

Saimaan ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysala Lappeenranta
Sosiaalialan koulutusohjelma

Jonna Tielinen

TYÖKIRJA LASTEN VUOROVAIKUTUSRYHMÄN OHJAAJALLE

Opinnäytetyö 2010

TIIVISTELMÄ

Jonna Tielinen

Työkirja lasten vuorovaikutusryhmän ohjaajalle, 51 sivua, 1 liite

Saimaan ammattikorkeakoulu, Lappeenranta

Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö, Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö 2010

Ohjaaja: Lehtori Outi Kokko-Muhonen

Lappeenrantalaisen Lönnrotinkadun koulun opettajat ja Saimaan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat yhteistyössä perustivat vuosina 2007 ja 2008 alakouluikäisille Lönnrotinkadun koulun oppilaille pienryhmiä, joiden tarkoituksena oli harjoitella vuorovaikutuksellisia taitoja. Toimintamalli oli kaikille toiminnassa mukana olleille uusi, ja se koettiin paitsi mielekkääksi, myös toimivaksi tavaksi harjoitella yhdessä toimimisen taitoja.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää ryhmän suunnittelusta, ohjauksesta ja ryhmän jälkeisestä toiminnasta nousseita havaintoja. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita ryhmänohjaajan tulee ottaa huomioon vuorovaikutusryhmän kaltaisia ryhmiä suunnitellessa ja ohjatessa. Tarkasteluun nousseet havainnot auttoivat laatimaan työkirjan ryhmänohjaajalle.

Kaikkia Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmiä havainnoitiin osallistuvan havainnoinnin keinoin koko ryhmätoiminnan ajan. Osallistuvan havainnoinnin muodoista vuorovaikutusryhmien havainnointi oli lähellä piilohavainnointia. Havainnointi kohdistui ryhmänohjaajana toimimiseen, ryhmien toimintaan kokonaisuutena sekä ryhmissä käytettyihin harjoituksiin. Havainnot kirjattiin päiväkirjoihin, ja aineiston käsittelyvaiheessa niitä tarkasteltiin ryhmänohjaajan näkökulmasta.

Työn tavoitteet toteutuivat, ja havaintojen pohjalta koottiin työkirja lasten vuorovaikutusryhmien ohjaajalle. Työkirjan alkuun koottiin käytännönläheisiä ohjeita ja vinkkejä ryhmän suunnitteluun ja ohjaamiseen. Sisällöllisesti toinen kokonaisuus muodostuu vuorovaikutustaitojen harjoitteluun soveltuvista harjoituksista. Työkirja on sijoitettu opinnäytetyöhön liitteeksi.

Asiasanat: vuorovaikutustaidot, ryhmän ohjaaminen, lapset

ABSTRACT

Jonna Tielinen

Workbook for Group Supervisors of Children's Interaction Groups

51 pages, 1 appendix

Saimaa University of Applied Sciences, Lappeenranta

Unit of Health Care and Social Services, Degree Programme in Social Services

Bachelor's Thesis 2010

Instructor: Senior Lecturer Outi Kokko-Muhonen

Teachers from the Lönnrotinkatu School in Lappeenranta and students in the degree programme in social services co-founded in 2007 and 2008 small groups for primary school age pupils. The purpose of the groups was to practise children's interactional skills through a variety of exercises, play and discussions. The approach was new for teachers and students as well as for the pupils, and all felt that the groups provided a meaningful way for children to practise interactional and co-operational skills.

The purpose of this bachelor's thesis was to find out what kinds of things should be considered when planning and supervising a group. The purpose was to write a workbook for group supervisors based on the findings from the Lönnrotinkatu School's interactive groups.

All the interactional groups were observed by means of participant observation. Observation focused on the supervisor's activities, on the group's activities and on the exercises that were used. Findings were written in diaries. Afterwards the diaries were read through from supervisor's perspective.

The aim of this thesis was achieved. A workbook for the supervisor of children's groups was written according to the experiences from the Lönnrotinkatu School. The workbook contains practical hints and tips about how to plan and supervise children's groups, many exercises and games for practising interactional skills. The workbook is located in an appendix to this thesis.

Keywords: Children, Group Guidance, Interactional Skills

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI	7
3 SOSIAALISTEN TAITOJEN KEHITTYMINEN	9
3.1 Kasvuympäristön merkitys.....	9
3.2 Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys keskilapsuudessa	10
3.3 Koulun ja vertaisryhmän merkitys sosiaaliselle kehitykselle	12
4 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMINEN LAPSILLE	14
4.1 Sosiaalista pätevyyttä edistävät interventiot	14
4.2 Sosiaalisten taitojen arvioiminen taitojen opettamisen pohjana.....	16
5 RYHMÄN OHJAAMINEN	18
5.1 Ryhmän määrittely ja kehitysvaiheet	18
5.2 Ryhmänohjaajan tehtävät ja ominaisuudet.....	20
5.3 Lasten ryhmän suunnitteleminen.....	21
5.4 Ryhmän aloittaminen.....	23
5.5 Ryhmän lopettaminen ja päättäminen	24
6 SELVITYKSEN TEKEMINEN.....	25
6.1 Selvityksen lähtökohdat, tavoitteet ja selvityskysymykset	25
6.2 Kuvaus toimintaympäristöstä ja selvityskohteesta.....	26
6.3 Osallistuva havainnointi vuorovaikutusryhmissä	27
6.4 Havainnointi ja osallistuva havainnointi tiedonkeruutapana	28
6.4.1 Havaintoaineiston käsitteleminen	30
6.4.2 Päiväkirja-aineiston käsitteleminen	31
6.4.3 Havainnoinnin etiikka ja selvityksen luotettavuus	33
7 TULOKSET	36
7.1 Ryhmän suunnitteluun liittyvät havainnot	36
7.2 Ryhmän ohjaamiseen liittyvät havainnot	41
7.3 Ryhmän jälkeiseen toimintaan liittyvät havainnot	44
7.4 Työkirja.....	45
8 POHDINTA	47
LÄHTEET	51

