö kokee aiemmin onnistuneensa tai tulleen hyväksytyksi. (Kopakkala 2008, 108.)

Ryhmässä yksilöille muodostuu sekä virallisia että epävirallisia rooleja. Esimerkiksi alakouluikäisillä lapsilla on koulussa oppilaan rooli. Epävirallinen rooli sen sijaan muodostuu siitä, miten ryhmän jäsenet odottavat yksilön ryhmässä käyttäytyvän. Yksilö vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen, millaiseksi hänen roolinsa ryhmässä muodostuu, mutta ryhmän muotouduttua voi olla vaikeaa toimia ryhmän odotusten vastaisesti. Esimerkiksi aluksi ryhmässä hiljaiselle lapselle voi olla hankalaa ottaa myöhemmin aktiivisempaa roolia vaikka hän niin haluaisikin. Ryhmän jäsenten rooleja on kuitenkin mahdollista manipuolistaa esimerkiksi eri kokoonpanoissa toteutetulla pari- ja pienryhmätyöskentelyllä heti ryhmän muodostumisesta alkaen. Tämä antaa ryhmän jäsenille mahdollisuuden kokeilla erilaisia rooleja. (Laine ym. 2007, 42–43.)

Ryhmässä vallitsee myös tietyt toimintasäännöt eli normit, joiden avulla ilmaistaan millainen käyttäytyminen ryhmässä on sallittua. Osa normeista on julkilausuttuja eli virallisia ja osa epävirallisia piilonormeja, mutta joka tapauksessa ne edistävät ryhmän yhdenmukaista toimintaa. (Laine ym. 2007, 45.) Esimerkiksi koulumaailmassa on sellaisia virallisia sääntöjä kuten toisten fyysinen koskemattomuus, mutta myös paljon oppilaiden välillä vallitsevia piilonormeja siitä, miten tulee esimerkiksi pukeutua, käyttäytyä tai puhua tietyissä tilanteissa.

3.2 Ryhmädynamiikka

Ryhmädynamiikaksi kutsutaan kokonaisuutta, josta yksilön käyttäytyminen ryhmässä muodostuu; yksilöstä itsestään, tilanteesta ja ympäristöstä tulevista vaikutteista. Jokainen yksilö tuo ryhmään omat ominaisuutensa ja pyrkimyksensä ja lisäksi yksilön toimintaan ryhmässä vaikuttaa hänen elämänsähistoriansa ja – tilanteensa. Ryhmän toimintaa ei voida suoraan päätellä ryhmän yksittäisen jäsenen käyttäytymisestä, vaan yksilöt, tilanne ja ympäristön vaikutteet luovat dynaamisen kentän. Ryhmän jäsenet myös tulkitsevat tätä muuttuvaa tilaa omista lähtökohdistaan. Jokainen ryhmän jäsen on osallinen ryhmädynamiikan muodostumisessa ja muutokset yksilön käytöksessä vaikuttavat aina myös ryhmän toisten jäsenten käyttäytymiseen sekä tilanteesta tehtäviin tulkintoihin. (Laine ym. 2007, 50–51.) Esimerkiksi koulumaailmassa, jossa lapset vasta harjoittelevat kehittyneempiä sosiaalisia taitoja, voivat väärinymmärrykset ja toisen tarkoituksien virheellinen tulkinta aiheuttaa ristiriitoja.

Kopakkalan (2008, 58) mukaan ryhmädynamiikka kuvastaa myös sitä, kuinka ryhmä pyrkii yhdessä ratkaisemaan liittymisen ja erillisyyden välistä ristiriitaa. Ihmisen elämän alkuvaiheen hallitseva tavoite ja tarve on liittyminen. Myöhemmin tämä tarve mukautuu kokemusten ja ikäkauden haasteiden mukaan mutta liittyminen toiseen ihmiseen säilyy elämän keskeisenä merkityksen antajana. Myös ryhmässä ihmiset haluavat sekä liittyä emotionaalisesti toisiinsa että säilyttää itsenäisyytensä. Etenkin alussa ryhmän jäsenet pyrkivät tutustumaan toisiinsa kuitenkin säilyttäen samalla riittävän turvallisuuden. Yksilölle olennaista on saada itselle sopiva ja turvalliseksi koettu asema ryhmässä. (Kopakkala 2008, 54, 58.)

Pohjimmiltaan ryhmädynamiikka siis muodostuu ryhmän jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta. Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, onko vuorovaikutus ikinä muuta kuin kahden ihmisen välistä. Yksilön kertoessa asioita ryhmälle, hän vaikuttaa ryhmään ja viestittää sille jotakin. Ryhmän vuorovaikutus koostuu yksilöiden reaktioista, joita muut seuraavat ja joihin he liittyvät. Tilanteet muodostuvat kuitenkin nopeasti vaihtuvista kahden henkilön välisistä vuorovaikutusepisodeista. Ryhmässä näkyy myös sen pyrkimys määrittellä jäsenilleen todellisuutta, sillä ryhmälle syntyy yhteisiä käsityksiä ja tapoja kommunikoida. (Kopakkala 2008, 37–38.)

Keskeinen vaikutus ryhmädynamiikkaan on ryhmän koolla, sillä ryhmän koko määrittää keskinäisten vuorovaikutussuhteiden määrää ryhmässä. Pienen ryhmän on helpompi saavuttaa keskinäinen yksimielisyys, sillä pienryhmän jäsenet ovat useammin läsnä, osallistuvat enemmän ja sitoutuvat ryhmään paremmin. Suuressa ryhmässä yksittäisen ryhmän jäsenen taka-alalle jääminen on helpompaa kuin pienryhmässä, jossa jokainen saa ja joutuu ottamaan vastuuta. (Laine ym. 2007, 51.) Ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuullisuus ja innokkuus heikkenevät sitä todennäköisemmin, mitä enemmän ryhmässä on jäseniä (Kopakkala 2008, 43).

3.3 Ryhmän prosessi

Ryhmien vaiheittaista kehittymistä käsitellessä käytetään yleisimmin Tuckmanin alun perin nelivaiheista jaottelua (Laine ym. 2007, 52). Vuonna 1965 julkaistua mallia kritisoitiin siitä, ettei siinä mainittu mitään ryhmän lopettamisesta. Arvioituaan mallia M.A. Jensenin kanssa Tuckman lisäsi siihen myöhemmin viidennen vaiheen, ryhmän lopettamisen. (Kopakkala 2008, 49–51.)

1. Muotoutumisvaihe

Ryhmän aloitusvaihe on usein jännittynyt, sillä ryhmän jäsenet eivät tunne toisiaan eikä ryhmän ohjaajaa. Jäsenten käyttäytymiseen vaikuttaa myös heidän aiemmat ryhmäkokemuksensa. (Laine ym. 2007, 52.) Ihmiset voivat olla ahdistuneita ja epävarmoja oudossa tilanteessa, mutta pyrkivät sopeutumaan siihen parhaansa mukaan ja etsivät omaa paikkaansa ryhmässä (Kopakkala 2008, 49). Yhteen joutuneessa ryhmässä pyritään selvittämään ryhmän perustehtävä, eli miksi ryhmä on olemassa. Ryhmäläisten keskinäinen vuorovaikutus voi olla vielä hapuilevaa ja jäsenet saattavat kilpailla asemastaan ryhmässä ja ohjaajan suosiosta. Muotoutumisvaihe onkin hyvin ohjaajakeskeinen, sillä kommunikatio kohdistetaan usein suoraan ohjaajalle, jolta odotetaan hyväksyntää ja ohjeita ryhmässä käyttäytymiseksi. (Laine ym. 2007, 52.)

2. Kuohuntavaihe

Kuohuntavaiheessa ryhmän muotoutuminen alkaa, mutta toiminta on kuitenkin vielä hyvin yksilökeskeistä eivätkä ryhmän jäsenet vielä tunne ryhmähenkeä. Ryhmän jäsenet testaavat toisiaan ja ohjaajaa ja jäsenet alkavat tuoda enemmän henkilökohtaisia mielipiteitään esille. Ryhmässä voi syntyä erimielisyyksiä kun jäsenten yksilölliset tarpeet eivät

kohtaa. Tässä vaiheessa myös alaryhmittymiä voi alkaa muodostua. Ryhmä pyrkii itsenäisyyteen mutta on samalla riippuvainen, mitä ilmentää se, että ryhmälle asetettuja tehtäviä tai ohjaajaa saatetaan kritisoida. Ryhmän tulee antaa ilmaista jäsenten kokemia tunteita sekä ongelmia, jotta ryhmä voi myös ratkaista niitä yhdessä ja siirtyä seuraavaan vaiheeseen. (Laine ym. 2007, 52.)

3. Normittamisvaihe

Ristiriitojen selvittämisen jälkeen luodaan yhteisiä pelisääntöjä, normeja ja toimintatapoja ja ryhmän jäsenet hyväksyvät toistensa roolit sekä keskinäisen erilaisuutensa (Kopakkala 2008, 50). Ryhmän jäsenet kykenevät auttamaan ja tukemaan toisiaan sekä pysyvät yhdessä asettamaan ryhmän perustehtävän kannalta olennaisia tavoitteita. Ryhmän ilmapiiri on turvallinen, mutta ristiriitoja saatetaan jättää käsittelemättä yhtenäisyyden säilyttämisen vuoksi. (Laine ym. 2007, 53.)

4. Toteuttamisvaihe

Toteuttamisvaiheessa ryhmä työskentelee aktiivisesti ja joustavasti (Laine ym. 2007, 53.) Ryhmä on tuottava, tehokas ja luova sekä toimii kokonaisuutena tavoitteensa suuntaisesti (Kopakkala 2008, 50–51). Ryhmän toiminta on itsenäistä ja yhteisöllistä, sillä jäsenten näkemykset pyritään sovittamaan yhteen ja jäsenet kantavat vastuuta oman tehtävänsä suorittamisesta. Ryhmä kykenee myös ristiriitojen ratkaisemiseen ja oman toimintansa arviointiin. Tässä vaiheessa ryhmän kiinteys korostuu ja saavutetut tavoitteet lisäävät jäsenten tyytyväisyyttä. (Laine ym. 2007, 53.) Ryhmän kiinteys kuitenkin vaikeuttaa uusien jäsenten pääsyä mukaan ryhmän toimintaan (Kopakkala 2008, 51).

5. Lopettamisvaihe

Lopettamisvaiheessa ryhmä lopettaa toimintansa tai se muuttaa muotoaan jotakin uutta tehtävää varten. Ryhmän jäsenyydestä tai totutuista toimintatavoista voi olla kiinteän ryhmätyöskentelyn jälkeen hankala luopua. Ohjaajan rooli on muotoutumisvaiheen lisäksi merkittävä myös lopettamisvaiheessa, sillä ryhmästä luopumisen käsittelyyn tulee sen jäsenillä olla mahdollisuus. (Laine ym. 2007, 53.) Tunteet voivat olla vahvastikin esillä ja ne voivat vaihdella aina helpotuksesta alakuloon (Kopakkala 2008, 51).

Näitä vaiheita ei voi soveltaa ryhmiin kaavamaisesti, sillä jokainen ryhmä on erilainen. Ryhmät käyvät kehitysvaiheet läpi vaihtelevassa tahdissa eivätkä kaikki ryhmät aina ehdi käydä läpi kaikkia vaiheita. Myös ryhmän jäsenten tai ryhmän ohjaajan vaihtuminen voi

aiheuttaa ryhmän paluun alkuvaiheeseen. Erilaisia ryhmiä ei voikaan verrata toisiinsa, vaan tulisi tutkia juuri sen ryhmän vuorovaikutusta, voimavaroja ja ryhmätoiminnan kannalta mahdollisesti kriittisiä tekijöitä. (Laine ym. 2007, 52–53.)

Tuckmanin ryhmän vaiheittaisen kehityksen mallin perustalle on kehitetty lukuisia muutakin teorioita, jotka poikkeavat jonkin verran edellä esitetystä sen suhteen miten ryhmät eri vaiheesta toiseen etenevät. Kopakkalan (2008) oma malli lähestyy ryhmän kehitystä liittymisen ja erillisyyden näkökulmasta. Siinä ryhmän kehittymisessä on neljä vaihetta; alkava ryhmä, rakentuva ryhmä, tiivis ryhmä sekä luova ryhmä, joissa ryhmä käsittelee liittymisen ja erillisyyden pulmaa eri tavoin. (Kopakkala 2008, 51–53, 58.)

Kopakkalan (2008) määrittelemistä vaiheista on helposti löydettävissä samankaltaisuuksia Tuckmanin klassisen mallin kanssa. Molemmissa ryhmän jäsenten vuorovaikutus alkaa epävarmuuden siivittämänä ohjaajan turvautuen. Liittymisentunteet suuntautuvat ensisijaisesti ryhmän ohjaajaan ja vasta toissijaisesti ryhmään. Erillisyyteen liittyvät ajatukset kohdistetaan ryhmän ulkopuolisiin ja ryhmä pyrkii selkiyttämään, mikä erottaa jäsenet muista. Vuorovaikutuksen lisääntyessä roolit ja normit sekä mahdolliset pienryhmät alkavat muotoutua. Liittymisentunteet alkavat siirtyä ryhmän ohjaajasta ryhmän toisiin jäseniin ja erillisyyden tunteet sen sijaan siirtyvät ryhmän sisälle. Ryhmän kiinteytyessä jäsenet pyrkivät säilyttämään yhtenäisyyttä yksilöllisyytensä kustannuksella, mutta vasta erilaisuuden ja eriävienkin näkökulmien hyväksymisen kautta ryhmän on mahdollista saavuttaa tuottava ja luova työskentely. (Kopakkala 2008, 62–83.)

3.4 Ohjaaja ryhmän vuorovaikutuksen tukijana

Ohjaaminen on monimuotoista toimintaa, jonka tavoitteita ja sisältöjä määrittävät ympäristö, jossa ohjaus tapahtuu sekä kohderyhmät, joiden parissa toimitaan. Ohjaaminen ei ole vain yksittäisten tuokioiden suunnittelua ja toteutusta, vaan myös ihmisten kohtaamista, vuorovaikutusta ja läsnäoloa. Erityisesti lasten ja nuorten parissa työskennellessä olennainen osa ohjaamista on kasvatuksellisuus, mutta se koskee myös aikuisten ja vanhusien kanssa toimimista. Kasvatuksellinen toiminta tukee yksilön kasvua ja kehitystä niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin. Erilaisissa toimintaympäristöissä ja eri ikäryhmillä painotus voi olla kehityksen eri osa-alueilla. (Kalliola, Kurki, Salmi & Tamminen-Vesterbacka 2010, 8–9, 79.)

Ohjaajana toimimiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa, mutta on kuitenkin olemassa taitoja, joita ohjaaja tarvitsee ja jotka ovat ohjaajuuden kannalta hyödyllisiä. Tärkeimpänä ovat ohjaajan vuorovaikutustaidot; kyky kuunnella, kommunikoida, toimia erilaisten ihmisten kanssa, olla aidosti läsnä sekä empatia ja tunneälykyys. Yhteys omiin tunteisiin ja hyvä itsetuntemus lisäävät herkkyyttä tunnistaa toisten tunnetiloja. Lisäksi ohjaajan tulisi sieittää myös esiin tulevia kielteisiä tunteita sekä antaa tilaa toisten niin negatiivisille kuin positiivisillekin tunteille ja niiden ilmaisulle. Ohjaajan tulisi kyetä osallistamaan kaikki ryhmäläiset toimintaan sekä motivoida heitä omalla innostuksellaan. Kaikkia ohjaustilanteissa ilmeneviä asioita on mahdotonta ennakoida, joten ohjaajan tulisi myös hallita yllättäviäkin tilanteita. (Kalliola ym. 2010, 52, 72–76.)

Ohjaajan rooli voi vaihdella toimintaympäristön, ohjattavien sekä ohjaustilanteen sisällön mukaan. Ohjaajan tulisikin tunnistaa, millainen ohjaajan rooli on kussakin tilanteessa toimivien ja kyetä muokkaamaan omaa toimintaansa sen mukaan. Ohjaaja voidaan nähdä esimerkiksi innostajana, joka kannustaa ohjattavia toimimaan, organisaattorina, joka järjestää toimintaa ja huolehtii käytännön järjestelyistä sekä tarkkailijana, joka seuraa ja tekee havaintoja tilanteiden etenemisestä. Ohjaaja joutuu myös ajoittain toimimaan auktoriteettina, joka asettaa rajoja ja huolehtii yhteisten pelisääntöjen noudattamisesta. Uuden ryhmän kanssa aloitusvaiheella on olennainen merkitys, sillä se luo lähtökohdat ryhmän ja tilanteen haltuun saamiselle. Ohjaamista aloitettaessa ohjaajat, ryhmän tarkoitus ja tavoitteet, toiminta sekä säännöt tulee esitellä ryhmälle. Olennaista ryhmän haltuunotossa on ohjaajan suuntautuminen ryhmää kohti ja kontaktin luominen. (Kalliola ym. 2010, 76–77, 116.)

Ohjausprosessi alkaa tavoitteen eli toiminnan päämäärän asettamisesta. Ryhmäohjauksessa tavoitteen määrittelyssä tulee huomioida muun muassa ryhmän koko, ikä- ja sukupuolijakauma sekä taitotaso. Tavoitteiden pohjalta laaditaan suunnitelma, joka vastaa kysymyksiin siitä mitä, miksi, missä, koska, kenelle ja miten tehdään. Suunnittelu on tärkeä vaihe ohjaajalle, sillä sen avulla valmistaudutaan ja ennakoidaan erilaisia keinoja tavoitteen saavuttamiseksi. Valittujen menetelmien, keinojen ja työskentelytapojen tulisi olla vain välineitä tavoitteiden saavuttamiseksi, ei itsetarkoitus ja niiden valinnan tulisi pohjautua tavoitteiden lisäksi ryhmän ominaisuuksille. Toteuttamisvaiheessa tavoitteiden mukainen eteneminen tulee tarkistaa ja suunnitelmia mahdollisesti muuttaa. Vaikka suunnitelmallisuus onkin tärkeää, tarvitaan ryhmäohjauksessa aina myös tilannetajua, joustavuutta ja kykyä reagoida nopeasti. Ohjaajan tulisi myös kerätä palautetta ja arvioida

ryhmän toimintaa sille soveltuvalla tavalla sekä arvioida jatkuvasti omaa toimintaansa ohjaajana ja muuttaa sitä tarpeen vaatiessa. (Kalliola ym. 2010, 77–84.)

Ryhmänohjauksessa ohjaajan tulee hahmottaa, millainen ohjattava ryhmä on ja kuinka kauan se on ollut koossa. Myös tietoisuus ryhmäprosessista ja siitä, missä vaiheessa kyseinen ryhmä mahdollisesti on, voi auttaa toiminnan suunnittelussa ja ryhmän kannalta keskeisten asioiden huomioon ottamisessa. (Kalliola ym. 2010, 108.) Myös ryhmädynamiikan tuntemus on tärkeää ryhmänohjaajalle. Ohjaajan tulee aktiivisesti havainnoida ryhmässä etenevää prosessia ja ymmärtää kunkin hetkistä tilannetta, mikä vaatii hyvää tilannetajua ryhmädynamiikan vaihdellessa. Ohjaajan on tiedettävä millaisia asioita tilanteiden taustalla on ja käsitellä juuri tämän ryhmän yksilöiden muodostamaa kokonaisuutta. Jotta ryhmänohjaaja voisi auttaa ryhmää saavuttamaan tavoitteensa, tulee hänen ymmärtää ja seurata ryhmän toimintaa kokonaisuutena, yksilöiden toimintaa sekä ryhmän välistä vuorovaikutusta. (Laine ym. 2007, 51.)

