

Tiina Jokiperä ja Minna Paananen

TEORIAA, TOIMINTAA, TULOKSIA?

äXäri-kurssin vaikutus nuorten ryhmätyötaitoihin

Opinnäytetyö

KESKI-POHJANMAAN AMMATTIKORKEAKOULU

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma

Toukokuu 2010



TIIVISTELMÄ

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| Yksikkö Ylivieskan yksikkö | Aika Toukokuu 2010 | Tekijät Tiina Jokiperä & Minna Paananen |
| Koulutusohjelma Kansalaistoiminta ja nuorisotyö | | |
| Työn nimi TEORIAA, TOIMINTAA, TULOKSIA? äXäri-kurssin vaikutus nuorten ryhmätyötaitoihin | | |
| Työn ohjaaja TT Vesa Nuorva | Sivumäärä 72 + 4 liitesivua | |
| Työelämäohjaaja | | |
| <p>Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää nuorten käsityksiä siitä, miten äXäri –kurssin käyminen vaikuttaa heidän ryhmätyötaitoihinsa ja mitä hyötyä kurssin käymisestä on heille. äXäri–kurssi ei ole vielä yleisesti tunnettu, joten tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, miksi nuoret lähtevät mukaan äXäri-kurssille ja miten kurssi heidän mielestään hyödyttää paitsi heitä itseään, myös ryhmää jossa he toimivat.</p> <p>Tutkimuksen kohteeksi rajattiin nuoret, jotka olivat käyneet kurssin syksyllä 2006 tai keväällä 2007 ja kurssin oli järjestänyt seurakunnan nuorisotyö yksin tai yhteistyössä koulun kanssa. Koulun kanssa yhteistyössä järjestetyt kurssit tuli olla suunnattu yleisopetukseen osallistuville nuorille. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui helmi-huhtikuussa 2007 välisenä aikana kerätystä kyselyaineistosta. Kysely lähetettiin äXäri-ohjaajien kautta 166 nuorelle. Kyselyyn vastasi 65 nuorta. Vastausprosentti oli täten 39. Aineisto käsiteltiin pääosin kvantitatiivisin menetelmin. Muuttujia analysoitiin prosenttijakaumien avulla sekä teemoittelemalla avointen kysymysten vastauksia. Joidenkin kysymysten kohdalla tarkasteltiin tyttöjen ja poikien välisiä eroja.</p> <p>Tutkimus osoitti, että kolme neljäsosaa nuorista oli sitä mieltä että äXäri -kurssi vaikutti ryhmän työskentelyyn selvästi tai jonkin verran parantavasti. Erityisesti nuoret kokivat oppineensa kurssin aikana luovaa ajattelua, uusien asioiden kokeilua ja toisten kuuntelemista. Nuorten mielestä kurssin harjoitteiden ja teorioiden oppimista tuki erityisesti jokaisen tehtävän jälkeen pidetty purkukeskustelu. Oppimismotivaatio ja -tulokset näyttäytyvät hiukan heikompina poikien kuin tyttöjen kohdalla. Noin 90 % nuorista koki äXäri-kurssin silti hyvin positiivisena kokemuksena muiden ryhmän jäsenten ja ohjaajien suhteen. Kolme viidesosaa koki, että kurssin käymisestä on ollut heille merkittävästi hyötyä. Kurssille osallistumisen syynä nousivat esille erityisesti yhteydet seurakunnan nuorisotyöhön ja halu parantaa ryhmätyötaitoja. Ystävien osallistuminen ei näyttäytynyt ratkaisevana kurssille osallistumisen syynä. Parasta äXäri-kurssilla oli nuorten mielestä yhdessä tekeminen, uusien asioiden kokeminen ja hyvä ilmapiiri.</p> | | |
| Asiasanat motivaatio, nuori, oppiminen, ryhmä, toimintakokemusmenetelmät, äXäri-kurssi | | |

ABSTRACT

| | | |
|--|-----------------------------------|--|
| CENTRAL OSTROBOTHNIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES Humanities and Education, Ylivieska | Date May 2010 | Authors Tiina Jokiperä & Minna Paananen |
| Degree programme Civic activities and youth work | | |
| Name of thesis THEORY, ACTION, RESULTS? The impact of äXäri-course on young people's group working skills | | |
| Instructor ThD Vesa Nuorva | Pages 72 + 4 appendices | |
| Supervisor | | |
| <p>The aim of the study was to find out young people's view on the effects of äXäri-course on their group working skills and the benefits the course brings. äXäri-course is not yet well known, so the aim was to explore why young people choose to participate in it, and what the perceived benefits are both for the individuals and the group they belong to.</p> | | |
| <p>The study sample was selected from those young people who had attended the course – as organised by Church youth work alone or in conjunction with a school – during autumn 2006 or spring 2007. The courses organised together with a school had to have been directed at general studies pupils. The empirical data consisted of questionnaire data collected between February and April 2007. The survey was distributed via äXäri-trainers and passed on to 166 young people. 65 participants returned the questionnaire, making the response rate 39 %. Data analysis used mostly quantitative methods, examining variables according to percentage distribution, and according to theme for the open-ended questions. For some questions the gender differences were also analysed.</p> | | |
| <p>The results showed that three quarters of the participants thought the äXäri-course improved group work clearly or somewhat. Specifically, the young people felt they had learned creative thinking, experiencing new things and listening to others. Debrief, in particular, was seen to support practical and theoretical learning. Learning motivations and outcomes were slightly weaker among boys than girls. About 90 % of the young people still experienced the äXäri-course positively with regard to other group members and trainers. 60 % felt that attending the course had been of significant benefit. The main reasons for participating included existing links with Church youth work and wish to improve group working skills. Whether or not their friends took part in the course as well did not appear to be a key reason for participating. According to the young people the best qualities of the äXäri-course were shared activities, gaining new experiences, and good atmosphere.</p> | | |
| Key words experiential learning, group, learning, motivation, young people, äXäri-course | | |

**TIIVISTELMÄ
ABSTRACT
SISÄLLYS**

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 OPPIMINEN | 3 |
| 2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys | 3 |
| 2.2 Motivaatio | 5 |
| 2.3 Oppimismotivaatio | 6 |
| 2.4 Maslowin tarvehierarkia | 7 |
| 2.5 Nuoruusikä | 8 |
| 2.6 Vertaisryhmä | 10 |
| 3 RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN | 12 |
| 3.1 Ryhmän määritelmä | 12 |
| 3.2 Toimiva ryhmä | 13 |
| 3.3 Ryhmäyttäminen ja turvallinen ryhmä | 15 |
| 3.4 Ryhmän kehitysvaiheet | 16 |
| 4 RYHMÄN SOSIAALINEN RAKENNE | 19 |
| 4.1 Ryhmän vuorovaikutus | 19 |
| 4.2 Ryhmädynamiikka | 20 |
| 4.3 Ryhmäroolit | 22 |
| 5 TOIMINNALLISET MENETELMÄT | 24 |
| 5.1 Hahnilainen pedagogiikka | 24 |
| 5.2 Elämyspedagogiikka ja seikkailutoiminta | 25 |
| 5.3 Toimintakokemusmenetelmät | 26 |
| 6 äXäri-OHJELMA | 29 |
| 6.1 Historia | 29 |
| 6.2 Tavoitteet | 29 |
| 6.3 Action for Excellence:n ohjaamisen ja oppimisen malli | 30 |
| 6.4 äXärin teoriapohja | 33 |
| 7 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET | 36 |
| 8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN | 39 |
| 8.1 Tutkimusongelmat | 39 |
| 8.2 Tutkimusmenetelmät | 39 |
| 8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia | 41 |

| | |
|---|-----------|
| 9 TUTKIMUSTULOKSET | 43 |
| 9.1 äXäri-kurssilaisten taustatiedot | 43 |
| 9.2 äXäri-kurssille hakeutumisen motivaatiotekijät | 44 |
| 9.2.1 Tieto äXäri-kurssista | 44 |
| 9.2.2 Syyt hakeutua äXäri-kurssille | 45 |
| 9.2.3 äXäri-kurssin toteutustapa | 47 |
| 9.2.4 äXäri-kurssin hyöty nuorelle | 48 |
| 9.2.5 äXäri-kurssin oppimiskokemukset | 49 |
| 9.3 Ryhmän toiminta äXäri-kurssilla | 50 |
| 9.3.1 Kurssilaisten roolit ryhmässä | 50 |
| 9.3.2 Toimiva ryhmä nuorten määrittelemänä | 52 |
| 9.3.3 Kokemus äXäri-kurssin ohjaajista ja muista kurssilaisista | 53 |
| 9.3.4 Nuorten kokemat muutoksen ryhmän toiminnassa | 56 |
| 9.4 äXäriin teorit | 57 |
| 9.5 äXäri-kurssi tarpeiden tyydyttäjänä | 59 |
| 9.6 Ryhmätyötaitojen merkittävyys | 61 |
| 10 POHDINTA | 64 |
| LÄHTEET | 69 |
| LIITTEET | |
| Kyselykaavake | |

1 JOHDANTO

Elämme ja toimimme suuren osan elämästämme erilaisissa ryhmissä. Jokaisella meillä on kokemuksia sekä hyvin että huonosti toimivista ryhmistä. Ryhmässä toimimiseen vaikuttavat monet seikat, kuten ryhmäläisten persoonallisuus, vuorovaikutustaidot sekä ryhmäläisten kokemus ryhmän ilmapiiristä ja tehtävän mielekkyydestä. Henkilökohtaisista eroista huolimatta ryhmässä toimimista ei kuitenkaan voi oppia muuten kuin ryhmässä toimimalla ja käytännön kautta oppimalla.

Toimintakokemusmenetelmät ovat lyhyessä ajassa nousseet suosituiksi oppimisen ja opettamisen välineiksi erityisesti nuorisotyössä. Ne voidaan kuitenkin yleensä määritellä enemmän ideologiaksi tai toimintatavaksi kuin suunnitelluksi toimintamalliksi. Eräs tapa toteuttaa toimintakokemusmenetelmiä on Nuorten Keskus ry:n ja Saaristomerén Luontokoulun äXäri-ohjelma. Se toteutetaan koko kurssin ajan samana pysyväälle nuorten ryhmälle tiettyjen ryhmätyöharjoitusten avulla, jotka on suunniteltu ja kehitetty erityisesti äXäri-kurssia varten. Näitä harjoituksia ei siis ole tarkoitettu toteutettavaksi äXäri-kurssin ulkopuolella. Jokainen harjoitus perustuu johonkin äXäriin kolmesta teoriasta ja niihin kuuluu olennaisena osana harjoituksen jälkeinen purkuvaihe, joka pyrkii liittämään harjoituksessa ryhmän toiminnasta esille tulleet asiat osallistujien jokapäiväiseen elämään. Teoria, harjoitus ja purku liittyvät siis äXäri-ohjelmassa kiinteästi yhteen. Kurssi on suunniteltu 10- 18 –vuotiaalle nuorille ja kurssija saavat pitää vain koulutetut äXäri-ohjaajat. Täten pyritään ohjelman suunnittelijoiden mukaan pitämään yllä ohjelman laatutaso ja yllätyksellisyys osallistujille.

Olemme molemmat käyneet äXäri-ohjaajakoulutuksen syksyllä 2005 ja pitäneet itse toistaiseksi kaksi äXäri-kurssia. Olemme kokeneet kurssilla käytettävät harjoitteet mielenkiintoisiksi ja nuorille hyvin sopiviksi toimintamalleiksi. Nuoret ovat olleet innostuneita ja sanoneet kurssilla olleen kivaa. Varsinaista tutkimusta siitä, vaikuttaako äXäri-kurssin käyminen todella nuorten käyttäytymiseen ja ongelmanratkaisutaitoihin ryhmätoiminnassa, ei kuitenkaan ole koskaan tehty. Tästä heräsi kiinnostuksemme siihen, miten nuoret kokevat kurssin vaikuttaneen omiin vuorovaikutus- ja ryhmässätoimimistaitoihinsa sekä ryhmän toimintaan; toisin sanoen kokevatko nuoret kurssin olleen heille myös hyödyllinen eikä vain kiva. Kurssi on toistaiseksi melko tuntematon, joten halusimme tutkia myös sitä,

mikä saa nuoret tulemaan kurssille, josta eivät etukäteen tiedä juuri mitään ja mikä kurssilla on ollut parasta eli mihin tarpeisiin kurssi heidän mielestään vastaa.

Ääri-kursseja pidetään osana sekä seurakunnan että koulun toimintaa. Mahdollisuuksien käyttämiseen on lähes rajattomasti: mikä tahansa ryhmätyöhön perustuva harrastusseura tai muu järjestö voisi käyttää sitä osana omaa toimintaansa. Toistaiseksi ongelma onkin koulutettujen ohjaajien puute. Vaikka Ääri-kurssilla ei ole varsinaista hengellistä sisältöä, se soveltuu hyvin seurakunnan nuorisotyöhön ”tee toisille niin kuin haluaisit itsellesi tehtävän” – periaatteensa ansiosta. Tässä tutkimuksessa rajattiin pois ne kurssit, joita ei ollut järjestämässä tai pitämässä seurakunnan työntekijä, koska halusimme tutkia Ääri-kurssia nimenomaan osana seurakunnan nuoriso- tai isostoimintaa. Koulun kanssa yhteistyössä pidetyistä kursseista määrittelimme kohderyhmän siten, että kurssille osallistuvien nuorten tuli osallistua koulussa yleisopetukseen; näin erityisluokkien oppilaat rajautuivat tästä tutkimuksesta pois.

Tutkimuksemme pohjautuu sosiaalipsykologiaan, joka tutkii yksilöä ryhmän jäsenenä ja sosiaalisen ympäristön vaikutusta yksilöön sekä ryhmien keskinäisiä ja niiden välisiä prosesseja; humanistiseen psykologiaan, joka korostaa ihmisen kasvua ihmisenä ja hänen toimintamahdollisuuksiaan sekä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisen oppiminen on oman aktiivisen toiminnan tulosta, ei passiivista tiedon vastaanottamista.

Mikä tahansa ihmisjoukko ei ole ryhmä. Tässä tutkimuksessa ryhmä-käsitteellä tarkoitetaan järjestäytynyttä joukkoa, jolla on tavoite ja päämäärä, jonka jäsenten kesken on yhteistoimintaa ja viestintää ja jonka jäsenet tietävät kuuluvansa ryhmään. Työssä käsitellään myös oppimista, motivaation käsitettä, nuoren erityispiirteitä sekä Maslowin tarvehierarkista mallia, joka käsittelee motiivien hierarkista järjestymistä. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoidulla kyselykaavakkeella keväällä 2007 ja aineisto käsiteltiin kvantitatiivisin menetelmin.

Tutkimuksessamme Tiina on keskittynyt pääosin oppimisen, ryhmässä toimimisen ja ryhmän sosiaalisten rakenteiden käsitteiden määrittelyyn sekä tutkimustulosten graafiseen esittämiseen ja tutkimuksen kieliopillisiin kysymyksiin. Minna on perehtynyt toiminnallisiin menetelmiin, aikaisempiin tutkimuksiin sekä Ääri-ohjelman perusperiaatteisiin.

2 OPPIMINEN

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimisnäkemyksen valtakausi sijoittui kasvatustieteessä sodanjälkeisiin vuosikymmeniin (Leino & Leino 1998, 48). Behaviorismin käsitys oppimisprosessi oli selkeä: ärsyke johtaa reaktioon jota säätelee vahvistaminen. Se muistuttaa edelleen kulttuurimme arkikäsitystä oppimisesta. Kuitenkin jo 1950-luvun lopulla maailmalla behaviorismin haastoi kognitiivinen psykologia, joka virisi monitieteellisenä yhteistyönä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 160).

Kognitiivisessa psykologiassa oppiminen on osa kokonaisprosessia, johon liittyvät havaitseminen, muistaminen, ajattelevinen ja päätöksenteko. Kognitiiviseen psykologiaan perustuva konstruktivistinen oppimiskäsitys on noussut viime vuosikymmeninä yleisimmäksi ja suosituimmaksi käsitykseksi oppimisen lainalaisuuksista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 200-201.) Niin kognitiivinen kuin konstruktivistinenkin oppimiskäsitys korostavat oppijan aktiivista osuutta tiedonmuodostamisessa. Kun kognitiivinen oppimiskäsitys keskittyy annetun tiedon prosessoinnin vaiheiden ja ohjausstrategioiden tutkimiseen ja lainalaisuuksien hakemiseen, korostaa konstruktivistinen oppimiskäsitys oppijan aikaisempien kokemusten ja tietorakennelmien osuutta uuden tiedon muodostamisessa. (Leino & Leino 1998, 53.)

Nykyisessä kasvatustieteessä konstruktivismilla tarkoitetaan ensisijaisesti oppimisen teoriaa. Käsitteen merkitys on kuitenkin laajentunut tietoteoriaksi, opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja maailmankatsomukseksi. Konstruktivismin kriitikkona tunnettu Tapio Puolimatka onkin todennut, että käsitteen alan laajentuminen merkitsee samalla sen muuttumista epämääräiseksi, niin että täsmällinen keskustelu aiheesta vaikeutuu (Puolimatka 2002, 32).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei siis ole yhtenäinen teoria oppimisesta. Konstruktivismiin eri suuntia yhdistää kuitenkin näkemys, jonka mukaan jokainen oppija käsittelee ja tulkitsee uutta tietoa oman persoonansa sekä aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Jokaisella ihmisellä on persoonallinen tapa rakentaa kuvaa maailmasta. Yksilö muodostaa todellisuudesta ja omasta toiminnastaan sisäisiä malleja, joiden avulla hän tulkitsee taas uutta tietoa. Tätä aktiivista prosessointia kutsutaan oppimiseksi. Se on paljon enem-

män kuin vain vastaanottamista ja varastoimista, sillä se sisältää aina myös tulkintaa. Oppija ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja vaan hänen oppimisensa on aktiivista toimintaa, jossa hän jatkuvasti rakentaa ja uudelleenrakentaa kuvaansa maailmasta. (Tynjälä 1999, 37-39.)

Oppimisen ja elämyksen syntymisen mahdollistajana ja edellytyksenä on aito henkilökohtainen kokemus ja sen reflektointi. Reflektoinnilla tarkoitetaan sanakirjan mukaan mietiskelyä, harkintaa tai heijastusta. Reflektio on siis prosessi, jossa oppija aktiivisesti tarkastelee ja käsittelee uusia (oppimis)kokemuksiaan voidakseen konstruoida uutta tietoa tai uusia näkökulmia aikaisempiin tietoihinsa. Se vaatii oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien motiivien ottamista tarkastelun kohteeksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 68; Sahlberg & Leppilampi 1994, 30.) Ihminen käsittelee kokemuksensa Lewinin dynaamisen oppimisen mallin mukaan nelivaiheisena prosessina: ensin toimitaan ja koetaan, sitten reflektoidaan kokemuksia niin että kokemukset voidaan ymmärtää tai hahmottaa laajemmassa perspektiivissä. Sitten käsitteellistetään uudet oivallukset ja pyritään luomaan niiden pohjalta asiasta parempi ymmärrys. Lopuksi kokeillaan uutta käsitystä ja etsitään siihen palautetta, jonka jälkeen kierros alkaa alusta jatkuen parhaimmillaan oppimisen syklinä läpi koko elämän. (Rauste-von Wright ym. 2003, 166.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aina tilannesidonnaista; tapahtumat jäävät muistiin siinä muodossa kuin ne kulloinkin tulkittiin ja siinä asiayhteydessä, jossa oppiminen alun perin tapahtui. Yhdessä kontekstissa opittu asia ei automaattisesti siirry mielekkäästi toisiin konteksteihin. Uuden oppiminen ei koskaan ala alusta: oppija ei ole tyhjä taulu vaan tuo oppimistilanteeseen oman taustansa ja aikaisemmat kokemuksensa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 169.) Uudistumisen ja kehittymisen kannalta on tärkeää oppia tarkastelemaan kokemuksia vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja oppia yhdessä. Myös sosiaalisia taitoja voi oppia ja niiden kehittymisellä on yhteys myös tiedollisten oppimistulosten paranemiseen. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 107.)

Käsitteiden yhteisöllinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, vertaisoppiminen ja yhdessä oppiminen määrittelyt eivät ole yksiselitteisiä eivätkä selvästi toisistaan erottuvia ja esimerkiksi Sahlberg ja Leppilampi (1994, 66) käyttävät käsitteitä yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhdessä oppiminen synonyymeinä. Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan Lahikaisen ja Pirttilä-Backmanin (2000, 156) mukaan oppimista, jossa kaikilla ryh-

män jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite ja jossa jokainen on vastuussa paitsi omasta oppimisestaan, myös koko ryhmän oppimisesta. Se on opetuksellisten pienryhmien käyttöä siten, että oppilaat työskentelevät yhdessä hyödyntäen oman ja toistensa erilaisuuden parhaalla mahdollisella tavalla. Toiminnan yhteisellä pohtimisella teoreettinen oppiminen kytkeytyy käytäntöön. Kyseessä ei niinkään ole menetelmä kuin tapa ajatella ihmisestä ja oppilaan mahdollisuuksista. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 156.)

Yhdessä oppimisen perusta on toisten auttaminen ja kuunteleminen sekä jokaisen osallistuminen yhteiseen toimintaan. Sahlberg ja Leppilampi (1994, 71) esittävät yhteistoiminnalliselle oppimiselle viisi tunnusomaista piirrettä: positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset ryhmätyötaidot ja toiminnan yhteinen pohtiminen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen oppimisessa on eräs keskeinen konstruktivismiin seuraus. Juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan ja saada sosiaalista tukea tai antaa sitä toisille. Oppiminen tapahtuu yhtä aikaa oppijan mielessä ja sosiaalisena prosessina. (Tynjälä 1999, 59-65.)

2.2 Motivaatio

Sana motivaatio tulee latinan sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin motivaatio-käsitettä on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä virittäviä ja ohjaavia tekijöitä. Motivaation kantasana on motiivi. Motiiveista puhuttaessa viitataan tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiiveilla on aina joku päämäärä, vaikka se voikin olla tiedostamaton. (Kuusinen 1993, 194.) Motiivit vaihtelevat tietoisista tiedostamattomiin ja ovat yhteydessä myös tunteisiin, joten niitä ei ole helppo erottaa toisistaan (Kalakoski 2007, 16). Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa psyykkistä tilaa, joka määrää ihmisen toimintavireyden ja mielenkiinnon suunnan (Peltonen & Ruohotie 1991, 9). Motivaatio ilmenee ensisijaisesti käyttäytymisenä ja selittää miksi ihminen tekee jotakin (Kuusinen 1993, 196). Käytännössä motivaatio ilmenee siinä, mihin valikoitu tarkkaavaisuus kohdistuu (Rauste-von Wright ym. 2003, 58).

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisessä motivaatiossa palkinto työstä tulee sen tekemisestä itsessään. Silloin tyydytetään itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeita. Henkilö, joka innostuu tehtävästä ilman ulkoisen palkkion tavoitte-

lua, oman mielenkiinnon ohjaamana, on sisäisesti motivoitunut. Koska toive ulkoisesta palkinnosta ei ole sisäisesti motivoituneen henkilön työskentelyn taustalla, hän on myös yleensä vähemmän luovutusherkkä ja sinnikkäämpi kuin ulkoisesti motivoitunut ihminen. (Kalakoski 2007, 29.)

Ulkoinen motivaatio liittyy ympäristöön ja palkkiot tulevat tekijän itsensä ulkopuolelta. Henkilö työskentelee siis jonkinlaisen palkkion toivossa, ei tehtävän itsensä vuoksi. Ulkoisella motivaatiolla voidaan tyydyttää esimerkiksi turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita. (Peltonen & Ruohotie 1992, 10-14; Hämäläinen, Fredriksson & Ihanus 1997, 7.)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat myös vaihdella tai usein toimia päällekkäin. On havaittu, että konkreettinen palkkio, kuten raha, makeinen tai arvoesine, voivat heikentää sisäistä motivaatiota. Abstraktimmat palkkiot, kuten hymy, kannustus tai kiitos eivät sitä tee. (Kalakoski 2007, 30-31.)

2.3 Oppimismotivaatio

Oppimismotivaatio on ilmiönä hyvin monimutkainen kuten sitä kuvaava terminologiakin. Usein oppimisen motivaatiota käsiteltäessä käytetään oppimismotivaation synonyymina koulumotivaatiota, vaikka oppiminen liittyy myös muualle kuin kouluun. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82),

Päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen eli motivaatioon oppimisessa vaikuttavat monet eri tekijät. Ihmisillä on heidän toimintaansa suuntaavia yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten asenteita, tarpeita tai harrastuksia. Lisäksi motivaatiokäyttäytymistä määräävät oppimistilanteeseen ja ympäristöön liittyvät tekijät, kuten luokan tai ryhmän fyysinen ympäristö, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät kannusteet ja ilmapiiri sekä varsinaiset tehtäväkannusteet kuten opetuksen tavoitteet ja sisältö. Oppijoiden motivationaalisia eroja käsiteltäessä on huomio kuitenkin kiinnitettävä edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös heidän kotitaustaansa. Tutkimuksissa oppimismotivaatiota käsitellään usein vain koulun tai muun oppimisympäristön sisäisenä prosessina, irrallaan oppilaiden kehitystä ohjaavasta koulun ulkopuolisesta ympäristöstä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 81-90.)

Ihmisten oppimismotivaatio eroaa toisistaan sekä motivaation määrässä että motivaation orientaatioissa eli laadussa. Motivationaaliset orientaatiot käsittävät taustalla olevat asenteet ja tavoitteet jotka saavat toiminnan aikaan, toisin sanottuna ne kuvaavat toiminnan syitä. Eri tutkijat jaottelevat oppimiseen liittyviä motivationaalisia orientaatioita eri tavoin. Perinteisesti orientaatiot on jaettu oppimisorientaatioon ja suoritusorientaatioon. Oppimisorientoituneet opiskelevat hankkiakseen tietoa ja tullakseen taitavammiksi. Epäonnistumiset he selittävät yrityksen puutteella, ja vaikeat tehtävät ovat heille haasteita. Suoritusorientoituneille henkilöille taas kykyjen näyttäminen on tärkeintä, ja he yrittävät välttyä saamasta negatiivista palautetta taidoistaan. Oppiminen on heille tilaisuus todistaa osaamistaan ja vaikeat tehtävät tuovat heidän mieleensä epäonnistumisen mahdollisuuden. Oppimisen orientaatioiden muodostumiseen vaikuttavat monet henkilön sisäiset tekijät, kuten akateeminen minäkuva, käsitys omasta kyvykkyydestä sekä aiemmat saavutukset. Lisäksi orientaatioiden syntyä ohjaavat ulkoiset tekijät, joita koulumaailmassa ovat esimerkiksi arviointitapa, tehtävien laatu sekä opettajan asenne ja opetustyyli. (Kalakoski 2007, 46-50.)