LIITTEET

Liite 1 Työkirja lasten vuorovaikutusryhmän ohjaajalle

1 JOHDANTO

Sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot sekä sosiaalisissa suhteissa onnistuminen suojaavat lasta monilta ongelmilta sekä lapsuudessa että myöhemmin aikuisuudessa. Sosiaalisesti taitavat lapset pääsevät mukaan leikkeihin sekä solmivat vastavuoroisia ystävyysuhteita ja oppivat niissä jakamista, yhdessä toimimista ja luottamusta. Taitojen heikkous sen sijaan voi johtaa hyljeksintään toveriryhmissä tai syrjintään sosiaalisissa tilanteissa sekä estää vastavuoroisten ystävyysuhteiden syntymisen. Torjutuksi tuleminen voi johtaa myös kouluvaikeuksiin sekä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin. (Salmivalli 2005, 22, 196; Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 20.)

Sosiaalisen pääoman muodostumiseen vaikuttavat ensisijaisesti lapsen kasvuympäristö ja vanhemmat (Pulkkinen 2002, 46; Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2006, 156). Kauppilan (2005, 14, 143) mukaan myös koululla on merkittävä rooli sosiaalisten taitojen oppimisessa. Kouluaikanaan lasten tulisi kehittyä taidoissaan niin, että he kykenevät sosiaalisten tilanteiden mukaiseen vuorovaikutukseen erilaisissa ympäristöissä. Vuorovaikutuksellisten taitojen opettaminen ei kuitenkaan kouluissa useinkaan ole suunnitelmallista.

Koulu voi tietoisesti tukea sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten taitojen kehittymistä kiinnittämällä erityistä huomiota oppilaisiin, joilla vuorovaikutustilanteissa ilmenee ongelmia (Pulkkinen 2002, 210). Näin tekivät lappeenrantalaisen Lönnrotinkadun koulun opettajat yhteistyössä Saimaan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoiden kanssa perustaessaan alakouluikäisille oppilailleen erityisiä vuorovaikutustaitojen ja yhteistoiminnallisten taitojen harjoitteluun perustuvia pienryhmiä.

Tässä opinnäytetyössä selvitetään Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmissä nousseita havaintoja. Työssä selvitetään, millaisia asioita ryhmänohjaajan tulee ottaa huomioon lasten vuorovaikutusryhmää suunnitellessa ja ohjatesa. Tarkasteluun nousseiden havaintojen pohjalta laaditaan työkirja ryhmänoh-

jaajan työkaluksi helpottamaan vuorovaikutusryhmien kaltaistenryhmien suunnittelua ja ohjaamista.

Opinnäytetyön teoriaosassa selvitetään aluksi sosiaalisen kompetenssin eli sosiaalisen pätevyyden (Salmivalli 2005, 71) käsitettä, sillä vuorovaikutustaidot ovat aina sidoksissa sosiaaliin taitoihin. Tämän jälkeen käsitellään sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä yhteydessä tarkastellaan myös lapsen emotionaalista kehitystä, sillä Vilénin ym. (2006, 157) mukaan sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys liittyvät läheisesti toisiinsa. Kehitystä käsitellään ainoastaan keskilapsuudessa (7–12 v.), sillä Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmiin osallistuneet lapset olivat kaikki alakouluikäisiä, 7–12-vuotiaita. Myös opinnäytetyönä koottu ryhmänohjaajan työkirja on suunnattu tälle ikäryhmälle. Työn teoriaosassa selvitetään myös vuorovaikutustaitojen opettamista lapsille. Salmivallin (2005, 182) mukaan lasten sosiaalista pätevyyttä voidaan edistää vaikuttamalla suoraan lapsen käyttäytymiseen (sosiaalisten taitojen opettamiseen perustuvat interventiot), vaikuttamalla käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin (sosiokognitiiviset interventiot) tai vaikuttamalla sosiaaliseen rakenteeseen eli lapsen asemaan ryhmässä (sosioekologiset interventiot). Lisäksi käsitellään ryhmien toimintaa ryhmänohjaajan näkökulmasta, sillä opinnäytetyön tuloksena koottu työkirja on suunnattu ryhmien ohjaajalle.

Lopuksi esitellään osallistuvaa havainnointia tiedonkeruutapana sekä varsinaisen selvityksen tekemistä. Tässä yhteydessä esitellään tarkemmin myös havainnoinnin kohdetta, eli Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmiä ja ryhmien toimintaa. Tulosluvussa kerrotaan havainnoinnin tuloksista. Esimerkkihavainnot on merkitty tekstiin kursivilla. Havaintojen yhteydessä henkilöiden nimet on henkilöllisyyden suojaamiseksi korvattu kirjaimilla P, X ja Y. Havainnoimalla kerättyyn aineistoon liittyy aina myös eräitä tulosten luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia seikkoja, joten myös näitä arvioidaan tulosten yhteydessä. Lisäksi esitellään havainnoinnin tulosten pohjalta koottu työkirja lasten vuorovaikutusryhmän ohjaajalle. Työkirja on sijoitettu opinnäytetyöhän liitteeksi.