Ryhmänohjauksessa ohjaajalla on keskeinen rooli ryhmän turvallisuuden varmistajana. Turvallisuuden tunne syntyy siitä, että jonkin riskin, uhan tai vaaran toteutumista ei koeta todennäköisenä. Turvallisuudessa riskit ovat hyväksyttävällä tasolla, niihin on varauduttu mahdollisimman hyvin ja mahdollisten onnettomuuksien seuraukset on minimoitu. Ohjaajan tulee ottaa huomioon ryhmän jäsenten sekä fyysinen että psyykinen turvallisuus toiminnan aikana. Fyysisellä turvallisuudella tarkoitetaan sitä, ettei yksilön henkeen tai terveyteen kohdistu uhkatekijöitä. Kaikkia fyysisen turvallisuuden uhkatekijöitä kuten sairaskohtauksia ei voi ennalta estää, mutta niihinkin tulee varautua. Ohjaajan tulee varmistua jo suunnitteluvaiheessa sellaisten tekijöiden kuten tilan, jossa toiminta toteutetaan sekä kaikkien toimintojen olevan fyysisesti osallistujille mahdollisimman turvallisia. (Kalliola ym. 2010, 92–96.)

Yhtä tärkeää on ryhmän jäsenten psyykkisen turvallisuuden varmistaminen toiminnan aikana. Ohjattavan tulee tuntea olonsa turvalliseksi osallistuessaan eikä hänen tule pelätä joutuvansa ryhmän ulkopuolelle tai tulevansa nolatuksi ryhmässä. Myös psyykkisen turvallisuuden takaaminen vaatii ohjaajalta valmistautumista ja mahdollisten riskien kuten yksittäisen ryhmäläisen syrjimisen tai kiusaamisen huomioimisen ja pyrkimystä välttää tällaisia tilanteita. Psyykinen turvallisuus rakentuu tasavertaiselle vuorovaikutukselle, jossa ryhmän jäsenet otetaan yksilöinä omine tarpeineen huomioon. (Kalliola ym. 2010, 96–97.)

Yksilön vapautta olla osallistumatta sekä ohjattavien yksityisyyttä tulee kunnioittaa. Ohjaajan toimintaan kannustaminen ei saisi olla painostavaa ja erilaisissa harjoitteissa on huomioitava, etteivät kaikki esimerkiksi halua toista fyysisesti liian lähelle. Parhaimmillaan ohjaajan käyttämä huumori voi vapauttaa ilmapiiriä, luoda yhteishenkeä ja tuottaa positiivisia kokemuksia, mutta huumorin tulee olla sellaista, ettei se nolaa tai väheksy ohjattavia. Psykkisen turvallisuuden kannalta myös toiminnan päätös on merkittävä, sillä toiminnasta tulisi osallistujille jäädä päällimmäiseksi positiivinen kokemus. Yhteenvedo olisikin hyvä päättää onnistumisiin ja miellyttäviin asioihin. (Kalliola ym. 2010, 96–97.)

Lapsista koostuvaa ryhmää ohjatessa on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että ryhmän varsinaisen tavoitteen lisäksi ohjaus tukee osallistujien psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Lapsen itsetunnon ja rohkeuden ilmaista itseään sosiaalisissa tilanteissa kehittymisen kannalta on merkittävää, että lapselle ja hänen ajatuksilleen osoitetaan hyväksyntää ja hänen kykyihinsä luotetaan. Ohjaajan tulee kuunnella ja antaa lapselle tilaa ilmaista tunteitaan sekä mahdollisuus löytää itse ratkaisuja. Myös tunteiden vaihtuminen tulee hyväksyä, ja nähdä lapsi yksilönä, jolla on oma tapansa kokea. Jotta ohjaaja kykenee asettumaan lapsen asemaan, tulee hänen ymmärtää lapsen tarpeita ja todellisuutta. (Laine ym. 2007, 289.)

3.5 Toiminnallisten menetelmien toteutus ryhmässä

Kirjallisuudessa toiminnallisiksi menetelmiksi kutsutaan usein morenolaisia draamamenetelmiä, joiden yleiskäsitteenä käytetään psykodraamaa. Psykodraama on syntynyt 1920-luvulla J.L. Morenon yhdistäessä rooliteoriaansa spontaanisuuden ja luovuuden filosofian kanssa. Psykodraamassa tutkitaan ryhmän jäsenten avulla yksilön ihmissuhteissa muodostunutta psykologista reagoititapaa ja sen kehityshistoriaa ja siinä käytetään toiminnallisia tekniikoita, kuten roolien esittämistä, roolinvaihtoa, kaksoisolentoa ja peiliä. Tarkemmassa kielenkäytössä psykodraamalla tarkoitetaan ryhmäterapiaa, jossa lähtökohdalla on yksilön elämäntilanne. Sen sijaan sosiadraamassa tutkimisen kohteena on ryhmän sosiaalinen ja psykologinen todellisuus ja koko ryhmän toiminta. Myös sosiometria, joka tutkii ryhmän sisäisiä valintoja ja pyrkii ryhmän toiminnan vapauttamiseen auttamalla ihmisiä tunnistamaan ilmaisemattomia uskomuksia, kuuluu niin kutsuttuihin morenolaisiin menetelmiin. (Janhunen & Sura 2005, 7; Kopakkala 2008, 185–186.)

Laajemmin käsitettynä toiminnallisilla menetelmillä tarkoitetaan erilaisia luovia työskentelytapoja, joilla voidaan tukea yksilön itseilmaisua ja aktiivista osallistumista. Työskentelyssä voidaan käyttää esimerkiksi piirtämistä ja maalaamista, askartelua, muotoilua, draamaa ja teatteria, saduttamista sekä musiikkia ja liikuntaa eri muodoissaan. Tällaiset luovat toiminnot ovat konkreettinen tapa toimia käytännössä erilaisten asiakkaiden ja asiakasryhmien kanssa. Jokaisesta ihmisestä löytyy luovuutta ja jokainen kykenee toteuttamaan ja ilmaisemaan itseään jollain tavalla, jos vain saa siihen mahdollisuuden, aikaa, harjoitusta ja ohjausta. (Laine ym. 2007, 302, 305.)

Osallistuessaan luoviin toimintoihin esimerkiksi pienryhmässä ihminen on vuorovaikutuksessa toisten kanssa, saa mahdollisuuden oppia uusia asioita ja löytää uusia puolia niin itsestään kuin toisistakin sekä uusia asioita kokeilemalla saa uudenlaista sisältöä elämänsä. Luovat toiminnot ovat yhteydessä myös ongelmanratkaisuun, sillä olkoon kyseessä esimerkiksi näytelmä tai maalaus, tulee ensin alkaa pohtia sen toteutusta ja esimerkiksi erilaisten materiaalien käyttöä. Tämän jälkeen ideaa kehitellään ja kokeillaan käytännössä kunnes oivalluksesta seuraa ratkaisu- ja toteutusvaihe. (Laine ym. 2007, 303.)

Toiminnallisen tuokion ohjauksessa ryhmälle on aina kannattavaa noudattaa jonkinlaista runkoa, jolle toiminta rakentuu. Toimintatuokio tulee suunnitella etukäteen vaihe vaiheelta aina aloituksesta tuokion lopettamiseen ja arvioida kuinka kauan mihinkin vaiheeseen kuluu aikaa. Ennen toiminnan aloittamista tulee ohjaajan huolehtia siitä, että ympäristö on toimintaan sopiva ja kaikille osallistujille turvallinen. Tuokioon tarvittavat välineitä ja materiaalia tulee olla riittävästi ja niiden kannattaa olla helposti saatavilla. Tilaan on hyvä tutustua etukäteen, jotta sen mahdollisuudet ja rajoitukset voidaan ottaa toiminnassa huomioon. Usein siirtymävaiheet toiminnosta toiseen ovat haasteellisia, joten myös niihin varautuminen helpottaa ryhmän säilymistä hallinnassa. Vaikka tuokion huolellinen suunnittelu on tarpeen, tulee ohjaajan olla myös joustava niin toiminnan sisältöjen kuin ajankäytönkin suhteen ryhmän tarpeiden mukaan. (Laine ym. 2007, 312; Kalliola ym. 2010, 88.)

Toiminnan vaiheet voidaan jakaa esimerkiksi seuraavasti: virittäytyminen, toimintavaihe, lopetus sekä arviointi ja palaute. Ryhmän kokoamisen tulisi tapahtua selkeästi ja kaikkien tulisi olla tietoisia toiminnan alkamisesta sekä valmiina ohjeistusta varten. Alussa virit-

täydytään luomalla myönteinen ja turvallinen sekä toimintaan innostava ilmapiiri. Virittäytyminen voi tapahtua esimerkiksi leikillä, pelillä tai keskustellen osallistujien ajatuksista ja toiveista erilaisten apuvälineiden kuten kuvien, korttien tai soittimien avulla. Näin osallistujien kiinnostus saadaan heräämään ja ajatuksia voidaan jo johdatella varsinaisen toiminnan teemaan. Aloituksen tulisi sopia sitä seuraavaan toimintaan. Virittäytymisen jälkeen siirrytään varsinaiseen työskentelyyn aiheen pohjalta. Toiminnan ohjeistuksen tulee olla selkeää sekä ohjaajan on varmistuttava, ettei kenellekään jää kysyttävää. (Laine ym. 2007, 312; Kalliola ym. 2010, 88–89.)

Lopuksi ryhmä kootaan yhteen ja käydään läpi, mitä toiminnan aikana tehtiin, oivallettiin ja opittiin. Arvioinnissa ja palautteessa sekä ohjaaja että osallistujat voivat antaa palautetta ja toiminnan pohjalta mahdollisesti heränneitä ajatuksia voidaan jakaa. On tärkeää, että ohjaaja antaa jokaiselle mahdollisuuden kertoa omista tuntemuksistaan. Myös ohjaajaa palautteen saaminen auttaa arvioimaan toiminnan onnistumista, tavoitteiden saavuttamista sekä mahdollisia kehittämisen tarpeita jatkossa. (Laine ym. 2007, 312–313; Kalliola ym. 2010, 90.)

Kopakkalan esittelemässä toiminnallisen ryhmätyöskentelyn rakenteessa viimeiset vaiheet ovat lopetuksen ja palautteen sijaan tunneilmaisuus eli jakaminen sekä loppukeskustelu. Tunneilmaisun vaiheessa osallistujat saavat kertoa miltä toiminta heistä tuntui ja liittää sen mahdollisesti omiin kokemuksiinsa kuten edellisen mallin viimeisessä vaiheessa. Tunneilmaisua seuraa tässä loppukeskustelu, jossa tehtyä, nähtyä ja koettua käsitellään älyllisesti. (Kopakkala 2008, 185.) Mallit ovat hyvin lähellä tosiaan, joskin arvioinnin ja palautteen jakaminen erikseen tunneilmaisuun ja loppukeskusteluun soveltunee esimerkiksi lapsiryhmiä paremmin aikuisista koostuvan ryhmän toimintatuokion rakenteeseen.

Erityisesti lasten toimintatuokiota ohjatessa tulee huomiota kiinnittää selkeyteen ja rauhallisuuteen. Ohjaajan tulee varmistaa, että kaikki lapset ymmärtävät annetut ohjeet. Käytettävän tilan, materiaalien ja välineiden tulee olla turvallisia ja lapsille soveltuvia sekä toimintaan varatun ajan riittävä. Ohjaajan tulee arvostaa lapsen omia ideoita toiminnan toteutuksen suhteen, rohkaista häntä sekä antaa positiivista palautetta. Työskentelyn tulisi myös olla sellaista, että toimintatuokio mahdollistaa onnistumisen kokemuksen kaikille osallistujille taidoista riippumatta. (Laine ym. 2007, 311.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on tuoda esille mahdollisia keinoja sosiaalisten taitojen varhaiseen tukemiseen sekä sosiaalisten taitojen tukemisen tarvetta lisääviä ilmiöitä. Sosiaalisten taitojen ilmenemistä tarkastellaan niin yksilön, ryhmän kuin ohjaajankin toiminnan näkökulmista. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten lasten sosiaalisia taitoja voidaan tukea toiminnallisen ryhmätyöskentelyn avulla ja tuoda esille erilaisia menetelmiä, joita lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen toiminnallisessa ryhmätyöskentelyssä voidaan käyttää.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten lasten sosiaalisia taitoja voidaan tukea toiminnallisen ryhmätyöskentelyn avulla?
2. Millaisia toiminnallisia menetelmiä lasten ryhmätoiminnassa ja ryhmäytymisessä hyödynnetään?
3. Miten ohjaaja voi omalla toiminnallaan tukea ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen kehittymistä?

4.2 Työelämäyhteistyö

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus on toteutettu yhteistyössä Tampereen kaupungin kanssa. Toiminnallinen osuus on toteutettu tamperelaisessa alakoulussa ja yhteyshenkilönä toimi koulukuraattori. Yhteistyö kuraattorin kanssa sai alkunsa siten, että hän otti ”Osallisuuden edistämisen projektiopinnot” – opintojaksolla syksyllä 2014 toimineeseen projektitiimiimme yhteyttä ja tiedusteli mahdollisuutta järjestää koululla samankaltainen ryhmä projektitiimimme toteutuksen kanssa.

Projektitiimimme ideoi ja toteutti lastensuojelutyön kenttään sopivan projektikokonaisuuden yhteistyössä Itäisen sosiaaliaseman lastensuojelun ja perhetyön kanssa. Heidän tarpeisiinsa perustuen toiminta tarkentui sosiaalisten taitojen tukemiseen ja lastensuojelun asiakkaille järjestettyyn kaveritaitokerhoon. Tämä projektiopintojen puitteissa toteutettu ryhmä järjestettiin Tampereen ammattikorkeakoulun tiloissa 4 kertaa aikavälillä

5.11.–26.11.2014. Projektitiimiimme kuraattori otti yhteyttä joulukuussa 2014 ja osoitetuamme kiinnostuksemme samankaltaisen ryhmän ohjaamiseen, syntyi kuraattorin tapaamisen pohjalta suunnitelma sosiaalisten taitojen ryhmän järjestämiseksi tietyllä alakoululla keväällä 2015.

4.3 Toiminnallinen toteutus

Kuraattorin toiveisiin ja aiempaan kokemukseemme perustuen suunnittelimme ja toteutimme ryhmän, jonka tavoitteena oli ryhmään osallistuneiden lasten sosiaalisten taitojen tukeminen toiminnallisen ryhmätyöskentelyn avulla. Ryhmään kuului yhteensä seitsemän lasta, joista neljä oli tyttöjä ja kolme poikia ja he kaikki olivat iältään 1. – 3. luokkalaista.

Koulukuraattori kokosi ryhmän sellaisista koulun oppilaista, joiden hän koki soveltuvan ryhmään ja mahdollisesti hyötyvän tämän kaltaisesta toiminnasta. Kuraattori oli yhteydessä oppilaiden vanhempiin ja kertoi heille ryhmästä sekä heidän lapsensa mahdollisuudesta osallistua ryhmään heidän suostumuksellaan. Vanhempien suostumuksen lapsen osallistumiselle ryhmään kuraattori kirjasi ylös heidän sähköiseen viestintäjärjestelmäänsä, Helmeen.

Ryhmä toteutettiin siihen osallistuneiden lasten koululla normaalin koulupäivän aikana. Ryhmä järjestettiin 2.3.–30.3.2015 välisenä aikana kerran viikossa niin, että kertoja oli yhteensä viisi ja yhden ryhmäkerran kesto oli 45 minuuttia. Luokka, jossa ryhmä pidettiin, vaihtui sen mukaan, mikä tila kulloinkin oli vapaana. Ryhmän ohjaajien lisäksi kaikille ryhmään osallistuneille lapsille entuudestaan tuttu kuraattori oli paikalla toiminnan aikana.

Ryhmätoimintaan valittiin erilaisia luovia menetelmiä ja harjoituksia, joissa ryhmään osallistuneet lapset joutuivat käyttämään sekä harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan vuorovaikutuksessa toisten ryhmän jäsenten kanssa. Jokaisella kerralla oli oma teemansa, jota pyrittiin käsittelemään toiminnan kautta. Teemoja olivat minä itse ja tutustuminen, kaveruus, yhteistyö ja ryhmäytyminen sekä tunnetaidot ja kiusaaminen. Toiminnassa käytettiin muun muassa erilaisia leikkejä, askartelua sekä sadutusta. Liitteenä on toiminnallisen toteutuksen suunnitelma (Ks. Liite 1). Ensimmäisellä kerralla ryhmän jäsenille jaettiin

henkilökohtaiset kerhopassit, joihin he saivat jokaisen kerran lopetuksen yhteydessä tar-
ran osallistumisestaan. Lisäksi viimeisellä kerralla jokaiselle ryhmään osallistuneelle lap-
selle annettiin diplomi kiitokseksi ja muistoksi ryhmään osallistumisestaan (Ks. Liite 2).

Ryhmäkertojen suunnittelu toteutettiin yhdessä kuraattorin kanssa, koska hän tunsi ryh-
mään osallistuvat lapset entuudestaan ja osasi kertoa, millaisia sosiaalisin taitoihin liitty-
viä haasteita lapsilla ilmeni kouluympäristössä sekä minkä tyyppisistä harjoituksista he
hyötyisivät todennäköisesti eniten. Tämä vaikutti osaltaan myös havainnoitavien sosiaa-
listen taitojen valintaan, sillä esimerkiksi suunnittelussa esille nousseet kuuntelemisen ja
keskustelun taidot liittyivät kiinteästi kaikkiin harjoituksiin. Kuraattori kertoi kokevansa
pienryhmätyöskentelyn kokeilemisen hyväksi lisävaihtoehdoksi yksilöohjauksen rin-
nalle, koska hänen ajalliset resurssinsa yhtä lasta ja tämän tapaamisia kohden ovat hyvin
rajalliset.

Vaikka ryhmän tavoitteena olikin ryhmään osallistuneiden lasten sosiaalisten taitojen tu-
keminen, ei niiden kehittymistä voida kuitenkaan tämän kaltaisen toteutuksen puitteissa
arvioida. Ensinnäkin sosiaalisten taitojen tason mittaaminen ja yleispätevien arviointikri-
terien asettaminen on erittäin hankalaa. Lisäksi tämän ikäisille lapsille voi heidän kehi-
tystasonsa huomioon ottaen olla vaikea arvioida omaa toimintaansa ja taitojaan vuorovai-
kutustilanteissa käsitteiden avulla. Toisekseen, olisi myös ollut epärealistista olettaa, että
ryhmään osallistuneiden lasten sosiaalisissa taidoissa tapahtuisi merkittävää muutosta
näin lyhyessä ajassa. Sen sijaan keskiössä oli se, miten sosiaaliset taidot ilmenevät ryh-
mässä, millaisia menetelmiä käyttäen sosiaalisia taitoja voidaan harjoittaa ja millainen
ohjaajuus tukee lasten vuorovaikutusta.