Opettajan tai ohjaajan on tärkeä hahmottaa keinoja, joilla oppimisen kannalta suotuisan motivaation heräämistä ja ylläpysymistä voidaan tukea. Oppijoiden on helpompi motivoitua oppimisen kannalta hyvällä tavalla, mikäli heillä on mahdollisuus työskennellä itseään kiinnostavien ja riittävän haastavien tehtävien parissa. Myös arviointikäytännöillä on suuri merkitys motivaation kannalta. Oppijoita vertaileva ja suorittamista korostava arviointi edistää suoritustavoitteita ja pinnalliseen oppimiseen liittyvän ulkoisen motivaation syntyä. Sen sijaan arvioinnin olisi hyvä tukea sitä, että oppiminen koettaisiin mielekkäänä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 70; Peltonen & Ruohotie 1992, 20.)

2.4 Maslowin tarvehierarkia

Maslowin teoria kuvaa tarpeiden ja motiivien hierarkkista järjestymistä. Siinä tarpeet jaotellaan tyydyttämisyjärjestyksensä mukaisesti fysiologisiin, turvallisuuden, sosiaalisiin, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Tämän teorian mukaan alemmalla tasolla olevien tarpeiden pitää olla tyydytettyjä ennen kuin ihmisellä on motivaatiota toimia seuraavalla tasolla. (Kuusinen 1993, 178.) Maslowin hierarkia on kuitenkin joustava, koska alemmat tarpeet saattavat jäädä lähes tyydyttämättä ihmisen pyrkiessä tärkeäksi koke-

maansa tieteelliseen, taiteelliseen, poliittiseen tai uskonnolliseen tavoitteeseen. Alemman tason tarpeiden ei myöskään tarvitse olla täydellisesti tyydytettyjä, jotta ihminen voisi edetä seuraavalle tasolle. (Dunderfelt, Laakso, Niemi, Peltola & Vidjeskog 2001, 30.)

Alemman tason tarpeita ovat fysiologiset tarpeet, kuten nälkä ja jano; turvallisuuden tarpeet sekä sosiaaliset tarpeet. Sosiaaliin tarpeisiin kuuluu vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa, perheeseen ja muihin yhteisöihin kuuluminen sekä tarve antaa ja saada rakkautta. (Hämäläinen ym. 1997, 7.) Ylemmän tason tarpeista arvostukseen liittyvät tarpeet sisältävät suoriutumisen, osaamisen, itsenäisyyden, sosiaalisen aseman sekä kunnioituksen ja huomion saamisen toisilta ihmisiltä. Korkeimmalla ylemmän tason tarpeista ovat Maslowin mukaan itsensä toteuttamisen tarpeet, jotka tarkoittavat sisäisten mahdollisuuksien kehittämistä ja menneisydessä luotujen omien persoonallisuuden rajojen ylittämistä. (Dunderfelt ym. 2001, 29.) Hämäläisen ym. (1997, 8) mukaan ylempien tarpeiden toteuttaminen johtaa siihen, että toiminta alkaa motivoida itse itseään ja siksi sitä ei haluta lopettaa.

Jokaisen tarpeen kohdalla voi miettiä, mitä tapahtuu jos se ei tule tyydytetyksi. Fyysisten tarpeiden tyydyttymisen vajavuus johtaa paniikinomaisen toimintaan esimerkiksi ruuan, juoman, ilman tai unen saamiseksi. Yhteiskunnassa, jossa turvallisuutta luoneet järjestelmät ovat hajonneet, syntyy vallankumouksia ja kaaosta. Jos ihminen jää ilman sosiaalista vuorovaikutusta ja rakkautta, hän voi menettää kokonaan elämänhalunsa. Tarpeet ja motiivit ovat siis hyvin voimakkaita ja ne ohjaavat ihmisen elämää hyvin keskeisesti. (Dunderfelt ym. 2001, 30.)

2.5 Nuoruusikä

Nuoruusiällä tarkoitetaan ihmisen ikävuosia noin 11 ja 25 välillä. Tämä ajanjakso voidaan jaotella esimerkiksi varhaisnuoruuteen eli murrosikään (11–14 vuotta), nuoruuden keskivaiheeseen (15–18 vuotta) ja myöhäisnuoruuteen (19–25 vuotta). Tarkkojen ikärajausten tekeminen sinänsä ei ole tärkeää vaan sen huomioiminen, että nuorten kehitys ja siihen vaikuttavat tekijät vaihtelevat huomattavasti eri ikäkausina nuoruusiässä. (Nurmi 1996, 257; Aalberg & Siimes 2007, 68.)

Nuoruusiän kehitystä ohjaavat monet biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Nuoruutta voidaan pitää siirtymävaiheena lapsuudesta aikuisuuteen, jolloin nuori käy läpi kasvutapahtumaansa sekä psyykkisiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä muutoksia. Tällöin yksilö kehittyy fyysisesti aikuiseksi, oppii tärkeimmät yhteisössä tarvittavat taidot ja valmiudet, itsenäistyy lapsuudenperheestään, etsii ja valitsee myöhemmät aikuisuuden roolit sekä muodostaa käsityksen itsestään aikuisena. (Nurmi 2006, 256.)

Pohjan nuoruuden kehitykselle luovat biologinen kehitys ja fyysinen kasvu, jotka muuttavat yksilön suhteen omaan itseensä ja ympäristöönsä. Myös monet psykologiset tekijät ovat pohjana nuoren kehitykselle. Ajattelun kehittyminen abstraktimmaksi muuttaa nuoren tapoja kuvata omaa itseään ja sosiaalisen ajattelun kehitys lisää ikätoverien palautteen merkitystä nuoren ajattelussa. (Nurmi 2006, 261–262.)

Nuoruus on aikaa, jolloin ihminen etsii tarkoitustaan ja paikkaansa maailmassa, omaa identiteettiään eli oman yksilöllisyyden kokemuksen löytämistä. Identiteettikriisillä tarkoitetaan vaihetta, jossa nuori hakee omia voimavarojaan ja tarpeitaan suhteessa ympäröivää kulttuuriin ja sen asettamiin tavoitteisiin. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 2003, 74.) Oman identiteetin selkiyttäminen on nuoruusiän yksi tärkeimpiä kehitystehtäviä. Nuori etsii vastauksia kysymyksiin: Kuka minä olen? Millainen minä olen? Miksi minä olen? Mitä minä osaan? Nopean fyysisen ja psyykkisen kehityksen yhteydessä nuori kyseenalaistaa aikaisempia käsityksiään todellisuudesta ja samalla rakentaa omaa käsitystään sekä maailmasta että omasta minästään. Nuori etsii omaa minuuttaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan auktoriteettien, oppien ja ryhmien yhdenmukaisuuden paineessa. (Koppinen 1998, 75–76.)

Positiivisen minäkuvan luomiselle on tärkeää, että nuori kokee pystyvänsä vastaamaan kehityshaasteisiinsa. Nuori arvioi luontaisesti onnistumistaan kehitystehtävissään. Kun hän onnistuu haasteissaan, hänen itseluottamuksensa ja minäkuvansa vahvistuvat; hän saa onnistumisen kokemuksistaan lisää itseluottamusta ja uskaltaa tehdä yhä itsenäisempiä päätöksiä myös jatkossa. Jatkuvat epäonnistumiset heikentävät motivaatiota ja voivat kehittää nuorelle negatiivisen minäkuvan. (Kalakoski 2007, 50.) Nuori on voinut asettaa itselleen liian suuret tavoitteet tai hän voi kokea ympäristön odotukset liian suuriksi tai ristiriitaisiksi omien tavoitteidensa kanssa. Nuori tarvitsee positiivista palautetta ja tukea kasvamis-

saan vanhemmiltaan ja muilta aikuisilta ja tarvittaessa keskustelua sopivien tavoitteiden asettamisesta. (Aaltonen ym. 2003, 82–83.)

Nurmen (2006, 268) mukaan sellaiset henkilökohtaiset tavoitteet, jotka kohdistuvat ikäsidonnaisten kehitystehtävien ratkaisuun, kuten ystäväystymiseen, harrastuksiin, ryhmiin kuulumiseen, koulutukseen ja ammatinvalintaan, näyttävät luovan pohjaa nuoren hyvinvoinnille. Lisäksi usko omiin mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteet ja tähän liittyvät myönteiset tunteet kasvattavat nuoren itsetuntoa ja tyytyväisyyttä elämäänsä (Kalakoski 2007, 5).

2.6 Vertaisryhmä

Kun nuori alkaa irtaantua vanhemmistaan ja rakentaa omaa itsenäisyyttään, muodostuvat kaverit tärkeiksi. Kaveriporukasta haetaan läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta, joita aikaisemmin saatiin perheeltä ja vanhemmilta. (Salmivalli 2005, 137.) Ryhmään ja yhteisöön kuuluminen on nuoruusiän välttämätön kehityksellinen vaihe identiteetin rakentumisen kannalta (Aalberg & Siimes 2007, 72).

Kirjallisuudessa käytetään usein vertaisryhmän käsitettä. Vertaisella tarkoitetaan lapsen tai nuoren kanssa sosiaalisessa, emotionaalisessa sekä kognitiivisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla olevaa henkilöä. Usein vertaiset ovat ikätovereita, mutta eivät välttämättä täsmälleen samanikäisiä. Vertaisten kanssa opitaan ja omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä koetaan asioita, joilla on merkittävä vaikutus hyvinvointiin, välittömään sopeutumiseen sekä tulevaisuuteen. (Salmivalli 2005, 15.) Vertaisryhmään kuulumisessa keskeiseksi muodostuu erityisesti yksilön tunne siitä, onko hän osa ryhmää. Ryhmään kuulumisen tunne on yhteydessä yksilön psyykkiseen terveyteen. (Aalberg & Siimes 2007, 73.)

Nuorelle ryhmään kuulumisessa toisten arvostus ja hyväksyntä ovat keskeisiä tekijöitä. Ryhmässä nuorella on mahdollisuus kokeilla rajoja, ilmaista omia ajatuksia ja tunteita sekä purkaa myös tunnepitoisia latauksia. (Aalberg & Siimes 2007, 72.) Ryhmässä nuori opettelee myös yhdessä toimimista ja oman paikan ottamista. Samalla hän oppii itsestään ja rakentaa minäkuvaansa, eli käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. (Salmivalli 2005, 33.)

Nuoruusiässä vertaisryhmät ovat sekä keskeisiä tukiverkostoja nuorelle että ryhmäidentiteetin muodostumisen paikkoja. Ryhmäidentiteetti tukee nuoren oman yksilöllisen identiteetin kehitystä. Vaikka vertaisryhmä on nuoren kehityksen kannalta tärkeä, voi se samalla toimia myös haitallisten vaikutusten välittäjänä, mikäli se esimerkiksi kiinnittää nuoren epäsosiaaliseen tai rikolliseen käyttäytymiseen. (Salmivalli 2005, 40, 154.)

3 RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN

3.1 Ryhmän määritelmä

Ryhmissä toimitaan hyvin useilla elämän alueilla. Ryhmissä opiskellaan, tehdään työtä ja harrastetaan. Perhekin on ryhmä. Erilaiset ryhmät ovat niin kiinteä osa elämäämme, ettei niiden olemassaoloa välttämättä aina edes tiedosteta.

Pienin mahdollinen ryhmä koostuu kahdesta henkilöstä. Tiuraniemen (1993, 45) mukaan

Ryhmä on kahden tai useamman henkilön vuorovaikutukseen perustuva kokonaisuus, jolloin henkilöiden välillä on vakaat, rakentuneet suhteet, yhteisiä tavoitteita sekä ryhmän jäsenet tunnistavat ryhmän jäsenyytensä.

Joidenkin tutkijoiden mukaan pari ei vielä ole ryhmä. Niemistön (2004, 16) mukaan ryhmän muodostaa kolmen tai sitä useamman ihmisen joukko, joiden on mahdollista olla toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja siten vaikuttaa toisiinsa. Ryhmällä on myös yhteinen päämäärä tai tehtävä ja yhteiset säännöt, joiden mukaan ryhmä toimii. Lisäksi jäsenet tiedostavat kuuluvansa kyseiseen ryhmään ja toimivansa yhdessä ryhmän päämäärän saavuttamiseksi. (Niemistö 2004, 17.)

Ryhmät voidaan jakaa primaari- ja sekundaariryhmiin. Keskeisiä primaariryhmiä ovat perhe-, toveri- ja naapuruusryhmät. Näille on tyypillistä välitön vuorovaikutus, yhteenkuuluvuuden tunne ja tiivis yhdessäolo. Primaariryhmillä on tärkeä merkitys yksilön persoonallisuuden kehitykselle. Ryhmillä voi olla useitakin tavoitteita, mutta niitä ei ole välttämättä määriteltä selkeästi. Sekundaariryhmät sen sijaan keskittyvät yhden tavoitteen ympärille. Vuorovaikutus on epäsuorempaa ja yhteenkuuluvuus vähäisempää. Sekundaariryhmillä on kuitenkin kiinteä muoto ja säännöt. (Tiuraniemi 1993, 46.)

Myös ryhmän koko vaikuttaa sen luonteeseen. Ryhmät voidaan jakaa niiden koon mukaan pien- ja suurryhmiin. Pienryhmän määritellään käsittävän yleensä alle kymmenen henkilöä, kun taas suurryhmässä on henkilöitä usein 20 tai yli. Näiden väliin jää keskikokoinen ryhmä. Kyse on kuitenkin enemmän ryhmän laadusta kuin tarkasta henkilömäärästä. Pienryh-

mäksi voidaan määritellä ryhmä, joka toimii aktiivisesti ja jossa jokaisella ryhmäläisellä on mahdollisuus osallistua toimintaan ja ilmaista mielipiteitään. (Niemistö 2004, 57-59.)

Lahikaisen ja Pirttilä-Backmanin (2000, 153) mukaan ryhmällä on aina kahdenlaisia tavoitteita ja tehtäviä. Ensimmäinen on instrumentaalinen eli välineellinen: Toiminnassa pyritään toteuttamaan ryhmälle ja sen toiminnalle asetettuja tavoitteita. Toinen on ekspressiivinen eli jäsenten viihtyvyyteen liittyvä tavoite: ryhmän on aina jollakin tavalla vastattava ryhmän muihinkin tarpeisiin siten, että ryhmän jäsenillä säilyy halu pysyä ryhmässä ja toimia siinä tehokkaasti ryhmän päämäärien hyväksi. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 154-155.)

Viiteryhmä edustaa sitä ryhmää, johon yksilö haluaa samaistua ja jossa hän haluaa tulla hyväksytyksi (Tiuraniemi 1993, 46). Yksilön ihannoimat ryhmät vaikuttavat hänen minäkäsityksiinsä ja asenteisiinsa. On myös mahdollista, että yksilö ei halua kuulua johonkin ryhmään ja sen seurauksena pyrkii käyttäytymään täysin päinvastoin kuin ryhmä. Tällöin puhutaan negatiivisesta viiteryhmästä. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 151.)

Ihmiset osallistuvat erilaisiin ryhmätilanteisiin hyvin eri tavalla. Ryhmätöistä ja muista ryhmässä toimimisen tilanteista saadut kokemukset vaikuttavat siihen, millä tavalla erilaisiin ryhmiin asennoidutaan. Huono asema ryhmässä voi olla ihmisen itsetunnolle tuhoisa. (Kopakkala 2005, 43.) Kielteiset kokemukset saattavat herättää vastenmielisyyttä ryhmässä toimimista kohtaan, kun taas positiivisia kokemuksia voidaan saada esimerkiksi onnistuneista ongelmanratkaisutilanteista. Osallistumalla ryhmiin ihminen voi myös kehittää omia ryhmätyötaitojaan. Taitojen kehittyminen voi vaikuttaa ryhmäasenteisiin.

3.2 Toimiva ryhmä

Toimiva ryhmä ei synny itsestään, vaan se syntyy ryhmän jäsenten yhteisen toiminnan tuloksena. Ryhmän toiminta liittyy vahvasti ryhmän jäsenten välisiin suhderakenteisiin. Ryhmä on toimiva, kun johtaminen on demokraattista, päätöksenteko selkeää ja tavoitteet on asetettu yhdessä ryhmän kanssa, jolloin kaikki ryhmän jäsenet ovat niihin myös sitoutuneet. Toimivassa ryhmässä ongelmanratkaisuun ryhdytään rohkeasti heti, kun ongelma ilmenee ja jokaista kuunnellaan. Ilmapiirin vaaliminen nähdään tärkeäksi osaksi ryhmän

toimintaa ja jokaista ryhmän jäsentä rohkaistaan osallistumaan ryhmässä toimimiseen. Ryhmällä on yhteiset, tarkoituksenmukaiset pelisäännöt, joita kaikki jäsenet noudattavat. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 13.)

Uuden ryhmän aloittaessa toimintansa, odotukset kohdistuvat pääasiassa ryhmän johtajaan (Kopakkala 2005, 44). Ryhmä ja sen rajat ovat vielä muodostumatta, joten ryhmän jäsenet ovat luonnollisesti varuillaan. (Niemistö 2004, 80.) Uuteen ryhmään tullessaan ihminen kysyy itseltään monia asioita. Mikä on minun paikkani tässä ryhmässä? Miten käyttäydyn? Millaisen roolin valitsen? Onko tällä ryhmällä samanlaisia tavoitteita kuin minulla? Millaisia ihmissuhteita voin solmia ja kenen kanssa? Jos ihminen ei löydä vastauksia näihin kysymyksiin, voi seurauksena olla hyökkäävä käyttäytyminen, joka voi ilmetä jatkuvana väittelemisenä; korostuneena auktoriteetin (ohjaajan) vastustamisena, toisiin kohdistuvana ivallisuutena tai toisten mielipiteiden välttelynä ja vähättelynä. Toisaalta henkilö voi etsiä tukea, joka ilmenee samoin ajattelevien joukkoon hakeutumisenä, riitojen välttämisenä, auktoriteetteihin tukeutumisenä tai auttamishalun korostumisena. Henkilö saattaa myös reagoida vetäytymällä, joka puolestaan ilmenee passiivisuutena, tunteiden kieltämisenä, asiatasolla pitäytymisenä ja välinpitämättömänä suhtautumisena ryhmän toimintaan. (Hypönen & Linnossuo 2002, 9-10.) Hyvin toimivassa ryhmässä kaikilla on hyvä olla ja siinä mahdollistuu toisen tukeminen ja ymmärtäminen (Kaukkila & Lehtonen 2008, 47).

Aallon (2000, 24) mukaan toimivien ryhmien rakentamiseen panostaminen tukee erityisesti nuorten kehitystä ja ennaltaehkäisee erilaisia ongelmakäyttäytymisen muotoja. Samalla se tukee tunneälyn kehittymistä, vuorovaikutustaitoja sekä muita elämisen taitoja, ja sitä kautta myös tietopohjaista oppimista (Aalto 2000, 24).

Nuorten ryhmässä on aikuisten ja lasten ryhmiin verrattuna omat erityispiirteensä. Nuorten lyhyt elämänhistoria vaikuttaa siihen, että ryhmässä ei voida pohjata laajasti aiempiin kokemuksiin ja tietopohjaan, kuten aikuisten ryhmissä, jossa oma kokemus ja menneisyyden tarkastelu ovat monesti keskeisiä. Nuorten kanssa ei aina voida myöskään käyttää hyväksi perinteistä leikkiä, sillä nuoret mieltävät leikkimisen usein lapselliseksi ja nuoria aliarvioivaksi. Heille on tärkeää tuntea olonsa kunnioitetuksi ja mielipiteensä arvostetuksi. Nuoret elävät tässä hetkessä. Nuorten ryhmässä tulisikin keskittyä etsimään uusia toimintamalleja työstää tätä hetkeä ja pohtia tulevaisuutta. (Savolainen 2007, 164.)

3.3 Ryhmäyttäminen ja turvallinen ryhmä

Aallon ja Pikkaraisen (1994, 60) mukaan ryhmäyttäminen on prosessi, jossa ennalta suunnitelluissa olosuhteissa ryhmän jäsenten keskinäistä tuntemista, luottamusta, turvallisuutta ja viestintäkykyä tietoisesti kehitetään. Ryhmäyttäminen voi olla toiminnan ensisijainen tavoite tai osatavoite ja sillä voidaan kehittää mm. opiskelu- ja työskentelymotivaatiota. Tavoitteena on tila, jossa avoin ajatusten ja tunteiden ilmaisu on mahdollista. Ryhmäyttämisellä voidaan saavuttaa esimerkiksi seuraavia oppimiskokemuksia: empatiakyky, erilaisuuden sieto, turvallisuus ja luottamus, hyväksyntä, luovuus, tunteiden tunnistaminen ja rohkeus. (Aalto & Pikkarainen 60-61.)

Ryhmäyttämisen yleisiä menetelmiä ovat ryhmiin jakaminen, tutustumisharjoitukset, sääntöjen rakentaminen, yhteistoimintaharjoitukset, luottamusharjoitukset, leikit, retket ja seikkailut. Menetelmän tavoitteeseen, turvalliseen työryhmään, pyritään tietoisesti ja se saavutetaan vain oivaltamalla toiminnan merkitys. Valitettavasti sanaa, joka kuvaisi pyrkimystä ryhmän turvallisuuden tietoiseen lisäämiseen, ei suomen kielessä ole. (Aalto 2000, 69). Tarkoitus on käynnistää prosessi, jossa tuntemaan oppiminen, turvallisuuden kokeminen ja luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistavat ryhmässä avoimempaa omien ajatusten ja tunteiden ilmaisua. (Aalto 2000, 22.) Ristiriitojen ja pettymysten avoin ilmaiseminen edellyttää vapaaehtoisuutta sekä riittävää turvallisuutta, joka muodostuu keskinäisen tuntemisen ja ryhmän tarkoituksen kautta. Avoin ongelmien kohtaaminen ei ole lyhytkestoisessa ryhmässä useinkaan mahdollista. (Niemistö 2004, 165; Kopakkala 2005, 193.) Turvattomassa ryhmässä henkilö joutuu pelkäämään hylätyksi tai kiusatuksi tulemista. Hän voi itse aloittaa häiriökäyttäytymisen välttääkseen kiusatuksi tulemisen. Jos vertaisilta saatu palaute on jatkuvasti negatiivista, muuttuu käsitys itsestä helposti kielteiseksi. (Aalto 2000, 29, 48.)

Ryhmän turvallisuudelle läheinen käsite on koheesio. Ryhmällä on sen jäseniin vetovoimaa, joka vaihtelee yleensä eri jäsenten kohdalla. Ryhmän koheesiolla eli kiinteydellä tarkoitetaan koko ryhmän kaikkien jäsenten yhteensä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Koheesio kuvaa siis sitä, haluaako yksilö kuulua ryhmään. (Niemistö 2004, 170.) Jos ryhmällä on vahva koheesio, sen jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että muihin jäseniin sekä osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Myönteisiin asenteisiin liittyy vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Jos vetovoima on heikko, sitoutuminen, osallistuminen ja

yhteenkuuluvuuden tunteet ovat vastaavasti vähäisiä. (Aho & Laine 2002, 203.; Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 117.)

Ryhmässä, jossa on voimakas koheesio, jäsenet viihtyvät ja välittävät toisistaan, ovat avoimia, kertovat omista tunteistaan, kommunikoivat runsaasti sekä arvostavat ja kunnioittavat toisiansa. Tällöin ryhmän jäsenet ovat motivoituneita tehtäviinsä, pystyvät hyödyntämään niissä omia taitojaan ja älyllisiä resurssejaan tehokkaasti sekä haluavat ja osaavat toimia yhteistyössä muiden kanssa. Myönteiset vaikutukset ulottuvat myös ongelmatilanteisiin. Jos ryhmässä on voimakas koheesio ja avoin ilmapiiri, ongelmista pystytään avoimesti ja rakentavasti keskustelemaan sekä siedetään myös kritiikkiä. (Aho & Laine 2002, 205; Helkama & Myllyniemi & Liebkind 2001, 205.)

Ryhmätilanteissa merkkejä heikosta koheesiosta ovat runsaat poissaolot, kiusaaminen, vähäinen keskinäinen kommunikointi, vihamieliset tunteenpurkaukset, haluttomuus yhteistoimintaan ja useat syrjään vetäytyneet ja yksinään oleilevat ryhmän jäsenet. Yksilön kannalta heikkoon koheesioon liittyy usein epämiellyttäviä kokemuksia ihmissuhteissa ja negatiivisia tunteita ryhmää kohtaan. Seurauksena on usein sitoutumisen väheneminen ja yksilön suorituskyvyn laskeminen. Ryhmän ulkopuolelle jääminen, syrjityksi tuleminen, jatkuvat epäonnistumiset ja kielteinen palaute voivat näkyä koko elämän jatkuvana epäluottamuksena omiin kykyihin. (Aho & Laine 2002, 206; Helkama ym. 2001, 206.)

Ryhmäyttävien harjoitteiden ohella todelliset vuorovaikutustilanteet (esim. päätöksenteko tai konfliktit) ovat paras rakennusala sekä turvallisuudelle että vuorovaikutustaitojen oppimiselle. Kokemuksen jakamisella toiminnan kasvattavat merkitykset nostetaan esiin. Tähän tulee varata aikaa, sillä toimintamenetelmien kasvatuksellinen arvo perustuu toiminnan ja kokemusten käsittelemiseen ja kokemuksen liittämiseen osallistujan omaan elämään. (Aalto 2000, 77.)

3.4 Ryhmän kehitysvaiheet

Tuckmanin (1965) esittämä ryhmän kehitysvaiheteorია on noussut klassikoksi. Myöhemmissä ryhmän kehitysvaiheita kuvaavissa malleissa prosessia kuvataan samankaltaisena, vaikka kehitysvaiheet nimettäisiinkin eri tavalla. (Niemistö 2004, 160.)

Tuckmanin teoria on esitys ryhmän vaiheittaisesta kehityksestä, joka tapahtuu ryhmän perustehtävän ja ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen jännitteessä. Jännitteen ratkaiseminen on edellytys ryhmän toiminnan eheydelle. Ryhmän kehitysvaiheet ovat erilaisia ratkaisuja, jotka liittyvät ryhmän jäsenten liittymisen ja itsenäisyyden perusristiriitaan. (Öystilä 2002, 91.) Tämä ryhmäkehityksen malli sopii erityisesti ryhmille, joilla on kiinteä elinkaari ja jotka hajaantuvat kun tehtävä on valmistunut (Pennington 2005, 72-75).