2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Sosiaalisten taitojen yläkäsitteenä pidetään sosiaalisen kompetenssin käsitettä. Sosiaalinen kompetenssi eli sosiaalinen pätevyys tarkoittaa kykyä saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä ja tavoitteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät. Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tehokasta ja tilanteeseen sopivaa, sanallista tai sanatonta toimintaa, johon toiset reagoivat myönteisesti ja joka konkreettisissa tilanteissa johtaa myönteisiin seurauksiin. Toimiakseen sosiaalisesti pätevällä tavalla yksilön on tunnistettava ympäristön käyttäytymissäännöt, tehtävä oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä ennakoitava oman toiminnan seurauksia ja näiden perusteella mukautettava oma käyttäytyminen tilanteeseen sopivaksi. Sosiaaliseen pätevyyteen vaikuttavat sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätely, motivaatio sekä konteksti. (Kauppila 2005, 126; Salmivalli 2005, 71, 74, 79, 85.)

Sosiaaliset taidot ovat opittuja taitoja. Ne voidaan jakaa perustaitoihin, jotka jokaisen tulisi hallita jo varhaisessa vaiheessa sekä kehittyneisiin taitoihin. Perustaitoja ovat mm. itsensä esittelemisen, toisten kuuntelemisen, keskustelemisen sekä kohteliaisuuksien esittämisen ja vastaanottamisen taidot. Kehittyneitä sosiaalisia taitoja ovat mm. ryhmässä toimimisen, ohjeiden antamisen, anteeksi pyytämisen, ystävyyssuhteiden ja läheisten ihmissuhteiden solmimisen sekä yhteistyön taidot. Sosiaaliset taidot liittyvät aina vuorovaikutukseen ja ihmisten interpersoonalliseen käyttäytymiseen eli toimintaan toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutustaidot ovat erilaisia keskustelun ja kommunikoinnin, yhteistyön ja yhteistoiminnan taitoja sekä sosiaalisten tilanteiden hallintaan liittyviä taitoja. (Kauppila 2005, 19–20, 126.)

Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisesta herkkyydestä riippuu, miten paljon vuorovaikutustilanteissa havaitaan toisten tunteita, ajatuksia ja aikomuksia tai ennakoidaan oman toiminnan seurauksia. Sosiaalinen havaitseminen ja sanattoman viestinnän tulkitseminen auttavat ymmärtämään toisia

vuorovaikutustilanteissa. Havaitsemis- ja tulkitsemisprosessiin, kuten muuhunkin toiminnan ohjaukseen vaikuttavat yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat, muistiin tallentuneet representaatiot. (Salmivalli 2005, 87 – 88.)

Sosiokognitiivisten taitojen yhteydessä puhutaan myös sosiaalisesta älykkyydestä, jolla tarkoitetaan niin ikään kykyä tehdä havaintoja sosiaalisista tilanteista sekä kykyä käyttää näitä havaintoja hyväkseen vuorovaikutuksessa. Sosiaalisesti älykäs kykenee vaikuttamaan muihin ja saamaan asiansa läpi, huomaa helposti valehtelun, sopeutuu hyvin uusiin ihmisiin ja uusiin tilanteisiin, pystyy arvaamaan, miltä toisesta tuntuu, vaikkei toinen näyttäisi tunteitaan, on tietoinen toisten heikoista kohdista, osaa yllyttää muita ja saa halutessaan toiset puolelleen. Sosiaalista älykkyyttä voi käyttää paitsi ystävälliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisesti suotavien asioiden ajamiseen, myös vihamielisten päämäärien ja ei-suotavien asioiden ajamiseen. (Salmivalli 2005, 104.)

Myös tunteet vaikuttavat valintoihin sosiaalisissa tilanteissa. Henkilökohtaisten kokemustilojen tunnistaminen ja ilmaiseminen on tärkeää vuorovaikutuksessa, sillä mitä enemmän jokin asia merkitsee, sitä voimakkaampia tunteita se herättää. Näin samanlainen tilannetulkinta voi aiheuttaa toisessa ihmisessä voimakkaampia emootioita kuin toisessa, ja nämä erot vaikuttavat käyttäytymiseen. Kyky säädellä emootioita eli kyky vaikuttaa omien tunnetilojen voimakkuuteen ja kestoon sekä kyky säädellä emootioihin liittyvää käyttäytymistä ovat yhteydessä sosiaaliseen pätevyyteen. Emootioiden ja käyttäytymisen hallinta edistävät sosiaalista pätevyyttä, mutta vain tiettyyn pisteeseen asti. Liiallinen emootioiden hallinta ja tunteiden tukahduttaminen ovat yhteydessä mielenterveydellisiin ongelmiin. (Salmivalli 2005, 110–111; Kaukkila & Lehtonen 2007, 43.)

Sosiaalisessa sopeutumisessa tulee huomioida myös motivaatioon liittyvien tekijöiden merkitys eli se, mitä yksilö tavoittelee, mikä on hänelle tärkeää ja mihin hän pyrkii ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaaliset tavoitteet vaikuttavat käyttäytymiseen. Tästä syystä sosiaalisia taitoja opetettaessa tulisi voida vaikuttaa myös sosiaalisiin tavoitteisiin. (Salmivalli 2005, 113, 124.)