4.4 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Tämä opinnäytetyö on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa on yhdistetty toimin-
nallinen toteutus sekä toiminnallisten menetelmien käytöstä kertovaan kirjallisuuteen tu-
tustuminen. Laadullisesta tutkimuksesta voidaan puhua sekä laajassa, että monissa erilai-
sissa kapeammassa merkityksissä, ja terminä sen alle sijoittuu hyvinkin erilaisia tutkimuk-
sia. Perinteisesti laadullinen tutkimus kuvataan määrällisen tutkimuksen vastakohtaksi.
Laadullista tutkimusta voidaan lähestyä sen eri perinteiden, kuten ymmärtävän tutkimuk-
sen, fenomenologian ja hermeneutiikan kautta. Ymmärtäminen on eläytymistä tutkimus-
kohteiden henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin sekä siihen liittyy

myös asioiden merkityksen, tarkoituksen ja mielekkyyden löytäminen. Fenomenologisen tutkimuksen kohde on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa ja inhimillisen kokemuksen merkitykset. Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsityksiä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9, 20, 28, 34, 65, 125.)

Laadullinen tutkimus on tyypillisesti luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa ja tutkittavien näkökulma pyritään metodien avulla tuomaan esille. Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole puhdasta objektiivista tietoa, sillä ne eivät ole käytetystä havaintomenetelmästä tai niiden käyttäjästä irrallisia. Yksilön käsitys ilmiöistä, tutkittavalle ilmiölle annetut merkitykset ja tutkimuksessa käytetyt välineet vaikuttavat tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9, 20, 28, 34, 65, 125.)

Aineiston keruu menetelmänä toiminnallisessa toteutuksessa on käytetty osallistuvaa havainnointia. Havainnointi on tietoista tarkkailua, ja tutkimusmenetelmänä toimiva tutkittaessa ihmisten toimintaa ja vuorovaikutusta toisten kanssa. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan tutkijan osallistumista tutkimuksen kohteena olevien toimintaan heidän ehdoillaan ja yhdessä heidän kanssaan ennalta sovitun ajanjakson aikana. Osallistuva havainnointi tapahtuu valitusta teoreettisesta näkökulmasta käsin ja se on valitun näkökulman avulla ennalta suunniteltua. (Vilka 2006, 37–38, 44.)

Toiminnallisen osuuden jokaiselle toteutuskerralle on Kauppilan (2005) nimeämien sosiaalisten taitojen pohjalta määritelty sellaiset perustavanlaatuiset sosiaaliset taidot, joita on havainnoitu jokaisella kerralla sekä lisäksi kullekin kerralle sen teemaan ja sisältöön liittyviä sosiaalisia taitoja. Näin jokaiselle toimintakerralle muodostui joukko sosiaalisia taitoja, joiden ilmenemistä ryhmän jäsenten käyttäytymisessä sekä niiden vaikutusta ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen havainnoitiin ryhmän aikana. Havainnot kirjoitettiin ryhmän jälkeen. Jokaisella toimintakerralla havainnoidut sosiaaliset taidot ovat listattuna havainnointirungossa (Ks. Liite 3).

Toiminnan aikana tehtyjen havaintojen lisäksi on menetelmien osalta tarkasteltu aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Tarkastelimme sellaista kirjallisuutta, jossa esitellään konk-

reettisiä luovia ja toiminnallisia menetelmiä, joita voidaan erilaisten ryhmien kanssa käyttää. Nostimme esille erityisesti lapsiryhmille soveltuvia menetelmiä sekä sellaisia työskentelytapoja, jotka liittyvät sosiaalisiin taitoihin ja joita itse hyödynsimme.

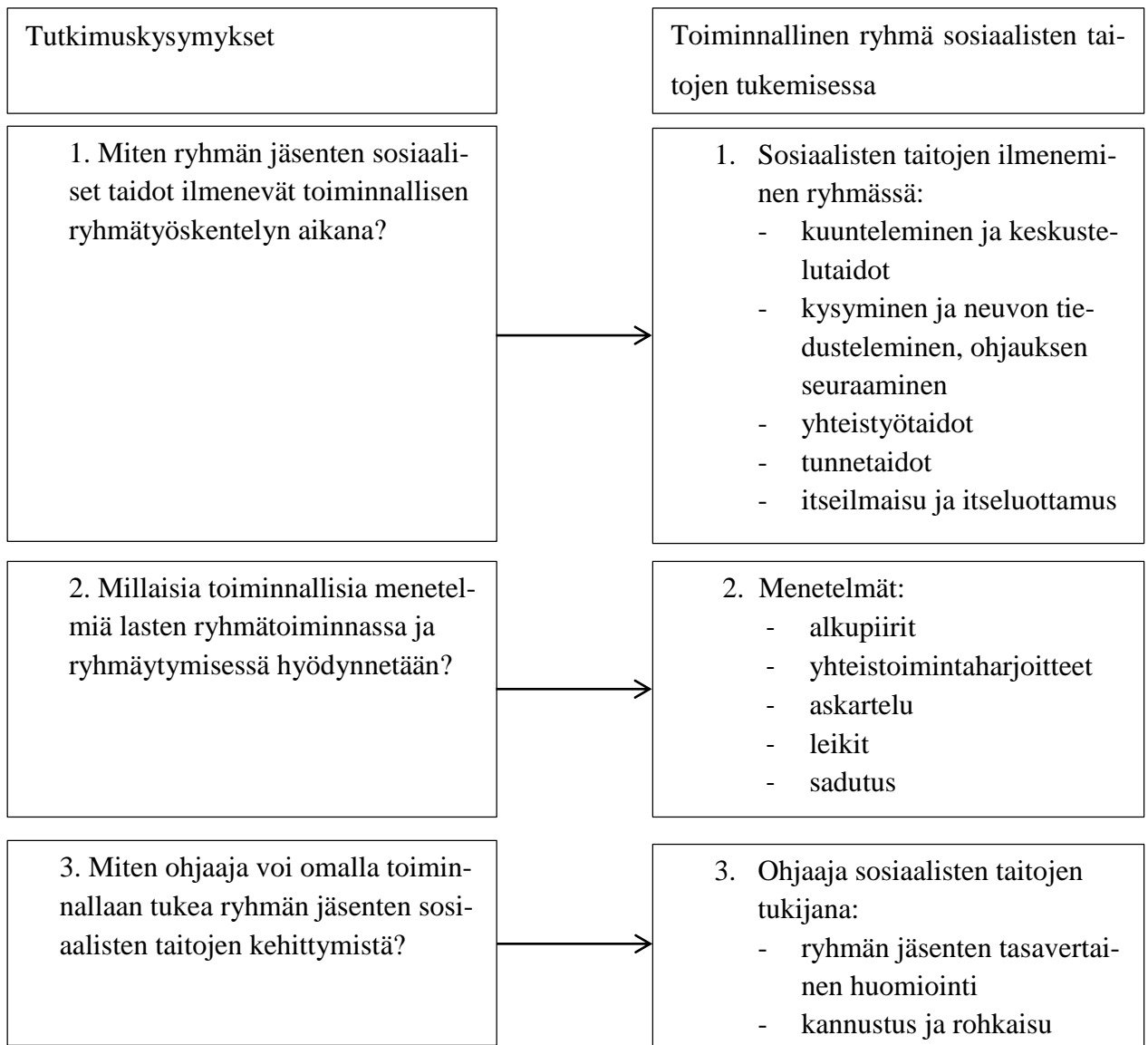
Lisäksi toiminnallisen toteutuksen osallistujilta on pyydetty suullista palautetta siitä, millaiseksi he ovat osallistumisen kokeneet. Palaute pyydettiin viimeisen ryhmäkerran lopuksi kaikilta osallistujilta yhteisesti. Heiltä kysyttiin, millaista ryhmään osallistuminen on heidän mielestään ollut ja mikä ryhmään osallistumisessa oli heidän mielestään mielisintä.

4.5 Aineiston analysointi

Toiminnallisen toteutuksen aikana kerätyt havainnot on analysoitu kolmen eri osa-alueen avulla, jotka ovat ryhmän jäsenet, toiminta ja ohjaaja. Teoreettisella viitekehyksellä kuvataan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Teoreettisena viitekehyksenä on käytetty Kauppilan (2005) määrittelemiä sosiaalisia taitoja, joiden suhteen näitä kolmea osa-aluetta on tarkasteltu.

Ryhmän jäsenten osalta on tarkasteltu kirjallisia havaintoja tietyistä sosiaalisista taidoista ja niiden ilmenemisestä ryhmän jäsenten käyttäytymisessä sekä vaikutuksesta ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Toimintaa ja siinä käytettyjä menetelmiä on arvioitu sen mukaan, miten niillä saatiin aikaan ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta ja kuinka hyvin ryhmän jäsenet osallistuivat toimintaan. Ohjaajan toimintaa ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen vahvistajana on arvioitu itsereflektion avulla käyttäen pohjana sellaisia tekijöitä kuten kuunteleminen, ryhmän jäsenten tasavertainen huomiointi, ryhmän jäsenten osallistaminen toimintaan sekä ryhmän jäsenten itseilmaisuuksiin rohkaiseminen. Havainnot on luokiteltu havainnointirungon (Ks. Liite 2) avulla ja tiivistetty tiettyihin teemoihin havaintojen yleisyyden ja niitä yhdistävien tekijöiden perusteella. Teemat, joiden kautta havainnot käsitellään, on esitetty seuraavan sivun kaaviossa (Kaavio 1).

Kaavio 1. Havainnoista esille nostetut teemat



5 SOSIAALISTEN TAITOJEN RYHMÄ

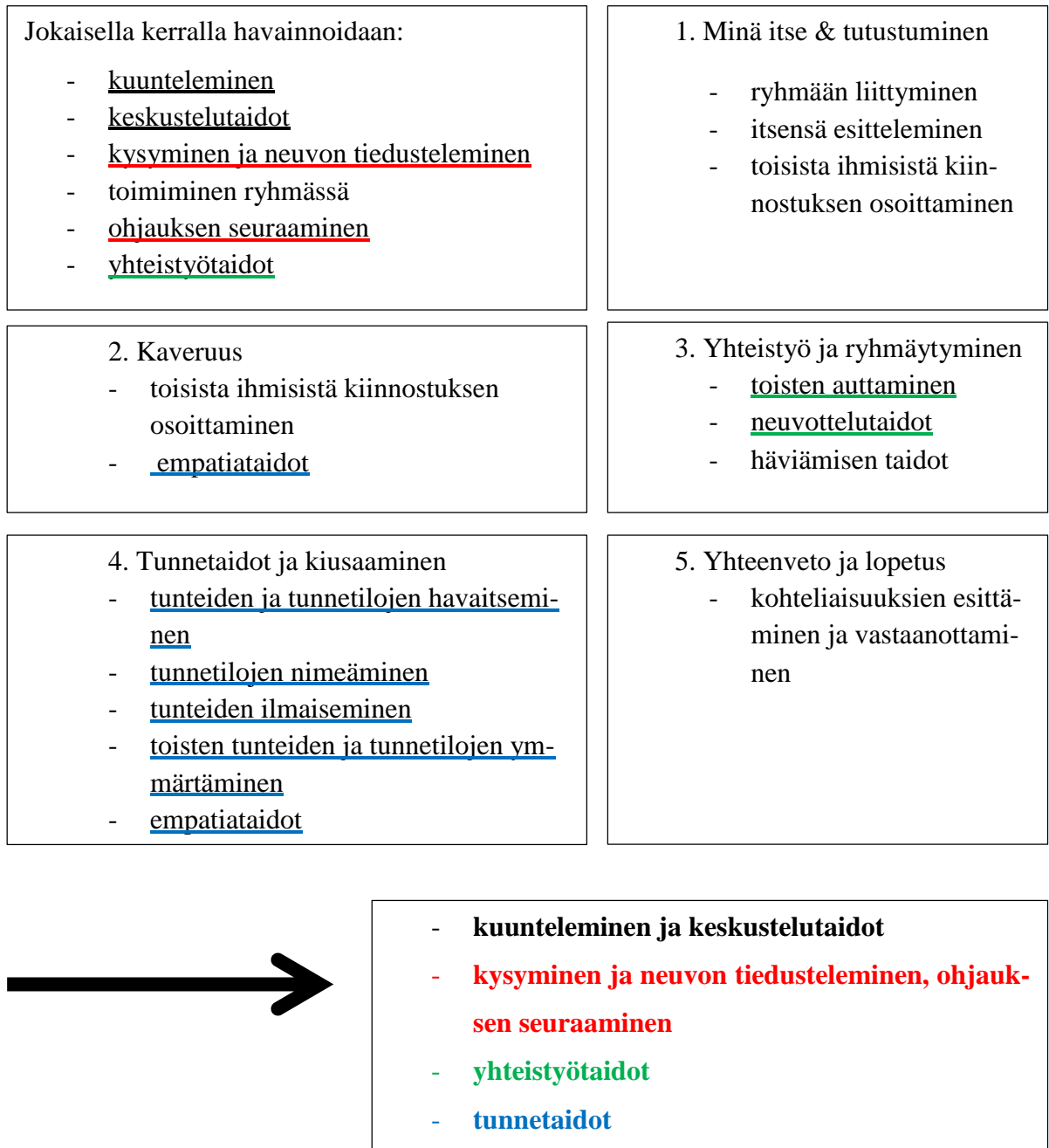
5.1 Sosiaalisten taitojen ilmeneminen ryhmässä

Tehdyistä havainnoista nostamme tässä osiossa esille niitä Kauppilan (2005) määrittelemiä havaintorunkoon valittuja sosiaalisia taitoja, joihin liittyviä havaintoja oli aineistossa eniten. Nämä taidot ovat niitä, jotka näkyivät ryhmän jäsenten käyttäytymisessä selkeimmin toiminnan aikana. Kutakin ryhmäkertaa ei käsitellä erikseen, vaan havaintoja kokonaisuutena. Ryhmän toiminnan aikana ilmenevät ryhmän jäsenten sosiaaliset taidot antavat tietoa siitä, millaisia tukemisen tarpeita ryhmän jäsenillä mahdollisesti on.

Kauppila jaottelee sosiaaliset taidot perustaitoihin, kehittyneisiin taitoihin ja tunnetaitoihin. Perustaidot ovat sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka jokaisen tulisi hallita jo varhaisessa vaiheessa, kuten esimerkiksi kuunteleminen ja keskustelutaidot. Kehittyneet sosiaaliset taidot ovat haastavampia, kuten ryhmässä toimiminen ja yhteistyötaidot. Tunnetaidot käsittelevät erilaisten tunnetilojen havaitsemiseen, ymmärtämiseen ja ilmaisemiseen liittyviä sosiaalisia taitoja. (Kauppila, 2005, 126–128).

Olemme jakaneet sosiaalisiin taitoihin liittyvät havainnot neljään teemaan, jotka ovat kuunteleminen ja keskustelutaidot, kysyminen ja neuvon tiedusteleminen sekä ohjauksen seuraaminen, yhteistyötaidot ja tunnetaidot. Yhdistimme teemoihin niitä sosiaalisia taitoja, jotka ilmenivät usein yhdessä samankaltaisissa tilanteissa ja jotka liittyvät toisiinsa. Esimerkiksi toisten auttaminen, neuvottelutaidot ja ryhmässä toimiminen on kaikki luokiteltu yhteistyötaitojen teeman alle. Seuraavan sivun kaaviossa (Kaavio 2) on havainnollistettu alkuperäisen havaintorungon avulla, mitkä sosiaalisiin taitoihin liittyvät havainnot kultakin ryhmäkerralta on nostettu lähempään tarkasteluun. Värit havainnollistavat, mitkä taidot on yhdistetty samaan teemaan.

Kaavio 2. Havainnoiduista sosiaalisista taidoista esille nostetut teemat



Havaintorungon ulkopuolelta halusimme lisäksi nostaa teemaksi myös rohkeuden itseilmaisuun ja sen yhteyden itseluottamukseen, jotka myös Kauppila (2005, 129) mainitsee sosiaalisiin taitoihin liittyviin haasteisiin yhdistyvänä tekijänä. Ryhmän jäsenten erilaiset kyvyt itseilmaisuun ilmenivät läpi ryhmän toiminnan harjoitusten teemoista riippumatta. Sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja itseluottamukseen vaikuttaa merkittävästi kasvatuksen kautta syntyvä perusluottamus, sillä suhtautuminen muihin ihmisiin rakentuu perusluottamuksen varaan. Rohkaisu, tukeminen ja lähipiirissä saadut myönteiset kokemukset

sosiaalisesta kanssakäymisestä vähentävät lapsen pelkoa sosiaalisissa tilanteissa ja edistävät myönteisen minäkuvan syntyä. (Pulkkinen 2002, 44–46; Jalovaara 2005, 78–79.)

5.1.1 Kuunteleminen ja keskustelutaidot

Ryhmäkertojen suunnittelun yhteydessä kuraattori toi esille, että kuuntelu- ja keskustelutaidot olivat pitkälti niitä taitoja, jotka aiheuttivat osalle ryhmän lapsista haasteita myös päivittäisissä luokkatilanteissa. Tämä pyrittiin huomioimaan esimerkiksi harjoitteiden valinnassa ja eri harjoituksiin kuluvan ajankäytön suunnittelussa.

Tehdyissä havainnoissa kuunteleminen näkyy siinä, miten ryhmän jäsenet suuntaavat huomiotaan ja keskittymistään erityisesti silloin, jos ohjaaja tai toinen ryhmän jäsen on puheenvuorossa. Keskittyminen näkyy myös sanattomassa viestinnässä ja elekielessä, kuten siinä, millaisessa asennossa on suhteessa toisiin ja mihin katse on suunnattuna. Ryhmässä lasten keskustelutaidot ilmenivät siinä, miten hyvin he kykenivät kuuntelemaan, antamaan toisille puheenvuoron, reagoimaan vastavuoroisesti mutta myös käyttämään oman puheenvuoronsa ja ilmaisemaan itseään sanallisesti. Erot keskustelutaidoissa näkyivät esimerkiksi siinä, maltoivatko lapset kuunnella toisten kertomaa loppuun asti, miten he reagoivat toisten viesteihin ja kuinka rohkeasti he ilmaisivat itseään.

Myös Kauppila (2005, 127–128) korostaa kuuntelemisen ja keskustelutaitojen asemaa vuorovaikutuksellisinä osatekijöinä ja määrittelee kuuntelemisen ja keskustelutaidot sosiaalisiksi perustaidoiksi. Näissä taidoissa ilmenevillä haasteilla on yhteys myös muiden taitojen oppimiseen, ja niiden perusta on kommunikatiivisissa valmiuksissa ja kielen oppimisessa. Vastavuoroinen verbaalinen viestintä edellyttää toisen sanoman kuulemista, ymmärtämistä ja tarkoituksenmukaista reagoitua. Hyvät keskustelutaidot omaava lapsi kykenee kuuntelemaan, reagoimaan toisten viestintään sekä myös ilmaisemaan itseään ja omia mielipiteitään sanallisesti. Oleellista on toiminnan ajoitus ja vastavuoroisuus. (Kauppila 2005, 125–128, 134–139; Salmivalli 2005, 79.)