Orientaatiovaiheessa (forming) ryhmän vuorovaikutussuhteita leimaa testaus ja riippuvuus. Niiden avulla etsitään hyväksyttävää ryhmäkäyttäytymistä ja suhdetta auktoriteettiin. (Niemistö 2004, 160.) Tässä vaiheessa jäsenet muodostavat riippuvuussuhteen ohjaajaan. Uuteen ryhmään sopeutuminen aiheuttaa ryhmän jäsenille kolme sävyiltään emotionaalista ongelmaa. Ensimmäinen on identiteetin ongelma: Millaisessa roolissa minut hyväksytään; kuka olen ja mitä minulta odotetaan tässä ryhmässä? Toinen liittyy kontrolliin ja valtaan: Mitkä vaikutusmahdollisuudet minulla on tässä ryhmässä? Kolmas kytkeytyy hyväksytyksi tulemiseen ja läheisyyteen: Hyväksytäänkö minut tämän ryhmän jäseneksi? Vaiheen tehtäväkäyttäytyminen on perustehtävään orientoitumisen sekä järjestäytymiseen ja muodollisiin toimintasääntöihin painottunutta. (Öystilä 2002, 94-95.)

Kuohuntavaiheessa (storming) vuorovaikutusta leimaa konfliktit ja polarisoituminen, joka ilmenee vihana ja turhautumisena. Konfliktit toimivat vastavoimana ryhmän koheesioon ja perustehtävään. Ryhmän jäsenet pyrkivät osoittamaan yksilöllisyyttään. Kuohunta synnyttää alaryhmiä, joten alussa määritellyt valtasuhteet muuttuvat. Konfliktit palvelevat myöhemmin kehittyvän ryhmän kiinteyttä ja yhteistyötä. Kuohuntavaihe ei kuitenkaan aina ilmene konflikteina, joissakin tapauksissa se voi olla laimea tai jäädä kokonaan pois. (Niemistö 2004, 161.)

Yhdenmukaisuusvaiheessa (norming) vuorovaikutussuhteissa saavutetaan yhteenkuuluvuuden tunne ja sisäinen vastustus voitetaan. Jäsenet hyväksyvät toistensa erilaisuuden ja konflikteja vältetään. (Niemistö 2004, 161.) Tehtäväkäyttäytymisessä ryhmän jäsenet sitoutuvat ryhmän tavoitteisiin ja toisiinsa. He myös tukevat ja auttavat toisiaan. Ryhmässä vallitsee voimakas me-henki. Ryhmässä voi esiintyä voimakasta kontrollia suhteessa normien mukaiseen käyttäytymiseen ja jopa käyttäytymisen muotoihin liittyviä sanktioita. (Öystilä 2002, 103.)

Viimeisessä vaiheessa ryhmästä on tullut hyvin toimiva ryhmä (performing). Ryhmästä on tullut kokonaisuus ja sen vuorovaikutussuhteet palvelevat sekä ongelmanratkaisua että tehtävän suorittamista. Jäsenet ovat omaksuneet ryhmän toimintakykyä edistäviä rooleja. (Niemi 2004, 162.) Ryhmä on oppinut hyödyntämään toistensa erilaisuutta ja osaamista. Ryhmän jäsenten asema on suhteellisen vakiintunut. Ristiriitoja saattaa esiintyä, mutta niitä pyritään ratkaisemaan rakentavalla ja toista kunnioittavalla tavalla. Ryhmä ponnistelee yhteistä tavoitettaan kohti. (Öystilä 2002, 104.) Se, miten kauan ryhmäytyminen kestää, vaihtelee suuresti ja riippuu muun muassa ryhmän koosta, ryhmän tavoitteista ja sen jäsenten persoonallisuudesta. (Lehtinen & Jokinen 1996, 100-101.)

Vuonna 1977 Tuckman lisäsi malliinsa viidennen eli lopetusvaiheen (adjourning). Ryhmä lopettaa toimintansa ja jäsenet hyvästelevät toisensa. Tunteet saattavat olla hyvin voimakkaita. Mitä kiinteämpi ryhmä on ollut, sitä hämmentävämpi lopetusvaihe voi olla. (Niemi 2004, 162; Tiuraniemi 1993, 48; Pennington 2005, 72-75.)

Ryhmän kehitysvaiheita esittävä teoria on aina yleistys, koska ryhmän kehitys ei välttämättä etene suoraviivaisesti. Vaiheet saattavat olla päällekkäisiä tai niiden erottaminen voi olla hankalaa. Ryhmän kehityskaari ei myöskään ole pelkästään lineaarinen vaan myös syklinen. (Öystilä 2002, 93; Kopakkala 2005, 59.) Toisinaan ryhmä saattaa palata aiempiin kehitysvaiheisiin esimerkiksi odottamattomien ongelmien ilmaantuessa (Lehtinen & Jokinen 1996, 101).

Ryhmän elinkaaren näkeminen auttaa ohjaajaa suhtautumaan luontevasti erilaisiin ryhmäytymisen prosesseihin sekä itseensä kohdistuviin odotuksiin ja paineisiin. Ryhmän jäsenet kohdistavat ohjaajaan kokemuksiaan esimerkiksi aiemmista auktoriteettisuhteistaan. Vaihekuvaus muistuttaa siitä, että ryhmä ei vain suorita jotain tehtävää vaan myös elää yhteisönä. Ohjaajan on siis otettava ryhmän toiminnassa huomioon tehtäväkeskeisten prosessien lisäksi ryhmän tunnekeskeiset toiminnot ja annettava aikaa tälle kehitykselle. Jos ryhmästä saa tukea ja kannustusta, tämä motivoi jäseniä myös tekemään parhaansa ryhmän eteen. Parhaimmillaan ohjaaja elää mukana ryhmän elämää, säilyttäen kuitenkin ohjaajan rooliinsa kuuluvan mahdollisuuden etäännyttyä tarkkailijaksi ja tasapuoliseksi auttajaksi. (Lehtinen & Jokinen 1996, 100-101.)

4 RYHMÄN SOSIAALINEN RAKENNE

4.1 Ryhmän vuorovaikutus

Ryhmän toiminta perustuu vuorovaikutukseen ja yhteiseen tehtävään, jonka vuoksi ryhmä on alun perin koottu. Vuorovaikutuksen laatu voi parhaimmillaan edistää ryhmän toimintaa ja tehtävän toteuttamista; pahimmillaan se estää ja hankaloittaa yhteistyön tekemistä. Vuorovaikutusta vievät eteenpäin hyväksyvät ilmaisut, ymmärtämisen osoitukset ja tunnustuksen antaminen (Kauppila 2005, 81). Ryhmän jokaisella jäsenellä on vastuunsa hyvän vuorovaikutuksen aikaan saamisessa, mutta ryhmän ohjaaja voi myös omalla toiminnallaan auttaa ryhmää laadukkaaseen vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutus on tilannesidonnaista ja muuttua jatkuvasti muotoaan, kun ryhmän jäsenet tekevät tulkintoja erilaisista tilanteista ja toimivat sen mukaisesti. Tämä on tyypillistä ryhmän vuorovaikutuksessa. Ohjaaja ei aina voi ennakoita ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta, vaan se luodaan juuri käsillä olevassa tilanteessa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 70.)

Ryhmän vuorovaikutus koostuu kaikkien ryhmän jäsenten vuorovaikutuksesta. Se voi olla sanallista tai sanatonta viestintää. Sanaton viestintä näkyy esimerkiksi ilmeinä, eleinä, liikkeinä ja tekoina. (Kauppila 2005, 28.) Hiljaisuus ja vetäytyminen ovat erittäin vaikuttavia vuorovaikutuksen muotoja. Sanattomalla viestinnällä on huomattava merkitys ryhmätilanteessa, koska sillä voidaan jopa kumota sanallinen viestintä. Sanattomalla viestinnällä voidaan viestittää tunnelatauksia, hyväksyntää ja torjuntaa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 71.) Ryhmän alkuvaiheessa hiljaisuus on luonnollista, koska kaikki on uutta ja vuorovaikutussuhteet ryhmän jäsenten ja ohjaajan suhteen ovat vasta kehittymässä. Myöhemmässä vaiheessa ryhmän hiljaisuus ja vetäytyminen on merkki siitä, että kaikki ei ole kunnossa joko ryhmän jäsenten välillä tai suhteessa ohjaajaan. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 69.)

Vuorovaikutus edellyttää aina tulkintaa. Vuorovaikutustilanteessa ihmiset eivät useinkaan reagoi suoraan toistensa tekoihin, vaan niille antamiinsa merkityksiin. Ryhmässä jäsenet tulkitsevat toisiaan jatkuvasti ja erilaiset tulkinnat aiheuttavat usein väärinymmärryksiä ja jännitystä. Jotta ryhmä pystyy toimimaan tavoitteellisesti, on ryhmän yhdessä ohjaajan kanssa pysähdyttävä pohtimaan ja erittelemään sitä, mitä vuorovaikutustilanteessa oikein

tapahtui ja miten kukin tilanteen tulkitsti. Kun ryhmän kanssa on päästy yhteisymmärrykseen, on samalla luotu uusia tapoja toimia ja ryhmä pystyy jatkamaan toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 76-77.)

4.2 Ryhmädynamiikka

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia, jotka syntyvät ryhmän jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta. Ryhmä voi toimia yhdessä tavalla, jota ei voi suoraan päätellä sen yksittäisten jäsenten käytöksestä ja kyvyistä. Ryhmä voi olla joko enemmän tai vähemmän kuin osiensa summa. (Kopakkala 2005, 37.) Suuri osa ryhmän dynamiikasta toimii näkymättömästi. Kauppilan (2005, 92) mukaan ryhmädynamiikkaan kuuluvat ryhmän jäsenten keskinäinen jännite, voimavarat, motiivit, kiinnostuksen kohteet ja tunnesuhteet.

Ryhmän suhderakenteet ilmaisevat jäsenten suhtautumisen ryhmän toiminnan kannalta välttämättömiin asioihin, kuten hyväksynnän, vallankäytön, toimintasäännösten ja keskinäisen yhteydenpidon kysymyksiin (Jauhiainen & Eskola 1994, 115).

Ryhmän tunnerakenteessa ryhmän muodostumiseen vaikuttaa se, kuka pitää kenestäkin ja kenen kanssa halutaan ”vaistonvaraisesti” työskennellä. Kun ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan, jäsenet pyrkivät liittymään ryhmäläisiin, joilta kokevat saavansa hyväksyntää ja puolestaan välttämään niitä ryhmäläisiä, jotka koetaan torjuviksi. Tunnesuhteet ilmaisevat melko pysyvästi ryhmän sisäisen rakenteen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 129.) Ryhmän ilmapiirin kannalta jäsenten positiivinen suhtautuminen toisiinsa edesauttaa yhteistoimintaa ja lisää ryhmän kiinteyttä ja sitä kautta ryhmän jäsenten sitoutumista tehtäväänsä (Niemistö 2004, 124).

Valta on vaikuttamismahdollisuus, johon kuuluu kyky tai ainakin mahdollisuus saada muut toimimaan halutulla tavalla (Jauhiainen & Eskola 1994, 123). Valtarakenne kertoo, kuka on ryhmän varsinainen vastuunkantaja. On todettu, että se, joka ottaa alussa itselleen eniten tilaa, saa myös eniten valtaa. Ryhmän jäsenillä on usein ennakkokäsitys tuntemistaan ihmisistä, jolloin vallan ja vastuun on todettu keskittyvän samoille ihmisille – heille, joilla on ollut sitä aiemminkin. Ryhmän valtasuhteet kertovat paitsi vaikuttamisesta ja vaikutusyrityksistä, myös ryhmän jäsenten keskinäisistä riippuvuuksista. (Niemistö 2004, 120.)

Normi on vuorovaikutuksen muoto, jonka avulla ryhmä saa jäsenensä toimimaan yhdenmukaisesti palkkioin ja rangaistuksin (Jauhiainen & Eskola 1994, 121). Normirakenteeseen liittyvät ryhmässä käytettävät pelisäännöt: kuka rankaisee ketä, kuka uhmaa ketä, kuka kantelee kenelle? Ryhmänormit ovat siis sääntöjä – usein kirjoittamattomia ja suurelta osin sosiaalisia – joiden varassa ryhmä toimii. (Pennington 2005, 85-87; Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 160-161.) Ohjaaja voi omalla käyttäytymisellään sekä palkita että rangaista ja näin luoda ryhmään normeja siitä, mikä on juuri tässä ryhmässä hyväksyttyä käyttäytymistä. Toisaalta myös ryhmä itse voi harjoittaa sosiaalista kontrollia, eli opettaa, taivutella tai jopa pakottaa yksilöä toimimaan ryhmän arvojen ja päämäärien mukaisesti. Yksilöiden on mukauduttava vallitseviin normeihin, tai heidät jätetään ryhmän ulkopuolelle. On kuitenkin huomattava, että esimerkiksi kateus ja kilpailu ovat ryhmässä luonnollisia ilmiöitä ja niiden avoin käsittely auttaa monia ryhmänjäseniä itsensä hyväksymisessä. (Niemistö 2004, 126-127.)

Viestintärakenne kertoo sen, kuka ryhmässä viestii kenelle sanallisesti tai sanattomasti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 128.) Ryhmän vuorovaikutus onkin sarja kahdenvälisiä vuorovaikutustilanteita, jotka voivat alkaa ja päättyä hyvin nopeasti. Suureen ryhmään muodostuu usein keskustelukolmio tai -neliö, johon muiden on vaikea päästä mukaan. (Kopakkala 2005, 38.) Ohjaajan tehtävä ryhmässä on laajentaa keskusteluun osallistuvien määrää ja pitää huolta että jäsenet siirtävät puheenvuoron toisilleen, eikä ohjaaja toimi jatkuvasti keskusteluvuorojen jakajana. Jos joku jäsen pyritään systemaattisesti jättämään sivuun keskustelusta, on siihen puututtava. Kun ryhmän viestintärakenne on kunnossa, vuorovaikutus ryhmässä toimii ja jokainen uskaltaa tuoda mukaan omia mielipiteitään. Tähän ohjaajan tulisi panostaa ryhmän alkuvaiheesta lähtien. (Aalto 2000, 123.)

Ryhmän rakenteita on tutkittu havainnoimalla sekä sosiometrisillä testeillä, joissa pyydetään ryhmän jäseniä valitsemaan kenet, missä, miksi sekä koska ja kuinka pitkäksi aikaa valitsisi jonkun ryhmän jäsenen tiettyyn toimintaan. Useimmiten ryhmän jäsenet ovat vain osittain tietoisia ryhmärooleistaan ja -rakenteistaan. Siten niiden tarkasteleminen ryhmässä muuttaa ryhmän tietoisuutta omista prosesseistaan. (Niemistö 2004, 132-134.)

4.3 Ryhmäroolit

Ryhmäroolit kuvaavat jäsenten erilaisia toimintoja ja asemaa ryhmässä. Ryhmäroolit ovat suhteellisen pysyviä ja kertovat yksilön tavasta asennoitua vuorovaikutukseen. Ryhmän jäsen valitsee siis itse roolinsa ryhmässä. Tähän vaikuttaa ennen kaikkea yksilön oma psykodynaamikka. Toisaalta ryhmä antaa jäsenilleen erilaisia rooleja, joita ryhmässä tarvitaan. (Niemistö 1998, 109.) Ihmiset ovat usein hyvin taitavia havaitsemaan toistensa rooleja ja toimimaan niiden mukaisesti. Roolit antavat täten ihmisten elämään ennakoitavuutta ja ymmärrettävyyttä. (Kopakkala 2005, 56.) Roolit voivat myös ohjata toimintaa itseään toteuttavan ennusteen tavoin: jos jotakuta pidetään tietynlaisena, hän alkaa vähitellen tulla sellaiseksi (Jauhiainen & Eskola 1994, 118). Ryhmässä erilaiset roolit ovat välttämättömiä, jotta ryhmä voisi toimia hyvin. Jos yksi jäsen lähtee ryhmästä pois, ryhmän roolirakenne voi muuttua ja tehtävät jakaantua uudelleen. (Niemistö 2004, 84-85.)

Ryhmäroolit voivat olla tehtävän suorittamiseen tai ryhmän kiinteyden ylläpitoon liittyviä. Luonteeltaan ne ovat toisiaan täydentäviä. Hyvin toimivassa ryhmässä jäsenet voivat joustavasti siirtyä roolista toiseen tehtävän ja ryhmän tarpeiden mukaan. Koppinen ja Pollari (1993) ovat jäsentäneet ryhmäroolit seuraavasti:

Tehtävän tekemiseen liittyviä rooleja:

aloitteentekijä, tietojenetsijä
tiedottaja, kirjuri, selventäjä
järjestelijä, aikatauluttaja
kriitikko, täsmentäjä, lukija

Ryhmän kiinteyttä ylläpitäviä rooleja:

rohkaisija, kannustaja, tuomari
sovittelija, kommentoija, tarkkailija
jännityksen laukaisija
kompromissintekijä
yhteisymmärryksen testaaja

(Koppinen & Pollari 1993, 40.)

Ryhmässä voi olla virallisia ja epävirallisia rooleja. Viralliset roolit ovat ennalta määrättyjä tai niistä voidaan sopia yhdessä, esimerkiksi kokoukselle valittava puheenjohtaja ja sihteeri. Epäviralliset roolit ilmenevät ryhmän jäsenen toistuvana käyttäytymisenä ryhmässä. Ne muodostuvat ja kehittyvät ryhmän vuorovaikutuksessa. Jokainen ryhmän jäsen tuo ryhmään tullessaan mukanaan myös edellisissä ryhmissään käyttämänsä roolit. Parhaimmillaan se luo turvallisuuden tunnetta, kun ryhmän jäsen tietää mitä häneltä odotetaan ja osaa käyttäytyä odotusten mukaisesti. Pahimmillaan se voi häiritä muun ryhmän toimintaa ja

rajata yksilön mahdollisuutta kokeilla uusia lähestymistapoja. (Niemistö 2004, 85; Kopak-
kala 2005, 108.) Kuivalahti (1991) on määritellyt epäviralliset ryhmäroolit seuraavasti:

Pappi - aktiivinen mielipiteiden esittäjä, saattaa olla liian dominoiva
Lukkari - palautteenantaja, kannustaa muita mukaan, voi ottaa liikaa tilaa
Talonpoika - luotettava puurtaja, muiden myötäilijä
Kuppari - laiska muiden työstä hyötyjä
Toukohousu - näennäisesti aktiivinen touhottaja
(Kuivalahti 1991, 171.)

5 TOIMINNALLISET MENETELMÄT

Toiminnalliset menetelmät ovat yleiskäsite kaikille menetelmille, joissa päämetodit perustuvat yhdessä tekemiseen. Tällaisia ovat mm. toimintakokemusmenetelmät, seikkailutoiminta sekä draama- ja elämyspedagogiikka. Toiminnalla on aina jokin tavoite, esimerkiksi itsetunnon parantaminen. Tavoitteeseen pyritään toiminnan ja keskustelun kautta. äXäri-ohjelma pohjautuu toimintakokemusmenetelmään, mutta siinä on aineksia niin seikkailutoiminnasta kuin elämyspedagogiikastakin.

5.1 Hahnilainen pedagogiikka

Kurt Hahn, joka tunnetaan elämys- ja seikkailupedagogiikan kehittäjänä, oli huolissaan 1900 –luvun alkupuolen teollistumisen vaikutuksesta lapsiin ja nuoriin. Hahn näki nuorten fyysisen ja psyykkisen kunnon rapistuneen. Se johtui hänen mielestään liikkumisen liiallisesta helpottumisesta. Hän oli myös huolissaan nuorten kädentaitojen unohtamisesta ja mielikuvituksen heikentymisestä. Tämä taas johtui elämän nopeatempoisuudesta, koska nuorille ei yksinkertaisesti jäänyt aikaa pysähtyä ja miettiä. Hahnin mielestä vanhemmat olivat ylihuolehtivia ja tarjosivat lapsilleen kaiken liian valmiina. Näin nuori ei voinut riittävästi kokea onnistumisia ja pettymyksiä, joten nuorille syntyi väärä ja petollinen minäkuva itsestään. (Telemäki & Bowles 2001, 48-50.)

Hahn kritisoi myös tuon ajan koulujärjestelmää fyysisesti passivoivaksi, joten hänen ideaanaan olikin toimia juuri päinvastoin. Hän perusti Salemin koulun 1920. Hahn ilmaisi koulun periaatteet näin: ”Antakaa lapsille tilaisuus tehdä itse löytöjä ja keksintöjä, antakaa heille vastuullisia tehtäviä ja antakaa heidän harjoittaa mielikuvitustaan”. Koulun tehtävänä oli keskittyä kehittämään enemmän sitkeyttä kuin pänttäämistä. Vaikka Kurt Hahnia pidetään seikkailukasvatuksen ensimmäisenä kehittelijänä, hän ei itse määritellyt opetusmenetelmäänsä seikkailu- tai elämyspedagogiikaksi. (Telemäki 1998b, 9.)

Sotavuosina Hahn perusti koulun, josta myöhemmin kehittyi ensimmäinen niin sanottu Outward Bound –koulu. Termi Outward Bound tarkoitti lippua, joka nostettiin laivan salikoon sen lähdettyä tutusta ja turvallisesta satamasta kohti uusia ja tuntemattomia seikkailu-

ja. Lippu kertoi laivan olevan itsenäinen päätöksissään, eli kasvatuksellisesti ajatellen nuori on tarkoitus valmistaa elämän matkaa varten. (Cavén 1995, 8.) Koulussa toteutettu pedagogiikka oli hyvin käytännönläheistä ja fyysistä. Toinen tärkeä seikka kaikessa toiminnassa oli että nuoret kilpailivat vain itseään vastaan. (Telemäki 1998b, 14.)

Hahnilaisen pedagogiikan perusajatukset ja kasvatukselliset tavoitteet on kiteytetty seuraaviin seitsemään lauseeseen:

1. Anna lapselle mahdollisuus itsensä löytämiseen.
2. Anna lapsen kohdata voittoja ja tappioita.
3. Anna mahdollisuus yhteisön edun asettamiseen ennen yksilön etua.
4. Anna mahdollisuus hiljaisuuteen ja mietiskelyyn.
5. Harjoita mielikuvitusta.
6. Anna peleille ja leikeille oma paikka – mutta ei yksinvalta.
7. Vapauta etuoikeutetut lapset heitä heikentävästä ylemmyyden tunteesta, ts. varaa tilaa yhteiskasvatukselle niiden kanssa, joiden on taisteltava oma paikkansa yhteiskunnassa.

(Telemäki & Bowles 2001, 48.)

Näiden tavoitteiden lähtökohtana oli, että nuoret voisivat kasvaa toiminnan tuomien elämysten kautta. Nuorten tuli oppia muuttamaan tunteensa teoiksi ja samalla oppia voittamaan itsensä. Hahn ei uskonut tässä pelkän kirjatiedon auttavan, vaan tarvittiin oikeita omakohtaisia kokemuksia. Fyysisten harjoitteiden tarkoituksena oli kehittää kuntoa, elinvoimaa, päättäväisyyttä ja rohkeutta. Samalla vahvistui itseluottamus ja itsensä arvostaminen. Ennen kaikkea Hahn asetti tavoitteeksi luonteen, eli sisäisen ryhdin, oikeudenmukaisuuden, vastuullisuuden ja lujuuden kehittämisen. (Telemäki 1998b, 10; Cavén 1995, 9.)

5.2 Elämyspedagogiikka ja seikkailutoiminta

Elämyspedagogiikka ja seikkailutoiminta ovat käytännön toiminnassa hyvin lähellä toisiinsa. Ziegenspeckin mielestä elämyspedagogiikassa kasvatusta painottuu enemmän kuin seikkailutoiminnassa, koska seikkailuja ei voida etukäteen suunnitella tai ennakoita, vaan ne tulevat yllätyksinä. Elämyspedagogiikan toimintamuodot jaetaan neljään osa-alueeseen. Sosiaalistamisleikkien tarkoituksena on tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa ja poistaa osallistumisen esteet. Ryhmän aloitteellisuuteen liittyvissä tehtävissä ryhmä yhdessä selvittää sille asetetun tehtävät tai ongelmat. Yksilöllisiä haasteita sisältävät köysi- ja kiipeilytarhat.

Ulkoilmatoiminnot kuten vuorikiipeily, koskenlasku, purjehdus, melonta, hiihto ja maastopyöräily kuuluvat myös elämyspedagogiikan toiminta-alueisiin. (Telemäki 1998a, 20-21.)

Elämuskasvatuksen ajattelumallina on tarkastella ihmisenä olemista ja kasvamista sosiaalisessa ympäristössä sekä oivaltaa oman kasvun ulottuvuuksia. Parhaimmillaan se ohjaa ihmistä etsimään vastauksia elämän moninaisiin kysymyksiin. Elämuskasvatus tarjoaa mahdollisuuden löytää tasavertainen ja kunnioittava tila kohdata ihminen aidosti ja tasapuolisesti. Elämuskasvatus on oman henkilökohtaisen käytännön kokemuksen muuttamista oppimisprosessin osaksi. Elämysten kautta oma fyysinen olemus, tunne ja järki yhdistyvät ongelman ratkaisun välineeksi. Elämysten kautta kasvamisessa tärkeintä on toimia niin, että ihminen voittaa itsensä kohdistuvat ennako-odotukset ja asenteet. (Kiiski 1998, 110-114.)

Seikkailutoiminnan tavoitteena on osallistujan kasvun tukeminen tavoitteellisen ja haasteellisen ryhmätoiminnan avulla. Kasvatuksellisenä lähtökohtana on käsitys uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja. Seikkailutoiminta pyrkii vastaamaan tähän mahdollisimman monipuolisella toiminnalla, joka huomioi niin ihmisen fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen puolen. (Heinonen 1995, 11.)

Seikkailutoiminta voidaan jakaa kuuteen erilaiseen toimintamalliin. Luottamusharjoitusten tavoite on kehittää yksilön ja ryhmän tarkkaavaisuutta, riskinottovalmiutta, empatia- ja yhteistyökykyä sekä ryhmätyöhenkeä. Yhteiset leikit luovat iloa ja mielihyvää yhteistyöstä. Ongelmanratkaisutilanteiden tarkoituksena on vahvistaa ryhmän ja sen jäsenten aloitteellisuutta, itsenäisyyttä ja pätevyyttä. Köysi- ja kiipeilytoiminta vahvistavat ryhmän jäsenten välistä luottamusta, riskinottoa ja empatiakykyä. Erilaiset oppimisprojektit mahdollistavat hyvin erityyppisten prosessityökokonaisuuksien luomisen. Retkikunta tekee yhdestä päivästä viikkoon kestäviä retkiä tai leirejä luonnossa. (Heinonen 1995, 14.)