Myös muut, kuin yksilön käyttäytymiseen liittyvät tekijät vaikuttavat sosiaaliseen pätevyteen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa onnistumiseen. Erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä ryhmänormit, ryhmässä vallitsevat stereotyyptit ja ennakkoluulot säätelevät yksilöiden toimintaa ja vaikuttavat siihen, millainen käyttäytyminen johtaa ryhmässä hyväksytyksi ja millainen torjutuksi tulemiseen ja siihen, millainen asema yksilölle ryhmässä muodostuu. Sosiaalinen asema ryhmässä vakiintuu nopeasti, ja sitä on vaikea muuttaa, vaikka yksilö muuttaisikin käyttäytymistään. Näin ollen yksilö voi tulla ryhmässä torjutuksi, vaikka hänellä olisikin myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen tarvittavat taidot. Vuorovaikutuksen sujumiseen vaikuttavat siis paitsi yksilön itsensä, myös ryhmän ominaisuudet sekä yksilön ja ryhmän vuorovaikutus. Kun halutaan vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen tai asemaan ryhmässä, tulisi vaikuttaa myös muiden suhtautumiseen häntä kohtaan. (Salmivalli 2005, 127, 130, 132.)

3 SOSIAALISTEN TAITOJEN KEHITTYMINEN

3.1 Kasvuympäristön merkitys

Lähtökohtana sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen oppimiselle on sosiaalisesti toimiva ympäristö. Pulkkinen (2002, 44) käyttää sosiaalisen alkupääoman käsitettä kuvaamaan ”lahjaa”, jonka lapsi saa syntyessään häntä ympäröivältä kasvatusyhteisöltä. Sosiaalista alkupääomaa ei ole lapsessa itsessään, vaan lapsen kasvatusyhteisössä ja lapsen ja yhteisön välisissä suhteissa. Sosiaalinen alkupääoma on perustana lapsen omalle sosiaalisen pääoman karttumiselle; sosiaalisten taitojen ja moraalien omaksumiselle sekä sosiaalisten verkostojen ja luottamuksellisten suhteiden rakentumiselle. (Pulkkinen 2002, 46.)

Kasvuympäristön erot aiheuttavat suuria eroja lasten sosiaaliseen alkupääomaan, sillä sosiaalinen alkupääoma koostuu kolmesta lapsen kasvuympäristössä vaikuttavasta tekijästä: arvot ja normit, yhteisön tuki sekä luottamus. Arvoja ja normiympäristöt, joihin lapset syntyvät, voivat poiketa suurestikin toisistaan, samoin yhteisön luotettavuus lapsen kannalta. Lapsen tarpeet huomioivassa hoidossa lapsessa kehittyy turvallinen kiintymys ja perusluottamus häntä hoita-

vaan ihmisen. Jos lapsen perustarpeet laiminlyödään, luottamuksen kehitys kärsii. Myös kokemukset ihmisten välisistä suhteista vaikuttavat luottamuksen rakentumiseen. Sosiaalisen alkupääoman erot selittyvät myös yhteisön tuen määrällä ja laadulla. (Pulkkinen 2002, 44–45.)

Erityisesti lapsen vanhemmat vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Valtaosa sosiaalisista taidoista opitaan kotona arkipäivän vuorovaikutustilanteissa mallioppimisen, saatujen kokemusten ja aikuisten antaman tiedon ja palautteen pohjalta. Lapsen ja vanhemman kiintymyssuhdetta pidetään vuorovaikutuksen mallina, jonka lapsi sisäistää ja joka myöhemmin ohjaa sosiaalista toimintaa. Vanhemmilta opitaan paljon arvoja ja asenteita, jotka vaikuttavat siihen, miten lapsi alkaa kohdata muita ihmisiä. Vanhemmat myös ohjaavat lapsen käyttäytymistä sopivaksi katsomaansa suuntaan palkitsemalla ja rankaisemalla lasta. Omalla toiminnallaan vanhemmat tarjoavat lapselle esimerkin, miten toimitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Vilén ym. 2006, 156.)

3.2 Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys keskilapsuudessa

Keskeisintä keskilapsuuden (7–12 v.) sosiaalisessa kehityksessä on lapsen aiempaa vahvempi suuntautuminen ikätovereihin ja ystävyys-suhteisiin. Lapsi alkaa leikkiä ja harrastaa ikätovereidensa kanssa yhä enemmän ja itsenäisemmin. Tytöt muodostavat kahdenvälisiä ystävyys-suhteita enemmän kuin pojat, jotka toimivat enemmän ryhmissä. (Pulkkinen 2002, 112.)

Sosiaalinen kehitys keskilapsuudessa liittyy vahvasti myös roolinoton kehittymiseen, kykyyn nähdä asioita toisen ihmisen kannalta. Vaikka kouluikäiset viihtyvät keskenään, he tarvitsevat vielä paljon aikuisen ohjausta esimerkiksi ristiriitailanteiden ratkaisemisessa ja toisen ihmisen näkökulman ymmärtämisessä. Kouluikänsä tultaessa lapselle kehittyy tietoisuus siitä, että toisella on oma näkökulmansa, mikä voi olla samanlainen tai erilainen kuin hänen omansa. Myöhemmin 8–10 vuoden iässä lapsi oppii asettamaan itseään toisen asemaan ja arvioimaan toisen tunteita. Vasta keskilapsuuden lopulla 10–12 vuoden iässä

lapsi kykenee vastavuoroisuuteen ja tarkastelemaan tilanteita ulkopuolisen henkilön näkökulmasta. (Pulkinen 2002, 113–114.)