Vastavuoroisuuden toteutuminen keskustelutilanteissa ilmeni siten, että osalle ryhmän jäsenistä oli haastavaa odottaa omaa vuoroa tai maltaa kuunnella keskeyttämättä, mitä toisella on sanottavana. Esimerkiksi alkupiirissä lapset halusivat alkaa kertoa kokemuksiaan samasta aiheesta, josta toinen lapsi puhui, mikäli aihe toi heille omia muistoja ja ajatuksia mieleen. Tässä ikävaiheessa vastavuoroisuuden kehittyminen onkin vielä kesken ja lasten

kyvyt toimia ryhmässä, esimerkiksi oman vuoron odottaminen, voivat olla hyvin eri tasolla (Nurmiranta ym. 2009, 62–63). Osa ryhmän jäsenistä myös kommentoi toisten sanomia asioita kärkkäästi. Esimerkiksi kun eräs lapsista kertoi kuulumisten vaihtamisen yhteydessä olevansa iloinen saatuaan aamupalaksi puuroa, kommentoi toinen lapsi, ettei voinut ymmärtää tätä, koska hänestä puuro on pahaa.

Lapset osoittivat kiinnostusta toisista ihmisistä keskustelemalla aktiivisesti niin ohjaajien kanssa kuin keskenäänkin. Lasten keskinäinen keskusteluaktiivisuus lisääntyi ryhmän edetessä, mikä näkyi lasten rohkeutena ottaa kontaktia niihinkin lapsiin, joihin he olivat tutustuneet vasta ryhmän myötä. Tämä näkyi kaikissa harjoitteissa, esimerkiksi alkupii-rissä lapset kertoivat kuulumisiaan aiempaa enemmän ja muissa harjoitteissa kertoivat aikaansaannoksistaan tai kommentoivat muiden tekemisiä rohkeammin. Lapset myös uskalsivat tuoda esille, jos eivät olleet samaa mieltä toisten kanssa, esimerkiksi harjoitteessa jossa tehtävänä oli löytää mahdollisimman paljon kaikille yhteisiä asioita. Suurin osa lapsista toi ilmi, mikäli ei itse pitänyt jonkun toisen ehdottamasta asiasta.

Kaikki ryhmän jäsenet kykenivät sekä vastaanottamaan että antamaan positiivista palautetta toisille ryhmäläisille viimeisellä kerhokerralla tehdyssä harjoituksessa ja myös niille ryhmän jäsenille, joita eivät olleet tunteneet ennen ryhmää. Lapset osasivat myös kysyttäessä antaa palautetta ryhmästä ja kertoa, mitkä harjoitteista olivat olleet heille mieluisimpia. Yksi pojista totesi kerhon olleen ”*kivempaa kuin tunnilla istuminen*” ja mieluisimmiksi harjoituksiksi lapset mainitsivat muun muassa kaveriotuksen askartelun, paitojen koristelun ja tunteiden ilmaisuun liittyneen eläinleikin.

5.1.2 Kysyminen ja neuvon tiedusteleminen, ohjauksen seuraaminen

Keskusteluissa kuraattorin kanssa ilmeni myös, että toisten kuuntelemisen ja keskustelutaitojen lisäksi ohjauksen seuraaminen oli yksi niistä asioista, joissa osalla ryhmän jäsenistä on haasteita myös oppitunneilla. Kysyminen, neuvon tiedusteleminen ja ohjauksen seuraaminen ovatkin kaikki Kauppilan (2005) mukaan sellaisia taitoja, jotka korostuvat kouluympäristöön ja luokkatilanteisiin liittyvässä toiminnassa tai haasteissa. Nämä taidot on siksi helppo tunnistaa, ja kouluympäristössä niille asetetaan usein isompi painoarvo kuin esimerkiksi yhteistoimintataidoille. (Kauppila, 2005, 125.)

Ohjatussa ryhmätilanteessa kuuntelemisen ja keskittymisen taidot ilmenivät ryhmän jäsenten kyvyssä seurata ohjausta ja toimia sen mukaisesti. Tämä näkyi ryhmän toiminnan aikana ohjeiden kuuntelemisessa ja noudattamisessa, sekä keskittymisenä tai sen herpaantumisenä harjoitusten aikana. Yleisesti ottaen ohjauksen seuraaminen ja saatujen ohjeiden noudattaminen sujui kaikilta ryhmän jäseniltä hyvin.

Ryhmän aikana lapset olivat innokkaita esittämään kysymyksiä ja toiveita. Lapset eivät myöskään arastelleet kysyä neuvoa, ideoita tai mielipidettä toisilta lapsilta tai ohjaajilta, vaikka emme tunteneet lapsia entuudestaan. Toisaalta joitakin ryhmän jäseniä jouduttiin toistuvasti kehottamaan kuuntelemaan, seuraamaan ohjeistusta ja antamaan toisten puhua vuorollaan. Tämä vaikutti koko ryhmän toimintaan, sillä se ilmeni toiminnan keskeytymisenä ja lasten huomion harhautumisena pois harjoitteista.

Kysyminen ja neuvon tiedusteleminen ovat yhteydessä lapsen kykyyn ilmaista itseään verbaalisesti sekä hänen rohkeuteensa tuoda ajatuksiaan esille silloin, jos jokin on epäselvää. Tämä näkyy siinä, pyytävätkö lapset esimerkiksi lisäohjeita tai neuvoja harjoituksesta suoriutumiseen. Ryhmän aikana lapset kysyivät usein, miksi jokin harjoitus tehdään ja mitä seuraavaksi tapahtuu. Osalle oli myös tärkeää tietää, miksi juuri he ovat mukana tässä ryhmässä.

Kuten teoriaosuudessa on ryhmän prosessista todettu, liitetään ryhmän muotoutumisvaiheeseen usein ryhmäläisten suosion ja hyväksynnän hakeminen ohjaajilta sekä kommunikation kohdistuminen ohjaajiin, mikä ilmentää uuden ryhmän ohjaajakeskeisyyttä. Alussa ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus voi olla vielä hapuilevaa ja ohjaajilta odotetaan ohjeita ryhmässä käyttäytymiseksi. (Laine ym. 2007, 52.) Huomion hakeminen ohjaajilta näkyi erityisesti ensimmäisellä kerralla esimerkiksi siinä, että ryhmäläiset pyrkivät yhteisen askartelun aikana tuomaan omaa tekemistään ohjaajille kovasti esille, etenkin jos huomasivat ohjaajan huomion olevan kiinnittyneenä johonkuhun toiseen.

Osa lapsista kyseenalaisti esimerkiksi annettuja ohjeita, toimintaa ja niiden syitä esittämällä kysymyksiä toisia lapsia enemmän. Temperamenttieroilla on vaikutusta siihen, kuinka helposti lapset kykenevät vastaanottamaan ohjeita vanhemmilta, opettajilta tai ystäviltä. Lapset, joilla on vaikeuksia ryhmätyöskentelyssä ja sosiaalisten suhteiden muodostamisessa, tarvitsevat myös enemmän opettajan tai ohjaajan kannustusta ja neuvontaa,

kuin ne lapset, jotka omaavat jo hyvät sosiaaliset taidot. (Webster-Stratton 2011, 226–230.)

Ryhmäläisten levottomuuteen ja siten ohjauksen seuraamiseen vaikuttivat esimerkiksi tilan ja ajankohdan vaihdokset, ryhmän tutuksi tuleminen sekä ryhmää edeltävät tapahtumat. Luokkatila vaihtui joka kerralla, ja yhdellä kerroista jouduttiin odottamaan vapaan tilan löytymistä epäselvyyksien vuoksi. Lapset olivat kiinnostuneita tutkimaan heille entuudestaan vieraita luokkia, mikä aiheutti usein levottomuutta ryhmän alussa. Myös kerhon ajankohta vaihteli aamun ja iltapäivän välillä. Iltapäivisin lapset odottivat jo innokkaasti kotiin pääsyä, mikä lisäsi rauhattomuutta ryhmän lopussa. Jo toisesta kerrasta alkaen oli nähtävissä, etteivät ryhmän jäsenet jännittäneet toisiaan ja uutta tilannetta yhtä paljoa kuin ensimmäisellä kerralla. Myös tavallisesta poikkeavat tapahtumat välitunnilla ennen ryhmän alkua veivät lasten huomiota.

5.1.3 Yhteistyötaidot

Kauppila (2005, 127–128) luokittelee yhteistyötaidot kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin. Ryhmän toiminnassa taidot ilmenivät kykynä etsiä ratkaisua esimerkiksi ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä yhdessä toisten kanssa erilaiset mielipiteet huomioiden ja yhdessä ideoiden. Yhteistyön tekemisen taitoihin liittyvät vahvasti toisten auttaminen ja neuvottelutaidot. Ryhmän aikana lasten väliset erot yhteistyön tekemisen ja neuvottelun taidoissa ilmenivät selkeästi suoriutumisessa sellaisista harjoituksista, jotka edellyttivät näiden taitojen käyttämistä. Myös harjoitusten aiheuttamien reaktioiden kuten turhautumisen voidaan ajatella liittyvän haasteisiin tarvittavien taitojen käyttämisessä.

Yhteistyötaitojen erilaisuus ryhmän jäsenten kesken nousi esille erityisesti vaahtokarkkihaasteessa, jossa toinen ryhmä tarttui heti yhdessä toimeen ja sai aikaiseksi pystyssä pysyvän rakennelman. Toinen ryhmä sen sijaan ei kyennyt ohjaajan kannustuksesta huolimatta etsimään ratkaisua yhdessä tai kokeilemaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Ohjaajan kannustuksen jälkeen he malttoivat keskittyä hetken aikaa, mutta into yhdessä tekemiseen lopahti nopeasti, sillä jokainen halusi kokeilla ainoastaan omaa ideaansa ratkaisusta neuvottelun sijaan. Tehtävässä oli huomattavissa, että toinen ryhmä ideoi ja rakensi yhdessä, kun taas toisessa ryhmässä lapset yrittivät kukin keksiä ratkaisua omillaan.

Ensimmäisessä ryhmässä lapset olivat myös hyvin halukkaita yrittämään ja ”voittamaan” haasteen, mikä näkyi lasten keskinäisenä kannustamisena ja rohkaisuna. Toinen ryhmä sen sijaan totesi heti harjoituksen alkaessa tehtävän olevan liian hankala. Vaikka ryhmä jaettiin kahtia sattumanvaraisesti, oli toisessa ryhmässä selkeästi enemmän vaikeuksia omien ideoiden ehdottamisessa, muiden ajatusten vastaanottamisessa ja yhteisen ratkaisun pohtimisessa.

Vaikka vaahtokarkkihaasteen perusteella ainakin osa ryhmän jäsenistä kykeni yhteistyöhön, oli ryhmän jäsenille selkeästi haastavaa tehdä yhteistyötä koko ryhmässä. Tämä ilmeni harjoituksessa, jossa ryhmän olisi tullut selviytyä annetusta tehtävästä koko ryhmän voimin käyttäen sanatonta viestintää puhumisen sijaan sekä ilman ohjaajien antamia neuvoja. Vaikka yhteistyön tekemisessä erityisesti sanatonta viestintää käyttäen oli selkeästi haasteita, onnistuivat ryhmän jäsenet lopulta tehtävässä.

Muissa samoja taitoja vaativissa tehtävissä ryhmän jäsenet osoittivat yhteistyötaitoja pohdimalla yhdessä ratkaisuja saadakseen mahdollisimman hyvän lopputuloksen ja toimien vuorotellen, ilman että tietyt ryhmäläiset olisivat lähteneet johtamaan harjoituksia. Esimerkiksi alkupiirissä toteutetun hämähäkinverkko-harjoituksen aikana ryhmän jäsenet pyrkivät tekemään yhteistyötä myös ilman ohjaajan erillistä kehotusta, ja kysyivät neuvoa ohjaajien lisäksi toisilta ryhmän jäseniltä. Myös harjoituksessa, jossa etsittiin ryhmäläisille yhteisiä asioita, lapset toivat esille omia ehdotuksiaan aktiivisesti ja keskenään keskustellen. Tällöin tukena oli kuitenkin ohjaajan jatkuva läsnäolo, mikä luultavasti osaltaan kannusti vuorotteluun ja tehtävien loppuun saattamiseen.

Tämän teeman harjoituksissa pyrittiin erityisesti kannustamaan yhteistyöhön ja vähentämään ohjaajalähtöisyyttä, mikä onnistui enimmäkseen hyvin. Yhteistyöharjoitukset, joissa painottuu koko ryhmän yhteinen onnistuminen kehittävät vastavuoroisuutta ja vahvistavat ryhmäläisten välisiä siteitä. Yhteistyöharjoitukset pienryhmissä luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vähentävät syrjintää. Lasten väliset tasoerot tulee huomioida harjoitusten aikana, jotkut lapset tarvitsevat esimerkiksi mahdollisuutta pariharjoituksiin ennen suurempiin lapsiryhmiin liittymistä. (Webster-Stratton 2011, 229–230.)

5.1.4 Tunnetaidot

Tunnetaitoihin liittyvät havainnot pohjautuvat Kauppilan (2005) määrittelemiin tunteiden ja tunnetilojen havaitsemisen, tunnetilojen nimeämisen, tunteiden ilmaisemisen ja toisten tunteiden ja tunnetilojen ymmärtämisen taitoihin sekä empatiataitoihin. Ryhmän jäsenten kyvyt tunnetilojen tunnistamiseen ja nimeämiseen ilmenivät tunnetaitojen teemaan keskittyneellä kerralla erityisesti alkupiirissä, jossa heidän tuli sanallistaa erilaisia tunnetiloja valitsemansa nallekortin perusteella. Harjoituksessa käytetyissä korteissa on kuvia erilaisten tunnetilojen vallassa olevista nalleista. Lapset osasivat kertoa omista tunnetiloistaan ja niiden syistä, sekä kuvailla niitä muulle ryhmälle ja perustella valintansa. Lisäksi kaikki kommentoivat myös aktiivisesti toisten valitsemia kortteja ja kertoivat oma-aloitteisesti esimerkkejä omista kokemuksistaan korttien ilmentämiin tunnetiloihin liittyen; ”*mun serkku näyttää tältä, kun se pelästyy*” tai ”*mun pikkusisko oli tällainen kun sitä itketti aamulla*”.

Sadutuksessa tunnetilojen ymmärtäminen ja tilanteen tarkastelu useasta eri näkökulmasta oli lapsille osittain haastavaa. Tämä ilmeni tarinan jälkeisessä keskustelussa lasten ajatuksena siitä, että jos joku on toiminut sinua kohtaan ikävästi, ei hän ansaitse sinultakaan parempaa kohtelua. Lapset eivät olisi auttaneet tarinan päähahmon sijassa muita, jotka eivät olleet aiemmin auttaneet häntä. Eniten lapsia mietitytti se, autetaanko toista, jos hän on aiemmin ollut sinulle ilkeä vai annetaanko aiemmin huonosti käyttäytyneelle ansionsa mukaan.

Tunteiden ymmärtämisen ja ilmaisemisen taidot ilmenivät harjoituksessa, jossa lasten tuli liikkua tilassa eri tunnetilojen vallassa olevien eläinten tapaan. Taidot näkyivät lasten kykyinä löytää nopeasti tiettyihin tunteisiin liittyviä piirteitä ja myös tunnistaa niitä toistensa ilmaisusta. Pääasiassa ryhmän jäsenet kokivat tunteiden ilmentämisen ilmeillä ja eleillä helpoksi. Tavanomaiset tunnetilat kuten iloinen ja surullinen koettiin kuitenkin helpomiksi ilmaista kuin esimerkiksi hämmästyneisyys ja ylpeys. Myös tehtävän purussa lapset osasivat kuvailla tunteisiin liittyviä ominaisuuksia.

Ryhmän jäsenten empatiataidot ilmenivät erityisesti yhteisessä askartelutehtävässä ja sen läpikäynnissä. Heidän tuli pohtia hyvän kaverin ominaisuuksia ja sitä, millainen ystävä itse haluaa toiselle olla. Lapset osasivat asettua toisen asemaan ja pohtia, millaisia ystäviä itse ovat. Lisäksi he osasivat nimetä ominaisuuksia, joista itse kaverissa pitävät, kuten

ystävällisyys ja hauskuus. Lapset osoittivat empatiataitoja ja toisten tunnetilojen ymmärtämistä myös kiusaamiseen ja yksin jättämiseen liittyvässä keskustelussa. He suhtautuivat kielteisesti kiusaamiseen ja yksin jättämiseen ja kykenivät kuvailemaan, miltä kiusatusta tai yksinäisestä voisi tuntua. Osalle ryhmäläisistä tosin oli selvästi haastavaa ohittaa oma mahdollinen tunnetila, sillä osa ryhmäläisistä esitti väkivaltaa ratkaisuvaihtoehdoksi riskitilanteissa. Lapset osoittivat tunnetilojen ja niiden seurauksien ymmärtämistä myös tulemalla siihen lopputulokseen, että anteeksi pyytämisen jälkeen aiemmin yksin jätetty olisi voinut tehdä muiden kanssa sovinnon.

Lasten tunteiden havaitsemiseen liittyvät taidot ilmenevät siinä, miten hyvin he kykenevät nimeämään esimerkiksi sanattoman viestinnän avulla esitettyjä tunteita ja erottamaan erilaisia tunnetiloja toisistaan. Omien tunteiden ilmaiseminen edellyttää ensinnäkin kykyä havaita oma tunne, nimetä se sekä ilmaista se sanallisesti toisille. Sekä omien että toisten tunnetilojen ymmärtäminen vaatii käsitystä siitä, millaiset asiat aiheuttavat erilaisia tunteita ja kykyä pohtia syitä niiden taustalla. Tunteiden tunnistaminen ja kyky tunneilmaisuun ilmenee myös siinä, miten hyvin lapset kykenevät ilmentämään annettuja tunteita sanattomalla viestinnällä ilmein, elein ja äänin. (Kauppila 2005, 40–42.)

Lasten empatiataitoja ilmentää se, miten he kykenevät käsittelemään tilanteita toisen ihmisen näkökulmasta ja ymmärtämään, miksi toinen on esimerkiksi jonkin tietyn tunnetilan vallassa. Tämä edellyttää myös sitä, että lapsi kykenee pohtimaan oman toimintansa mahdollista vaikutusta toisen tunnetilojen ja reaktioiden taustalla. Keskeisiksi empatiataitojen kannalta nousevat lapsen sosiokognitiiviset taidot, eli kyky sosiaalisten tilanteiden havainnointiin ja tulkitsemiseen sekä oman toiminnan seurausten arviointiin. Haasteet voivat ilmetä esimerkiksi siinä, ettei lapsi kykene tarkastelemaan tilannetta kuin yhdestä näkökulmasta tai mustavalkoisena ajatuksena siitä, etteivät toiset ansaitse parempaa kohtelua kuin on itse saanut. Lapselle voi olla myös vaikeaa ohittaa ja hillitä oma tilanteeseen liittyvä ärtymys tai suuttumus. (Salmivalli 2005, 87–89.)