5.3 Toimintakokemusmenetelmät

Toimintakokemusmenetelmät ovat eräs kokemuksellisen oppimisen muoto. Käytettäviä harjoitteita paremmin toimintakokemusmenetelmät ovat määritettävissä niiden toimintatavan ja kolmivaiheisen rakenteen mukaan. Menetelmissä toiminnallisilla harjoitteilla tuote-

taan tunnepitoisia kokemuksia, syntyneet tunteet käsitellään, ja kokemukset prosessoidaan oppimiseksi. Menetelmillä on kaksi päätavoitetta; elämisen taitojen opetteleminen ja turvallisten ryhmien luominen. (Aalto 2000, 149.)

Kaikille toimintakokemusmenetelmille yhteistä on yhteistoiminnallisuus, itseohjautuvuus ja seikkailullinen ote. Osallistujaa tarkastellaan itsenäisenä, luovana, yhteistyökykyisenä, rauhantahtoisena, uteliaana, aktiivisena ja oppimishaluisena. Oppiminen käsitetään konstruktiiivisena, kumulatiivisena sekä ympäristö- ja tilannesidonnaisena. Oppimistoimintaa tarkastellaan prosessina, jossa ei arvioida pelkästään tallennetun informaation määrää vaan tutkitaan myös välittyneitä asenteita ja muutoksen määrää ja laatua. Toimintakokemusmenetelmiä käytettäessä voi tapahtua havaitun oppimisen lisäksi myös paljon sellaista oppimista, jota oppija ei pysty sanallisesti jäsentämään. Tällaisia ovat monet tunne- ja asennetason muutokset, jotka siirtyvät arkeen ilman tietoista prosessointivaihetta. (Aalto 2000, 128.)

Suomessa toimintakokemusmenetelmien kehittyminen alkoi Mikko Aallon aloitteesta 1990-luvun alkupuolella. Oppaita ja menetelmiä voi kuka tahansa tilata ja käyttää ilman erityiskoulutusta. Osassa harjoitteita suositellaan ohjaajalle aikaisempaa kokemusta ja ammattitaitoa, jota ei kuitenkaan tarkasti määritellä. Myös uusia harjoitteita voi keksiä ja kehittää kuka tahansa. Täten toimintakokemusharjoitteilla ei ole selvää sovittua muotoa tai toimintatapaa. (Aalto & Pikkarainen 1994, 18-21.)

Toimintakokemusmenetelmät tähtäävät niin sanottujen elämäntaitojen parantamiseen. Näitä perustaitoja ovat itselle, toiselle ja ympäristölle herkistyminen sekä omien ja muiden ihmisten tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen, käsittely ja kohtaaminen. Elämään kuuluvat erilaiset ryhmät, joihin meidän tulisi osata integroitua eli ryhmäytyä. (Aalto & Pikkarainen 1994, 9.)

Toimintakokemusmenetelmät perustuvat erilaisten harjoitteiden kautta tapahtuvaan oppimiseen. Harjoitteet voidaan jakaa kolmeen suurempaan ryhmään: ryhmäyttämisharjoitteet, luottamusharjoitteet ja omien rajojen kohtaamiseen johtavat harjoitteet. Näiden kolmen ryhmän lisäksi ovat vielä tutustumisharjoitteet, mielikuvamatkat, leikit ja luovuutta vapauttavat harjoitteet. Jako ei ole kuitenkaan selvä sillä useat harjoitteet soveltuvat käytettäväksi moneen eri tarkoitukseen. (Aalto 2000, 112.) Toimintakokemusmenetelmiin pohjautuvissa

harjoitteissa ohjaajan rooli on merkittävä, vaikka hän toimiikin taustalla: ei asiantuntijana vaan toiminnan mahdollistajana. Hänen tulisi suunnitella harjoitteet huolellisesti oman osaamisensa ja ryhmän mukaan. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 8-12.)

Toimintakokemusmenetelmässä pyritään tukemaan ryhmän jäsenten omaa havainnointi- ja tulkintakykyä. Siksi mahdollinen palautevaihe pyritään rakentamaan siten, että osallistujat havainnoijan kysymysten avulla itse oivaltavat, mistä on kyse. Periaatteena on, että ryhmän jäsen itse saa päättää tai oivaltaa, millainen hän on tai miksi hän toimii jollain tietyllä tavalla ryhmätilanteissa. (Aalto 2000, 115.)

Purkamisella tarkoitetaan tehtävän jälkeistä keskustelua osanottajien tunteista ja kokemuksista, ei tulkinnoista. Toiminnallisuus herättää prosesseja ja tunteita, joiden käsittelyyn tulee varata tietoa, taitoa ja aikaa. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 8.) On havaittu hyödylliseksi jakaa purkamisvaihe kahteen osaan. Ensimmäisessä puhutaan pelkästään ihmisen tunteista, elämyksistä ja kokemuksista. Toisessa vaiheessa puhutaan kaikesta siitä, mitä ryhmässä tapahtui tai kuinka tehtävän suorittaminen ryhmältä sujui. Prosessoinnissa se, mikä on aistittu, koettu ja tunnettu yritetään siirtää osanottajan sisäisiksi ominaisuuksiksi ja voimavaroiksi. (Aalto 2000: 120, 128.) Tavoitteena ei ole antaa valmiita ratkaisuja, vaan harjoitusten avulla aktivoida ihmisten omat tiedot, taidot, tunteet ja asenteet mukaan toimintaan (Hyppönen & Linnossuo 2002, 8).

6 äXäri- OHJELMA

6.1 Historia

äXäri-ohjelma on pitkän kansainvälisen yhteistyön tulos. Noin 20 vuotta sitten Gordon Training Internationalin ohjelma, Youth Effectiveness Training (suomeksi Nuisku) kehitettiin opettamaan nuorille kommunikaatioon ja ongelmanratkaisuun liittyviä taitoja. Noin kymmenen vuotta myöhemmin amerikkalainen Action for Excellence International -yhtiö (AEI) loi ja otti käyttöön ryhmätyö- ja kommunikaatio-ohjelman Pariisiin amerikkalaista koulua varten. (Emmons, Partner, Bjurstrom & Lunden 2003.)

AEI on kansainvälinen yhtiö, jolla on toimistot Yhdysvalloissa ja Tanskassa. Se on rakenteeltaan verkostoyhtiö, jossa on sekä itsenäisiä että yhtiön palveluksessa toimivia kouluttajia, ohjaajia ja konsultteja. AEI tarjoaa ohjelmia, tuotteita ja palveluita asiakkailleen 16 maissa. Action for life -ohjelman lisäksi yhtiö keskittyy ryhmänrakentamiseen ja ryhmätyöhön, johtajuuteen, kommunikaatioon, organisaation kehittämiseen, konfliktien hallintaan, johdon konsultointiin, stressin ja muutoksen hallintaan sekä toimintaohjelmien kehittämiseen. (elektroninen dokumentti <http://www.aeiaction.com>.)

Merkittävimmän sykäyksen äXäri-ohjelman kehittämiseksi antoivat Sofia Lunden ja Laila Bjurström, jotka osallistuivat AEI:n kehittämälle Teamwork, leadership and communication -kurssille. He kehittivät suomalaisen äXäri-ohjelman perustan ja testauksen AEI:n Action For Life –kurssin pohjalta. (Emmons ym. 2003.)

6.2 Tavoitteet

äXäri-filosofia ja suunnittelu käsittävät kolmen kohdan oppimismallin, jossa oppilas oppii ohjaajalta, muilta osanottajilta ja itseltään. Ohjelman perustana on kolme avainkäsitettä: tietoisuus, vaihtoehdot ja toiminta.

Tietoisuus – Osallistujat käsittelevät sitä, mitä ryhmätyö ja kommunikaatio ovat ja miten he itse kommunikoivat, osallistuvat ja ratkovat ongelmia omissa ryhmissään.

Vaihtoehdot – Oppilaat käyvät läpi monia ideoita ja harjoituksia, joiden avulla he oppivat uusia tapoja kommunikoida ja työskennellä yhdessä muiden kanssa.

Toiminta – Oppilaat suunnittelevat, miten he voisivat toimia koulussa, kotona ja yhdessä elämässään käyttäen hyväkseen kursseilla oppimaansa. (Emmons ym. 2003.)

Ääri-kurssi perustuu Action for Excellence -ohjelman teorioihin, joissa käsitellään onnistunutta ryhmätyörakentamista ja tehokasta yhteistyötä. Ääri-ohjelman tarkoitus on antaa välineitä myönteisen vuorovaikutuksen rakentamiseen sekä mahdollisuuksia itsetunnon ja motivaation vahvistumiseen. Ääriin tavoitteena on antaa valmiuksia yhteistyöhön, kokemuksia ryhmätyöskentelystä ja taitoja ristiriitojen kohtaamiseen, päätöksen tekoon ja ongelmien ratkaisemiseen. (Emmons ym. 2003.)

Ääri-kurssi on suunniteltu erityisesti 10-18 -vuotiaille nuorille kehittämään ryhmätyöskentelyä. Yksi- tai kaksipäiväisten kurssien tarkoitus on antaa heille työkaluja kommunikointiin ja yhteistyöhön ystävien, luokkatovereiden, perheenjäsenten ja ympärillä olevien aikuisten kanssa. Ääri-kurssin tavoite on tutustuminen ryhmäläisiin tai aiemmin opittujen ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Tavoitteena on käynnistää prosessi, joka jatkuu läpi koko elämän. (Emmons ym. 2003.)

6.3 Action for Excellence:n ohjaamisen ja oppimisen malli

Action for Excellence -oppimisen malli ja filosofia sisältää neljä tekemällä oppimisen periaatetta: suunnittele; toimi; yhdistä ja siirrä. Sen tavoite on kiteytetty seuraavasti:

If you talk about teamwork you can become expert at discussing it. If you participate in teamwork, you can become experienced in building, leading and working in successful teams.

(elektroninen dokumentti, <http://www.action-for-excellence.com/how.html>.)

Jos puhut tiimityöstä, sinusta tulee asiantuntija siitä puhumisessa. Jos osallistut tiimityöhön, sinusta tulee asiantuntija toimivien tiimien rakentamisessa, ohjaamisessa ja niissä toimimisessa. (Vapaa käännös tutkijoiden)

Suunnitteluvaiheessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että ohjaajan tehtävä on suunnitella tehtävä tai harjoite huolella. Ohjaajan tehtävä ei ole selittää liikaa eikä antaa yksityiskohdaisia ohjeita tehtävän suorittamiseen liittyen, vaan tehtävän tavoite ja tarkoitus kerrotaan kurssilaisille lyhyesti. Tehtävään liittyvä teoriaosuus esitellään muutamalla sanalla ja annetaan ohjeet tehtävän läpiviemistä varten.

Toimintavaihe sisältää kurssilaisille järjestettäviä vaihtelevia oppimistehtäviä. Niitä voidaan tehdä isoissa tai pienissä ryhmissä, pareittain tai yksittäin. Tehtävät voivat olla monen tyyppisiä, ja ne sisältävät toiminnan lisäksi keskustelua, aivoriihityöskentelyä ja uusien kokemusten saamista. Ryhmä itse päättää tehtävän suorittamisen tavan. Niitä ei siis voi tehdä ”väärin”.

Yhdistämävaiheessa tehtävistä saatu kokemus yhdistetään kouluun, työhön ja ihmissuhteisiin. Ohjaajan tehtävä on esittää sopivia kysymyksiä liittyen harjoitteessa tapahtuneista asioista ja kerrata mitä piti oppia. Yhdessä kurssilaisten kanssa kerrotaan mitä havaintoja tehtiin ryhmän ja ryhmäläisten toiminnasta, rooleista ja lopputuloksesta. Lopuksi käydään läpi ryhmäläisten ajatukset ja tunnelmat tehtävään liittyen.

Siirtämävaiheen tarkoitus on siirtää tehtävästä saadut oppimiskokemukset ja havainnot ryhmän ja ryhmäläisten arkielämään, työhön ja ihmissuhteisiin. Osallistujilta kysytään mitä tehtävästä on opittu ja miten opittua voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa. Pyrkimyksenä on kannustaa nuoria miettimään uudenlaisia oman elämän toimintatapoja, jotka hyödyntävät opittuja vuorovaikutustaitoja jokapäiväisissä arkipäivän tilanteissa. (Emmons ym. 2003.)

äXäri-kursseja voivat järjestää vain koulutuksen saaneet ohjaajat, joiden kanssa on tehty ohjaajasopimus. Sopimuksessa ohjaaja sitoutuu tilamaan jokaiselle kurssilaiselle äXäriin materiaalipaketin, jota voivat hankkia vain valtuutetut ohjaajat. Markkinoidessaan ja ohjattaessaan kurssia ohjaajan on kutsuttava sitä nimellä äXäri ja ilmoitettava, että se on Action for Excellence Internationalin ohjelma. Ohjaaja lupaa olla opettamatta äXäri-kurssin teorioita, käsitteitä tai harjoitteita kurssin ulkopuolella. Ohjaajasopimus velvoittaa ohjaajaa ohjaamaan äXäri-kursseja suunnitelman mukaisesti tekemättä sisältöihin merkittäviä muutoksia ja lisäyksiä. Ohjelman suunnittelijoiden mukaan tarkoituksena on säilyttää kurssien yhdenmukaisuus, ei rajoittaa luovuutta. Halutessaan ohjaaja voi ehdottaa muutoksia tai

lisäyksiä ohjelmaan, mutta ne tulee toimittaa kirjallisesti äXäri-kurssin edustajalle. (Emmons ym. 2003.)

Sopimuksessa ohjaaja myös lupaa opettaa kurssia alle 18-vuotialle. Ohjaaja ei voi itse kopioida, monistaa tai antaa kenenkään muunkaan kopioida tai monistaa kurssimateriaalia paperille, nauhalle, filmille, levykkeelle, televisioon tai internettiin. Ohjaaja lupaa säilyttää äXäri-kurssin ohjaajan oppaan hallussaan yksityisenä dokumenttina, jota ei jaa muille. Poikkeuksen tekee sponsoroiva organisaatio, joilla on oikeus tutustua siihen yleisluontoisesti. äXäri-kurssin ohjaajan opas jää valtuutetun ohjaajan, eikä hänen organisaationsa haltuun, jos hän vaihtaa työpaikkaa. Sopimus on voimassa kolme vuotta sopimuspäivästä lukien, sen jälkeen sopimusta jatketaan aina automaattisesti vuodeksi eteenpäin kolmannesta vuosipäivästä lähtien, ellei jompikumpi sopijaosapuolesta kirjallisesti irtisanoudu siitä. (Emmons ym. 2003.)

äXäri-kurssin tehtävissä pyritään aktiivisesti käyttämään hyväksi yhteistoimintaan kannustavia menetelmiä, kuten aivoriihtä ja konfliktitilanteissa niin sanottua molemmat voittavat -menetelmää. Aivoriihen tarkoituksena on keksiä ideoita ja ratkaisuja täysin vapaasti, ilman rajoja siten, että kaikki oivallukset kelpuutetaan. Tärkeintä on keksiä mahdollisimman paljon ideoita. Sillä, miten mielettömiä tai epäkäytännöllisiä ne ovat, ei ole mitään merkitystä. Toisen ideaa saa kehitellä pidemmälle ja siten käyttää hyväksi. Aivoriihen tärkein sääntö on, että ideoita ei saa arvostella eikä arvioida ennen kuin aivoriihi on päättynyt. Vasta sen jälkeen voidaan alkaa arvioida ja valita käyttökelpoinen ratkaisu. (Tokkari & Paananen 1999, 14.) Toisaalta on myös todettu, että tehokkaampaa kuin aivoriihiryhmässä toiminta on kuitenkin silloin, kun osallistujat työskentelevät yksinään. Aivoriihet ovatkin luultavimmin suosittuja pääasiassa siksi, että niissä on hauskaa. Toiseksi, vaikka ryhmä tuottaa vähemmän ideoita kuin yksilöt yksinään yhteenlaskien, ryhmä tuottaa enemmän ideoita kuin yksittäinen henkilö yksinään (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 167- 168; Kopakkala 2005, 42.)

Molemmat voittavat -menetelmä pyrkii ristiriititilanteiden ratkaisemiseen molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Adamsin (1999) mukaan Gordon kuvailee molemmat voittavat -menetelmää seuraavasti:

Sinulla ja minulla on tarpeitten ristiriita. Kunnioitan sinun tarpeitasi, mutta minun täytyy kunnioittaa myös omiani. En käytä valtaani sinuun niin että minä voitan ja sinä häviäisit, mutta en voi luovuttaa ja antaa sinun voittaa sillä hinnalla, että minä häviän. Päätäkäämme siis yhdessä etsiä ratkaisua, joka täyttää molempien tarpeet niin että kumpikin voittavat. (Adams 1999, 168.)

Molemmat voittavat -menetelmä etenee seuraavasti. Ensimmäiseksi jokaisen osallistujan täytyy sitoutua siihen, ettei käytä valtaa saadakseen tarpeensa tyydytetyksi, vaan etsitään ratkaisua joka täyttää jokaisen tarpeet. Sen jälkeen määritellään jokaisen jäsenen tarpeet, jotka eivät ole toistensa kilpailevia ratkaisuja. Seuraavaksi tehdään aivoriihi ratkaisuvaihtoehtoista. Kun tämä on saatu valmiiksi, vaihtoehtoja arvioidaan täyttävätkö ne kaikkien jäsenten tarpeet. Tämän valossa valitaan ratkaisuvaihtoehto joka tyydyttää kaikkia. Seuraavaksi sovitaan ratkaisun toteuttamisesta, kuka tekee mitäkin ja milloin. Lopuksi tarkastellaan aikaansaannosta yhdessä. (Adams 1999, 169-178; Kopakkala 2005, 204.)

6.4 äXärin teoriapohja

äXärin tavoitteena on oppia toimimalla yhdessä ja purkamalla tilanteet jälkikäteen. Kurssin suunnittelijat ovat pyrkineet välttämään pitkiä teorialuentoja, joten kurssiin kuuluvat turvallisen ryhmän muodostamiseen, ryhmän kehittymiseen ja ryhmässä toimimiseen liittyvät teoriaosuudet on tiivistetty kolmeen sanaan (S.Y.L.I, P.I.T.O. ja A.A.T.E.). Teorioita puretaan siten, että sanat jaetaan kirjaimiin joista muodostuu teoriaa selventäviä sanoja. Sanat vielä selitetään auki, eli käydään yhdessä läpi se, miten nämä liittyvät opittavaan teoriaan. (Emmons ym. 2003.)

S.Y.L.I. on turvallisen ryhmän teoriamalli. Ryhmän haasteena on, että jokainen kokisi olevansa ryhmässä hyvässä ja turvallisessa paikassa - SYLI:ssä.

S = Suoja – tämä on fyysinen ja psyykkisesti turvallinen joukko.

Y = Yhteinen – jokainen hyväksytään ja jokainen tuntee kuuluvansa joukkoon.

L = Luovuus – tiedämme joukkomme kyvyt ja taidot ja käytämme jokaisen ryhmäläisen osaamista hyväksi.

I = Ihan kaikki – kun ryhmä voittaa niin kaikki voittavat. Pyrkimyksenä on tarjota sekä ryhmälle että jokaiselle ryhmän yksittäiselle jäsenelle mahdollisuus parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. (Emmons ym. 2003)

P.I.T.O. on tehokkaan ryhmätyöskentelyn malli. Se esittelee neljä tärkeää periaatetta, jotka kannattaa ottaa huomioon rakennettaessa mahdollisimman tehokasta ryhmää, joka säilyisi elinkelpoisena ja hyvinvoivana tehtävän loppuun asti.

P = Päämäärä – sovitaan mihin pyrimme. Määritellään selkeät yksityiskohtaiset tavoitteet ja varmistetaan että jokainen ymmärtää ne. Varmistetaan että jokainen ryhmän jäsen voi hyväksyä tavoitteet ja että niitä kohti pyritään. Jos tämä ei onnistu, pyritään löytämään ratkaisu, johon kaikki voivat sitoutua. Jos tämä ei onnistu, muutetaan tavoitteita tai joissakin tapauksissa vaihdetaan tiimin jäseniä.

I = Ihmissuhteet – ryhmäläiset puhuvat toisilleen ja kuuntelevat toisiaan. Ryhmän toimintaan sitoutumista lisää se kun kuunnellaan ryhmäläisten ideoita, tarpeita ja huolenaiheita. Ryhmä pyrkii rohkaisemaan kaikkia jäseniä ilmaisemaan ideoitaan, ajatuksiaan ja tunteitaan. Tavoitteena on että ryhmässä voi ilmaista avoimesti asiansa ja luottaa muihin ryhmäläisiin. Ryhmän tehtävänä on antaa avointa ja myönteistä palautetta aina kun siihen on aiheutta.

T = Työtavat – teemme ratkaisuja ja päätöksiä. Tavoitteena on, että ryhmä ei kiirehdi tehtävän aloittamista, vaan käyttää riittävästi aikaa suunnitteluun. Mikäli ryhmä ei ole yksimielinen toimintatavoista, sen tulee käyttää molemmat voittavat -menetelmää kun ratkaistaan ongelmia ja tehdään päätöksiä.

O = Osa, rooli – sovitaan tehtävistä. Jokaista tehtävää varten määritellään tarvittavat roolit, ryhmän vahvuudet ja heikkoudet huomioiden. Mietitään keinoja, jolla ryhmän resursseja voidaan lisätä tai mahdollisesti vaihtaa ryhmän jäseniä. Mietitään tapa, jolla tarvittavat roolit täytetään ja noudatetaan sitä. Jokaisen ryhmäläisen tulisi hyväksyä hänelle sovittu rooli. Mikäli näin ei ole, käytetään jälleen molemmat voittavat -menetelmää kompromissin saavuttamiseksi. (Emmons ym. 2003.)

A.A.T.E. -teoria kertoo ryhmän muodostumisen vaiheet.

A = Aloitus. Tämä on ryhmän ensimmäinen askel. Ryhmän jäsenet miettivät tässä vaiheessa mm. seuraavia peruskysymyksiä: Keitä ryhmän muut jäsenet ovat? Mistä he tulevat? Millaiseen ryhmätyöskentelyyn he ovat tottuneet? Mikä on ryhmän tarkoitus? Mikä on tavoitteemme ja aikataulumme? Millainen johtaja meillä on? Mitä minulta odotetaan? Tässä vaiheessa pyritään huomioimaan nämä ryhmäläisten usein sanattomasti ilmaiset odotukset ja kysymykset sekä vastaamaan niihin.

A = Aikaansaaminen. Jos ryhmän alku on onnistunut, voidaan ottaa toinen askel. Tässä vaiheessa ryhmänjäsenet kehittävät luottamusta ja suhdetta ryhmään ja sen jäseniin. Jalostetaan ja hiotaan tavoitteita. Ryhmän jäsenten ilmaisu ja ryhmän säännöt, kirjoitetut tai kirjoittamattomat, selkeytyvät. Ryhmän jäsenten suhde johtajaan kehittyy ja hänen toimintatapansa ja odotuksensa käyvät selville.

T = Toiminta. Kolmannessa vaiheessa ryhmä tekee parasta tulosta sekä laadullisesti että määrällisesti. Ryhmän jäsenet kantavat vastuuta tehtävästä työstä ja omasta ryhmästään. Jos ryhmä toimii hyvin, asioiden ilmaiseminen ja ongelmanratkaisu on kehittynyttä ja tehokasta.

E = Ero. Tämä on ryhmän toiminnan viimeinen vaihe, jossa sen toiminta loppuu kokonaan, sen jäsenet vaihtuvat tai sen tehtävä tai toiminta muuttuu huomattavasti. Ryhmässä pohditaan muutosta ja ryhmän toiminnan päättämistä. Ryhmän jäseniin tällä on monenlaisia vaikutuksia. Päällimmäisiksi voivat nousta suru ihmissuhteiden muuttumisesta tai päättymisestä, huoli jatkosta ja siinä ryhmän tuen puutteesta tai toisaalta valmius siirtyä uuteen ryhmään ja vastaanottaa uusia kokemuksia. (Emmons ym. 2003.)

Kurssin aikana jokainen sana merkityksineen käydään nuorten kanssa läpi ja keskustellaan yhdessä siitä, miten nämä ryhmässä toimimiseen vaikuttavat lainalaisuudet vaikuttavat heidän jokapäiväisessä elämässään niin kotona, koulussa kuin harrastuksissakin. Tavoitteena on siirtää teoretieto ymmärrykseksi siitä, miten opitut asiat vaikuttavat arkisen elämän tilanteissa ja antaa nuorille uusia toimintamalleja tulevien ongelmanratkaisutilanteiden varalle.

6 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

On huomattavaa, että vaikka erilaisten ryhmien toimintaan ja ryhmäyttämiseen liittyviä tutkimuksia on tehty useita, äXäri-kurssia ei aikaisemmin ole tutkittu lainkaan. Myöskään äXäri-kurssin pohjana käytetystä Action for Life –kurssista ei ollut löydettävissä tutkimustuloksia Suomesta eikä ulkomailta.

Issakaisen tutkimuksessa ”Koululuokkien ryhmäyttämistoimintaa tarjolla: Y.S.K.Ä. -ryhmän ryhmäyttämistoiminnan kehittäminen” (1999) on tutkittu, miten toimintakokemusmenetelmien käyttö vaikutti ryhmien ilmapiiriin ja keskinäiseen kannustamiseen, vaikuttiko osallistujien sukupuoli tai ikä ryhmien toimintaan ja kuinka luokan hiljaisimpiin yksilöihin suhtauduttiin. Tavoitteena oli myös kerätä tietoa Y.S.K.Ä. -ryhmälle (Ystävyyttä, Seikkailua, Kokemusta, Actionia) ryhmäyttämispäivien kehittämiseen. Tutkimus tehtiin Espoon Viherkallion koulun neljäsluokkalaisille ja Papinniityn koulun viidesluokkalaisille. Heille järjestettiin päivä, jossa käytettiin toimintakokemusmenetelmiä. Tietoja päivän vaikutuksista kerättiin opettajilta haastatteleamalla ja lisäksi ryhmien toimintaa seurasi yksi tarkkailija. Issakainen havaitsi ryhmien yhteishengen parantuneen ja luokkien yhdistymisprosessin käynnistyneen. Ryhmätyötilanteissa kuitenkin havaittiin tyttöjen kannustavan tyttöjä ja poikien poikia. Asenne korjaantui päivän aikana, mutta sen täydelliseen muuttamiseen tarvitaan useampi kuin yksi päivä. Tutkija havaitsi, että luokan hiljaisimpia oppilaita syrjittiin ryhmätehtävissä. Tämä asenne muuttui hiukan silloin, jos hiljaisimmat suorituivat tehtävistä muita paremmin. Tutkimuksessa havaittiin että neljäsluokkalaisten oppilaiden oli helpompi muuttaa omaa rooliaan ryhmän hyväksi kuin viidesluokkalaisten. Issakainen havaitsi, että harjoitteiden olisi hyvä olla sellaisia joita nuoret eivät olisi aiemmin toteuttaneet. Näin ryhmän jäsenet lähtisivät suorittamaan tehtävää tasa-arvoisesta tilanteesta.