Keskilapsuudessa lasta tulee ohjata roolinottoon ja näkemään asioita toisen ihmisen näkökulmasta, esimerkiksi selvittämällä lapselle harmia, jonka tämän käyttäytyminen aiheutti ja rohkaisemalla lasta kuvittelemaan itsensä toisen osapuolen asemaan. Oman käyttäytymisen seurausten ja toisten lasten tarpeiden osoittaminen auttavat lasta ymmärtämään tilanteita toisten ihmisten kannalta. Ilman aikuisen tukea ja ohjausta lapsi jää helposti egosentriselle eli itsekeskeiselle tasolle aikuisikään asti. Egosentrismi on tyypillistä pikkulapsilla, ja se merkitsee asioiden arvioimista vain omasta näkökulmasta. (Pulkinen 2002, 115.)

Keskilapsuuden sosiaaliseen kehitykseen kuuluu myös moraalisen ajattelun ja omantunnon kehittyminen. Moraalisen ajattelun kehittymiseen liittyy käsitysten muodostuminen oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. Nämä vaikuttavat toimintaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Omantunnon kehitykseen sisältyy kielteisten tunnekokemusten, kuten ahdistuneisuuden, syyllisyyden ja katumuksen muodostumista. Siihen sisältyy myös myönteisiä asioita, kuten altruismi eli toisen hyväksi toimiminen, empatia, vastuuntunto ja muista huolehtiminen. Omatunto mahdollistaa yhteiskuntaan jäsentymisen, yhteiskunnan normeihin mukautumisen sekä epäsosiaalisista teoista pidättäytymisen silloinkin, kun ulkoista valvontaa ei ole. Lapsen epäsosiaalinen toiminta voi osoittaa, että moraalinen ja eettinen arviointikyky ovat puutteellisesti kehittyneet. (Pulkinen 2002, 116; Vilén ym. 2006, 158.)

Lapsen kehityksessä sosiaalinen ja emotionaalinen osa-alue ovat lähellä toisiinsa. Emotionaalinen kehitys liittyy tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen ja tulkintaan. Varsinkin empatian oppiminen on tärkeää vuorovaikutussuhteiden syntymiselle. Empatiolla tarkoitetaan kykyä nimetä ja ymmärtää toisen tunteita ja eläytyä niihin, kykyä ymmärtää toisen näkökulmaa sekä kykyä emotionaaliseen vastavuoroisuuteen. Empatian oppiminen liittyy myös sanattomaan viestintään sekä eleiden ja ilmeiden tulkitsemiseen. Lasta voidaan tukea empatian oppimisessa keskustelemalla lapsen kanssa siitä, mikä toisesta tuntuu pahalta ja mitä eleet ja ilmeet tarkoittavat. (Vilén ym. 2006, 157.)

Emotionaalisen kehityksen vaikeudet heijastuvat lapsen sosiaaliseen toimintaan, vuorovaikutukseen ja tunne-elämän ilmaisuihin. Ongelmat voivat tulla esiin vaikeutena leikkiä, solmia sosiaalisia kontakteja ja tulla toimeen ikätoverien kanssa. Lapsella ei ehkä ole kykyä havaita tunteita tai hän ei pysty näkemään tilanteita toisen näkökulmasta. Lapsi voi vaikuttaa tunteettomalta ja omien tunteiden kontrolloiminen voi olla hankalaa. Myös keskittyminen voi olla vaikeaa. Toverisuhteissa toiset lapset voivat alkaa vältellä lasta, jolle tunteiden käsittely on vaikeaa. (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 12.)

3.3 Koulun ja vertaisryhmän merkitys sosiaaliselle kehitykselle

Koululla on merkittävä rooli sosiaalisten taitojen oppimisessa. Kouluaikanaan lasten tulisi kehittyä vuorovaikutustaidoissaan niin, että he kykenevät sosiaalisten tilanteiden mukaiseen vuorovaikutukseen erilaisissa ympäristöissä. Koulu on myös tärkeällä sijalla, kun lapsi muodostaa ja sisäistää yhteistyön ja ryhmässä toimimisen sääntöjä. Useimmissa kouluissa vuorovaikutustaitojen opettaminen ei kuitenkaan ole suunnitelmallista, ja lasten sosiaalinen kasvattaminen on jäänyt lähinnä kotien tehtäväksi. Koulu voi kuitenkin vaikuttaa lasten sosiaalisen pääoman kartuttamiseen ja osaltaan tukea lapsen voimavarojen kehittymistä. Koulu voi toimia myös suojaavana tekijänä lapsen sosiaalisen pääoman kuihtumista vastaan niiden lasten elämässä, joilla sosiaalinen alkupääoma on vähäisempi. (Pulkkinen 2002, 210; Kauppila 2005, 14, 143.)