Tunteiden ja tunnetilojen havaitseminen, tunnetilojen nimeäminen, tunteiden ilmaiseminen, toisten tunteiden ja tunnetilojen ymmärtäminen sekä empatiataidot kuuluvat kaikki Kaupilan (2005, 127–128) mukaan sosiaalisiin tunnetaitoihin. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa, toisten sanattomiin ja sanallisiin viesteihin sopivalla tavalla reagoiminen sekä ihmissuhteiden ylläpitäminen edellyttävät tunteiden ja tunnetilojen havaitsemista,

kykyä nimetä niitä, omien tunteiden ilmaisemista ja toisten tunteiden ja tunnetilojen ymmärtämistä sekä kykyä asettua toisen ihmisen asemaan eli empatiataitoja. Erityisesti haasteet toisen tunnetilojen tunnistamisessa voivat aiheuttaa väärinymmärryksiä ja virheellisiä tulkintoja sosiaalisissa tilanteissa, mikä voi johtaa konflikteihin ja ristiriitoihin tai vuorovaikutustilanteista vetäytymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22; Parkkinen & Keskinen 2005, 13–14.)

5.1.5 Itseilmaisuus ja itseluottamus

Havaintorungon ulkopuolelta teemaksi nostettiin kuuntelemisen ja keskustelutaitojen, kysymisen ja neuvon tiedustelemisen sekä ohjauksen seuraamisen, yhteistyötaitojen ja tunnetaitojen lisäksi rohkeus itseilmaisuun ja sen yhteys itseluottamukseen. Ryhmän jäsenten erilaiset kyvyt itseilmaisuun ilmenivät läpi ryhmän toiminnan harjoitusten teemoista riippumatta. Myös Kauppila (2005, 129) mainitsee itseilmaisun ja itseluottamuksen sosiaaliin taitoihin liittyviin haasteisiin yhdistyvänä tekijänä.

Ryhmän jäsenten väliset erot itseluottamuksessa ja rohkeudessa ilmaista itseään sosiaalisissa tilanteissa ilmenivät ryhmän jäsenillä erityisesti tilanteissa, joissa lapsi on muiden huomion kohteena ja häneltä odotetaan esimerkiksi oman mielipiteen tai ajatuksen esille tuontia. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi itsensä esitteleminen, ajatusten jakaminen alkupiirissä, harjoitusten aloittaminen ja oman idean toteuttaminen sekä omasta aikaansaannoksesta kertominen toisille ryhmän jäsenille.

Havaittiin, että usein ne ryhmäläiset, joille esimerkiksi esittäytyminen ja äänessä oleminen oli selvästi helppoa, tarvitsivat kannustusta puolestaan kuuntelemisessa ja oman vuoron odottamisessa. Osalle lapsista esimerkiksi kuunteleminen ja toisiin keskittyminen oli hyvin haastavaa mutta itseilmaisuus helppoa ja huomion kohteena oleminen luontevaa. Tällöin kuitenkin vastavuoroinen reagointi unohtui helposti ja itseilmaisuus keskittyi omiin ajatuksiin. Sen sijaan osalta kuunteleminen ja keskittyminen sujuivat paremmin, mutta itseilmaisuus vaatii enemmän kannustusta. Tämä näkyi ohjaajiin tukeutumisena ja jonkinlaisen rohkaisun tai lisäkysymysten ja avustamisen odottamisena.

Luottamus omaan kykyihinkin ilmeni usein siinä, miten lapset pääsivät alkuun itseilmaisuvaativissa harjoituksissa kuten erilaisissa askartelutehtävissä. Osa ryhmän jäsenistä kyseenalaisti omia ideoitaan tai kokivat ne jollain tapaa vääriksi tai eivät luottaneet siihen,

että kykenisivät suoriutumaan harjoituksesta haluamallaan tavalla. Itseluottamuksen puutetta voi ilmentää myös se, että joillekin ryhmän jäsenille häviäminen tai jo epäonnistumisen mahdollisuus jossakin harjoituksessa oli haastavaa käsitellä. Tämä näkyi turhautumisena heti harjoituksen alkuvaiheessa, jos ideoita ei tullut tai ne eivät onnistuneet. Luovuttaminen jo ennen harjoitukseen ryhtymistä toteamalla ”*ei tästä mitään tule*” voi viestiä heikosta luottamuksesta omiin taitoihin. Tällaista suhtautumista harjoitteisiin ryhtymisessä voivat kuitenkin selittää monet muutkin tekijät kuten motivaation ja mielenkiinnon puuttuminen kyseistä tehtävää kohtaan tai tilannesidonnaiset tekijät kuten lapsen vireystila.

Erot rohkeudessa ilmaista itseään ja huomion kohteena olemisen synnyttämät tunteet, kuten jännitys, ilmenevät lasten suhtautumisessa uusiin sosiaalisiin tilanteisiin. Vaikka tutustumista helpotettaisiin esimerkiksi leikin avulla, ilmenevät haasteet lapsilla esimerkiksi jännittyneisyytenä ja vaikeutena ottaa kontaktia toisiin lapsiin. Erot lasten sosiaalisessa pätevyydessä liittyvät myös sopeutumista edistäviin taitoihin, kuten kykyyn toimia itsenäisesti sekä riittävään fyysiseen ja kielelliseen kehitykseen. Itsensä esittelemine on tärkeä taito kaikissa uusissa vuorovaikutustilanteissa, joita lapset tulevat tulevaisuudessa kohtaamaan, erityisesti ryhmään liittymisessä. Itsensä esittelemine vaatii lapselta sanallisen itseilmaisun lisäksi riittävästi rohkeutta ja itseluottamusta tuoda itseään esille erityisesti silloin, kun kyseessä on uusi tilanne ja entuudestaan tuntemattomat ihmiset. (Salmivalli 2005, 72, 74–77.)

5.2 Menetelmät

Tämän opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa hyödynnettiin erilaisia toiminnallisia harjoituksia, joiden tavoitteena oli vuorovaikutuksen synnyttäminen, erilaisten sosiaalisten taitojen käyttäminen sekä halutun teeman käsittely. Jo ryhmässä toimiminen itsessään edellyttää lapsilta sosiaalisten taitojen käyttämistä ja vuorovaikutusta toisten ryhmän jäsenten kanssa. Erilaisilla luovilla ja toiminnallisilla menetelmillä kyetään lisäksi synnyttämään mahdollisimman paljon vuorovaikutusta kaikkien ryhmän jäsenten välillä sekä valituilla harjoituksilla voidaan edellyttää haluttujen sosiaalisten taitojen kuten yhteistyötaitojen käyttämistä. Toiminnan ja harjoitusten teemojen avulla voidaan käsitellä sosiaalisiin taitoihin liittyviä asioita myös ajatuksen, luovuuden ja keskustelun tasoilla. Yhdessä

toteutettu verbaalinen reflektointi eli sanallinen läpikäynti ohjaajien esittämien kysymysten ja ohjatun keskustelun avulla sekä harjoitusten aikana että niiden jälkeen auttaa teemojen käsitteellistämistä ja taitojen omaksumista (Toivakkala & Maasola 2011, 48–49.)

Kaikki käytetyt menetelmät liittyivät vahvasti lasten itseilmaisuuksiin, sillä se on edellytys sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymiselle. Itseilmaisuharjoitteita hyödynnettiin niin alkupiireissä, askartelutehtävissä sekä leikeissäkin ja niitä käytettiin esimerkiksi tunteiden nimeämisessä tunnekorttien avulla sekä nonverbaalisissa ilmaisussa. Itsensä ilmaiseminen ja siihen rohkaiseminen ryhmässä vahvistavat luottamuksellisen, avoimen ja turvallisen ilmapiirin syntyä. Itseilmaisuharjoitteet paitsi kehittävät itseilmaisua mutta myös auttavat tunnistamaan, hyväksymään ja arvostamaan omia ominaisuuksia ja ajatuksia. Harjoitteilla voidaan verbaalisesti tai nonverbaalisesti, kuten liikkeen ja patsaiden avulla, työstää esimerkiksi mielipiteitä, ominaisuuksia, tunteita, tarpeita ja unelmia. Itseilmaisun apuna voidaan käyttää myös erilaisia kortteja, kuten kuva- tai adjektiivikortteja, joiden avulla ryhmäläinen voi kertoa itsestään muille. (Aalto 2005, 212–213; Salovaara & Honkonen 2011, 56.)

Erilaiset askartelutehtävät, haluttuun teemaan sovelletut leikit, sadutus, itseilmaisuharjoitteet sekä koko ryhmässä, pienryhmissä ja pareittain toteutetut yhteistoimintaharjoitukset toimivat lasten kanssa hyvin ja he osallistuvat niihin innokkaasti. Erot erilaisten menetelmien toimivuudessa eivät näkyneet tämän ryhmän toiminnassa lasten osallistumis- ja osallistumishalukkuudessa vaan pikemminkin siinä, miten he harjoituksista suoriutuivat. Vaikeus jonkin tietyn sosiaalisen taidon käyttöä edellyttävässä harjoituksessa voi ilmentää sitä, että kyseisen taidon kehittyminen vaatii vielä harjoittelua. Tällaisten tulkintojen tekemiseksi täytyy kuitenkin arvioida tarkasti myös muut tilanteeseen vaikuttavat tekijät kuten ryhmän toisten jäsenten vaikutus yksilön käyttäytymiseen, miten lapsi tavallisesti käyttäytyy sekä tilannesidonnaiset tekijät. Käytettyjä menetelmiä käsitellään jaettuna alkupiireihin, yhteistoimintaharjoitteisiin, askartelutehtäviin, leikkeihin ja sadutukseen.

5.2.1 Alkupiirit

Ryhmän jokainen tapaamiskerta aloitettiin alkupiirillä, jossa vaihdettiin lyhyesti kuulumisia, kerrattiin ryhmän jäsenten nimet ja ohjaajat kertoivat jotakin kyseisen päivän teemasta. Useimmilla kerroilla alkupiiriin liittyi myös jokin teemaan virittävä tehtävä. Alkupiiri auttoi osaltaan lapsia keskittymään toimintaan ja tehtäviin harjoitteisiin sekä loi

tietyn aloittamisrutiinin, joka erotti ryhmän muusta koulupäivästä. Lisäksi alkupiirissä ohjaajien oli helppoa nähdä ketkä ovat paikalla ja havainnoida millaisella mielellä lapset ovat ryhmään saapuneet. Mikäli jollakin lapsella oli esimerkiksi erityisen rauhaton päivä, se oli helppo havaita jo alkupiirissä ja ottaa huomioon toiminnan aikana.

Ensimmäisellä kerralla alkupiirissä keskityttiin esittäytymiseen ja siihen, että lapsille kerrottiin tulevan ryhmän tapaamisten sisällöstä. Toisella tapaamiskerralla alkupiirissä tehtävänä oli "hämähäkin verkko" eli verkon muodostaminen heittelemällä lankakerää piirissä ja ilmapallon pomputus yhdessä kudotun tarpeeksi tiiviin verkon päällä. Tehtävän tarkoituksena oli luoda yhteishenkeä, tukea lasten ryhmässä toimimisen ja yhteistyön taitoja sekä samalla tutustua paremmin. Jokaisen heiton jälkeen lapset saivat kertoa jonkin asian itsestään tai kuulumisiaan. Kaikki ryhmän jäsenet tarttuivat tähän mahdollisuuteen rohkeasti. Lapset ymmärsivät itsekkin, että tehtävä oli haastava ja vaatii yhteistyötä onnistuakseen, ja neuvottelivat keskenään saadakseen mahdollisimman toimivan lopputuloksen. Erään ryhmän jäsenen sanoin; *"tämä voi olla vaikeaa, mutta kun me opitaan se, me voidaan saada arvostusta"*.

Kolmannella kerralla perinteisen nimien kertaamisen jälkeen päivän yhteistyön teemaan virittäydyttiin yhteistoimintaharjoituksella. Neljännen kerran alkupiirissä käytettiin tunnetaitojen teemaan liittyen eri tunnetiloja kuvastavia nallekortteja, joista lapset saivat valita itselleen sen hetkistä tunnetilaansa kuvastavan tai muuten mieluisan tai kiinnostavan kortin. Korttien avulla onnistuttiin helposti jakamaan päivän kuulumiset ja alustamaan päivän teemaa. Viimeisellä kerralla toiminta aloitettiin yhteisesti niin, että suoraan päivän varsinaiseen toimintaan siirtyminen tapahtui luontevasti tarvittavien tarvikkeiden ollessa valmiina.

Alkupiirin lisäksi varsinaisten harjoitteiden ohella tärkeä hetki on tehtävien purku. Tehtävien purussa harjoiteltiin sekä itsensä ilmaisua ja oman mielipiteensä esille tuomista ryhmässä että toisten ryhmän jäsenten kertoman kuuntelemista. Tuotosten ja tehtävien läpikäynnillä kyettiin tekemään yhteenvetoa kertojen teemasta sekä antamaan kaikille vielä tilaisuus jakaa heränneitä ajatuksia. Yhteinen lopetus tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden kertoa omista tuntemuksistaan toimintaan ja ryhmään liittyen sekä tilaisuuden pohtia yhdessä käsiteltyjä asioita ja nostaa esille mahdollisia oivalluksia.

5.2.2 Yhteistoimintaharjoitteet

Ryhmässä käytettiin yhteistoimintaharjoitteita, jotka ovat koko ryhmän yhdessä tai pienryhmissä suoritettavia tehtäviä, joilla on selkeä tavoite ja joihin usein liittyy ongelmanratkaisua. Niiden tarkoituksena on yhdessä tekemisen, ongelmanratkaisun, oivallusten ja onnistumisen tunteiden kautta vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä harjoitella yhteistyötaitoja. Painotus harjoituksissa voi vaihdella yhteistyö- ja neuvottelutaitojen, luovuuden ja toisten auttamisen välillä. Tällaisina harjoituksina voidaan käyttää erilaisten jonojen, patsaiden ja rakennelmien muodostamista tietyin ratkaisua vaativin ehdoin. Esimerkiksi paperitornissa ryhmäläisten tulee rakentaa yhdessä mahdollisimman korkea rakennelma paperiarkeista tai tehtäväksi voidaan antaa jonon muodostaminen esimerkiksi syntymäpäivän tai nimen mukaan. (Aalto 2005, 280–281, 292–293, 299; Salovaara & Honkonen 2011, 153.)

Yhteistyötaitojen ja ryhmäytymisen teemaan keskittyneellä kerralla hyödynnettiin paperitornin kaltaista vaahtokarkki-haastetta, jossa pyrittiin kahdessa pienryhmässä rakentamaan mahdollisimman korkea pystyssä pysyvä rakennelma käyttäen vaahtokarkkeja, spagettia, narua ja teippiä. Satunnaisella ryhmäjaolla toteutettu vaahtokarkkihaaste toi hyvin esille ryhmän jäsenten sellaisia yhteistyöhön liittyviä taitoja kuten kyky neuvotella ja ottaa toisten ajatukset huomioon.

Yhteistyötaitoja painottavalla kerralla tehtiin lisäksi alkupiirin yhteydessä harjoitus, jossa ryhmäläisten tuli asettua jonoon aakkosjärjestyksessä sanatonta viestintää käyttäen. Pari työskentelynä ryhmäläiset pääsivät selittämään toisilleen sellaisia teemaan liittyviä sanoja kuten yhteistyö, rehellinen, kuunnella ja luotettava. Kaveruuden teemaan liittyen sekä tuttuuden lisäämiseksi ryhmän jäsenten välillä käytettiin myös harjoitetta, joissa ryhmäläisten tuli etsiä mahdollisimman paljon kaikkia yhdistäviä asioita. Tehtävissä tarvittiin sekä yhteistyön taitoja että ryhmän jäsenten välistä neuvottelua ja lisäksi ne loivat yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän jäsenten kesken.

Yhteistyöhön liittyvät tehtävät pyrittiin toteuttamaan niin, että ne olisivat mahdollisimman vähän ohjaajalähtöisiä, jotta ryhmän jäsenet joutuisivat etsimään ratkaisuja keskenään. Vaahtokarkkihaasteessa lapset jaettiin satunnaisesti kahteen ryhmään ja muutoinkin harjoituksissa pyrittiin varmistamaan, että ryhmän jäsenet työskentelisivät ryhmän aikana

mahdollisimman monen eri jäsenen eikä vain tutuimpien kanssa. Osa lapsista ilmaisi harmistuneisuutta tilanteissa, joissa he eivät saaneet toimia itselleen mieluisimman ryhmän jäsenen kanssa.

Pruukin (2008, 68–70) mukaan ryhmiin jakamisen tapa onkin yhteydessä tehtävän tavoitteisiin. Satunnaisesti jaetuissa ryhmissä nousee usein paremmin esille erilaisia ajatuksia ja ideoita kuin vapaavalintaisissa ryhmissä. Pienryhmä- tai parityöskentelyssä onkin huolehdittava, etteivät lapset työskentele pelkästään ennalta tuntemiensa ryhmän jäsenten kanssa, jotta vuorovaikutusta syntyisi mahdollisimman paljon koko ryhmän jäsenten välillä. Ryhmäjakoja kannattaa vaihdella eri toimintakerroilla sekä tehtävien harjoitusten mukaan. (Pruuki 2008, 68–70.)

5.2.3 Askartelu

Ensimmäisellä kerralla kokoonnuttiin askartelemaan yhdessä ison paperin ääreen. Ryhmän jäsenet saivat piirtää tai leikata lehdistä asioita, joista pitävät ja joita haluavat mielellään esimerkiksi kaverin kanssa tehdä. Askartelun ohessa kyettiin keskustelemaan lasten kanssa heille mieluisista asioista ja toiveista tulevan ryhmän suhteen. Yhteisten lempiasioiden ja kavereiden kanssa tehtävien asioiden ympärille keskittyneen askartelun loppuksi käytiin yhdessä läpi jokaisen tuotokset.

Toisen kerran askartelutehtävässä ryhmä loi yhdessä kaveriotuksen, johon jokainen lapsi piirsi vuorollaan osan, ja kertoi samalla jonkin omasta mielestään hyvän kaverin ominaisuuden. Yhteinen askartelu ja kaveriotuksen luominen toimivat välineenä saada aikaan keskustelua tärkeästä sosiaalisiiin taitoihin ja tilanteisiin liittyvästä teemasta ryhmän jäsenten kanssa ja siinä onnistuttiin hyvin. Lapset olivat myös innoissaan yhteisestä tuotoksesta ja tyytyväisiä lopputulokseen.