Pirttisen tutkimus ”7-luokkalaisten ryhmäyttämispäivät Korttesjärvellä” (2003) pohtii erityisesti ryhmäyttämistä ja ryhmän merkitystä yksilölle, sekä tarkastelee toimintakokemusmenetelmiä. Ryhmäyttämispäivien tavoitteena oli tutustuttaa oppilaat ja luokanvalvojat toisiinsa ja auttaa heitä muodostamaan avoimen ja turvallisen yhteishengen. Tutkijan mukaan päivä täytti sille annetut tavoitteet. Palautteen perusteella oppilaat olivat tutustuneet

toisiinsa ja luokanvalvojaan. Kahden kuukauden yhdessäolon jälkeen luokan yhteishenki vaikutti luokanvalvojan mielestä hyvältä ja turvalliselta.

Hietanen on tehnyt toimintatutkimuksen ”Selviytymispaketti - ryhmäyttävä toimintahetki rippikoulussa” (2005). Tutkimus tehtiin Kokemäen ja Kouvatsalan seurakuntayhtymän rippikoululeireille. Tutkimuksellisena näkökulmana työssä käytettiin konstruktivismia ja aineiston keruumenetelmänä oli pääosin havainnointia. Tutkimus toteutettiin kahdessa osassa. Ensimmäinen ryhmäyttävä toimintahetki oli kevään viikonloppuleirillä. Toinen toimintahetki oli kesän leirijaksolla, jonka aikana tutkija havainnoi tapahtuneita muutoksia yhteistyössä. Tutkimuksessa selvisi, että kun nuoret eivät tunne toisiaan, he helposti esittävät erilaisia rooleja ja jotkut voivat turvautua häiriökäyttäytymiseen jännityksen purkamiseksi. Tutkijan mukaan tulokset osoittivat, että ryhmäytymistä tapahtuu luonnostaan ihmisten ollessa paljon tekemisessä keskenään, mutta jos se ei ole ajallisesti mahdollista on ryhmän kiinteytymisen eteen toimittava aktiivisesti. Oikein käytettynä ja asian perehtyneen ohjaajan johdolla menetelmällä on mahdollista luoda ryhmän kiinteyteen vaikuttavia prosesseja.

Nummisto ja Willman ovat tehneet tutkimuksen ”Nuorten kokemuksia elämysohjaajakoulutuksesta” (2006). Tutkimus tehtiin kahdeksaslukokkalaistalle, jotka osallistuivat ensimmäiseen Kittilässä järjestettyyn elämysohjaajakoulutukseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä nuoret odottavat ohjaajakoulutukselta, miten nuoret kokivat koulutuksen ja ryhmässä toimimisen sekä miten koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuivat. Koulutukseen osallistuneet nuoret odottivat toiminnallisia harjoitteita, yhdessä tekemistä ja uusia kokemuksia. Tutkimuksen mukaan nuorten odotukset täyttyivät. Nuoret kuvasivat koulutuksen vaikuttaneen vahvasti ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoihin. Ryhmässä koettujen erilaisten tilanteiden nähtiin lisänneen erilaisuuden hyväksymistä. Opinnäytetyön keskeisimpiin johtopäätöksiin voidaan nostaa esille elämystoiminnan mahdollisuudet vastuuntunnon, itsetunnon, ryhmätyötaitojen sekä sosiaalisten taitojen kasvussa. Elämystoiminnassa on mahdollisuus kehittää yksilön ominaisuuksia ja voimavaroja niin, että vuorovaikutus- ja elämänhallinnalliset taidot vahvistuvat.

Pöyhönen toteaa tutkimuksessaan ”Elämyksiä elämää varten – seikkailukasvatuksellinen leiri syrjäytymisvaarassa oleville varhaisnuorille” (2006) elämystoiminnan ja seikkailupedagogiikan käytön vaikutusten olevan varhaisnuorten elämässä ainakin tavoitteena pit-

käaikaisia ja elämässä eteenpäin vieviä ja siksi lyhytaikaisessa tutkimuksessa vaikeasti havaittavissa. Hän tuo kuitenkin tutkimuksessa esille, että seikkailukasvatus on mielenkiintoinen ja käyttökelpoinen menetelmä, jossa on mahdollisuus hyödyntää ryhmän avulla tapahtuvaa kasvua ja oppimista. Syrjäytymisen ehkäisyyn se sopii hänen mielestään erittäin hyvin, sillä siinä nousee esille paljon sellaisia kokemuksia ja tunteita, jota tarvitaan tässä yhteiskunnassa pärjäämiseen. Tutkijan mukaan tutkimus osoitti, että ohjaajien on tärkeää ymmärtää ryhmädynamiikkaa seikkailukasvatuksessa ja osata käyttää reflektiota osana sitä, sekä että seikkailukasvatuksen avulla lapsille voidaan opettaa vastuuta itsestään ja muista. Tutkimus toteutettiin Keravan seurakunnan kesäleirillä. Leiriläiset oli koottu diakonia- ja sosiaalityöntekijöiden asiakasperheiden lapsista.

Kontiaisen ”Toimintapäivä Kyrönniemessä 7-luokkalaiset tutustumassa toisiinsa” (2008) opinnäytetyötutkimukseen osallistivat Lappajärven 7-luokkalaiset. Tutkimukselle oli asetettu neljä tavoitetta: 7-luokkalaisten tutustuminen toisiinsa yhteistoimintaharjoitteiden kautta, tarjota seitsemäsluokkalaistille hauska ja mielekäs toimintapäivä, seurakunnan ja koulun välisen yhteistyön lisääminen sekä että toimintapäivään osallistuvat voisivat tutustua seurakunnan työntekijään. Tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaiden keskinäinen luottamus lisääntyi ja ilmapiiri oli vapaampi päivän loppupuolella. Yhteistoimintaharjoitteet saivat tutkijan mukaan aikaan paremman yhteishengen syntymisen.

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1 Tutkimusongelmat

Aiempien tutkimusten puuttuminen ja kirjoitetun tiedon vähyys johtaa luontevasti tämän tutkimuksen ongelmanasetteluun. Tutkimus pyrkii selvittämään vastausta siihen, mikä saa nuoret osallistumaan äXäri-kurssille, vaikka kurssi ei ole vielä yleisesti tunnettu. Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös, miten ryhmän toiminta muuttuu nuorten mielestä kurssin aikana ja kokevatko nuoret että kurssin käymisestä on heille todellista hyötyä ryhmässä toimimisen taitojen kehittämisessä.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Mikä saa nuoret osallistumaan äXäri-kurssille?
2. Miten äXäri-kurssin käyminen vaikuttaa nuoren mielestä ryhmän toimintaan?
3. Onko kurssista ollut nuoren mielestä hänelle hyötyä?

8.2 Tutkimusmenetelmät

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkijat olivat yhteydessä Nuorten Keskuksen kurssisihteerin Elise Kyttään selvittääkseen ketkä ovat järjestäneet tai ovat järjestämässä äXäri-kursseja syksyllä 2006 ja keväällä 2007. Kurssimateriaaleja oli tilattu 11 paikkakunnalle. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui helmi-huhtikuulla 2007 välisenä aikana kerätystä kyselylomakeaineistosta, joka analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on, että tiedot kerätään strukturoidusti, valmiit vastausvaihtoehdot esittäen, niin että tuloksia voidaan käsitellä numeerisesti tilastollisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Näin saadaan kartoitettua olemassa oleva tilanne, mutta ei aina pystyttyä selvittämään riittävästi asioiden syitä. (Heikkilä 2004, 16.) Tutkimustamme voidaan kuvata myös puolistrukturoiduksi, koska mukana oli myös avoimia kysymyksiä sekä tarkentavia ”muu, mikä?” tai ”perustele vastauksesi” -tyyppisiä kysymyksiä. Puolistrukturoidun kyselyn suurin etu on siinä, että se on vastaajille helpompi täyttää kuin pelkät avoimet kysymykset, mutta antaa mahdollisuuden selittää asioita myös omin sanoin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 197).

Tarkoituksena oli ottaa tutkimukseen mukaan kaikki nuoret jotka ovat käyneet kurssin välittuna ajankohtana. Mukana oli kuitenkin myös isoja kouluja jossa olisi ollut useita satoja oppilaita, joten tuli tarpeelliseksi rajata kyselyyn osallistuneiden määrää. Päädyimme ottamaan tutkimukseen mukaan kaikki ne kurssit joissa ohjaajana oli seurakunnan nuorisotyöntekijä. Täten tutkimusryhmäämme tuli sekä seurakunnan että koulun kurseja. Rajasimme tutkimusryhmää myös niin, että kurssilaiset osallistuvat koulussa yleisopetukseen, jolloin erityisluokkien oppilaat rajautuivat tästä tutkimuksesta pois. Rajaus ei ole täysin aukoton, koska vapaa-aikanaan kurssille osallistuneista ei voida sanoa, onko joku heistä erityisopetuksessa.

Ennen kyselyiden lähettämistä tutkijat olivat yhteydessä jokaiseen kurssimateriaalin tilanneeseen ohjaajaan. Seitsemän ohjaajan kurssit olivat sellaisia jotka sopivat rajattuun kohderyhmään. Ohjaajien kanssa sovittiin tutkimuksen toteuttamisesta siten, että kyselylomakkeet lähetettiin ensin ohjaajille jotka toimittivat ne sitten kurssilaisille. Mukaan liitettiin myös palautuskuori, jonka postimaksu oli valmiiksi maksettu. Kysely lähetettiin yhteensä 166 nuorelle ja vastausaikaa oli 31.5.2007 asti. Määräaikaan mennessä vastauksia saapui 65, vastausprosentti oli 39.

Aineisto käsiteltiin kvantitatiivisin menetelmin. Kysely purettiin SPSS -ohjelman avulla. Tutkimuksen graafinen toteutus on tehty Exel -ohjelmalla, koska SPSS -ohjelmaa ei ollut mahdollisuutta käyttää koko tutkimuksen ajan. Muuttujia analysoitiin prosenttijakaumien avulla sekä teemoittelemalla avointen kysymysten vastauksia. Joidenkin kysymysten kohdalla tarkasteltiin tyttöjen ja poikien välisiä eroja.

Osa vastaajista oli täyttänyt lomakkeen puutteellisesti. Jotkut nuoret olivat vastanneet joihinkin kysymyksiin useammalla vaihtoehdolla, vaikka esimerkiksi oli kysytty heidän mielestään tärkeintä asiaa. Tutkijat tulkitsivat sen johtuneen siitä, että nuoret eivät pystyneet valitsemaan yhtä tärkeintä, jos he pitivät useita vaihtoehtoja yhtä tärkeinä. Näissä tapauksissa tutkijat laskivat tunnusluvut ottaen huomioon myös nämä useammat vaihtoehdot mukaan kokonaistulokseen. Mikäli joku vastaajista oli jättänyt vastaamatta johonkin kysymykseen, tunnusluvut laskettiin vastanneiden määrästä.

8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kyselylomakkeen täyttäneet ovat tutkijoiden arvion mukaan vastanneet kysymyksiin rehellisesti ja luottamuksellisesti. Oletettavaa on, että tutkijoiden itse kouluttamat äXäri-kurssilaiset ovat vastanneet kysymyksiin tarkemmin ja suuremmalla mielenkiinnolla kuin ne vastaajat, jotka eivät olleet koskaan tavanneet tutkijoita henkilökohtaisesti. Kyselylomakkeella hankittu tieto on todennäköisesti pinnallisempaa kuin haastattelulla suoritettu tiedonkeruu, mutta toisaalta tutkijan vaikutus tutkittaviin on kyselytutkimuksessa rajattu minimiin. Tutkimus on suoritettu niin, että vastaajat eivät ole helposti tunnistettavissa. Tutkijat eivät tiedä, ketkä kyselyn saaneista ovat vastanneet. Kyselylomakkeita ovat käsitelleet vain tutkijat itse.

Tutkimuksen mittauksen hyvyttä ja luotettavuutta kuvataan validiteetilla ja reliabiliteetilla, jotka muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Erilaiset virheet, joita syntyy aineistoa hankittaessa alentavat luotettavuutta. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten tarkkuutta eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia, sekä mitaustulosten toistettavuutta. Tieteellisiä tuloksia ei pidä yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle eli tutkimuksen tulokset eivät välttämättä päde toisena aikana tai toisessa yhteiskunnassa. Tutkijan tulee olla tarkka ja kriittinen. Otoksen tulee edustaa koko tutkittavaa perusjoukkoa. Mikäli otoskoko on kovin pieni, tulokset voivat olla sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2003, 213; Heikkilä 2004, 30, 185.)

Tutkimuksen arviointiin käytetään myös käsitettä validius eli se tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Tutkijan tulee asettaa täsmälliset tavoitteet tutkimukselleen sekä määritellä mitattavat käsitteet ja muuttujat tarkoin. Huolellinen suunnittelu sekä tarkoin harkittu tiedonkeruu takaavat validiteetin. Validin tutkimuksen toteutumista edesauttavat myös perusjoukon tarkka määrittely, edustavan otoksen saaminen ja korkea vastausprosentti. (Hirsjärvi ym. 2003, 213; Heikkilä 2004, 29.)

Hyvän tutkimuksen perusvaatimukseen kuuluu myös objektiivisuus, eli tutkija ei saa antaa omien mielipiteidensä vaikuttaa tutkimusprosessiin. Hyvä tutkimus pohjautuu avoimuuden periaatteeseen, mutta pitää samalla tarkkaa huolta siitä, että yksittäistä vastaajaa ei saa tunnistaa tuloksista. (Heikkilä 2004, 30.) Tässä tutkimuksessa vastaajien anonymiteetti turvat-

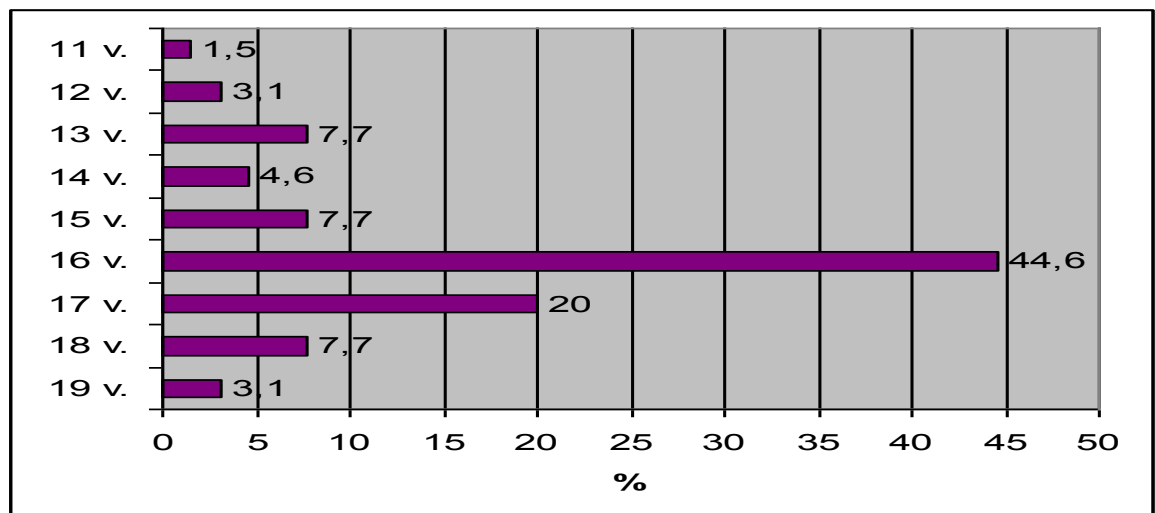
tiin siten, että jokainen vastaaja palautti täytetyn kyselykaavakkeen suljetussa kirjekuoressa (Heikkilä 2004, 29; Hirsjärvi ym. 2003, 213).

Kyselyyn vastasi 39 % kohderyhmästä. Hirsjärven (2003, 192) mukaan postikyselyissä palautettujen lomakkeiden odotusarvo on 30-40 % lähetetyistä, joten tulos oli odotettu. Vastaajista suurin osa oli osallistunut kurssille joka oli järjestetty viikonloppuleirinä ja osana seurakunnan nuorisotoimintaa. Nurmijärven ja Laukaan kurssit järjestettiin osana peruskoulua tai ammattikoulua. Laukaassa oli 34 nuorta jotka olivat osallistuneet kurssille, mutta yhtään vastausta ei palautettu. On mahdollista, että kyselylomakkeita ei lainkaan toimitettu nuorille. Vastausprosenttia ja näin tutkimuksen luotettavuutta olisi ehkä voitu parantaa, mikäli tutkijat olisivat voineet lähettää kyselyt palautekuorineen suoraan osallistujille, mutta osa ohjaajista vetosi tietosuojalakiin, jonka vuoksi he eivät voineet luovuttaa alaikäisten kurssilaisten henkilö- ja osoitetietoja tutkijoiden käyttöön. Vastausprosentin pienuudesta huolimatta päätimme olla lähettämättä muistutuskirjeitä kyselyyn vastaamiseksi, koska olisimme rasittaneet kohtuuttomasti ohjaajia pyytämällä heitä jakamaan kyselylomakkeet uudelleen nuorille.

9 TUTKIMUSTULOKSET

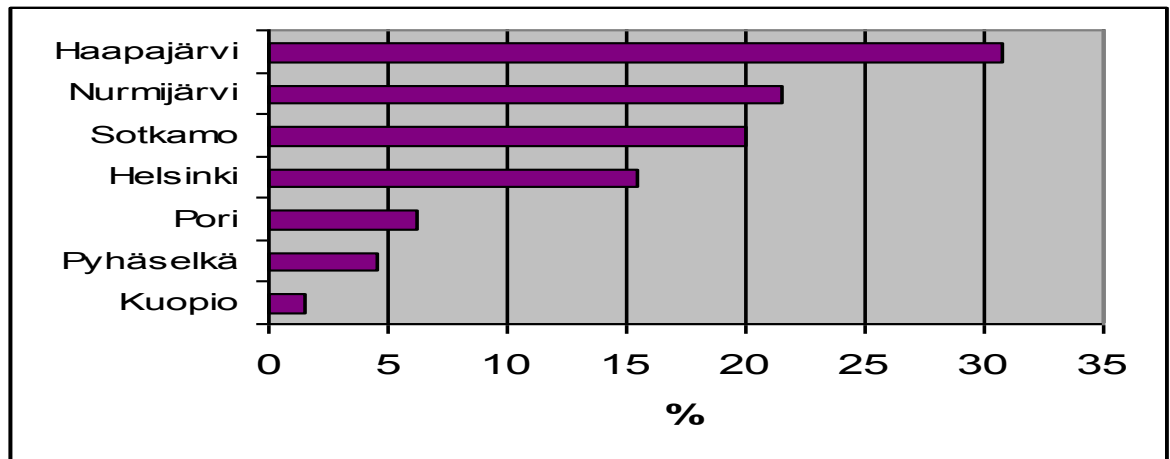
9.1 äXäri-kurssilaisten taustatiedot

Kyselyyn vastasi yhteensä 65 henkilöä; 35 tyttöä (54 %) ja 30 poikaa (46 %). Nuorin vastanneista oli 11-vuotias ja vanhin 19-vuotias. Lähes puolet vastaajista oli iältään 16 vuotta ja viidesosa 17 vuotta. Vastaajien iän keskiarvo oli 15,9 vuotta. Yleisin aika käydä kurssi on siis yläkoulun viimeinen luokka ja lukion ensimmäiset luokat, jolloin ystävien ja erilaisissa ryhmissä toimimisen merkitys nuoren elämässä on muutenkin vahvimmillaan. (KUVIO 1).



KUVIO 1. Osallistujien ikä

äXäri kurssin oli vastaajista käynyt hieman yli puolet syksyllä 2006 ja hieman alle puolet keväällä 2007. Osallistujista suurin ryhmä oli Haapajärveltä, josta oli lähes kolmasosa vastaajista. Suurista kaupungeista, kuten Helsingistä, Porista ja Kuopiosta oli yhteensä alle neljäsosa (23,1 %) vastaajista. (KUVIO 2). Kuopiosta on ilmoittanut olevansa kotoisin yksi vastaaja. Kyselyn tekemisen ajankohtana Kuopiossa ei pidetty äXäri-kursseja, joten on mahdollista että osa nuorista on käynyt kurssin muualla kuin asuinpaikkakunnallaan.



KUVIO 2. Osallistujat paikkakunnittain

Kolme viidesosaa nuorista määritteli tärkeimmäksi harrastukseksi urheilun. Kymmenen nuorta harrasti pääasiassa musiikkia ja seitsemän oli määritellyt pääharrastukseksi isoskoulutuksen. Silti 17 vastaajaa mainitsee toisaalla kurssin olleen osa isos- tai jatkoisokoulutusta. Isoskoulutusta ei siis pääsääntöisesti joko mielletä harrastustoimintana lainkaan tai nuori ei pidä sitä tärkeimpänä harrastuksenaan.

äXäri-kurssille osallistujat näyttäytyvät varsin aktiivisina ja osallistuvina nuorina. Urheilu, musiikki ja seurakuntatoiminta ovat kaikki harrastuksia, joissa toimitaan hyvin erilaisten ihmisten kanssa ja erilaisissa ryhmissä. Ryhmätyö on täten lähes kaikille kurssille osallistuneille nuorille tuttua jo harrastusten kautta. Vain neljä nuorta ilmoitti, ettei harrasta mitään. Tämän tutkimuksen perusteella äXäri-kurssilaisen perustyyppi on siis pieneltä paikkakunnalta kotoisin oleva, lähes 16-vuotias nuori joka urheilee aktiivisesti ja joka on hiukan suuremmalla todennäköisyydellä tyttö kuin poika.

9.2 äXäri-kurssille hakeutumisen motivaatiotekijät

9.2.1 Tieto äXäri-kurssista

äXäri-kurssista oli saanut tiedon seurakunnan työntekijän kautta lähes kaksi kolmasosaa ja opettajalta viidesosa vastaajista. Vain neljä nuorta oli saanut pääsiallisen tiedon kurssista ilmoituksesta. (TAULUKKO 1.)

TAULUKKO 1. Tiedon saaminen äXäri-kurssista

| | kpl | tytöt | pojat | yhteensä % |
|---------------------------|-----|-------|-------|------------|
| Seurakunnan työntekijältä | 42 | 26 | 16 | 64,6 |
| Opettajalta | 13 | 2 | 11 | 20,0 |
| Useammasta lähteestä | 5 | 4 | 1 | 7,7 |
| Ilmoituksesta | 4 | 2 | 2 | 6,1 |
| Ystävä tai tuttu kertoi | 1 | 1 | 0 | 1,5 |

Seurakunnan työntekijän rooli vaikutti siis hyvin vahvasti tiedottajana. Lähes kolme neljäsosaa (74,3 %) tytöistä ja yli puolet pojista (53,3 %) on saanut pääasiallisen tiedon seurakunnan työntekijältä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin tosin pelkästään niitä äXäri-kursseja, joiden järjestämisessä oli mukana seurakunta. Monella paikkakunnalla kurssi järjestettiin osana isostoimintaa tai muuta seurakunnan nuorisotoimintaa. Tämä painottaa seurakunnan työntekijän roolia huomattavasti. Vastaajista 14 nuorta (21,5 %) oli käynyt kurssin osana peruskoulua tai ammattikoulua, jolloin on odotettavaa että heille pääasiallinen tieto on tullut opettajalta. On myös huomattava, että kouluun liittyvissä kurseissa nuorilla on vähemmän valinnanvaraa sen suhteen, osallistuvatko he kurssille vai eivät. Ihmiskontaktin osuus on joka tapauksessa ratkaiseva, koska pelkän ilmoituksen perusteella oli kurssille hakeutunut vain 6 % vastaajista. Kuitenkin ystävän suositus oli vain yhdelle vastaajista pääasiallisin tiedonlähde. Tämä voi selittyä sillä, että kurssi on toistaiseksi melko tuntematon, joten ystävätkään eivät välttämättä ole osanneet kertoa siitä muuta kuin sen, että ”*semmoinen on, mut en mä oikeen tiedä siitä mitään*”. äXäri-kurssilla painotetaan vahvasti sitä, että kurssin harjoitteita ei saa kertoa eikä niistä keskustella niiden henkilöiden kanssa, jotka eivät ole itse olleet kurssilla, joten se tulee tulevaisuudessakin rajaamaan osittain nuorten keskinäisen informaationvälityksen (”puskaradion”) merkitystä tiedottamisessa. Näin ollen työntekijän kutsu ja kannustus saattaa olla ratkaisevassa asemassa nuoren miettiessä sitä, lähtekö hän mukaan kurssille vai ei.

9.2.2 Syyt hakeutua äXäri-kurssille

Vastaajilla oli mahdollisuus valita enintään kolme syytä siihen, miksi tuli mukaan äXäri-kurssille. Taulukko 2 osoittaa merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien välillä, vaikka molem-

milla sukupuoliilla korostuvatkin vahvasti yhteydet muuhun seurakunnan toimintaan, halu ryhmätyötaitojen parantamiseen ja aikaisemmat myönteiset kokemukset koulutuksista. Nämä asiat olivat tärkeitä kurssille hakeutumisen syitä yli puolelle tytöistä ja noin kolmasosalle pojista.

TAULUKKO 2. äXäri-kurssille lähtemisen syyt

| | yhteensä N=65 | yhteensä % | tytöt % n=35 | pojat % n=30 |
|---|------------------|---------------|-----------------|-----------------|
| Kurssi oli osa seurakunnan nuorisotyötä | 31 | 47,7 | 57,1 | 36,7 |
| Halusin parantaa ryhmätyötaitojani | 30 | 46,2 | 54,3 | 36,7 |
| Minulla oli myönteisiä kokemuksia aikaisemmista koulutuksista | 30 | 46,2 | 57,1 | 33,3 |
| Ystävätkin tulivat | 23 | 35,4 | 37,1 | 33,3 |
| Halusin kokeilla uutta | 13 | 20,0 | 31,4 | 6,7 |
| Minulla oli ylimääräistä aikaa | 10 | 15,4 | 17,1 | 13,3 |
| Kurssi oli pakollinen | 10 | 15,4 | 8,6 | 23,3 |
| Jokin muu syy | 8 | 12,3 | 11,4 | 13,3 |
| Halusin uusia ystäviä | 4 | 6,2 | 8,6 | 3,3 |

Ystävien kanssa osallistuminen yhdessä ei tässä tutkimuksessa näyttäydä kovin merkittävänä: vain kolmasosa vastaajista ilmoittaa kurssille lähtemisen päämotiiviksi sen, että ystävät tulivat mukaan. Uusien asioiden kokeilemisen kurssille tulonsa syyksi ilmoittaa lähes kolmasosa tytöistä, pojista alle kymmenesosa. On mahdollista, että tytöt kokevat poikia useammin että eivät saa, voi tai uskalla kokeilla uusia asioita arkielämässään, joten erillisellä kurssilla ”*kukaan ei naura vaikka tekis jotain tyhmää*”. Pojista lähes neljäsosa pitää kurssille tulonsa syynä sen pakollisuutta. Tytöistä näin ilmoittaa vajaa kymmenesosa.