Myös lapsen vertaissuhteet eli samanikäisten, samalla kehitystasolla olevien lasten kanssa luodut suhteet ovat merkityksellisiä lapsen kehitykselle, sillä lapset oppivat toisiltaan paljon sellaista, mitä aikuiset eivät pysty heille välittämään, kuten tietoja, taitoja ja asenteita. Vertaisryhmään kuuluminen on jo sinänsä palkitsevaa, sillä kaverit tarjoavat ajanvietettä, virikkeitä, kumppanuutta sekä tunteen johonkin kuulumisesta. Ryhmässä toimiessaan lapsi voi kehittää sosiaalista kompetenssiaan, oppia yhdessä toimimista ja työnjakoa, toimintatapoja ja sovittujen sääntöjen noudattamista, kompromissien tekemistä sekä oman paikan ottamista ryhmän jäsenenä. Vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi oppii myös itsestään ja rakentaa omaa minäkuvaansa, käsitystä

itsestään. Lisäksi ystävyysuhteet toimivat myöhempien ihmissuhteiden edeltäjinä, sillä niissä opetellaan tunteiden jakamista, emotionaalisen tuen antamista ja saamista, sitoutumista, läheisyyttä ja luottamusta. (Pulkkinen 2002, 112–113; Salmivalli 2005, 15, 33, 36.)

Merkityksellistä on myös se, keitä lapsen ystävät ovat ja millainen on ystävyysuhteen laatu. Lapset, joiden ystävyysuhteet ovat vastavuoroisia ja tarjoavat myönteisiä kokemuksia, ovat yhteistyökykyisempiä, altruistisempia, itsevarmempia, vähemmän aggressiivisia ja joutuvat harvemmin konflikteihin. Kouluiässä vastavuoroisen ystävyysuhteen on todettu myös kohentavan itsetuntoa ja vähentävän myöhempiä tunne-elämän ongelmia. Ystävyysuhteiden on todettu myös suojaavan kiusatuksi joutumiselta sekä ennustavan myöhempää hyvää itsetuntoa. (Salmivalli 2005, 37–38, 40–41.)

Sosiaalisissa suhteissa onnistuminen suojaa monilta ongelmilta. Sen sijaan sosiaalisten taitojen heikkous ja siitä aiheutuva epäonnistuminen voivat aiheuttaa hyljeksintää ja syrjintää toveriryhmässä ja muissa sosiaalisissa tilanteissa. Ryhmässä torjutuksi tuleva lapsi alkaa helposti pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Torjutuilla lapsilla on myös muita suurempi riski jäädä muidenkin ryhmien ulkopuolelle ja ilman vastavuoroisia ystävyysuhteita. He kokevat muita useammin yksinäisyyttä, eristäytyvät ja joutuvat helpommin kiusatuiksi. Jatkuvasti ryhmän ulkopuolelle jäävä lapsi jää myös ilman sitä harjoituskenttää, jolla opitaan monia sosiaalisia taitoja. Torjutuksi tuleminen on todettu olevan yhteydessä myös myöhempisiin kouluvaikeuksiin (poissaolot, luokalle jääminen, koulun keskeyttäminen), tunne-elämän ongelmiin (masentuneisuus, yksinäisyys, heikko itsetunto) sekä käyttäytymisen ongelmiin (aggressiivisuus, antisosiaalisuus, rikollisuus). Sosiaalisen kompetenssin puutteet voivat siis johtaa vaikeuksiin muillakin elämän alueilla kuin vain vuorovaikutuksessa. Näin ollen kaikki keinot, joilla sosiaalista integroitumista voidaan edistää, ovat ennaltaehkäisevää työtä. (Salmivalli 2005, 33, 196; Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 20.)

4 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMINEN LAPSILLE

4.1 Sosiaalista pätevyyttä edistävät interventiot

Lapsia ei tulisi leimata hankaliksi tai epäsosiaalisiksi sen vuoksi, että heillä on puutteelliset sosiaaliset taidot, sillä sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja, kuten muitakin taitoja on mahdollista oppia. Näiden taitojen opettamisessa ei ole kyse käyttäytymisetikettien opettamisesta vaan lapsen sosiaalistamisesta olemaan kyvykkäämpi ihmissuhdetaidoissa, toimimaan sosiaalisissa verkostoissa ja erilaisissa ryhmissä, ilmaisemaan itseään ja kohtaamaan erilaisia ihmisiä. Sosiaalista pätevyyttä voidaan edistää vaikuttamalla suoraan lapsen käyttäytymiseen tai vaikuttamalla käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin, kuten tilannetulkintoihin tai oman toiminnan seurausten arviointiin. Kolmas tapa on vaikuttaa sosiaaliseen rakenteeseen eli lapsen asemaan ryhmässä ja vuorovaikutuksen sujumiseen koko ryhmän kesken. (Kauppila 2005, 135, 209; Salmivalli 2005, 182.)