Jo ennen ryhmän alkua kuraattori ehdotti yhdeksi luovaksi tehtäväksi ryhmäpaitojen koristelua. Samanlaisten valkoisten paitojen koristelu kangasväreillä soveltui ryhmän viimeiselle kerralle yhteiseksi tekemiseksi, jossa ryhmän jäsenet saivat askartelun kautta ilmaista itseään luomalla jotakin itselleen sekä samalla myös mahdollisesti muiston ryhmään osallistumisesta. Tekemisen ohella käyty keskustelu ja lasten keskinäinen kiinnostus toisten ryhmän jäsenten tuotoksiin lisäsivät myös yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Askartelu on hyvä itseilmaisun väline, joka lisäksi kehittää kädentaitoja ja toimii havainnollistamisen välineenä. Askartelutehtävissä lapset saavat käyttää luovuuttaan ja itseilmaisuaan sen lisäksi, että harjoitus liittyy sisällöllisesti esimerkiksi ystävyYTEEN. Tällä tavoin teemoja voidaan käsitellä abstraktisti ajatuksen ja luovuuden tasoilla, mutta myös konkretisoida lasten mielikuvia ja käsitellä teemaa ohjaajien esittämien kysymysten avulla toiminnan aikana ja sen jälkeen. (Pruuki 2008, 141.) Lisäksi erilaiset taiteeseen ja askarteluun liittyvät harjoitukset kehittävät lapsen karkea- ja hienomotoriikkaa ja auttavat lasta kanavoimaan ja tutkimaan tunteitaan ja kokemuksiaan. Myös ongelmanratkaisutaidot, arviointi- ja suunnittelukyky sekä mielikuviutus kehittyvät luovissa harjoituksissa. (Hurme 2011, 13–15.)

5.2.4 Leikit

Toiminnallisessa toteutuksessa erilaisia leikkejä hyödynnettiin ryhmän jäsenten tutustumisen helpottamiseksi sekä tunneilmaisun harjoittelemiseksi. Lapsille suunnitellussa toiminnassa leikit ovat hyvin luonnollinen tapa lähestyä erilaisia teemoja, sillä leikin kautta lapset harjoittelevat rooleja ja taitoja sekä kertaavat kokemuksiaan ymmärtääkseen niitä paremmin (Eklund & Janhunen 2005, 85).

Erilaisilla tutustumisharjoituksilla ja tarkoitukseen varioituilla leikeillä voidaan lisätä ryhmän jäsenten keskinäistä tuntemista ja turvallisuuden tunnetta sekä samanaikaisesti kehittää ryhmäläisten avoimuutta ja itseilmaisua. Tutustumisharjoitteissa voidaan työstää tosiasioita, mielipiteitä, ominaisuuksia ja unelmia myös leikkimielisesti. Ryhmän ensimmäisellä kerralla leikittiin ”hedelmäsalaattia” osallistujien lempiasioilla. Perinteisessä ”hedelmäsalaatissa” ringissä on yksi tuoli osallistujia vähemmän ja ympyrän keskellä oleva sanoo jonkin kaikille ennalta sovitun hedelmän nimen, jolloin kyseisen hedelmän nimen saaneet vaihtavat keskenään paikkaa. Kun huudetaan ”hedelmäsalaatti”, kaikki vaihtavat paikkaa. (Aalto 2005, 180–182; Salovaara & Honkonen 2011, 57.)

Hedelmien sijaan tutustumiseen sovelletussa versiossa ryhmän jäsenet vaihtoivat paikkaa silloin, jos hekin pitivät keskelle jääneen ryhmäläisen esittämästä asiasta. Leikissä jokainen ryhmän jäsen pääsi vuorotellen ääneen ja sai tuoda esille itselleen tärkeitä asioita sekä kuulla toisten ryhmän jäsenten ajatuksia. Yhtäläisyyksien löytäminen toisten ryhmän jäsenten kanssa loi yhteenkuuluvuuden ja tasavertaisuuden tunteita. Lisäksi leikin avulla sekä ryhmän jäsenet että ohjaajat oppivat tuntemaan toisensa nimeltä.

Tunnetaitojen teemaan keskittyneellä ryhmäkerralla leikin avulla harjoiteltiin eri tunnetilojen tunnistamista, nimeämistä ja ilmentämistä elein ja äänin. Leikissä ryhmän jäsenet kulkivat ohjeistuksen mukaan ympäri luokkatilaa erilaisten tunteiden vallassa olevia eläimiä, kuten onnellista oravaa tai pelokasta possua, esittäen. Lapset keksivät ja ilmensivät erilaisiin tunteisiin liittyviä piirteitä ja yhdistivät ne nimettyjen eläinten ominaisuuksiin tilassa liikkuen. Koko toiminnan aikana tämä kyseinen harjoitus oli ainoa, johon eräs ryhmän jäsen kieltäytyi osallistumasta, jolloin hänelle varmistettiin, että hän voi liittyä milloin vain harjoituksen aikana mukaan niin halutessaan. Kaikki muut ryhmän jäsenet vaikuttivat kokevan harjoituksen mielekkääksi ja hauskaksi. Sisällöltään leikki kertoi siitä, millaisena ryhmän jäsenet erilaiset tunteet kokevat ja mitkä tunteista he kokivat helpoiksi ilmentää.

Leikki on lapsille turvallinen oppimiskonteksti, sillä leikkien avulla he voivat vuorovaikutuksessa toisten kanssa testata omaa toimintaansa, riskien ottoa, toisen asemaan asettumista erilaisten roolien kautta sekä kertoa tunteistaan ja ajatuksistaan. Leikin avulla voidaan ylläpitää lasten mielenkiintoa ja kannustaa heitä kehittämään mielikuvitustaan ja itsenäistä ajatteluaan. Tunteiden ilmaisun ja hallinnan lisäksi roolileikkejä voi hyödyntää arkisissa tilanteissa, kuten yhteisten sääntöjen tai tapojen opettelussa.. Lapsille tuttuja tilanteita, kuten sisarusten välisiä riitoja ja kiusaamistapauksia ikätovereiden kanssa voidaan esittää nukkejen tai tarinoiden avulla. Myös ongelmanratkaisussa toiminnallisten esimerkkien käyttäminen auttaa lapsia hahmottamaan ratkaisuprosessin vaiheita ja erilaisten vaihtoehtojen seurauksia. (Webster-Stratton 1999, 39–46, 194–202, 266.)

5.2.5 Sadutus

Tämän opinnäytetyön toiminnallisessa toteutuksessa sadutukseksi kutsuttua menetelmää hyödynnettiin tunteiden ja kiusaamisen käsittelyssä. Ohjaajat aloittivat teemaan liittyvän tarinan, jota ryhmäläiset jatkoivat kahdessa ryhmässä ja pohtivat yhdessä ohjaajan esittämiä kysymyksiä tarinaan liittyen. Keskustelussa lapset kykenivät vertailemaan omia ajatuksiaan tarinan henkilöiden tuntemuksiin, ja rinnastaa kokemuksia todellisiin tilanteisiin. Vaikka samaistuminen tarinaan olisi hankalaa, voidaan käydyn keskustelun kautta ymmärtää erilaisia toimintatapoja ja näkökulmia tilanteeseen. Sadutuksen kautta myös

vaikeampien aiheiden käsittely voi olla helpompaa. Menetelmänä ja valitun tarinan sisällön avulla kyettiin tuomaan esille erityisesti ryhmän jäsenten tunnetilojen ymmärtämisen taitoja sekä kykyä tarkastella tilanteita useasta eri näkökulmasta.

Sadutus sopii hyvin toisen asemaan asettumisen harjoittelemiseksi ja haastavien tilanteiden käsittelemiseksi. Satujen avulla lapset pääsevät mielikuvitusmaailmaan, jossa he voivat turvallisesti kokea sekä tuttuja että outoja asioita. Satujen kuunteleminen kehittää lapsen oman mielikuvituksen kehittymistä. Usein lapsille kerrottavat sadut ovat aikuisten kirjoittamia, mutta myös lapsilla itsellään on kyky keksiä ja kertoa satuja. Kertoessaan tai jatkaessaan satua itse, lapsi käyttää omaa mielikuvitustaan ja voi liittää tarinaansa omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Aikuisen tulee kirjoittaa satu ylös sellaisenaan, kuin lapsi sen on kertonut, minkä jälkeen tarinan tapahtumia voidaan käsitellä yhdessä. Lapsi saa halutessaan tehdä muutoksia satuunsa, ja sitä voidaan elävöittää esimerkiksi leikin, piirtämisen tai maalaamisen avulla. (Laine ym. 2007, 310.)

5.3 Ohjaaja sosiaalisten taitojen tukijana

Ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen ilmenemisen sekä käytettyjen menetelmien lisäksi toiminnan aikana pyrittiin havainnoimaan, miten ohjaaja kykenee omalla toiminnallaan tukemaan ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta ja heidän sosiaalisia taitojaan. Itse-reflektion avulla arvioitiin sitä, miten ohjaajat kykenivät kuuntelemaan, huomioimaan kaikkia ryhmän jäseniä, osallistamaan ryhmän jäseniä toimintaan sekä rohkaisemaan heitä itseilmaisuuksiin. Tärkeimmiksi tekijöiksi ryhmän toiminnan aikana nousivat ryhmän jäsenten tasavertainen huomiointi sekä kannustuksen ja rohkaisun avulla ryhmän jäsenten itseilmaisun ja itseluottamuksen tukeminen.

Ohjaajan tulee toiminnan suunnittelussa sekä ohjeistuksen ja harjoitteiden yksinkertaisuudessa pyrkiä huomioimaan mahdollisimman hyvin lasten ikä ja taitotaso (Kauppila 2005, 139). Tämä voi olla haastavaa erityisesti silloin, jos kaikki ryhmän jäsenet eivät ole saman ikäisiä. Jos ryhmässä on jäseniä esimerkiksi useammalta luokkatasolta, saattavat jotkin tehtävät olla haastavampia nuoremmille ryhmän jäsenille. Harjoitukset tulisi kuitenkin suunnitella niin, että ne eivät ole kenellekään ryhmän jäsenelle liian vaikeita, vaan että kaikki kykenevät niistä suoriutumaan ja saamaan onnistumisen kokemuksia. Menetelmät voidaan suunnitella niin, että lasten tehtäväksi jää vuorovaikutuksen ja viestinnän

avulla ratkaisujen löytäminen ja ohjaajat hoitavat esimerkiksi sadutusta käytettäessä lukemisen ja ajatusten kirjaamisen.

Harjoitusten taitotason kohdistaminen sekä kaikille ryhmäläisille sopivaksi onnistui pääsääntöisesti hyvin. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon vertailu vältettiin siten, että ohjaajat kirjasivat tai lukivat ohjeistukset tai lasten tuotokset. Yksittäisten lasten taustoista tai kuraattorin luona käymisen syistä ei ollut tietoa, mutta heidän sosiaalisissa taidoissaan koulussa ilmenneistä haasteista keskusteltiin kuraattorin kanssa toimintaa suunniteltaessa koko ryhmän tasolla. Tämä antoi hyvät lähtökohdat ryhmän jäsenten tasapuoliseen huomiointiin ja varmisti sen, ettei meillä ohjaajina ollut ennakkokäsityksiä yksittäisen lapsen mahdollisesta käyttäytymisestä ryhmässä. Toisaalta harjoitusten kohdentaminen tarkemmin olisi voinut olla helpompaa, mikäli lapset olisi tunnettu paremmin. Kuraattorin kanssa suunnitellut harjoitukset pyrkivät kuitenkin vastaamaan ryhmäläisillä ilmenneisiin yleisiin tarpeisiin, jolloin ne palvelivat kaikkia osallistujia, eikä huomio kiinnittynyt liikaa kenenkään ryhmäläisen haasteisiin yksilönä.

Lasten ryhmätoiminnassa suunnitelmallisuus käytettävistä menetelmistä, niiden tavoitteista sekä konkreettisista asioista kuten materiaaleista ja toiminnan fyysisestä tilasta lähtien onkin erittäin tärkeää. Toiminnan suunniteltu, johdonmukainen ja samankaltaisena toistuva rakenne helpottaa sekä ohjaajan työskentelyä että lasten kykyä keskittyä, mahdollisuutta ennakoida tulevaa ja edistää heidän turvallisuuden tunnettaan. Kuten tämän ryhmän toiminnassa havaittiin, voivat epäselvyydet konkreettisissa järjestelyissä, kuten siinä, missä tilassa ryhmän toiminta toteutetaan, vaikuttaa negatiivisesti ryhmän toimintaan. Esimerkiksi odottelu ja tilan vaihtuminen aiheuttavat helposti levottomuutta ja vaikeutta keskittyä toimintaan uudelleen häiriöiden jälkeen. (Toivakkala & Maasola 2011, 49.)

Myös toimintaan käytettävissä oleva aika suhteessa valittuihin menetelmiin ja ryhmän kokoon tulee ottaa huomioon. Ryhmän tapaamiskertoihin varattu aika suhteessa ryhmän kokoon voi aiheuttaa haasteita, sillä pienenkin ryhmän kanssa yhteiseen toiminnan läpikäyntiin tulee varata riittävästi aikaa. Ulkopuoliset tekijät, kuten tilan vaihtuminen tai aikataulumuutokset, voivat vaikuttaa ennakoimattomasti toimintojen toteutukseen ja kestoon, jolloin suunnitelmaa voidaan joutua muuttamaan esimerkiksi keskustelusta tai seuraavan kerran alustamisesta karsimalla. Jotta toimintakerrat säilyvät loogisina kokonaisuuksina, tulee ohjaajan kyetä joustamaan ja soveltamaan harjoituksia ja ajankäyttöä tilanteen niin vaatiessa. (Toivakkala & Maasola 2011, 49.)

Toteutussuunnitelma oli muokattavissa tarpeen vaatiessa, mutta ajankäytön vaihtelevuutta oli hankalaa arvioida etukäteen. Esimerkiksi tehtävien läpikäyntiin kuluva aika vaihteli hyvin paljon päivästä ja harjoituksesta riippuen. Jotkin harjoitukset myös kirvoittivat yleisesti enemmän keskustelua ryhmän jäsenten keskuudessa ja heränneille ajatuksille haluttiin antaa tilaa. Kokonaisuudet onnistuttiin säilyttämään teemoihin sopivina, vaikka suunnitelmaa jouduttiinkin muuttamaan kesken kerhokerran. Vastaavia tilanteita ajatellen olisi kuitenkin hyvä selvittää tarkat tilat hyvissä ajoin, ja varmistaa käytännön asioiden sujuvuus, jolloin ohjaukseen ja havainnointiin keskittyminen olisi helpompaa. Monesti ohjaajien keskinäisessä reflektiossa nousi esille paljon ajatuksia käytännön järjestelyihin liittyen, mikä saattoi viedä huomiota havaintojen läpikäynniltä.

Ohjauksessa pyrittiin johdonmukaisuuteen ja yhtenäisyyteen. Vaikka ohjausvastuu olikin selkeästi meillä toiminnan toteuttajina, vaikutti kuraattorin läsnäolo tilanteiden seurajana varmasti jollain tapaa lasten käyttäytymiseen. Ryhmän toiminnan kannalta ongelmalliseen käytökseen, esimerkiksi toisten päälle puhumiseen tai luokkatilan tavaroihin kajoamiseen puututtaessa oli kuraattorin tuttuudesta ja auktoriteettiasemasta hyötyä, sillä lapset eivät välttämättä reagoineet meidän ohjauksemme tällaisissa tilanteissa yhtä herkästi. Tämän kaltaisia tilanteita on hankala ennakoida. Vaikka huomiota pyrittiinkin kiinnittämään pääasiallisesti positiiviseen käytökseen, vei joidenkin lasten häiritsevä käytös myös muiden huomion.

5.3.1 Ryhmän jäsenten tasavertainen huomioiminen

Ohjaajan toiminnassa ensisijaisen tärkeäksi nousi kyky huomioida kaikkia ryhmän jäseniä tasapuolisesti siitä huolimatta, etteivät ryhmän jäsenet ole keskenään yhtä aktiivisia ilmaisemaan itseään ja tuomaan mielipiteitään ja tarpeitaan esille. Ryhmän jäsenten tasapuolisessa huomiointissa harjoitusten aikana koimme onnistuneemme pääsääntöisesti hyvin vaikka ryhmän jäsenten kesken oli suuriakin eroja heidän omassa aktiivisuudessaan. Ohjattavien psyykinen turvallisuus toiminnan aikana rakentuu tasavertaiselle vuorovaikutukselle, jossa ryhmän jäsenet otetaan yksilöinä omine tarpeineen huomioon (Kalliola ym. 2010, 96–97).

Keskinäisessä reflektoinnissa pyrittiin läpikäymään lasten yksilöllistä toimintaa ja toiminnassa ilmenneitä haasteita. Mikäli tutustumiseen ja ryhmäytymiseen olisi voitu käyttää enemmän aikaa, olisi myös havaintojen tekeminen helpottunut ja syventynyt. Ujompia lapsia ajatellen pitkäkestoisempi ryhmä olisi helpottanut harjoituksiin osallistumista

ja antanut heille aikaa rohkaistua ryhmän tullessa tutummaksi. Nyt oli huomioitava ohjaajan kannustamisen tärkeys kaikissa harjoituksissa.

Toiminnan aikana, etenkin sen alkuvaiheessa, esimerkiksi askartelutehtävien ohessa pyrittiin tutustumaan ryhmän jäseniin tiedustelemalla heille mieluisista asioista sekä ajatuksista ja toiveista ryhmään liittyen. Kaikissa harjoituksissa painotettiin sitä, että jokainen ryhmän jäsen sai mahdollisuuden käyttää oman puheenvuoronsa, esittää oman ideansa ja häntä kuunneltiin. Kiinnostuksen osoittaminen ryhmän jäseniin kysymysten, keskustelun ja kannustamisen kautta osoittautui tärkeäksi.

Toiminnan aikana pyrittiin varmistamaan, ettei ohjaajien ja muiden ryhmän jäsenten huomio keskittynyt ainoastaan niihin ryhmän jäseniin, jotka olivat aktiivisempia keskustelemaan, esittämään kysymyksiä tai muilla tavoin tuomaan itseään esille. Tarpeen vaatiessa muita ryhmän jäseniä kehoitettiin kuuntelemaan ja odottamaan omaa vuoroaan, jos ryhmän jäsenet esimerkiksi keskeyttivät toisiaan. Kehumalla ja kommentoimalla ryhmän jäsenten aikaansaannoksia voidaan tukea ryhmäläisten pystyvyyden tunnetta ja itseluottamusta. Jotkut lapset tarvitsevat selkeästi enemmän rohkaisua ja tukea ideoinnissa, ja toiset taas kaipaavat positiivista palautetta lopputuloksesta. (Webster-Stratton 2011, 226–230.)

Jokaisen ryhmän jäsenen mahdollisuuteen osallistua ja kertoa vuorotellen omista kokemuksistaan tai ajatuksistaan kiinnitettiin paljon huomioita. Tämä oli yksi tärkeimmistä asioista ryhmän toiminnan onnistumisessa, vaikka aktiivisemmille lapsille osoittautui ajoittain haastavaksi toisten puheenvuorojen kuunteleminen. Pienempi ryhmäkoko olisi helpottanut reflektointia ja vähentänyt oman vuoron odottamista. Harjoituksista olisi ehkä voitu saada enemmän irti levottomuuden vähentyessä. Pienempi ryhmäkoko olisi voinut olla parempi vaihtoehto myös lasten ikä huomioiden. Toisaalta ryhmäkoon kasvaessa myös vuorovaikutustilanteet ryhmän sisällä monipuolistuvat ja lapsi joutuu toimimaan useampien erilaisten ihmisten kanssa, mikä on tarkoituksenmukaista sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta.