Yli kymmenesosan mielestä heidän kurssille tulolleen oli muita syitä kuin lomakkeessa ilmoitetut syyt. Näitä muita syitä kurssille tuloonsa ilmoitti neljä vastaajaa. Neljä nuorta ei ollut määritellyt mitä muut syyt olivat.

”Oli osa isoskoulutusta.”

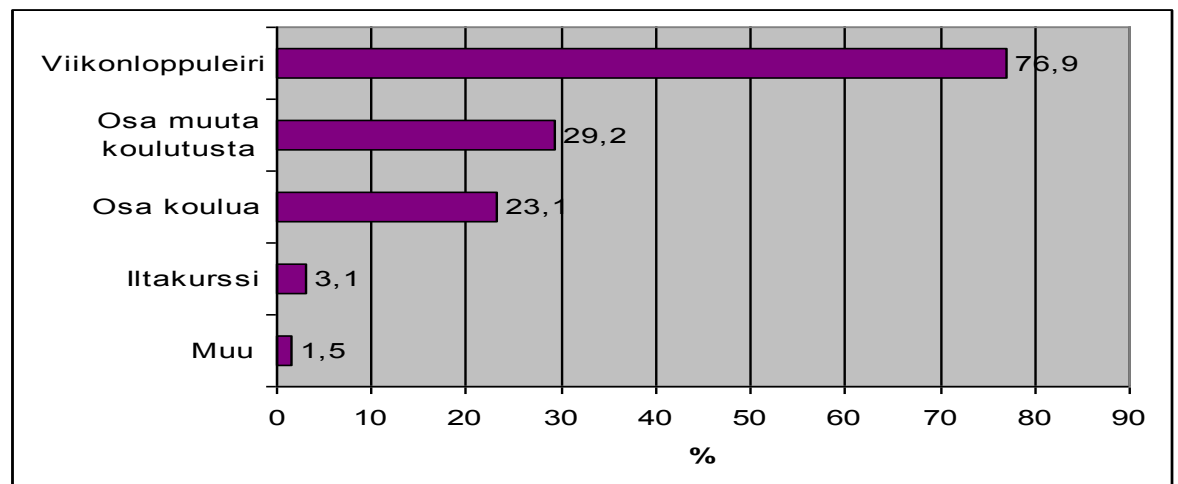
”Opettaja pakotti.”

”Sai kouluun kurssin. Tai saa. Ehkä.”

”Voin oppia uutta itsestäni ja mahdollisesti kurssista on hyötyä tulevaisuudessa.”

9.2.3 äXäri-kurssin toteutustapa

äXäri-kurssi voidaan toteuttaa hyvin monella tavalla. Yleisin tapa toteuttaa se on viikonloppuleiri (KUVIO 3). Nuoret ovat usein kiinnostuneita leireistä ja leirimuotoinen koulutus antaa mahdollisuuden intensiivisempään toimintaan kuin koulutuntien tai iltakoulutuksen kautta on mahdollista.



KUVIO 3. äXäri-kurssin käymistapa

Vain vajaa neljäsosa vastaajista oli käynyt kurssin muussa muodossa kuin leirinä. On silti huomattava, että kurssi voi olla yhtäaikaan osa muuta koulutusta tai koulua ja olla silti viikonloppuleiri. Iltakurssille osallistui kaksi vastaajaa.

Alle kolmasosa vastaajista (19 vastaajaa) ilmoitti kurssin olleen osa muuta koulutusta. Kymmenellä vastaajalla äXäri-kurssi sisältyi jatkoisokoulutukseen, seitsemällä isokoulutukseen ja kahdella se oli osa kerhonohjaajakoulutusta.

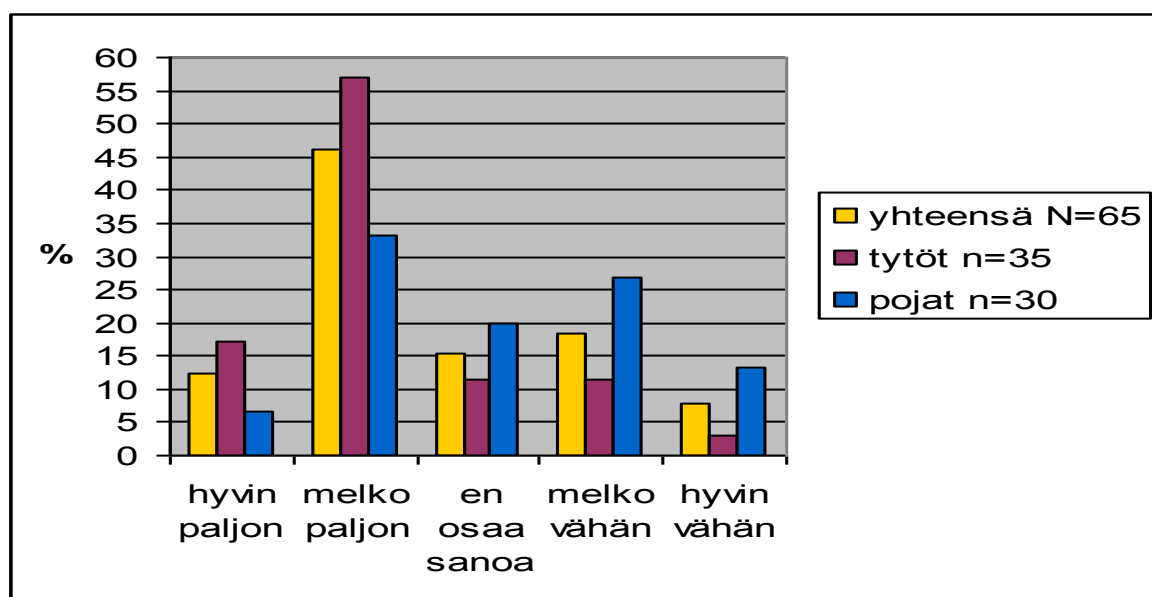
Lähes neljäsosa vastaajista on käynyt äXäri-kurssin osana koulua. Koska tutkimus edellytti sitä, että ainakin yhden kurssin ohjaajan tulee olla seurakunnan työntekijä, voimme päätel-

lä koulun ja seurakunnan yhteistyön toimivan tältä osin hyvin. Seurakuntaa on usein kritisoitu siitä, että se odottaa nuorten tulevan seurakunnan tiloihin, eikä itse mene sinne missä nuoret muutenkin ovat, siis kouluun. Koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön sopii usein parhaiten sekä osanottaja- että tuntimäärältään rajattu kurssi, jolla on selkeä alku ja loppu ja joka ei ole korostetusti hengellistä toimintaa. Tähän tarpeeseen äXäri näyttää vastaavan hyvin.

Huomio kiinnittyy siihen, että vaikka 14 nuorta (21,5 %) on käynyt kurssin koulun kautta, 15 vastaajaa ilmoittaa sen olleen osa koulua. Joillakin paikkakunnilla äXäri-kurssin käymisestä voi saada lukion kurssimerkinnän, joten on oletettavaa että joku nuorista on huomionnut myös tämän mahdollisuuden, vaikka ei varsinaisesti olisikaan käynyt kurssia koulun kautta.

9.2.4 äXäri-kurssin hyöty nuorelle

Kolme viidesosaa (60 %) vastaajista on kokenut että kurssista on ollut heille paljon tai melko paljon hyötyä. Lähes viidesosan mielestä kurssista on ollut hyötyä melko vähän ja kuudesosa ei osaa arvioida kurssin hyödyllisyyttä. Pojat arvioivat kurssista itselle saadun hyödyn selvästi heikommaksi kuin tytöt. (KUVIO 4.)



KUVIO 4. Kurssista saatu hyöty

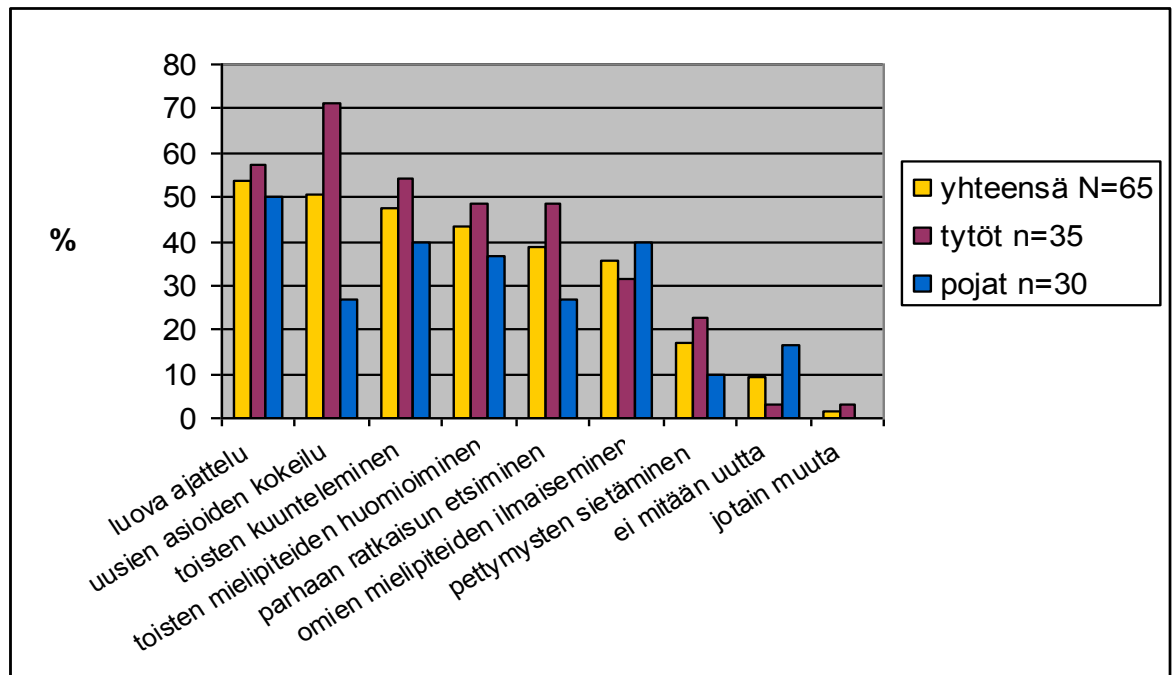
Huomattavaa on, että yli puolet pojista (56,7 %) on sitä mieltä, että kurssista on ollut heille hyötyä vain vähän tai he eivät osaa määritellä kurssin hyötyarvoa itselleen. Tytöistä näin ajattelee vain neljäsosa (25,7 %). Tulosten ero saattaa johtua poikien mahdollisesta tyttöjä heikommasta ilmaisu- ja erittelykyvystä. On myös mahdollista, että poikien käsitys hyödyistä on suoraviivaisempi kuin tyttöjen, joten jos kurssista ei ole ollut selvää konkreettisesti mitattavaa hyötyä, sitä ei ole osattu määritellä mitenkään.

”Siitä on ollut hyötyä kerhon vetämisessä ja tukioppilaana toimimisessa.”

”Ei nyt mitenkään erityisemmin ajatteluani ole muuttanut.”

9.2.5 äXäri-kurssin oppimiskokemukset

Vastaajalla oli mahdollisuus määritellä useammalla kuin yhdellä vaihtoehdolla, mitä asioita hän koki oppineensa äXäri-kurssilla. Tärkeimmiksi asioiksi nousivat luovan ajattelun oppiminen, uusien asioiden kokeileminen sekä toisten ihmisten kuunteleminen, jotka mainitsivat noin puolet vastaajista (KUVIO 5).



KUVIO 5. äXäri-kurssilla opitut asiat

Tyttöjen ja poikien välillä on havaittavissa selvä ero uusien asioiden kokeilemisen oppimisessa. Yli kolme neljäsosaa tytöistä (75,8 %) ja vajaa neljäsosa pojista (24,2 %) koki oppineensa kokeilemaan asioita, joiden onnistumisesta ei ole takeita. Koulussa ja harrastuksissa saattaa olla niin, että tytöt poikia useammin pelkäävät naurunalaiseksi joutumista ja näin ollen pitäytyvät tutuissa ratkaisumalleissa, jotka ovat toimineet aikaisemminkin.

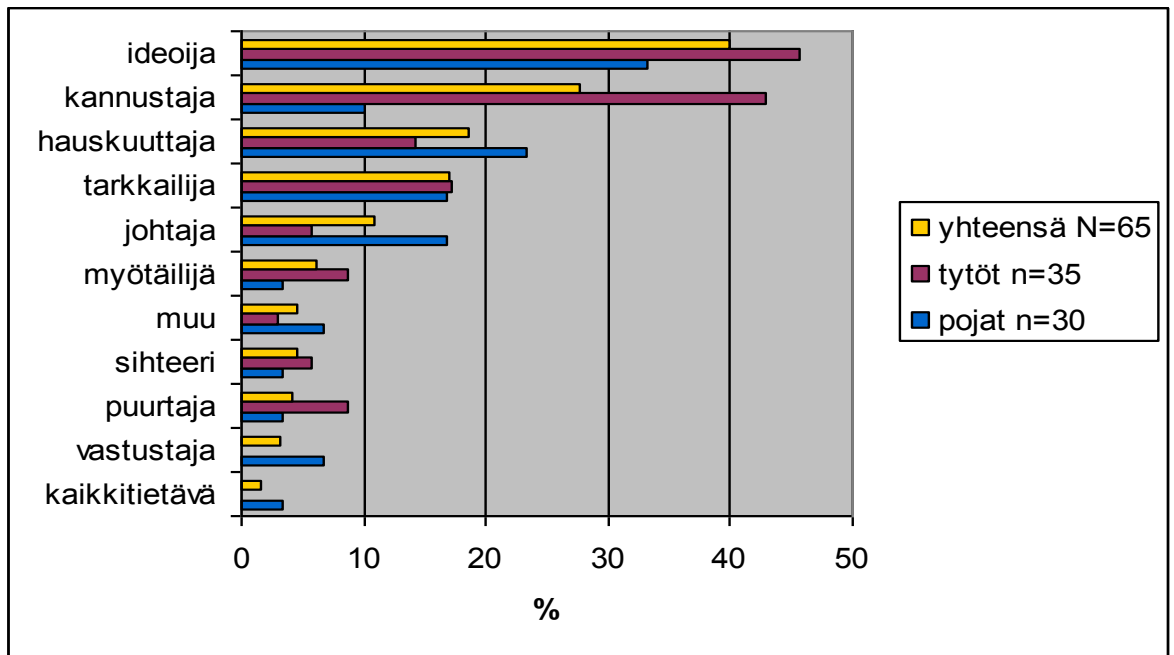
Poikien kokemus kurssilla opituista asioista näyttäytyy lähes järjestelmällisesti heikompana kuin tyttöjen. Tyttöjä enemmän pojat kokevat oppineensa ainoastaan omien mielipiteidensä ilmaisua. Yli kuudesosa pojista kokee, että ei oppinut kurssilla mitään uutta. Tytöistä näin ilmoittaa vain yksi.

Ääri-kurssi on pyritty suunnittelemaan sukupuolineutraaliksi siten, että harjoituksissa kurssilaisen sukupuolella ei ole väliä. Toiminnallisuudesta ja yhdessä tekemisestä pitävät niin tytöt kuin pojatkin. On kuitenkin mahdollista, että poikien mielenkiinto loppuu tyttöjä nopeammin teoriaosuuksia käsiteltäessä ja purkukeskusteluissa ja täten myös kokemus oppimisesta jää heikommaksi.

9.3 Ryhmän toiminta ääri-kurssilla

9.3.1 Kurssilaisten roolit ryhmässä

Kuvion 6 mukaan vastaajista kaksi viidesosaa koki oman ryhmäroolinsa olevan pääasiassa ideoija sekä noin neljäsosa muiden kannustaja. Kun huomioidaan se, että suuri osa vastaajista oli isokoulutuksessa tai harrasti jotakin muuta, kuten urheilua, ryhmässä, kannustajien ja ideoijien määrä onkin odotettu. Ryhmäroolit ovat parhaimmillaan joustavia, joten sama henkilö voi ryhmästä ja tehtävästä riippuen toimia monessa roolissa. Tehtävän mukaan muuttuvat ryhmäroolit ovat osoitus toimivasta ryhmästä, jossa ei tarvitse pitäytyä jatkuvasti tutuissa käyttäytymismalleissa. Moni nuori olikin merkinnyt itselleen useamman kuin yhden roolin.



KUVIO 6. Ryhmäroolit

Selkein ero tyttöjen ja poikien ryhmäroolien välillä on kohdassa kannustaja. Yli kaksi viidesosaa tytöistä, mutta vain kymmenesosa pojista koki oman roolinsa ryhmätoiminnassa olevan rohkaisijan ja kannustajan roolin. Pojat näyttäytyvät tyttöjä enemmän hauskuuttajan, vastustajan, kaikkietävän ja johtajan rooleissa. Joka kuudes pojista (16,7 %) pitää pääroolinaan johtajan roolia, kun vain kaksi tyttöä (5,7 %) määritteli itsensä johtajaksi. Kukaan tytöistä ei kokenut omakseen vastustajan tai kaikkietävän roolia.

Poikien roolit näyttävät edustavan ryhmäroolien ääripäitä. Jokaiselle ryhmäroolille on olemassa vastarooli, ja nämä roolit vahvistavat ja mahdollistavat toisensa ryhmässä. Vastaroolleina voidaan nähdä esimerkiksi johtaja - vastustaja tai hauskuuttaja - kaikkietävä. Poikien usein havaittu halu olla huomatussa roolissa ryhmässä saattaa vaikuttaa tyttöjä näkyvämpien ryhmäroolien muodostumiseen.

Näiden lisäksi eräs vastaajista mainitsi ryhmäroolikseen ”*muiden auttaja*” ja toinen ”*yleisesti jokapaikanhöylä eli vähän monenlainen jne....*”

9.3.2 Toimiva ryhmä nuorten määrittelemänä

Vastaajilla oli mahdollisuus kirjoittaa vapaasti, millainen on heidän mielestään toimiva ryhmä. Osa nuorista kuvaili toimivaa ryhmää hyvin monipuolisesti, mutta muutamissa vastauksissa todettiin yksinkertaisesti: *”Semmoinen joka toimii”*. Vastaukset jaoteltiin ryhmädynamiikan tunne-, valta-, normi- ja viestintärakenteen mukaisesti. Eniten nuoret mainitsivat tunteeseen, ryhmässä viihtymiseen ja hyväksytyksi tulemiseen liittyviä asioita. Näitä mainittiin yli puolessa (52,3 %) vastauksista.

”Kaikilla on mukavaa ja tunne että on osa ryhmää.”

”Ollaan toisille kilttejä, kaikki voivat olla oma itsensä.”

”Ryhmä tulee toimeen keskenään, puhaltaa yhteen hiileen.”

Ryhmän jäsenten välinen viestintä nousi nuorten mielestä toimivan ryhmän toiseksi tärkeimmäksi asiaksi. Toisten kuunteleminen koettiin ehdottomasti tärkeimmäksi hyvässä viestinnässä ryhmän jäsenten välillä. Sen lisäksi että kuunneltiin toisia, oli tärkeää että kaikki otettiin huomioon päätöstä tehtäessä ja kaikille annettiin mahdollisuus ilmaista mielipiteensä. Viestintärakenteeseen liittyviä asioita toi vastauksissaan ilmi 28 nuorta eli 43,1 % vastaajista.

”Päätökset tehdään yhteistuumin, kaikkien mielipiteet on otettu huomioon.”

”Kaikki saavat suunvuoron.”

”Puhetta, muttei riitä.”

Valtarakenteen ja normirakenteen välinen ero on jossain määrin epäselvä. Tässä tutkimuksessa jaottelu on tehty niin, että valtarakenteeseen on sijoitettu ne maininnat jotka puhuvat johtajuudesta ja selkeästä omasta roolista ryhmässä. Jos rooli ryhmässä on pysyvästi sama, se on silloin usein annettu tai itse otettu. Silloin on kyse jonkinasteisesta vallankäytöstä. Valtarakenteeseen liittyviä mainintoja oli 14 kappaletta (21,5 %), joista suoraan johtajuuteen liittyviä oli vain kolme. Ryhmän johtajan rooli ei siis tässä tutkimuksessa näyttäydä kovinkaan merkittävänä. Tämä oli odotettavaa, koska äXäri-kurssi pyrkii jakamaan johtajuutta ja vastuuta kaikille ryhmän jäsenille ja korostamaan yhteistyön merkitystä.

”Johtaja on hyvä olla, mutta hänen täytyy ottaa kaikki huomioon, eikä saa olla mikään diktaattori.”

”Ryhmässä on selvät roolit.”

”Jossa on mahdollisimman paljon erilaisia persoonallisuuksia.”

”Kaikilla on tietty tärkeä paikkansa.”

Normirakenteeseen liittyviä asioita oli maininnut kolmasosa vastaajista (32,3 %). Ajatus siitä, että kaikkien pitää toimia ryhmän hyväksi eikä ketään saa kiusata, syrjiä tai jättää ryhmän ulkopuolelle toistui 21 vastauksessa.

”Jokainen tekee jotakin ryhmätyön edistämiseksi.”

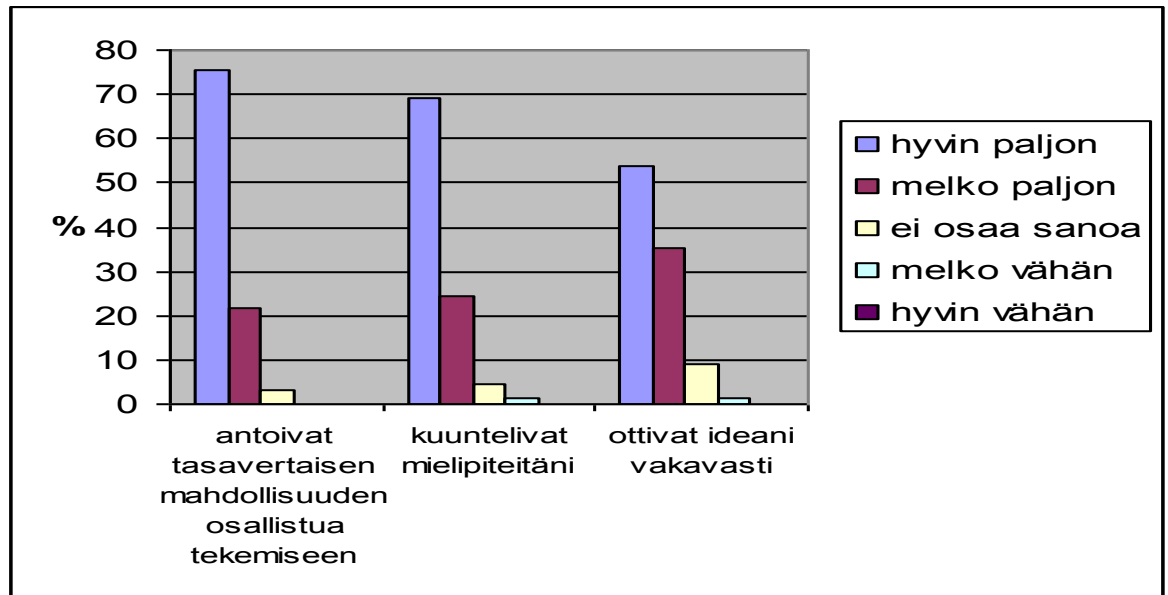
”Kaikki on tasa-arvoisia eikä saa kiusata.”

”Ketään ei syrjitä vaan yksi tavoitteista olisi se, että kaikki tuntisivat kuuluvansa porukkaan.”

Eniten vastauksissa korostui ajatus siitä, että kaikkien pitäisi osallistua ryhmän toimintaan. Jokaisella nuorella on jo epäilemättä kokemuksia ryhmistä, joissa on ”vapaamatkustajia”; ihmisiä jotka eivät halua osallistua toimintaan, vaan odottavat että muut tekevät työt. Myös toisten mielipiteiden kuunteleminen nousi hyvin keskeiseksi asiaksi, mikä viittaa siihen, että myös ne ryhmäroolit, jotka haluavat saada oman tahtonsa läpi millä tahansa tavalla, ovat jo entuudestaan nuorille tuttuja.

9.3.3 Kokemus äXäri-kurssin ohjaajista ja muista kurssilaisista

äXäri-kurssilaiset kokevat ohjaajien toiminnan kurssilla pääosin erittäin myönteisenä. Yli 90 % kaikista nuorista koki että ohjaajat kuuntelivat nuoren mielipiteitä sekä ottivat esitetyt ideat vakavasti. Kahta nuorta lukuun ottamatta kaikki kokivat niin, että saivat hyvin tai melko tasavertaisen mahdollisuuden osallistua yhteiseen tekemiseen. Vain yksi henkilö koki että häntä kuunneltiin ja huomioitiin ohjaajien taholta melko vähän. (KUVIO 7.)