Sosiaalisten taitojen opettamiseen perustuvissa interventioissa pyritään vaikuttamaan suoraan lapsen käyttäytymiseen, ja lapselle opetetaan uusia, konkreettisia, yksinkertaisia taitoja. Opetettavien taitojen tulee liittyä hyväksytyksi tulemiseen vertaisryhmissä. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi osallistumiseen liittyvät taidot, kuten mukaan meneminen ja toisen huomioiminen, yhteistyötaidot, kuten vuorottelu ja jakaminen, kommunikointiin liittyvät taidot, kuten puhuminen ja kuunteleminen sekä sosiaalisen tuen taidot, kuten avun tarjoaminen ja toisen rohkaiseminen. Sosiaalisia taitoja opettaessa taidosta ensin keskustellaan lapsen kanssa; mikä se on, miksi se on tärkeä, mitä hyötyä siitä on. Tällöin lapset saavat tietoa opeteltavasta taidosta ja motivoituvat oppimaan sitä. Toiseksi tunnistetaan oikeita ja vääriä tapoja taidon toteuttamisessa, sillä lapset tunnistavat sosiaalisia taitoja paremmin, jos kuvataan puutteellinen suoritus ja sen rinnalla tavoiteltava taidon taso. Tämän jälkeen taitoa harjoitellaan esimerkiksi roolileikin avulla. Lopuksi taitoa vahvistetaan luonnollisissa tilanteissa. Kriittinen tekijä käyttäytymiseen vaikuttavissa interventioissa on, yleistyvätkö järjestetyissä harjoitustilanteissa opitut taidot opetustilanteiden ulkopuolelle. (Salmivalli 2005, 182–184; Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006,13.)

Sosiokognitiivisissa interventioissa lapsia opetetaan tunnistamaan emootioita, asettumaan toisen asemaan, tulkitsemaan tilannevihjeitä, luomaan vaihtoehtoisia toimintastrategioita ja ennakoimaan oman toiminnan seurauksia. Ongelmana näissä interventioissa on, että kuvitteelliset sosiaaliset tilanteet, joissa on aikaa miettiä tilanteita, ovat erilaisia kuin todelliset tilanteet, joissa toimitaan nopeasti automatisoituneiden mallien mukaan. (Salmivalli 2005, 185, 187.)

Sosioekologisissa interventioissa tarkoituksena on vaikuttaa laajempaan ympäristöön yksittäisen lapsen käyttäytymisen tai kognitioiden sijaan. Interventio perustuu ajatukseen, jonka mukaan pysyvien muutoksien aikaansaamiseksi yksittäisen lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä on voitava vaikuttaa myös muihin lapsiin. Lapsen sosiaalinen maine ryhmässä on hyvin pysyvä, vaikka lapsi muuttaisikin käyttäytymistään. Näin ollen sosiaalisten taitojen opettaminen yksittäiselle lapselle ei riitä, ellei ympäristö mahdollista taitojen käyttöönottoa tai muuta käsityksiään lapsesta. (Salmivalli 2005, 188.)

Oleellinen kysymys sosiaalisen pätevyyden edistämisessä on, kenelle interventio-ohjelmat tulisi suunnata. Ennaltaehkäisevään lähestymistapaan kuuluu, että sosiaalisten taitojen opettaminen, esimerkiksi kouluissa suunnataan kaikille. Kun opetus kohdistuu koko luokkaan, lapset saavat välittömästi tilaisuuksia harjoitella taitoja. Lasten kannalta myös koko luokan mukana olo on mukavaa eikä kukaan leimaannu siksi, että käy ulkopuolisessa ”terapiassa”. Kaikille suunnatussa opetuksessa opetellaan yleisiä asioita, muttei välttämättä juuri niitä, joissa jotkut lapset tarvitsisivat erityistä opetusta. (Salmivalli 2005, 190–191.)

Sosiaalisten taitojen kehittäminen on kuitenkin tehokkainta pienessä, 3–5 lapsen ryhmässä, joka muodostuu luonnollisen lapsiryhmän sisälle. Toinen vaihtoehto onkin valita lapset, joilla on ongelmia tietyissä taidoissa, ja koota heidät ryhmäksi, jossa taitoja opetetaan. Esimerkiksi hiljaiset ja ryhmässä torjutut lapset tarvitsevat usein muita enemmän sosiaalisten taitojen opettamista samoin kuin erityisryhmiin kuuluvat, kuten yksinäiset ja syrjäytyneet lapset. Ryhmässä lapset voivat oppia toisiltaan mallin ja jäljittelyn sekä yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Tunteiden käsittelyssä lapsille voi olla hyötyä siitä, että muilla ryhmäläi-

sillä on ollut vastaavia kokemuksia, kuin hänellä itsellään. Samoja asioita kokee-
neet voivat yhdessä työstää kokemuksiaan ja osoittaa toisilleen empatiaa. Vali-
koidulle ryhmälle suunnattu interventio kuitenkin vähentää taitojen yleistymistä
ryhmän ulkopuolelle. Se ei myöskään vaikuta lapsen sosiaaliseen maineeseen
muualla kuin ryhmän sisällä. Ongelmallista on myös se, että kaikkein ongelmal-
lisimmista lapsista muodostettu ryhmä voi vahvistaa antisosiaalista käyttäyty-
mistä. Pienryhmät tulisikin muodostaa mahdollisimman heterogeenisiksi; ryh-
miin olisi hyvä kuulua sekä ongelmalapsia että sosiaalisesti kyvykkäitä lapsia,
jotka toimivat käyttäytymisen malleina ja vahvistavat toivottua toimintaa. (Kaup-
pila 2005, 145; Salmivalli 2005, 192; Vilén ym. 2006, 463.)

Interventioiden toteutustapa riippuu siitä, onko tavoite vaikuttaa sosiaalisiin vai
sosiokognitiivisiin taitoihin vai muuttaa koko yhteisön, kuten koululuokan sosiaa-
lista rakennetta. Sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen opettaminen koko
luokalle on pikemminkin ennaltaehkäisevää kuin olemassa olevia ongelmia kor-
jaavaa. Pienryhmissä päästään intensiivisempään työskentelyyn opettaessa
heitä, joilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa. Pienryhmiä muodostettaessa on
kuitenkin kiinnitettävä huomiota siihen, keitä ryhmiin kuuluu. Jos intervention
lähtökohdat ovat sosioekologiset, on järkevää työskennellä koko luokan kanssa.
(Salmivalli 2005, 196.)