Tasapuolista ohjausta ja ryhmän jäsenten huomioimista helpottaa se, että ohjaajia on useampi kuin yksi. Mikäli yksittäinen ryhmän jäsen tarvitsee erityistä huomiota tai hänen on vaikea keskittyä, kykenee toinen kahdesta ohjaajasta irrottautumaan hetkeksi tähän tehtävään. Kahden ohjaajan tilanteissa on kannattavaa vuorotella ohjeiden antamisessa ja tehtävien kertomisessa, sillä lasten on helpompaa suunnata huomio yhteen ohjaajaan ker-

rallaan. Kahdesta ohjaajasta havaittiin olevan hyötyä myös silloin, jos yksittäiselle ryhmän jäsenelle on esimerkiksi saman päivänä aikana tapahtunut jotakin sellaista, mikä vaatii läpikäyntiä lapsen kanssa ja yksilöllistä huomiota. Tällaisessa tilanteessa toinen ohjaajista voi aloittaa toiminnan muiden ryhmän jäsenten kanssa.

Keskinäiset näkemyksemme ryhmän ohjaamisesta olivat hyvin samankaltaiset ja vastuu esimerkiksi harjoitusten ohjeistamisesta ja havainnoinnista onnistuttiin jakamaan tasaisesti. Toisaalta havainnoinnin kannalta olisi voinut olla jopa hyödyllistä, jos näkökulmat eivät olisi olleet niin yhdenmukaisia, jolloin huomiot olisivat voineet kiinnittyä vielä erilaisempiin seikkoihin. Ohjaamisen koemme sujuneen luontevasti, ja vuorovaikutus lasten kanssa oli toimivaa. Pitkäkestoisemman ryhmän ja tutummaksi tulleiden lasten kanssa olisi kuitenkin pystynyt panostamaan enemmän lasten tarpeiden arviointiin ja kehittämään ja suunnittelemaan ryhmän toimintaa sen avulla.

5.3.2 Kannustus ja rohkaisu

Yksilöllisen kannustuksen ja rohkaisun tarve ilmeni läpi toiminnan eri harjoituksissa esimerkiksi tilanteissa, joissa ryhmän jäsenten tuli tuoda esille oma mielipiteensä tai ideansa. Positiivisen palautteen avulla sekä kiinnostusta osoittamalla ryhmän jäsenille pyrittiin viestimään, että jokaisen ajatukset ja mahdolliset tuotokset olivat yhtä arvokkaita. Itsetunnon kehittymisen kannalta merkittävää on hyväksynnän osoittaminen sekä lapsen kykyihin luottaminen. (Laine ym. 2007, 289.)

Ryhmän toiminnan aikana lapsia pyrittiin kannustamaan osallistumaan ohjaajien omalla esimerkillä ja omalla osallistumisella, positiivisen palautteen kautta sekä sanallisesti rohkaisemalla. Lapset oppivat paljon aikuisen esimerkistä seuraamalla, miten aikuinen suhtautuu päivittäisiin ongelmanratkaisu- tai ristiriitatilanteisiin. Lapselle on tärkeää nähdä ratkaisun vaikutusten ennakoitua ja myönteisten ratkaisumallien käyttöä ongelmallisissa tilanteissa. (Webster-Stratton 2011, 193–194).

Esimerkiksi alkupiireissä ja harjoitusten purkuvaiheessa ryhmän jäseniä kannustettiin jakamaan tunteuksiaan osoittamalla heidän vuoronsa ja esittämällä lisäkysymyksiä aiheeseen liittyen, jos alkuunpääsy näytti tuntuvan lapsesta vaikealta. Keskusteluissa pyrittiin osoittamaan hyväksyntää jokaisen ratkaisuille ja mielipiteille sekä mainitsemaan ne myös yhteisessä läpikäynnissä, jottei ryhmän jäsenille jäisi vaikutelmaa ”oikeista” tai ”vääristä” vastauksista.

Koko ryhmän rohkaisuun ja kannustamiseen kiinnitettiin enemmän huomiota niiden harjoitusten kohdalla, jotka osoittautuivat tavalla tai toisella haastaviksi, kuten osa yhteistointaharjoitteista. Yhteistyötä vaativissa harjoituksissa ryhmän jäseniä tulee kannustaa yhdessä tekemiseen ja pohtimiseen, ja kiinnittää huomiota siihen, ettei työskentely ole lasten keskinäistä yhteistyötä edellyttävissä harjoituksissa liian ohjaajalähtöistä.

Ohjaajan oman osallistumisen ja esimerkin antamisen merkitys voivat vaihdella käytettävien menetelmien mukaan. Omien ajatusten jakaminen esimerkiksi alkupiirissä tai tehtävien purkutilanteissa tekee ohjaajasta helpommin lähestyttävän, herättää ryhmäläisissä luottamusta eikä aseta häntä ryhmän yläpuolelle. Tällöin myös lasten on helpompi tuoda omia ajatuksiaan esille. Lisäkysymyksiä esittämällä voidaan ryhmän jäseniä auttaa ilmaisemaan ajatuksiaan paremmin esimerkiksi tunnetaitoihin liittyvissä tehtävissä, joissa ajatusten sanoiksi pukeminen saattaa olla lapsille haastavaa.

Johdonmukainen ja mielekäs kannustus ovat tärkeitä tekijöitä ohjauksessa ja opetuksessa. Kannustaminen ja positiivinen palaute edistävät luottamuksellisten suhteiden syntymistä ja lisäävät lapsen itseluottamusta. Huomion kohdistaminen myönteiseen käytökseen tukee sosiaalisten taitojen kehitystä, kun taas huomion kohdistaminen ongelmalliseen käytökseen voi vahvistaa sitä etenkin niiden lasten kohdalla, jotka kaipaavat aikuisen huomiota. (Webster-Stratton 2011, 63–64).

Tiettyjen taitojen korostumista ja osaamattomuuden tunteita voidaan välttää antamalla erilaisia vaihtoehtoja työskentelyn toteuttamiseen ja kannustamalla ryhmän jäseniä toteuttamaan näkemystään haluamallaan tavalla. Vaikka jokaisen ajatukset ja aikaansaannokset käydään ryhmän toiminnan aikana läpi, ei niitä tule erikseen arvioida tai vertailla. Harjoituksissa käytettävissä menetelmissä tulee taitojen sijaan korostaa luovuuden ja itseilmaisun käyttämistä. Tuotokset tulee käydä läpi harjoituksen tavoitteen näkökulmasta ja positiivista palautetta antaen. Toimiva vaihtoehto on myös tämän ryhmän toiminnassa käytetty koko ryhmän yhteinen tuotos, johon jokainen antaa oman panoksensa. (Pruuki 2008, 123–124).

Rajoitukset tilan ja ajankäytön suhteen rajoittivat omalta osaltaan harjoitusten suunnittelua, joten askartelua käytettiin esimerkiksi liikunnallisten leikkien sijaan. Koulussa taideaineet ovat arvioitavia, minkä vuoksi yritettiin erityisesti korostaa, ettei taidoilla ole tässä

toiminnassa merkitystä, vaikka harjoituksiin liittyisikin esimerkiksi piirtämistä tai maa-laamista. Monipuolisemmat harjoitteet vähentäisivät varmasti lasten keskinäisen vertailun tunnetta, mutta yksinkertaisuus harjoituksissa loi toisaalta turvallisuuden ja rutiinin tuntua lyhytkestoisessa ryhmässä. Jokaiselle lapselle annettiin positiivista palautetta sekä työskentelyn aikana että läpikäynnin yhteydessä ja heitä kannustettiin kehumaan ja kommentoimaan myös toistensa aikaansaannoksia.

Vaikka lapsia tulee tarvittaessa kannustaa ja rohkaista lähtemään aktiivisesti mukaan eri harjoituksiin, on ryhmän jäsenillä kuitenkin oikeus kieltäytyä osallistumasta. Ohjaaja ei saa osallistamiskaan varjolla painostaa ryhmän jäseniä, jos jokin harjoitus tuntuu heistä jostain syystä epämukavalta. Tämä on osa jokaisen ryhmän jäsenen psyykkisen turvallisuuden takaamista ryhmän toiminnan aikana. (Kalliola ym. 2010, 96–97.) Kun yksittäinen ryhmän jäsen kieltäytyi osallistumasta erääseen harjoitukseen, ei häntä kuitenkaan jätetty täysin huomiotta. Lisäksi ohjaajat varmistivat, että kyseinen lapsi tiesi voivansa liittyä mukaan toimintaan myös kesken harjoituksen. Vastaavia tilanteita koko ryhmän toiminnan aikana ilmeni vain tämä yksi.

Viimeisen ryhmäkerran lopuksi ryhmän jäseniltä pyydettiin suullista palautetta siitä, millaiseksi he ovat ryhmään osallistumisen kokeneet. Palaute pyydettiin yhteisesti kaikilta ryhmän jäseniltä ja heiltä kysyttiin, millaista ryhmään osallistuminen on heidän mielestään ollut ja mikä ryhmään osallistumisessa oli heidän mielestään mieluisinta. Kaikki ryhmän jäsenet antoivat palautetta, mutta sisällöltään se jäi niukaksi sekä keskittyi hyvin paljon konkreettisiin ryhmän aikana tehtyihin harjoituksiin eikä niinkään koettuun vuorovaikutukseen toisten ryhmän jäsenten kanssa. Kokonaisuudessaan palautteen sävy oli myönteinen ja positiivinen, mutta sisällöltään se ei juuri tarjonnut informaatiota siitä, mikä ryhmän toteutuksessa esimerkiksi toimi tai ei toiminut. Tällaisen tiedon saamiseksi olisi palautteen keräämisen kenties pitänyt olla suunnitelmallisempaa ja siinä olisi voinut käyttää jotakin lapsiryhmälle soveltuvaa materiaalia kuten kuvia tai värejä erilaisten asioiden havainnollistamiseksi.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Toiminnallisen toteutuksen aikana tehtyjen havaintojen pohjalta esille nostettiin seuraavat sosiaalisten taitojen teemat; kuunteleminen ja keskustelutaidot, kysyminen ja neuvon tiedustelevaaminen sekä ohjauksen seuraaminen, yhteistyötaidot ja tunnetaidot. Teemojen avulla kuvattiin sitä, miten ne ilmenivät tämän ryhmän toiminnan aikana ja miten ne mahdollisesti vaikuttivat ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Omaksi teemaksi nostettiin lisäksi itseilmaisu ja itseluottamus, sillä ryhmän toiminnan aikana näillä tekijöillä huomattiin olevan merkittävä vaikutus sosiaalisten taitojen ilmenemiseen ja ryhmän jäsenten välisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Kuunteleminen ja keskustelutaidot sekä erot ryhmän jäsenten välillä ilmenivät siinä, miten he kykenivät kuuntelemaan, antamaan toisilleen puheenvuoron, reagoimaan vastavuoroisesti mutta myös käyttämään oman puheenvuoronsa ja ilmaisemaan itseään sanallisesti. Kysyminen ja neuvon tiedustelevaaminen sekä ohjauksen seuraaminen näkyivät ryhmän jäsenten keskittymisessä, kyvyssä seurata ohjeita ja toimia niiden mukaisesti sekä heidän aktiivisuudessa kysymysten, toiveiden ja myös kyseenalaistamisen suhteen. Yhteistyötaidot ilmenivät kykyä etsiä ratkaisua yhdessä toisten kanssa erilaiset mielipiteet huomioiden ja yhdessä ideoiden. Erot yhteistyötaidoissa ryhmän jäsenten välillä ilmenivät selkeästi suoriutumisessa sellaisista harjoituksista, jotka edellyttivät näiden taitojen käyttämistä.

Ryhmän jäsenten kyvyt tunnetilojen tunnistamiseen ja nimeämiseen ilmenivät erilaisten tunnetilojen sanallistamisessa, jonka perusteella kaikki ryhmän jäsenet osasivat kuvata valitsemiaan tunnetiloja ja niiden syitä. Tunnetilojen ymmärtäminen ja tilanteen tarkastelu useasta eri näkökulmasta osoittautui ryhmän jäsenille osittain haastavaksi. Tunteiden ymmärtämisen ja ilmaisemisen taidot näkyivät lasten kykyä löytää tiettyihin tunteisiin liittyviä piirteitä ja tunnistaa niitä toistensa ilmaisusta. Pääasiassa tunteiden ilmentäminen ilmeillä ja eleillä koettiin helpoksi etenkin tavanomaisempien tunnetilojen kohdalla. Ryhmän jäsenten empatiataidot ilmenivät siinä, miten he kykenivät asettumaan toisen asemaan ja pohtimaan omaa toimintaansa toisen näkökulmasta. Kaikki ryhmän jäsenet osoittivat tunnetilojen ja niiden seurauksien ymmärtämistä, mutta osalle oman mahdollisen tunnetilan ohittaminen oli haastavaa.

Ryhmän jäsenten väliset erot itseluottamuksessa ja rohkeudessa ilmaista itseään sosiaalisissa tilanteissa ilmenivät erityisesti tilanteissa, joissa lapsi on muiden huomion kohteena ja häneltä odotetaan esimerkiksi oman ajatuksen esille tuomista. Osalle ryhmän jäsenistä kuunteleminen ja toisiin keskittyminen saattoi olla haastavaa mutta itseilmaisuus helppoa ja huomion kohteena oleminen luontevaa. Sen sijaan osalta kuunteleminen ja keskittyminen sujuivat paremmin, mutta itseilmaisuus vaati enemmän kannustusta. Luottamus omiin kykyihin ilmeni usein siinä, miten ryhmän jäsenet pääsivät alkuun itseilmaisuvaativissa harjoituksissa. Osa ryhmän jäsenistä kyseenalaisti omia ideoitaan tai ei luottanut siihen, että kykenisi suoriutumaan harjoituksesta haluamallaan tavalla.

Menetelminä ryhmätyöskentelyssä hyödynnettiin kertojen teemaan virittäviä alkupiirejä, pienryhmissä ja pareittain toteutettuja yhteistoimintaharjoitteita, erilaisia askartelutehtäviä, haluttuun teemaan sovellettuja leikkejä ja sadutusta. Kaikki käytetyt menetelmät liittyivät vahvasti lasten itseilmaisuun, sillä se on edellytys sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymiselle. Erot erilaisten menetelmien toimivuudessa eivät näkyneet lasten osallistumishalukkuudessa vaan pikemminkin siinä, miten he harjoituksista suoriutuivat. Vaikeus jonkin tietyn sosiaalisen taidon käyttöä edellyttävässä harjoituksessa voi ilmentää sitä, että kyseisen taidon kehittyminen vaatii vielä harjoittelua. Tällaisten päätelmien tekemiseksi tulee kuitenkin huomioida myös muut tilanteeseen vaikuttavat tekijät.

Tärkeimmiksi ohjaajan toiminnassa huomioitaviksi tekijöiksi toiminnallisen ryhmätyöskentelyn aikana koettiin ohjaajan huomion tasapuolinen jakautuminen ryhmän jäsenten kesken sekä ryhmän jäsenten kannustus ja rohkaisu. Keskeiseksi nousi jokaisen ryhmän jäsenen huomiointi tasavertaisesti huolimatta eroista ryhmäläisten omassa aktiivisuudessa. Kiinnostuksen osoittaminen ryhmän jäseniin koko toiminnan ajan kysymysten, keskustelun ja kannustamisen avulla osoittautui tärkeäksi. Ohjaajan oma esimerkki oli merkittävässä osassa kaikissa ryhmän välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Ryhmän jäsenten itseluottamuksen vahvistumista tukee ja osallistumisen mielekkyyttä lisää sen korostaminen, ettei yksittäisillä taidoilla ole toiminnassa merkitystä ja positiivisen palautteen antaminen jokaiselle ryhmän jäsenelle. Tiettyjen taitojen korostumista voidaan välttää ja onnistumisen tunteiden syntymistä edesauttaa rohkaisemalla ryhmän jäseniä toteuttamaan näkemystään haluamallaan tavalla ja antamalla erilaisia vaihtoehtoja

työskentelyn toteuttamiseen. Jo toiminnan suunnittelussa on tärkeää huomioida, että käytettävät menetelmät mahdollistavat onnistumisen kokemukset kaikille ryhmän jäsenille heidän taidoistaan riippumatta.

Lisäksi ohjauksen tulisi aina olla tavoitteellista ja edetä harjoitteiden tarkoitus huomioiden. Esimerkiksi keskustelutilanteissa ohjaaja voi kehottaa toisten kuuntelemiseen ja huomioimiseen sekä yhteistyön tekemistä vaativissa harjoitteissa kannustaa yhdessä ratkaisujen etsimiseen ja yhdessä toimimiseen. Itsensä ilmaisemista ja ajatusten jakamista voidaan helpottaa lisäkysymyksiä esittämällä erityisesti vaikeampien aiheiden kuten tunteiden käsittelyssä. Vuorovaikutusta kaikkien ryhmän jäsenten välillä saadaan lisättyä huolehtimalla, etteivät ryhmäläiset työskentele aina heille tutuimpien ihmisten kanssa. Tarvittaessa myös toiminnasta kieltäytyminen tulee hyväksyä, eikä ryhmän jäseniä saa rohkaisemisenkaan varjolla painostaa osallistumaan.

Työmme pohjalta voidaan todeta, että toiminnallinen ryhmätyöskentely soveltuu lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen. Erilaisten luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla voidaan tuoda ryhmässä esille ryhmän jäsenten sosiaalisia taitoja ja niitä yksilöllisiä eroja, mitkä ilmenevät heidän käyttäytymisessään, suhtautumisessaan sekä harjoituksista suoriutumisessaan. Haasteita tuottavat ryhmätilanteet ja harjoitukset voivat kertoa siitä, minkä sosiaalisten taitojen kehittymiseksi ryhmän jäsenet tarvitsevat tukea. Tuen tarpeen arvioimiseksi havainnoitavia tilanteita tarvitaan kuitenkin useita ja myös käytettyjä menetelmiä tulisi tarkastella kriittisesti tarkoituksenmukaisuutensa suhteen.

Sen lisäksi, että toiminnallisella ryhmätyöskentelyllä voidaan saada tietoa sosiaalisista taidoista ja tukemisen tarpeista, edellyttää ryhmässä toimiminen aina vuorovaikutusta toisten kanssa ja sosiaalisten taitojen käyttämistä, mikä jo itsessään tukee niiden kehitystä. Toiminnalliseen ryhmätyöskentelyyn valitut menetelmät tukevat sosiaalisten taitojen kehittymistä synnyttäessään mahdollisimman paljon vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä. Erilaisten menetelmien avulla voidaan ryhmän jäseniltä edellyttää monipuolisesti eri taitojen kuten toisten kuuntelemisen, yhteistyön tekemisen ja empatiataitojen käyttämistä toiminnan aikana. Toiminnan ja harjoitusten teemojen avulla voidaan sosiaalisten taitojen käyttämisen lisäksi käsitellä niihin liittyviä asioita myös ajatuksen, luovuuden ja keskustelun tasoilla. Yhdessä toteutettava verbaalinen reflektointi eli sanallinen läpikäynti ohjaajien esittämien kysymysten ja ohjatun keskustelun avulla sekä harjoitusten aikana että niiden jälkeen auttaa teemojen käsitteellistämistä ja taitojen omaksumista.