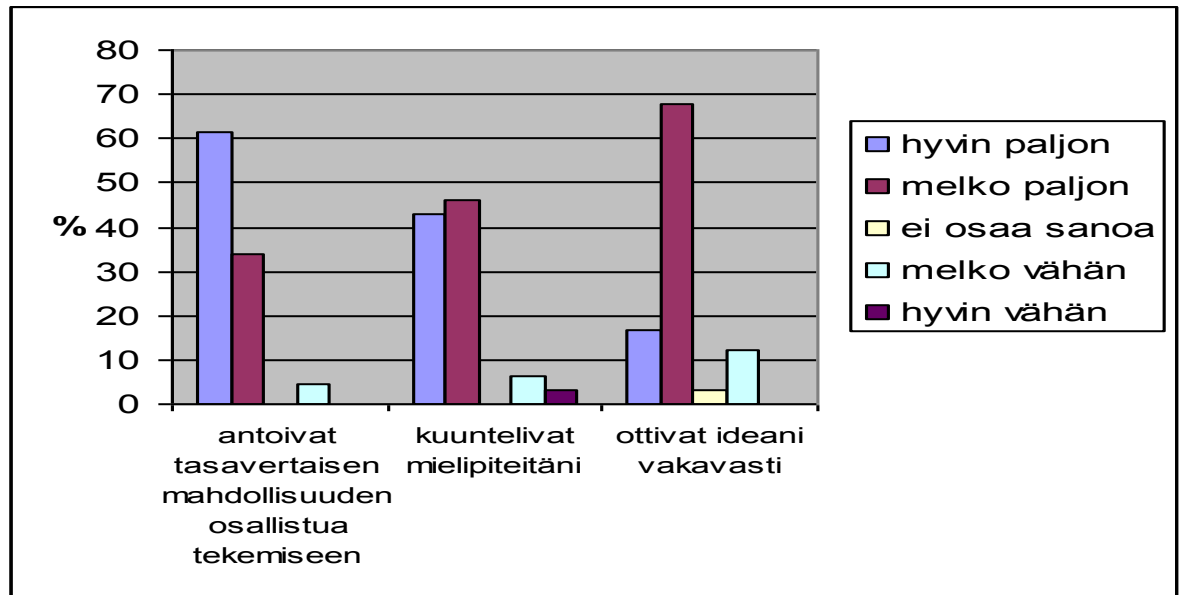


KUVIO 7. Kokemus kurssin ohjaajista

Verrattaessa tyttöjen ja poikien mielipiteitä ohjaajien toiminnasta, vastaukset ovat hyvin samansuuntaisia, joskin tyttöjen vastaukset painottuvat kohtaan ”hyvin paljon” ja poikien ”melko paljon”. Suurin sukupuolten välinen ero oli löydettävissä kokemuksesta siitä, miten ohjaajat kuuntelivat nuoren mielipiteitä. Yli neljä viidesosaa tytöistä koki, että ohjaajat kuuntelivat heidän mielipiteitään hyvin paljon, kun pojista näin ilmoitti hiukan yli puolet.

Ohjaajan tehtävä äXäri –kurssilla on antaa nuorille tarvittavat ohjeet tehtävän suorittamiseksi, mutta olla puuttumatta ryhmän toimintaan ryhmän suunnittelu- ja työskentelyvaiheessa. Ohjeet ovat sellaisia, että niitä voi tulkita monella tavalla ja ohjaaja painottaakin ohjeita antaessaan sitä, että harjoituksia voi tehdä monella tavalla, mutta niitä ei voi tehdä väärin. Purkukeskustelun aikana ohjaajan pitää huomioida se, että jokainen ryhmän jäsen saa kertoa huomioitaan ja tunteitaan omasta ja ryhmän toiminnasta. Näyttää siltä, että varsinkin tytöille julkinen tunteista ja mielipiteistä kertominen turvalliseksi koetussa ympäristössä on ollut hyvin positiivinen kokemus.

Kokemus muista kurssilaisista vaihtelee enemmän kuin kokemus kurssin ohjaajista. Pääosin kokemus muista kurssilaisistakin on vahvasti myönteinen, mutta yli kymmenesosa nuorista koki että heidän ideoitaan ei otettu kovin vakavasti eikä heidän mielipiteitään kuunneltu ryhmässä juuri lainkaan. (KUVIO 8.)

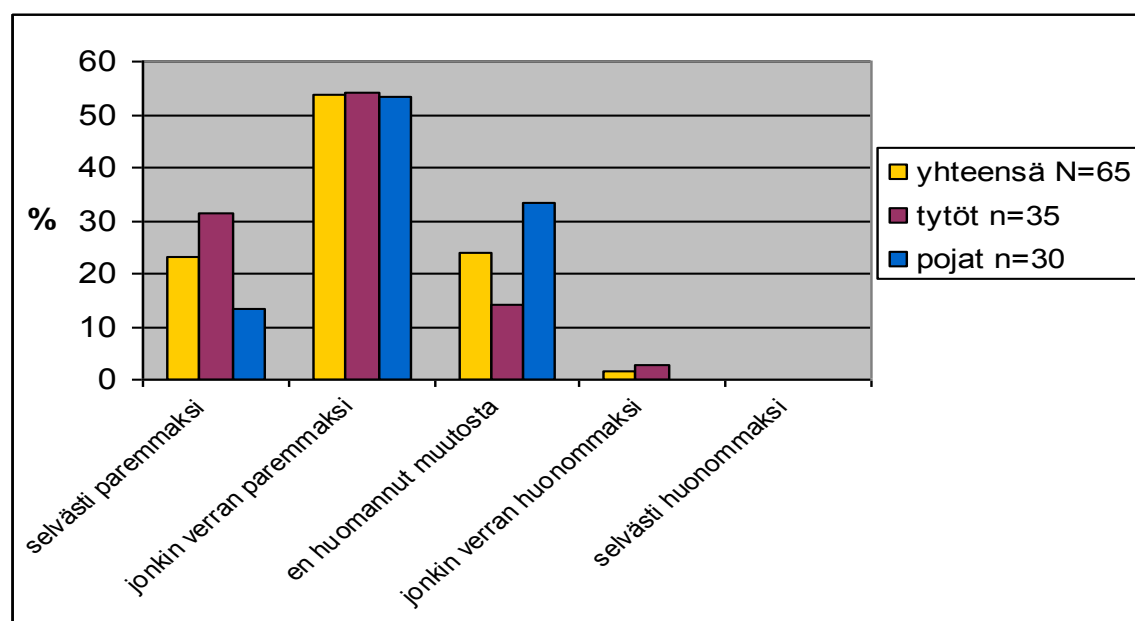


KUVIO 8. Kokemus muista kurssilaisista

Ryhmässä toimiminen ja muiden ryhmäläisten käyttäytyminen äXäri-kurssilla nähtiin siis lähes kaikkien nuorten keskuudessa erittäin tai melko positiivisena. Silti vain alle viidesosa osallistujista koki, että heidän ideansa otettiin hyvin vakavasti muiden kurssilaisten joukossa. Erot kokemuksissa saattavat liittyä rooleihin ryhmässä. Varsinkin koulukurssien kyseessä ollen ryhmässä voi olla niin vakiintuneet ryhmäroolit, että niitä ei yhden tai kahden päivän kurssilla pureta ainakaan täysin. Tällöin on olemassa se vaara, että luokan johtaja on johtaja, hiljainen on hiljainen ja kiusattu on kiusattu myös äXäri-kurssilla. Tämä riski on toki olemassa myös muissa ryhmissä, esimerkiksi isoskoulutuksessa. Isos- ja kerhonohjaajakoulutuksessa on kuitenkin kyse vapaaehtoisesta koulutuksesta, jolloin osallistujat voivat olla motivoituneempia kurssin käymiseen kuin ”pakollisella” koulukurssilla. Lisäksi, koska kyseessä on koulutus sosiaaliseen ja kaikkia huomioivaan tehtävään, voidaan olettaa että osallistujien perusajatus on edes yrittää toimia tasapuolisesti ja reilusti kaikkia kohtaan. Vapaaehtoisessa tai vapaa-ajalla suoritettussa koulutuksessa on myös suurempi todennäköisyys sille, että kaikki osallistujat eivät tunne toisiaan entuudestaan, ainakaan isoissa kaupungeissa. Tämä voi antaa enemmän mahdollisuuksia vanhojen tuttujen ryhmäroolien rikkomiseen ja uusien kokeilemiseen.

9.3.4 Nuorten kokemat muutokset ryhmän toiminnassa

Noin neljäsosa vastaajista kokee ryhmän toiminnan muuttuneen kurssin aikana selvästi paremmaksi. Jonkin verran toiminnan parantuneen kokee hiukan yli puolet vastaajista. (KUVIO 9.)



KUVIO 9. Ryhmän toiminnan muutos kurssin aikana

Lähes kolmasosa tytöistä oli sitä mieltä että ryhmän toiminta on selvästi parantunut kurssin aikana. Pojista näin ajatteli hiukan alle kuudesosa. Kurssin aikana ryhmän toiminta parani ainakin jonkin verran kolmen neljäsosan mielestä. Noin neljäsosa nuorista ei huomannut mitään muutosta ryhmän toiminnassa, ja yhden tyttövastaajan mielestä se oli muuttunut kurssin aikana jopa huonommaksi. Tulokset eivät silti ole täysin yksiselitteiset, sillä monen vastaajan mielestä ryhmän toiminta oli jo alun perinkin hyvää, joten muutosta ei siksi ollut helppo havaita.

”Meillä oli muutenkin niin tiivis ryhmä, ettei se oikein enää voinut parantua.”

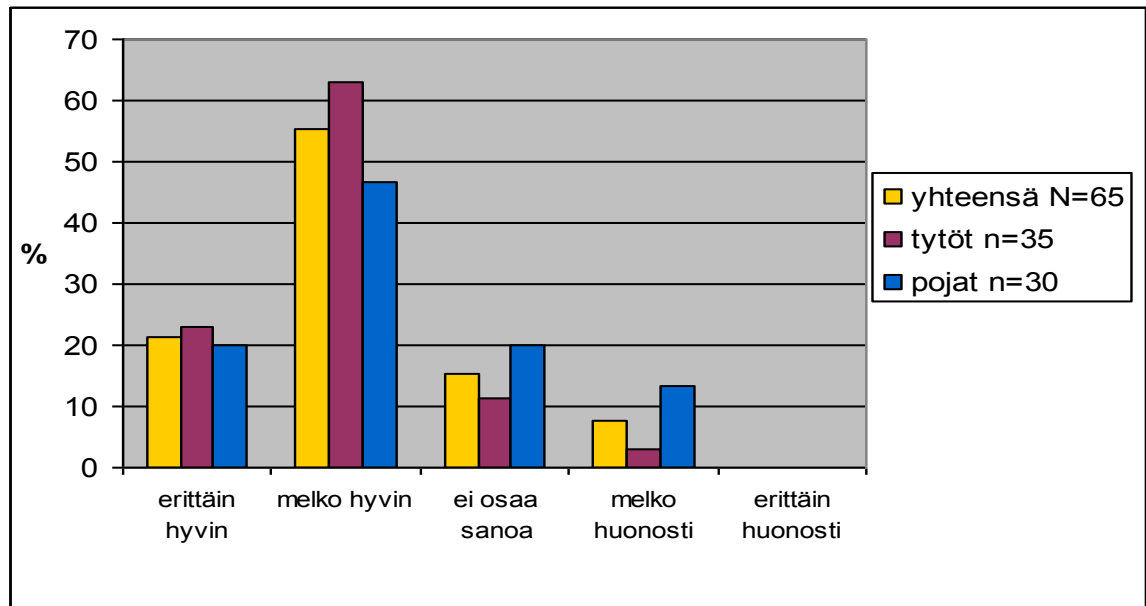
”Ryhmämme oli jo niin tuttu ja turvallinen että se toimi kuin junan vessa.”

”Ensin kaikki kestivät toisiaan mutta sitten tuntui että jotkut ärsyntyivät yhteen tyyppiin.”

”Otimme asian ehkä liikaa hauskuuden kannalta emmekä pyrkineet parhaaseen tulokseen tosissaan.”

9.4 äXäriin teorit

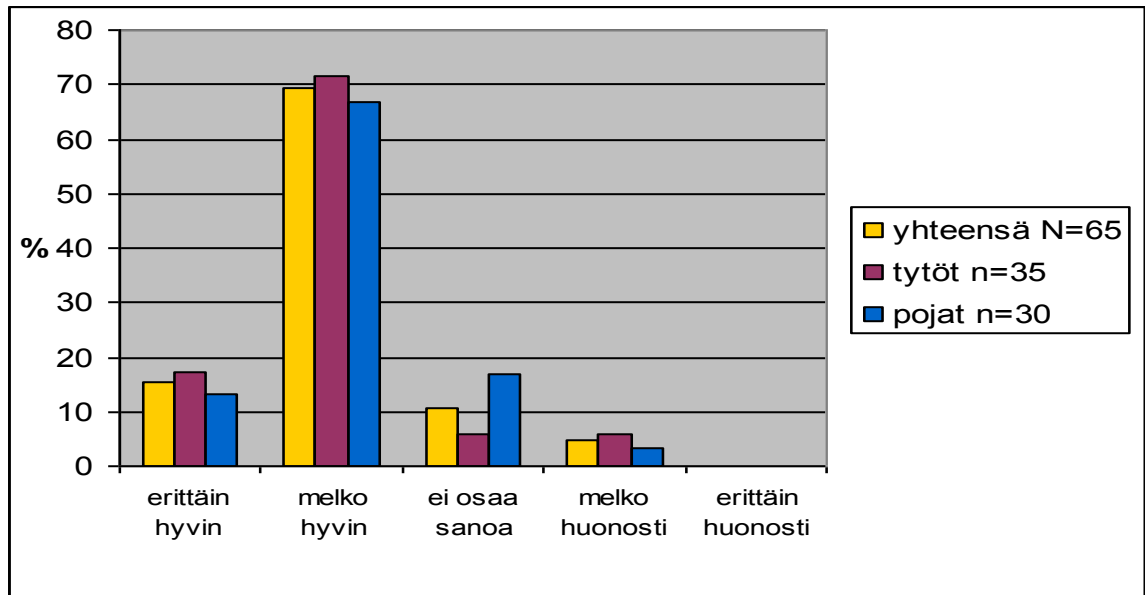
äXäri-kurssin teorit on tiivistetty kolmeen sanaan, joista sanan kirjaimien avulla johdetaan kurssin teoriaosuudet lyhyesti ja tiivistetysti. Teoriaosuuksien ymmärtäminen sai nuorilta pääosin varsin hyvän arvioinnin. Pojat arvioivat ymmärtäneensä kurssin teorit keskimäärin hiukan heikommin kuin tytöt. (KUVIO 10.)



KUVIO 10. Kurssin teorian ymmärtäminen

Noin kolme neljäsosaa vastaajista koki ymmärtävänsä kurssin teoriaosuudet hyvin tai erittäin hyvin. Lähes kymmenesosan mielestä teorian ymmärsi huonosti ja kuudesosa ei osannut sanoa. Mikäli kurssin käymisestä oli kulunut aikaa kyselyä tehtäessä, saattaa olla että koko asia on jo unohtunut, koska teoriaosuuksia ja niiden merkityksiä ei enää kerrattu kyselylomakkeessa.

Noin kuudesosa vastaajista ei osannut sanoa, tukivatko teorit käytännön harjoittelua tai ne tukivat heidän mielestään harjoituksia melko huonosti. Yli neljä viidesosaa vastaajista koki kuitenkin ymmärtäneensä teorian ja käytännön välisen yhteyden hyvin tai melko hyvin. Tyttöjen ja poikien vastauksilla ei ollut oleellisia eroja. (KUVIO 11.)



KUVIO 11. Teorian tukeminen käytännön harjoittelua

äXäri-kurssin harjoitukset on pyritty suunnittelemaan niin, että niistä opittava asia ei olisi nuorille itsestään selvää alusta alkaen. Niiden suorittamiseen on olemassa useita toimintatapoja ja ohjaajan tehtävä on olla antamatta nuorille vinkkejä tai ohjeita tehtävän aikana mahdollisista pyynnöistä huolimatta. Vaikka harjoitukset eivät aina heti tuntuneetkaan nuorista järkevilä, niiden välinen yhteys teoriaan kuitenkin enimmäkseen löydettiin viimeistään harjoituksen purkutilanteessa.

”Eka ei ymmärtänyt et millai tääkin tehtävä liittyi mitenkään mihinkään, mut sit kun käytiin tehtävät läpi, ni sit oli semmonen AAAAivan!-olo.”

”Joitain ideoita oli vaikea ymmärtää, mut kun ne liitettiin käytännön asioihin, ne älysi.”

”Oli kyllä välillä vähän kaukaa haettua ne jutut.”

”No tukihan ne toisiaan hyvänen aika!”

”Hienosti aina tuli käsiteltävä asia käytännössä uudestaan ilmi, huomasi heti asiayhteyden.”

9.5 äXäri-kurssi tarpeiden tyydyttäjänä

Vastaajalla oli mahdollisuus kirjoittaa vapaasti, mikä hänen mielestään äXäri-kurssissa oli parasta, eli mihin tarpeisiin kurssi nuoren mielestä vastasi. Vastaukset teemoiteltiin Maslowin tarvehierarkian mukaisesti.

Fysiologisia tarpeita ovat esimerkiksi nälkä ja jano. Fysiologisten tarpeiden tyydyttämiseen viittaa seitsemän vastausta (10,8 %), jossa vastaaja on ollut tyytyväinen kurssilla tarjottuun ruokaan ja saunomismahdollisuuteen.

”Ruoka oli hyvää.”

”Paras oli sauna.”

Onnistunut ryhmätyö vaatii sen että jokainen jäsen tuntee ryhmän **turvalliseksi**. Vastaajat eivät kuitenkaan maininneet turvallisuutta suoraan lainkaan. Maininnat hyvästä ryhmähengestä ja tutusta porukasta liittyvät epäilemättä myös turvallisuuden tunteen kokemiseen. Tässä tutkimuksessa ne on kuitenkin luokiteltu sosiaalisiin tarpeisiin. Yksi vastaajista viittasi mahdollisuuteen puhua ja kaksi mainitsi tutun paikan tai tilanteen, jotka liittyvät myös turvallisuuden tunteeseen. Toisaalta se, että turvallisuutta ei erityisesti tuotu esille missään vastauksessa, voi myös liittyä siihen, että kokemus hyvästä ja turvallisesta ryhmästä oli nuorille niin selvää, ettei siitä erityisesti tarvinnut mainita. Ryhmän turvallisuus käsitteenä on myös monelle nuorelle niin abstrakti, että sen käyttöä saatetaan vältellä sen epäselvyyden vuoksi.

”Sai myös jutella kaikkea ja hiljentyä.”

”Honkaniemi.”

Sosiaaliset tarpeet on ryhmitelty kahteen alaryhmään: ryhmän kiinteyteen liittyviin syihin ja yhdessä tekemiseen liittyviin syihin. **Ryhmän kiinteyteen** liittyviä syitä toi vastauksiinsa esiin kolmasosa (32,3 %) vastaajista.

”Yhteishenki. Kaikilla oli keskenään mukavaa ja ketään ei jätetty ulkopuolelle.”

”Ihmiset olivat vapaa-ajallakin kuin yhtä perhettä.”

”Ne huivit loi tiettyä ryhmähenkeä. =).”

Yhdessä tekemisen tärkeyden kurssin parhaimpana tekijänä tai joitakin yksittäisiä ryhmäharjoitteita toi esiin noin kaksi kolmasosaa vastaajista (64,6 %). Ryhmässä toimiminen ja ryhmään kuuluminen osoittautuvat siis tärkeimmiksi myönteisen kokemuksen syntymiseen liittyviksi tekijöiksi.

”Kaikki ryhmätehtävät olivat huippuja!”

”Se että huomasit että yhteistyö todella toimi porukan kesken.”

Arvostuksen tarpeet -teeman alle on laskettu ne vastaukset, jotka korostavat erilaisuuden hyväksymistä ryhmässä, huomion saamista sekä kaikkien kunnioittamista. Näitä asioita mainitsi vastaajista neljä (6,2 %), joskaan yksikään ei maininnut erityisesti itsensä hyväksymistä ryhmässä, vaan vastaukset korostivat ”kaikki hyväksytään sellaisena kuin ovat” -asennetta. Toisaalta vastauksissa kautta linjan korostuivat toistuvasti uusiin ihmisiin tutustuminen, yhdessä tekeminen ja hyvä yhteishenki, jotka osaltaan liittyvät myös sosiaaliseen asemaan ryhmässä ja näin arvostuksen tarpeiden tyydyttämiseen.

”Kaikki arvostivat toisiaan sataprosenttisesti vertaisinaan, ystävinä joita ei ole oikeutta loukata eikä haluaisikaan.”

”Monenlaisia osajia ryhmässä, kaikkien kyvyt ja taidot otettiin huomioon. Ketään ei jätetty ulkopuolelle.”

Teemaan **itsensä toteuttamisen tarve** on luokiteltu kuuluvaksi ne vastaukset, joissa vastaaja tuo ilmi päässeensä kokemaan ja oppimaan jotain uutta tai hyödyntämään omia jo olemassa olevia taitojaan. Vastaajista kolmetoista (20 %) mainitsi tällaisia asioita.

”Kokemus ja se, että tuli uusia puolia itsestä esiin.”

”Ongelmien ratkominen ja se että oppi paremmin tekemään ’työtä’ ryhmän kanssa.”

”Erilaisten juttujen kokeilu ja uusien asioiden oppiminen.”

Lisäksi äXäri-kurssin parhaina asioina mainittiin ”lyhyet muistiinpanot”, ”kurssi itse” sekä ”ei mitään ajan haaskausta”. Yhdessä tekeminen, yleinen hyvä ilmapiiri ja uusien asioiden kokeileminen näyttäytyivät siis vahvasti nuorille parhaina kokemuksina äXäri-kurssista.

”Oli haastaviakin tehtäviä ja erilaisia kuin muilla kursseilla.”

9.6 Ryhmäytötaidojen merkittävyys

Ryhmäytötaidoja piti hyvin tärkeinä (73,8 %) tai melko tärkeinä (23,1 %) vastaajista. Perusteluissa korostui vahvasti ajatus tulevaisuudesta ja työelämästä, jossa ryhmäytötaidot ovat välttämättömiä tai ainakin eduksi. Kahdeksan nuorta ei osannut tai halunnut perustella mielipidettään.

”Jokaisessa ammatissa tulevaisuudessa varmasti tarvitaan ryhmäytötaidoja ja elämän eri vaiheissa.”

”Työelämässäkään ei oikein pärjää ilman, mutta pitää myös osata työskennellä itsenäisesti.”

Toisaalta aivan kaikki eivät nähneet ryhmäytötaidoja kovinkaan merkittävinä. Yksi nuori ilmoitti, ettei tarvitse ryhmäytötaidoja lainkaan ja yksi kertoi tarvitsevänsä niitä vain vähän.

”Ei niitä tarvii melkein koskaan, mut silloin kun tarvii ne pitää kyl osata.”

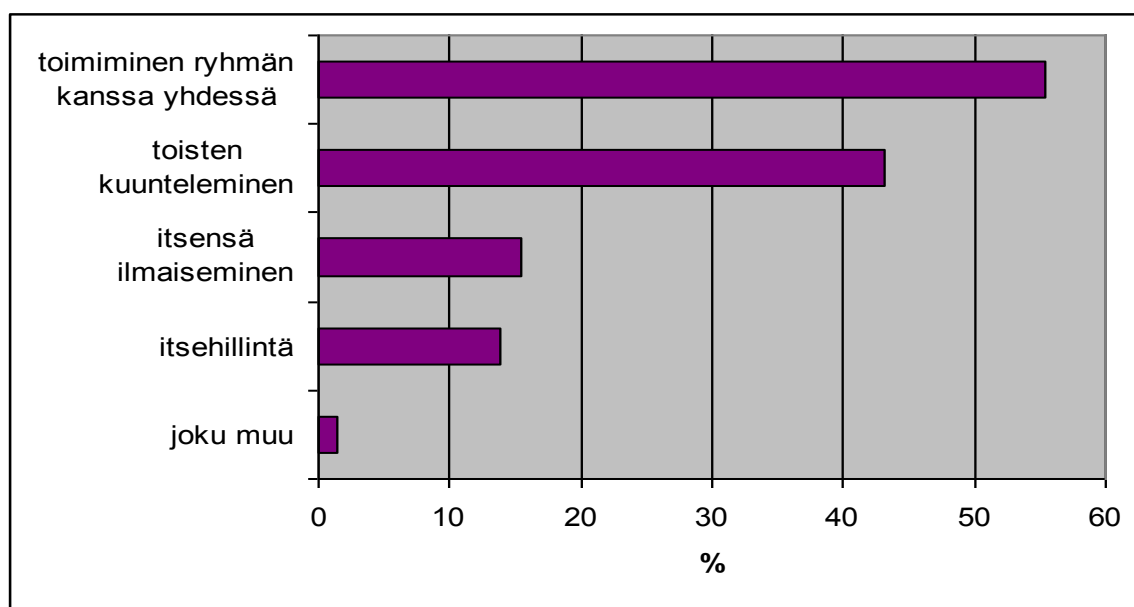
”En tee sillä taidolla mitään.”

Erilaisissa elämäntilanteissa joudutaan selviämään hyvin erilaisissa ryhmissä ja on tärkeää että pystyy toimimaan niissä hyvin ja ottamaan kaikki huomioon. Lähes kaikki nuoret ymmärtävät ryhmäytötaidojen merkityksen elämässään hyvin ja perusteluissa korostuu ryhmäytötaidojen kokonaisvaltainen merkitys.

”Koskaan ei tiedä missä tilanteissa joutuu tekemään ryhmätöitä mitä erilaisempien ihmisten kanssa.”

”Niitä tarvitsee monissa elämäntilanteissa. Varsinkin minä uskon tarvitseväni, koska haluaisin nuoriso-ohjaajaksi tms.”

Lähes kaikki nuoret pitivät siis ryhmätyötaitojen osaamista tärkeänä. Ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin hyvin laaja käsite. Pääosin jokaisessa kohtaamisessa kenen tahansa ihmisen kanssa tarvitaan jonkinlaista vuorovaikutuskykyä. Yli puolet nuorista valitsi erilaisista vuorovaikutustaidoista tärkeimmäksi vaihtoehdon ”ryhmän kanssa toimiminen yhdessä”. (KUVIO 12.)



KUVIO 12. Tärkeimmät vuorovaikutustaidot

Valintaa ryhmän kanssa yhdessä toimimisesta perusteltiin monipuolisesti. Useassa vastauksessa toistui ajatus, että ilman toimimista yhdessä ei saada mitään aikaan. Muutama nuori koki tämän myös pitävän sisällään kaikki muut vaihtoehdot. Yksi nuori perusteli valintaansa siten, että on helpompaa toimia kuin kuunnella ja ilmaista itseään. Eräs myös mainitsi, että näin jokainen voi tehdä jotain ryhmän hyväksi.

”On tärkeää, että ryhmä toimii yhdessä, muuten on vaikeaa saada mitään aikaiseksi.”

”Jokainen toimii omalla tavallaan ryhmän yhteiseksi parhaaksi.”

Yli kaksi viidesosaa vastanneista oli valinnut tärkeimmäksi toisten kuuntelemisen. He toivat esiin sen, että toisten mielipiteiden kuunteleminen on avain kaikenlaiseen yhteistyöhön. Kuunteleminen osoittaa sen, että toiset ovat tasavertaisia ryhmänjäseniä. Yksi nuori mainitsi: *”Muuten en tiedä mitä pitää tehdä.”* Nuoret toivat esiin myös sen, että ryhmätyötä voi olla sekä, että ottaa joskus ohjeita vastaan joltakin toiselta.

”Jos ei kuuntele, ei tiedä mitä muut ajattelevat.”

”Esim. jos ei kuuntele muita, kukaan ei halua kuunnella sinuakaan.”

Itsensä ilmaisemisen oli valinnut kuudesosa nuorista, mutta vain yksi heistä oli merkinnyt perustelun ”muuten toiset ryhmäläiset eivät voi tietää omia ajatuksia ja ideoita”. Kohdan itsehillintä oli valinnut yhdeksän nuorta. He perustelivat valintaansa siten, että itsehillinnällä vältetään turhilta ristiriidoilta ja annetaan kaikille tilaa osallistua ryhmän tehtävään.

”On hyvä hillitä itsensä, että ei räjähdä kenellekään vaan kykenee antamaan rauhallisesti sanojaan.”

”Itsehillintä vaatii toisten kuuntelemista ja periksi antoa.”

Ryhmän kanssa tehtävä yhteistyö ja toisten kuunteleminen näyttäytyivät siis nuorten mielestä tärkeimpinä vuorovaikutustaitoina. Osa nuorista oli valinnut useita vaihtoehtoja, koska ”nää on kaikki tärkeitä”. Kohdan ”joku muu” oli valinnut yksi vastaaja. Hän oli merkinnyt siihen selvennykseksi ”tilannetaju”. Tätä hän oli perustellut seuraavasti: ”Täytyy tajuta mitä taitoja tarvitaan”.

10 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miksi nuoret lähtevät mukaan äXäri-kurssille, vaikka kurssin sisältö ja toimintatavat eivät ole yleisesti tunnettuja; miten kurssi heidän mielestään muutti ryhmän toimintaa, sekä kokivatko he kurssista olleen heille itselleen tai ryhmälle hyötyä. Kolme neljäsosaa vastaajista oli sitä mieltä, että äXäri-kurssi vaikutti ryhmän työskentelyyn selvästi tai ainakin jonkin verran parantavasti. Vain yhden nuoren mielestä ryhmän yhteistyö ei parantunut ja loput eivät huomanneet ryhmän toiminnassa mitään muutosta. Tämä tulos tukee Kontiaisen, Issakaisen, Pirttisen sekä Nummiston ja Willmanin tutkimuksia ryhmäyttävien menetelmien vaikutuksesta ryhmätoimintaan. On kuitenkin aina huomattava, että kaikki tulokset koskevat vain kyseessä olevaa ryhmän toimintaa; se ei välttämättä kerro sitä että opitut asiat siirtyisivät automaattisesti muihin ryhmiin, joihin nuori kuuluu.

Lähes kaksi kolmasosaa osallistujista oli saanut tiedon kurssista työntekijältä tai opettajalta, vain neljä nuorta tuli kurssille nähtyään ilmoituksen. Ihmiskontaktin merkittävyys painottui siis kurssille tulon syynä vahvasti. Tutkimuksen tulos ei kuitenkaan kerro sitä, onko kyseessä ollut henkilökohtainen kutsu vai yleinen kutsu esimerkiksi luokassa tai nuortenillassa. Pienillä paikkakunnilla satunnaisten tapaamisten ja nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen, ”ryhmäpaineen”, voidaan olettaa vaikuttavan kurssille tuloon enemmän kuin suurissa kaupungeissa, jossa nuorten ajasta ja kiinnostuksen kohteista kilpailee monta toimijaa. Nummiston ja Willmanin tutkimuksesta käy ilmi, että nuorten elämysohjaajakoulutukseen osallistuttiin, koska jo ennakolta tiedettiin sen sisältävän seikkailullisia elementtejä. äXäri-kurssi on suurelle yleisölle toistaiseksi melko tuntematon eikä sen sisällöstä ole saatavilla tarkkaa tietoa, joten nuoret joutuvat luottamaan työntekijän suositukseen. Pienten paikkakuntien korostuminen tutkimuksessa voi merkitä läheisen ihmiskontaktin korostumista myös suhteessa työntekijään.

Ryhmäytys -käsitteestä puhutaan paljon, mutta määritelmä sille löytyi ainoastaan Mikko Aallon kirjasta ”Ryppäästä ryhmäksi” (2004), joka on toimintakokemusharjoitusten perusteos Suomessa. Kirjan suosioista huolimatta sen käyttäminen kriitikittömästi ei ole tutkijoiden mielestä suositeltavaa, koska sen teoreettisten lähtökohtien erittely ei ole helppoa eikä

yksiselitteistä. Aallon esittämissä ryhmäyttämisen taustalla olevissa käsityksissä näytti painottuvan psykoanalyttinen näkökulma, Freudin käsitykset muun muassa alitajunnasta, transferista, traumaista ja defenssimekanismeista tulivat toistuvasti esille. Oppimisesta puhuttaessa hyödynnettiin paitsi hahnilaista pedagogiikkaa, myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia. Kaiken tämän rinnalla ihmisen käyttäytymistä selitettiin muun muassa behaviorismista tutun ehdollistamisen kautta. Näiden teorioiden ja mallien lähtökohtaa ei kuitenkaan tuotu kirjassa selkeästi esille esimerkiksi lähdeviitteiden kautta.

Ryhmäyttämisestä puhuttaessa on hyvä kysyä, kuka oikeastaan ryhmäyttää ketä? Ihmisillä, niin nuorilla kuin vanhemmillakin, on luonnostaan taipumus muodostaa ryhmiä eli ryhmäytyä itsekseen, ilman kenenkään asiaan puuttumista. Aikuiset puhuvat usein ”ryhmäyttävänsä nuoret”, mutta joskus ryhmäytysyritykset näyttävät ryhmäyttävän tehokkaasti vain nuoria ohjaavat aikuiset. Esimerkiksi seitsemäsluokkalaisten ryhmäytyspäivistä on tutkimuksissa saatu positiivista palautetta sekä nuorilta että opettajilta, mutta mielestämme voidaan perustellusti kysyä, mitä ryhmässä itse asiassa voidaan saada aikaan yhden koulupäivän aikana. Realistinen tavoite on tarjota nuorille vaihtelua tavanomaiseen koulupäivään ja auttaa heitä tutustumaan toisiinsa vähän paremmin. Se on sinänsä hyvä lähtökohta, mutta voidaanko silloin todella puhua ryhmäytymisestä? Ryhmäilmiöiden prosessiluonteesta johtuen hyvän ryhmähengen ja positiivisen ryhmäytymisprosessin aikaansaamiseen tarvitaan epäilemättä enemmän aikaa kuin yksi päivä ja muitakin kasvatuksellisia tavoitteita kuin leikkejä. Myös luottamuksen syntyminen ohjaajan ja ryhmäläisten välillä vie aikaa (katso esim. Niemistö 2004, 165). Siksi onkin syytä miettiä sitä, onko koulun ulkopuolisen ”ryhmäyttäjän” käyttö näissä ryhmäytyspäivissä kovinkaan tehokasta. Koska äXäri-kurssissa ohjaajan ja ryhmäläisten välillä oli useissa tapauksissa side kirkon nuorisotyön ja/tai koulun kautta jo aikaisemmin, luottamuksen syntyminen oli todennäköisesti nopeampaa ja näin myös kokemukset ohjaajista erittäin hyviä. On havaittava, että myös äXäri-kurssi on lyhyt, usein vain yksi- tai kaksipäiväinen, joten sen realistisia tavoitteita ei voi asettaa kovin korkealle. Toisaalta äXäri-ohjaajakansiossa mainittiin muiden tavoitteiden ohella, että tavoite voi olla myös pelkkä tutustuminen.

äXäri-kurssiin liittyy tietty arvoituksellisuuden ilmapiiri. äXäri-kurssin ohjaajakoulutuksessa (5 op) korostettiin vahvasti sitä, että harjoituksia, teorioita ja ylipäättään mitään ohjelmaan liittyvää ei saa kertoa niille, jotka eivät ole käyneet kurssia itse. Myös kurssilaisia pyydetään olemaan kertomatta harjoitteista muille ja varsinkaan itse toteuttamasta harjoit-

teita omien ryhmiensä kanssa itsenäisesti. Ohjelman suunnittelijoiden mukaan tarkoituksena on säilyttää kurssin yllätyksellisyys ja ainutkertaisuus osallistujille. äXäri-kurssia voivat pitää vain äXäri-ohjaajakurssin käyneet henkilöt ja he sitoutuvat tilamaan jokaiselle kurssilaiselle huivin ja todistuksen sisältävän kurssipaketin. Vuonna 2010 paketin hinta on 12 euroa. Koska Nuorten Keskuksella on yksinoikeus ohjaajakurssien järjestämiseen ja kurssimateriaalin myymiseen, voidaan miettiä onko salassapitosäännön ensisijainen tavoite kurssin toimivuuden turvaaminen vai taloudellisen voiton saavuttaminen. Kurssiin liittyvästä salaperäisyydestä huolimatta osa kurssilla suoritetuista harjoitteista oli omilla kurseillamme tehtyjen havaintojen mukaan sekä ohjaajille että nuorille tuttuja jo aikaisemmin eri yhteyksistä. Se vähensi osittain nuorten toimintamotivaatiota, kun *”me ollaan tehty tätä jo aikaisemmin”*. Myös Issakaisen tutkimus toimintakokemusmenetelmistä toi ilmi, että ryhmäläisille uudet harjoitteet toimivat ryhmässä paremmin. On kuitenkin vaikeaa sanoa, ovatko äXäriin harjoitteet alkaneet elää omaa elämäänsä ja levinneet äXäriin ulkopuolelle kurssin käyneiden henkilöiden kautta, vai onko äXäri-ohjelmaan alun perin otettu mukaan jo aikaisemmin käytössä olleita harjoitteita.

äXäri-ohjaajakoulutus on kallis ja salaperäisyyden verhoama erityiskoulutus. Silti osa harjoitteista on tuttuja, äXäriin teorit yleisesti käytössä olevia toimivan ryhmän ja ryhmän kehitysvaiheiden teorioita, eikä uutena ideana esitetty harjoitteiden purkukaan ole mitenkään erityisen uusi. Erityistä muihin toimintakokemusmenetelmiin on pääasiassa siinä, että äXäri-kurssin jokainen harjoitus on suunniteltu tukemaan jotakin teoriaosuutta, sekä siinä, että jokainen harjoitus pitää purkaa välittömästi harjoituksen jälkeen ja liittyy siihen kysymys ”Miten voit käyttää tätä kokemusta hyödyksesi tulevaisuudessa?”

Teoria, toiminta ja kokemuksen purku liittyvät äXäri-ohjelmassa kiinteästi yhteen. Nuorten mielestä kurssin harjoitteiden ja teorioiden oppimista tuki erityisesti jokaisen tehtävän jälkeen tapahtunut purkukeskustelu. Tulos korreloi Pöyhösen tutkimustuloksen kanssa. äXäri-kurssiin olennaisesti kuuluvassa purkamisessa pyritään erityisesti siirtämään opittu oman elämän arkeen ja tukemaan sitä, että oman oivaltamisen kautta saatu kokemus muuttaisi nuoren aiempaa käyttäytymistä ryhmätyötilanteissa parempaan suuntaan. Tällä tutkimuksella voitiin saada tietoa vain nuorten käsityksestä omasta oppimisestaan ja ryhmän toiminnasta kurssin aikana ja sen jälkeen; objektiivista tietoa oppimisen tasosta ja ryhmän toiminnan muutoksesta ei tällä tutkimuksella haettu eikä saatu. Tutkimuksellamme on täten myös fenomenografinen eli käsityksiä, kokemuksia ja merkityksiä tutkiva ulottuvuus.

On huomattava, että se että joku asia tiedostetaan ja siitä keskustellaan, ei vielä takaa sitä, että mitään pysyvää muutosta tapahtuisi. Nuorten positiivisesta kurssiarviosta huolimatta tutkimuksemme ei mielestämme anna yksiselitteisesti aihetta olettaa suurten ja pysyvien asenne- tai käyttäytymismuutosten tapahtuneen kurssin aikana. Nuorten kokemus ”Oli kivaa!” on sinänsä hyvä tavoite, mutta kurssilla ollut ”kiva” ei välttämättä auta nuorta siinä maailmassa, jossa asiat ja ihmiset eivät aina ole kivoja, mutta jossa silti pitää elää ja pärjätä. Todellisten vaikutusten selvittämiseksi pitäisi äXäri-kurssin käyneitä nuoria tutkia sekä pitkittäistutkimuksella että vertailuryhmää apuna käyttäen. Uskomme kuitenkin, että äXäri-kurssin käyminen on antanut osallistujilleen työvälineitä arvioida sekä ryhmän toimintaa että omaa osuuttaan siinä ja näin kannustaa toimivien vuorovaikutustaitojen opetteluun ja käyttämiseen myös kurssin jälkeen.

Kurssin hyötyarvo nuorelle riippuu siitä, mitä hän koki oppineensa kurssin aikana. Oppimismotivaatio ja –tulokset näyttäytyvät järjestelmällisesti hiukan heikompana poikien kuin tyttöjen kohdalla. Tyttöjen miellyttämishalu saattaa tosin johtaa heidät myös poikia useammin antamaan sellaisia vastauksia, joita ajattelevat tutkijoiden haluavan. Suurin osa nuorista koki äXäri-kurssin silti hyvin positiivisena kokemuksena muiden ryhmän jäsenten ja ohjaajien suhteen. Nuorista yli neljä viidesosaa koki sekä ohjaajien että muun äXäri –ryhmän kuunnelleen heidän mielipiteitään, ottaneen heidän ideansa huomioon ja antaneen heidän toimia tasavertaisena ryhmänjäsenenä. Positiivinen kokemus toiminnasta ryhmän jäsenenä kasvattaa sekä nuoren itsetuntoa että motivaatiota työskentelyyn.

Tämän tutkimuksen tulos tukee Pirttisen tutkimustulosta Korttesjärven seitsemäsluokkalaisten ryhmäyttämispäivästä, jonka mukaan ryhmän turvallisuuden asteen nousun myötä nuoret uskaltavat paremmin tuoda esiin omia ideoitaan ja mielipiteitään. On kuitenkin aihetta olettaa, että ainakin vapaa-ajallaan, esimerkiksi osana isos- tai kerhonohjaajakoulutusta, äXäri-kurssille osallistuneet nuoret ovat jo lähtökohtaisesti tukijoita ja kannustajia lähipiirissään ja ryhmissään, joten positiiviset tulokset olivat odotettuja ja saattavat liittyä enemmän kurssilaisten persoonallisuuteen kuin itse kurssiin. Työskentely isosena tai kerhonohjaajana on aina työskentelyä muiden ihmisten kanssa, joten siinä tarvitaan sosiaalisia taitoja. Toisen tilanteeseen eläytyminen, kuuntelutaito ja kyky ottaa muut huomioon ovat arvokkaita kristillisiäkin arvoja ja jokaisen ihmisen työvälineitä. Isosen ja kerhonohjaajan pitää pystyä paitsi toimimaan ja suunnittelemaan asioita yksinään, myös toimimaan isossa

ryhmässä; joskus sen johtajana, joskus yhtenä ryhmän jäsenenä. Tutkijoiden mielestä äXäri-kurssi sopiikin hyvin osaksi seurakunnan nuorisotyötä ja isostoimintaa.

äXäri-kurssi kannustaa nuoria kyseenalaistamaan vanhoja ajattelumalleja ja etsimään ryhmässä parhaan mahdollisen ratkaisun tehtävään. Ensimmäiseksi mieleen tullut ratkaisu ei aina ole paras, ja ratkaisuvaihtoehtoja voidaan arvioida ja kehittää eteenpäin ryhmässä. Yli puolet osallistujista koki oppineensa kurssin aikana luovaa ajattelua ja lähes kaksi viidesosaa parhaan mahdollisen ratkaisun etsimistä. Myös Hietasen toimintatutkimuksessa, jossa tutkittiin ryhmäyttäviä toimintahetkiä rippikoulussa, todettiin että yhteistyö sujui paremmin, kun ratkaisut oli paremmin mietitty eikä vain hyväksytty ensimmäisenä mieleen tullutta ajatusta.

Maslowin tarvehierarkiaa on kritisoitu paljon sen jäykkyyden, yksipuolisuuden ja yksisuuntaisuuden vuoksi. Tutkijoiden mielestä Maslowin malli sopi kuitenkin tyypittelemään asioita, jotka nuorten mielestä olivat äXäri-kurssissa parasta. Odotetusti toisten kanssa yhdessä oleminen ja tekeminen, eli sosiaalisiin tarpeisiin vastaaminen, olivat nuorten mielestä äXäri-kurssin parasta antia. Tutkimuksemme keskittyi nuorten mielipiteisiin, joten saakoon nuori myös viimeisen sanan:

”No ne kaikki ryhmäjutut ja pelit ja leikit oli ihan mielettömän mahtavia ja se et kaikki piti huolta toisistaan eikä ketään jätetty yksin.”

LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. 2007. Lapsesta aikuiseksi: Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Nemo
- Aalto, M. & Pikkarainen, J. 1994. R.syke. Toimintakokemus-menetelmät. Helsinki: Nuorisokasvatussäätiö
- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Tampere: My Generation Oy.
- Aaltonen, M., Ojanen, T.; Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. 2., uudistettu painos. Porvoo: WSOY
- Adams, L. 1999. Olet paras itsesi! Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava. 1997 tai 2002-2004.
- Cavén, S. 1995. Seikkailutoiminnan historia. Teoksessa Aaltonen, T. (toim.). Seikkailuohjaajan käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Dunderfelt, T. & Laakso, J. & Niemi, P. & Peltola, R. & Vidjeskog, J. 2001. Yksilöllinen ihminen. Psykologia 5. WSOY. Helsinki
- elektroninen dokumentti, <http://www.action-for-excellence.com/how.html>, luettu 3.5.2010
- elektroninen dokumentti, <http://aeiaction.com>, luettu 3.5.2010
- Emmons, S. & Partner, S. & Bjurstrom, L. & Lunden, S. 2003. äXäri toimivaksi ryhmäksi. Ohjaajan opas.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa Aaltonen, T. (toim.). Seikkailuohjaajan käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K. 2001. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita
- Hietanen, S. 2005. Selviytymispaketti – ryhmäyttävä toimintahetki rippikoulussa. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Porin yksikkö. Diakoninen sosiaali- ja terveys- ja kasvatustieteen koulutusohjelma Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hyppönen, M. & Linnossuo, O. (toim.). 2002. ZIP, ZAP JA BOING. Leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä. Helsinki: Lasten Keskus

- Hämäläinen, H., Fredriksson, J. & Ihanus, J. (1997). Lukion psykologia 4. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Issakainen, T. 1999. Koululuokkien ryhmäytämistoimintaa tarjolla: Y.S.K.Ä-ryhmän ryhmäytämistoiminnan kehittäminen. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Kautiaisten yksikkö. Diakoninen sosiaali- ja terveystieteiden ja kasvatustieteiden koulutusohjelma Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyön ohjaaja
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1996. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY
- Kalakoski, V. 2007. Persoonaa 4. Motivaatio, tunteet ja taitava ihminen. Helsinki: Edita
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2008. Ryhmästä enemmän: käsikirja ryhmäohjaajan taitoja tarvitsevalle. Laadukasta kulttuuria vapaaehtoistyöhön –hanke ja Suomen Mielenterveysseura. SMS-tuotanto Oy: Hansaprint Oy
- Kauppi, R.A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. PS -kustannus Oy. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy
- Konttinen, U. 2008. Toimintapäivä Kyrönniemessä 7-luokkalaiset tutustumassa toisiinsa. Opinnäytetyö. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita: Helsinki
- Koppinen, M-L & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - tie tuloksiin. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY
- Kuusinen, J. 1993. Kasvatustieteiden psykologia, 3. Juva. WSOY
- Lahikainen & Pirttilä-Bachman. 2000. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: WSOY:n graafiset laitokset
- Leino, A-L. & Leino, J. 1998. Kasvatustieteiden perusteet. Kirjayhtymä. Helsinki
- Niemistö, R. 2004. 6. p. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino
- Nummisto, H. & Willman, E. 2006. Nuorten kokemuksia elämysohjaajakoulutuksesta. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsingin yksikkö. Diakoninen sosiaali- ja terveystieteiden ja kasvatustieteiden koulutusohjelma Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyön ohjaaja.

- Nurmi, J-E. 2006. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M., & Lyytinen, H. (toim.) 2006. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. 256–274.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava
- Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-Paino
- Pirttinen, M. 2003. 7-Luokkalaisten ryhmäyttämispäivät Korttesjärvellä. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsingin yksikkö. Diakoninen sosiaali- ja terveys- ja kasvatusalan koulutusohjelma Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Tammi. Helsinki.
- Pöyhönen, S. 2007. Elämyksiä elämää varten – seikkailullinen leiri syrjäytymisvaarassa oleville varhaisnuorille. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsingin yksikkö. Diakoninen sosiaali- ja terveys- ja kasvatusalan koulutusohjelma Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja.
- Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. 9. painos. Oppiminen ja koulu. Helsinki: WSOY
- Savolainen, A. 2007. Draama puree, purkaa ja parantaa: Kokemuksia psykodraaman käytöstä tyttöryhmässä. Teoksessa A. Heikkinen, P. Levamo, M. Parviainen & A. Savolainen (toim.) Näe minut - kuule minua: Kokemuksia ryhmistä. Helsinki: SOCCA ja Heikki Waris -instituutti, 159–188.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Helsinki: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus
- Telemäki, M. 1998a. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu - näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy
- Telemäki, M. 1998b. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö: Oulun yliopistopaino
- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö, osa 1. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö: Oulun yliopistopaino
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä ja organisaatio: sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopiston täydennyskeskuksen julkaisuja A15. 2. korjattu painos. Turku: Turun yliopisto
- Tokkari, S. & Paananen, T. 1999. Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi NUISKU Kurssinohjaajan käsikirja. S.I. Nuorten Keskus ry.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy

Öystilä, S. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa Poikela, E. Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press

Hyvä äXäri-kurssilainen!

Teemme tutkimusta äXäri-kurssille osallistumisen vaikutuksesta ryhmässä toimimiseen osana Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmaa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastaajien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksessa.

Jokainen vastaus on tärkeä. Viimeinen vastauspäivä on 31.5. 2007

1. Sukupuoli 1. tyttö 2. poika

2. Ikä _____ vuotta

3. Paikkakunta _____

4. Tärkeimmät harrastukseni

5. äXäri-kurssin käymisen ajankohta (kuukausi ja vuosi) _____

6. Minkä muotoisena olet käynyt äXäri-kurssin? (Voit valita useamman kuin yhden vaihtoehdon)

1. iltakurssi
2. viikonloppuleiri
3. osana koulua
4. osana jotain muuta koulutusta, mitä _____
5. muu, mikä _____

7. Miten sait tiedon koulutuksesta? Ympyröi yksi, pääasiallinen tiedonlähde.

1. ystävä tai tuttu kertoi
2. näin ilmoituksen
3. seurakunnan työntekijältä
4. opettajalta
5. muualta, mistä _____

8. Mikä sai sinut lähtemään koulutukseen? Ympyröi **enintään 3** vaihtoehtoa

1. minulla oli ylimääräistä aikaa
2. halusin saada uusia ystäviä
3. minulla on myönteisiä kokemuksia aikaisemmista koulutuksista
4. halusin kokeilla jotakin uutta
5. tulin, koska ystävätkin tulivat
6. halusin parantaa ryhmätyötaitojani
7. kurssi oli osa seurakunnan nuorisotyötä
8. oli pakollinen
9. jokin muu, mikä _____

9. Ryhmässä toimiessani roolini on useimmiten

1. johtaja
2. sihteeri
3. tarkkailija
4. hauskuuttaja
5. myötäilijä
6. kaikkietävä
7. vastustaja
8. puurtaja
9. kannustaja
10. ideoija
11. joku muu, mikä _____

10. Millainen on mielestäsi toimiva ryhmä?

11. Mikä oli parasta äXäri-kurssissa?

12. Ryhmätyötaidot ovat mielestäsi (ympyröi vastauksesi)

1. hyvin tärkeitä 2. melko tärkeitä 3. melko tarpeettomia 4. täysin tarpeettomia 5. en osaa sanoa

Perustele vastauksesi

13. äXäri-kurssilla opin (voit valita useamman kuin yhden vaihtoehdon)

1. kuuntelemaan toisia paremmin
 2. huomioimaan toisten mielipiteitä
 3. tuomaan esille omia mielipiteitäni
 4. kokeilemaan uusia asioita, joiden onnistumisesta ei ole takeita
 5. en mitään uutta
 6. pettymyksien sietokykyä
 7. etsimään parhaan (ei aina ensimmäisen) mahdollisen ratkaisun
 8. luovaa ajattelua
 9. jotain muuta, mitä _____
-

14. Kurssilla ollessani koin, että muut ryhmäläiset

| | hyvin paljon | melko paljon | melko vähän | hyvin vähän | en osaa sanoa |
|--|-----------------|-----------------|----------------|----------------|------------------|
| 1. ottivat ideani vakavasti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. kuuntelivat mielipiteitäni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. sain tasavertaisen mahdollisuuden osallistua tekemiseen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Kurssilla ollessani koin, että kurssin ohjaaja / ohjaajat

| | hyvin paljon | melko paljon | melko vähän | hyvin vähän | en osaa sanoa |
|--|-----------------|-----------------|----------------|----------------|------------------|
| 1. ottivat ideani vakavasti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. kuuntelivat mielipiteitäni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. sain tasavertaisen mahdollisuuden osallistua tekemiseen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Ryhmämme toiminta muuttui kurssin aikana

1. selvästi paremmaksi
2. jonkin verran paremmaksi
3. en huomannut muutosta
4. jonkin verran huonommaksi
5. selvästi huonommaksi

Perustele vastauksesi

17. Vuorovaikutustaidoissa mielestäni tärkeintä on

1. kuunteleminen
2. itsensä ilmaiseminen
3. ryhmän kanssa toimiminen yhdessä
4. itsehillintä
5. joku muu, mikä _____

Perustele vastauksesi

18. Ymmärsin kurssin teorit (SYLI, PITO, AATE)

1. erittäin hyvin 2. melko hyvin 3. melko huonosti 4. hyvin huonosti 5. en osaa sanoa

19. Mielestäni kurssin teorit tukivat käytännön harjoituksia

1. erittäin hyvin 2. melko hyvin 3. melko huonosti 4. hyvin huonosti 5. en osaa sanoa

Perustele vastauksesi

20. äXäri-kurssin käymisestä on ollut minulle hyötyä

1. hyvin paljon 2. melko paljon 3. melko vähän 4. hyvin vähän 5. en osaa sanoa

Perustele vastauksesi

21. Mitä muuta haluat sanoa?

Kiitos vastauksistasi!