Tämän opinnäytetyön toiminnallisen toteutuksen puitteet huomioon ottaen tavoitteena ei ollut ohjatun ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen kehittymisen ilmeneminen ryhmän aikana tai ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen kehittymisen arvioiminen. Uskomme kuitenkin, että lasten tarpeet huomioivalla sekä huolellisesti suunnitellulla, toistuvalla ja pitkäkestoisella sosiaalisten taitojen tukemiseen tähtäävällä toiminnallisella ryhmätyöskentelyllä ja toiminnan tavoitteiden mukaisella ohjauksella olisi positiivisia vaikutuksia lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen pidemmällä aikavälillä. Ryhmäytämisen hyödyllisyydestä koulussa on jo osoituksia, sillä sen on tutkimuksissa todettu vähentäneen kiusaamista ja poissaoloja sekä yhteishengen luomisen on huomattu parantaneen myös oppimistuloksia ja osallistumisaktiivisuutta.

Kiinnittyäkseen vertaisryhmäänsä turvallisesti sekä muodostaakseen ja ylläpitääkseen vertaissuhteita lapset ja nuoret tarvitsevat sosiaalisia taitoja. Vertaissuhteissa esiintyvään kiusaamiseen voitaisiinkin ryhmäytämisen ohella vaikuttaa kiinnittämällä enemmän huomiota myös yksilöiden sosiaalisten taitojen tukemiseen. Vertaissuhteiden ulkopuolelle jääminen lisää syrjäytymisen riskiä, minkä vuoksi sosiaalisten taitojen tukemisella varhaisessa vaiheessa voisi olla pidemmällä aikavälillä myös syrjäytymistä ennaltaehkäisevä vaikutus.

Tarvetta sosiaalisten taitojen varhaiseen tukemiseen kiusaamisen ja syrjäytymisen lisäksi kasvattaa lasten ja nuorten lisääntynyt teknologian ja median välityksellä kommunikointi. Kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja yhdessä toimimiseen käytettyä aikaa vähentäessään se voi heikentää vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Sosiaalisten taitojen tukemiseksi toteutettu toiminnallinen ryhmätyöskentely ja ryhmäytämiseen panostaminen koulussa voisivat olla hyödyllisiä keinoja vuorovaikutustapojen muutoksien, kiusaamisen ja nuorten syrjäytymisen asettamiin haasteisiin vastaamisessa.

7 POHDINTA

Tutkimuksen eettisyys oli tämän opinnäytetyön kannalta merkittävässä asemassa, sillä opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin alakouluikäisten lasten kanssa. Alaikäisten kanssa työskenneltäessä tulee huomioida lasten oman suostumuksen lisäksi myös huoltajien ja tässä tapauksessa koulun myöntämä lupa toiminnan toteuttamiseen, havainnointiin ja havaintojen myöhempään käyttöön. Ryhmään ja harjoitteisiin osallistuminen oli kaikille lapsille vapaaehtoista, vaikka toiminta sisältyikin heidän koulupäiväänsä. Se, että toiminta oli mahdollista toteuttaa koulupäivän aikana lisäsi osallistumisen mielekkyyttä eikä pidentänyt ryhmään osallistuneiden oppilaiden koulupäivää. Eettisistä syistä ryhmästä tehdyt havainnot on kirjoitettu niin, etteivät ne yksilöi ryhmään osallistuneita lapsia eikä heitä tai yhteistyökouluamme ole mahdollista tunnistaa opinnäytetyöstä.

Suostumusten ja tietosuojan lisäksi itse toiminta ei saa olla millään tavoin osallistujia vahingoittavaa. Erityisesti osallistuvaa havainnointia käytettäessä tutkijan on koko ajan tiedostettava vaikutuksensa tutkimuskohteensa elämään sekä tutkimuksen tekemisestä koituvat mahdolliset seuraukset tutkimuskohteelle (Vilka 2006, 57). Ohjaajina pyrimme parhaamme mukaan turvaamaan ryhmän jäsenten psyykkisen ja fyysisen turvallisuuden ryhmän aikana. Ryhmän tarkoituksena oli tukea ryhmän jäsenten sosiaalisia taitoja ja tuottaa heille positiivisia kokemuksia uusien vuorovaikutussuhteiden, kokemusten ja itsetunnon vahvistamisen kautta.

Osallistuvan havainnoinnin avulla kerätty aineisto ei ole objektiivista, vaan se on aina kirjoitettu havainnoijan näkemyksistä ja tulkintatavoista käsin. Kahden havainnoijan avulla tilanteesta saatiin kuitenkin laajempi kuva ja käytetyn havainnointirungon avulla esille nostettiin keskeiset asiat. Olennaisimmat huomiot ryhmän toiminnasta ja kokonaiskuva ryhmäkerrasta jaettiin ohjaajien kesken välittömästi kunkin kerran jälkeen. Johtopäätösten luotettavuutta lisää ohjaajien välinen reflektointi havaintoja arvioitaessa. Jälkikäteen koko toteutusta tarkastellessa huomattiin, että jonkin toisen havainnointimenetelmän, kuten äänittämisen tai videoinnin käyttäminen osallistuvan havainnoinnin ohella olisi ollut hyödyllistä havaintojen tarkkuuden, monipuolisuuden ja määrän suhteen. Näihin havaintoihin olisi voinut palata uudelleen erilaisista näkökulmista tilanteita tarkastellen.

Vaikka molemmilla oli jonkin verran kokemusta kouluikäisten lasten ohjaamisesta, antoi tämän ryhmän ohjaaminen lisää näkemyksiä pienryhmätyöskentelyn toteuttamiseen. Ohjaajina opimme ensinnäkin sen, kuinka yksityiskohtaisesti toiminta tulisi erityisesti käytännön järjestelyiden osalta suunnitella, jotta niihin liittyvät seikat häiritisivät ryhmän toimintaa mahdollisimman vähän. Lapsiryhmän kanssa oman toiminnan suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden kehittäminen vaatii jonkin verran työstämistä varsinkin tilanteissa, joissa improvisointi ja tilanteen mukaan soveltaminen tuntuvat helpoimmalta vaihtoehdolta.

Ryhmän toiminnan kannalta keskeiseksi nousi se, kuinka tärkeää jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllinen huomiointi on. Haasteeksi tavoitteellisessa ryhmätoiminnassa nouseekin jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllisten tarpeiden huomiointi mutta samanaikaisesti toiminnan soveltuvuus koko ryhmän kannalta ja ryhmän kokonaistavoitteen toteutuminen. Vuorovaikutuksen tukijana ohjaajan tulee rohkaisten antaa tilaa jokaisen ajatuksille ja henkilölle mutta myös käyttää tarvittaessa jämäkkyyttä, jotta ryhmän toiminta pysyy tarkoituksenmukaisena. Oman ammatillisuuden kehittäminen ja selkeä näkemys itsestä ohjaajana osoittautuivat tärkeiksi, sillä ryhmän jäsenet saattoivat kertoa hyvinkin henkilökohtaisia asioita toiminnan ohessa. Näiden tilanteiden kohtaamisessa auttoivat ohjaajien keskinäinen reflektio sekä kuraattorin kanssa käydyt keskustelut.

Kestoltaan toiminnallinen toteutus oli lyhyt, mutta kuitenkin riittävä tämän opinnäytetyön tavoitteiden näkökulmasta. Kuten edellä on todettu, tulisi toiminnan olla huomattavasti pitkäkestoisempaa, jotta ryhmätoiminnan ja eri menetelmien vaikuttavuutta lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen kyettäisiin arvioimaan. Jatkotyöskentelyn näkökulmasta keskeisiä huomioitavia tekijöitä olisivat toiminnan jatkuvuus, huolellinen suunnittelu sekä toiminnan dokumentointi ja arviointi, jotta sen kehittäminen olisi mahdollista.

Yhteistyö kuraattorin kanssa tarjosi myös uudenlaista näkökulmaa sosionomin rooliin osana kouluyhteisöä ja ajatuksia siitä, miten osaamistamme voitaisiin hyödyntää koulu maailmassa. Ryhmätyötaitojen opettamista, kasvatusta ja yhteisöllisyyttä kouluissa onkin alettu peräänkuuluttaa uudella tavalla. Yhtenä ratkaisuna voisi olla toiminnallisten menetelmien hyödyntäminen, sillä niiden avulla voitaisiin edistää oppilaiden ryhmäytymistä, helpottaa opetusta ja tukea eri tavoin oppivia oppilaita. Itse koettuina asiat tuntuvat mielekkäämmiltä ja omakohtaiset kokemukset auttavat asioiden muistamisessa sekä antavat

uusia oivalluksia itsestä, toisista ja ympäröivästä maailmasta. Toiminnallisen ryhmätyökentelyn aikana tehtyjä havaintoja oppilaiden toiminnasta ja roolinotosta ryhmässä voitaisiin hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehityksen tukemisessa. Yhteishenki ja yhteistyön sujuminen parantaa ryhmässä viihtymisen lisäksi oppimistuloksia ja osallistumisaktiivisuutta. (Salovaara & Honkonen 2011, 8, 142.)

Lasten ja nuorten kohdalla ryhmäyttämistä koulussa on hyötyä ryhmän toiminnan kannalta, sillä sen on todettu esimerkiksi vähentäneen koulukiusaamista ja poissaoloja koulusta sekä lisänneen ryhmän sisäistä vuorovaikutusta. Ryhmäyttäminen on prosessi, jossa pyritään tietoisesti kehittämään ryhmän jäsenten välistä tuntemista, turvallisuutta, luottamusta ja vuorovaikutustaitoja. Tarkoituksena on, että ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisensa paremmin, kokevat turvallisuudentunnetta ja että ryhmän luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistaisi omien ajatusten ja tunteiden ilmaisun avoimesti ryhmässä. Ryhmäyttämiseen ohjaaja voi käyttää monia eri menetelmiä kuten tutustumis- ja yhteistointaharjoituksia, yhteisten pelisääntöjen luomista sekä erilaisia pelejä, leikkejä ja ongelmanratkaisutehtäviä. (Kalliola ym. 2010, 112–114.)

Koulun rooli lasten sosiaalisten taitojen tukemisessa ja opettamisessa on viime vuosina kasvanut merkittävästi, ja tulevaisuudessa vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen omaksuminen nousee todennäköisesti entistä tärkeämmäksi tavoitteeksi. Yleistyvä koulusosionomin virka on osaltaan vastaus tuen tarpeeseen, sillä esimerkiksi luokkien ryhmäyttäminen ja oppilaiden tarpeista lähtevä yksilöohjaus vaativat lisäresursseja. Oleellista on, että koulusosionomi on kaikkien oppilaiden käytettävissä koulun jokapäiväisessä arjessa, jolloin vastuualueita voidaan selkeyttää myös koulukuraattorin ja kouluterveydenhuollon osalta ja suunnata palveluja enemmän tarpeiden mukaisesti. Kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisemisessä tärkeässä osassa on myös vanhempien ja koulun välinen kasvatuksellinen yhteistyö, jonka lisääminen ja kehittäminen vaativat tulevaisuudessa uusia keinoja ja toimintamalleja.

Huolestuttavaa on, että median ja teknologian avulla kommunikointiin käytetty aika saattaa vähentää kasvokkain tapahtuvaa kommunikaatiota ja yhdessä toimimista. Älylaitteiden välityksellä tapahtuva vuorovaikutus ei kehitä kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen kannalta keskeisiä taitoja kuten toisen ilmeiden, eleiden, äänenpainojen ja asentojen tai etäisyyden tulkintaa sekä välitöntä reagoitua. Sanattomien vihjeiden ymmärtämi-

nen on sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta merkityksellistä oman toiminnan muokkaamiseksi toisten reaktioiden mukaan. Emotionaalisten vihjeiden tehokas ymmärtäminen on yhdistetty moniin henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin vaikutuksiin, esimerkiksi sosiaalisten taitojen parempaan kehittymiseen ja kykyyn muodostaa positiivisempia vertaisuuhteita. (Uhls, Michikyan, Morris, Garcia, Small, Zgourou & Greenfield 2014, 387–388.)

Lasten ja nuorten vapaa-ajan lisäksi teknologian käyttö on yleistymässä myös kouluympäristössä ja opetuksessa. Tehokkuuden ja kehittämisen rinnalla on huomioitava myös oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistaminen. Sosiaalisten taitojen tukeminen ja niihin liittyvien harjoitteiden liittäminen myös opetuskäytänteisiin on tulevaisuudessa huomioitava entistä paremmin sähköisten viestintä-, ja opetusvälineiden rinnalla. Pari- ja ryhmätyöskentelyn sekä toiminnallisten ja kokemuksellisten työskentelytapojen käyttö vahvistaa lasten valmiuksia toimia yhteisössä teknologian painottaessa enemmän ei-kasvokkain tapahtuvaa ja usein yksilöllistä työskentelyä. Vaihtelevien menetelmien käytöllä on positiivinen vaikutus myös eri tavoilla oppivien lasten oppimistuloksiin. Kaiken kaikkiaan koulu kaikille lapsille yhteisenä toimintaympäristönä voisi tukea lasten kokonaisvaltaista kehitystä, sosiaalisia taitoja ja heidän osallisuuttaan erilaisista lähtökohdista ja valmiuksista huolimatta.

LÄHTEET

Aalto, M. 2005. Ryppäästä ryhmäksi. 3. painos. Ryttylä: My Generation.

Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa: Janhunen, T. & Sura, S. (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Tampere: Resurssi, 84–94.

Hurme, V. 2011. Tehdään taidetta - 100 vinkkiä lapsiperheen luoviin hetkiin. Helsinki: Minerva-kustannus.

Jalovaara, E. 2006. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.

Janhunen, T. & Sura, S. (toim.) 2005. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Tampere: Resurssi.

Kalliola, T., Kurki, A., Salmi, M., Tamminen-Vesterbacka, T. 2010. Matkalla ohjaajuu-
teen. Helsinki: Kirjapaja.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kerola, K. 2013. Ihmiseltä ihmiselle: sosiaaliset taidot: harjoituksia lapsille, nuorille ja aikuisille. Helsinki: Opetushallitus.

Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. 2007. Opi ja ohjaa sosi-
aali- ja terveysalalla. 4.-6. painos. Helsinki: WSOY.

Linna, T. & Rantala, J. 2014. Nuorten syrjäytyminen ja vuorovaikutusosaaminen. Kirjal-
lisuuskatsaus nuorten syrjäytymistä ja vuorovaikutusosaamista käsittelevään tutkimuskir-
jallisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.

Nurmiranta, H., Leppämäki P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Parkkinen, T. & Keskinen, S. 2005. Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa - tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita.

Pulkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä : sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa: Autio, M. Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Hakapaino Oy, 94–104.

Salberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A-M., Lahikainen, A. & Ahokas, M. 2010. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro.

Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! : harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-4. painos. Helsinki: Tammi.

Uhls, Y., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G., Zgourou, E. & Greenfield, P. 2014. Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior* 39/2014, 387–392.

Uusitalo, N., Vehmas, S. & Kupiainen, R. 2011. Naamatusten verkossa. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Tampereen yliopisto. Viestinnän, median ja teatterin yksikkö.

Vilkkä, H. 2007. Tutki ja havainnoi. 1.-2.painos. Helsinki: Tammi.

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Promafi.

LIITTEET

Liite 1. Toiminnallisen toteutuksen suunnitelma

1(2)

1. kerta ”Minä itse ja tutustuminen”

- Alkupiiri: ryhmän ja ohjaajien esittely, nimen ja jonkin vapaavalintaisen itseensä liittyvän asian kertominen vuorotellen.
- Paikanvaihtoleikki: yksi tuoli vähemmän ringissä, keskelle jäävä kertoo asian josta pitää, jolloin samasta asiasta pitävät vaihtavat paikkaa.
- Askartelu: yhteinen iso paperi, johon piirretään/kirjoitetaan/leikataan/liimataan itselle mieluisia asioita, harrastuksia, kavereiden kanssa tehtäviä asioita jne.
- Työn purku
- Ryhmälle nimen keksiminen yhdessä ja ”kerhopassien” jakaminen. Ryhmäläiset saavat jokaisella kerralla osallistumisestaan tarran passiin.

2. kerta ”Kaveruus”

- Alkupiiri: hämähäkin verkko. Lankakerää heitellään ringissä tavoitteena muodostaa tarpeeksi tiivis verkko. Muodostuneen verkon päällä yritetään pomputtaa ilmapalloa mahdollisimman monta kertaa. Ensimmäisellä heittelykierroksella nimien kertaus ja kuulumisia.
- Yhteisten asioiden etsiminen. Ryhmäläiset jaetaan kahteen ryhmään ja yritetään listata mahdollisimman monta kaikille yhteistä asiaa. Jaetaan koko ryhmässä.
- Askartelu: ”kaveriotus”. Piirretään vuorotellen osa otuksesta ja samalla pohditaan hyvän kaverin ominaisuuksia tai millainen kaveri haluaisi itse olla. Ohjaajat kirjaavat ajatukset ylös.
- Lopetus: työn purku, otuksen nimeäminen ja tarrat kerhopasseihin.

3. kerta ”Yhteistyö ja ryhmäytyminen”

- Alkupiiri: nimien kertaus ja yhteistoimintaharjoite, jossa ryhmäläisten tehtävänä järjestäytyä puhumatta aakkosjärjestykseen.
- Vaahtokarkki-haaste: kahdessa satunnaisesti jaetussa ryhmässä pyritään tietyssä ajassa rakentamaan mahdollisimman korkea pystyssä pysyvä rakennelma käyttäen vaahtokarkkeja, spagettia, narua ja teippiä.
- Sanaselitystehtävä pareittain. Selitettävät sanat teemaan liittyviä muun muassa yhteistyö, rehellinen, kuunnella, luotettava.
- Lopetus: työn purku ja tarrat kerhopasseihin.

4. kerta ”Tunnetaidot ja kiusaaminen”

- Alkupiiri: tunnekortit. Nallekortit, joissa nallejen ilmeet ja asennot ilmentävät eri tunteita. Vapaavalintaisen kortin tunteen sanallistaminen ja valinnan perusteleminen.
- Sadutus: ohjaajat aloittavat teemaan liittyvän tarinan, jota ryhmäläiset jatkavat kahdessa ryhmässä ja pohtivat ohjaajan esittämiä kysymyksiä tarinaan liittyen.
- Sadutuksen purku
- Vaihtuva tunteellinen eläin -leikki: ryhmäläiset liikkuvat tilassa ohjaajien neuvon mukaan; liiku kuin suuri vihainen karhu, pieni hämmästynyt hiiri, onnellinen orava, surullinen sammakko, pelokas possu, ylpeä leijona ja rohkea haukka.
- Lopetus: purku ja tarrat kerhopasseihin.

5. kerta ”Yhteenveto ja lopetus”

- Alkupiiri: kuulumisten vaihto pöydän ääressä, tarvikkeet ryhmäpaitojen koristeluun ryhmäläisille valmiina.
- Ryhmäpaitojen koristelu (valkoiset paidat, kangasvärit).
- Pallon vieritys ja palautteen antaminen toisille. Istutaan lattialla ringissä ja vieritetään palloa ja sanotaan jotakin positiivista sille, jolle pallon vierittää.
- Palaute ryhmäläisiltä ryhmään osallistumisesta
- Lopetus: diplomien jako, tarrat kerhopasseihin, kiitokset.

DIPLOMI



On osallistunut
kaveritaitokerhoon
maaliskuussa 2015

Liite 3. Havainnointirunko