4.2 Sosiaalisten taitojen arvioiminen taitojen opettamisen pohjana

Sosiaalialan työntekijöiden toiminta lähtee asiakkaiden tarpeista, joten toiminta
perustuu aina tarpeiden arviointiin. Arvioiminen voi olla lapsen elämään liittyvän
yksittäisen asian arvioimista tai laajempaa perehtymistä lapsen kokonaiskehi-
tykseen. Lasten sosiaalisten taitojen arviointia voi tehdä havainnoimalla, kuun-
telemalla ja haastatteleamalla lasta. Lapsen kanssa yhdessä tekeminen ja toi-
miminen tuottavat tietoa siitä, mitä lapsi osaa. Myös kyselylomakkeet ovat taval-
lisia. Niiden avulla sosiaalisesta käyttäytymisestä voidaan kysyä lapselta itsel-
tään, hänen tovereiltaan, opettajilta sekä vanhemmilta. Toveriarvioinnin hyvät
puolet sosiaalisten liittyvät siihen, että lapset arvioivat toisiaan erilaisissa tilan-
teissa, niissäkin missä aikuiset eivät ole näkemässä. Luotettavan kokonaisku-

van saamiseksi eri tietolähteistä kerättyjen arvioiden käyttäminen on suotavaa. Tärkeää on muistaa, ettei arvioinnin tuloksilla ole merkitystä, ellei tiedetä, miten niitä käytetään. Arvioinnin tulee aina olla pohjana lapsen kehityksen tukemiselle. (Vilén ym. 2006, 163–164.)

Lapsen sosiaalisia taitoja arvioitaessa on tärkeää, että työntekijät kykenevät arvioimaan lapsen voimavaroja siinä missä ongelmia ja tarpeitakin. Voimavaroilla tarkoitetaan kaikkea sellaista, joka auttaa lasta luomaan itsetuntoa ja selviytymään arjesta. Ne voivat olla taitoja, tietoja, kykyä oppia uutta tai sinnikkyyttä oppimisessa, vaikkei se sujuisikaan ikätason mukaisesti. Tarpeista puhuttaessa tarkoitetaan erityisiä kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita, joihin työntekijän tulee kiinnittää huomiota. (Vilén ym. 2006, 165.)

Tarkkoja kriteerejä lasten sosiaalisten taitojen hallitsemiselle ei voida asettaa, sillä lapset kehittyvät kaikilta taidoiltaan, myös sosiaalisilta ja vuorovaikutustaidoiltaan eri tahdissa. Taitoja arvioitaessa on muistettava, että lapsilla taidot ovat vasta kehittymässä, eikä heidän tarvitse toimia kuten aikuisten. Lapsilla sosiaalisten taitojen hallitseminen liittyy vuorovaikutuksellisiin tekijöihin, kuten hymyileminen ja nauraminen, tervehtiminen, katsekontaktin ottaminen ja silmiin katsominen, ilmeikielen tunnistaminen ja käyttäminen, toisten kuunteleminen, erilaisten roolien ottaminen, toisten auttaminen, muiden huomioon ottaminen, oman mielipiteen ilmaiseminen, keskustelun aloittaminen, ylläpitäminen ja lopettaminen muut keskustelukumppanit huomioiden, kiittäminen ja anteeksipyyttäminen, jakaminen ja yhteistyö, ristiriitatilanteista selviäminen, tunteiden ilmaiseminen, ryhmiin sopeutuminen ja ryhmissä toimiminen sekä toisiin lapsiin ystäväystyminen ja leikkeihin liittyminen. (Kauppila 2005, 135–138.)

Sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen lähtötason perusteella voidaan päätellä, millaista opettamista tarvitaan. Taitojen harjoittelu tulee aloittaa mahdollisimman varhain, mikäli puutteita ilmenee. Opettamisessa lähtökohtana on pidettävä sellaista taidon tasoa, jota voidaan pitää kohtuullisena huomioiden lapsen persoonallisuuden, iän ja kypsyytason, motivaation ja oppimistaidot. (Kauppila 2005, 139.)

5 RYHMÄN OHJAAMINEN

5.1 Ryhmän määrittely ja kehitysvaiheet

Ryhmällä tarkoitetaan joukkoa ihmisiä, jotka kommunikoivat toistuvasti toistensa kanssa interpersoonallisessa kontaktissa. Vuorovaikutuksen lisäksi keskeistä on, että ryhmän jäsenet ovat tietoisia toisistaan ja kuulumisestaan ryhmään. Erilaiset ryhmät voidaan rakenteensa mukaan jakaa suurryhmiin, pienryhmiin, avoimiin ryhmiin, suljettuihin ryhmiin ja täydentyviin ryhmiin. Suurryhmissä jäseniä on yli kymmenen, pienryhmissä yleensä kahdesta kymmeneen. Avoimella ryhmällä tarkoitetaan ryhmää, johon voi tulla mukaan niin usein kuin itse haluaa. Sillä ei ole alkua eikä loppua, vaan ryhmä jatkuu, vaikka osallistujat vaihtuvat. Vastaavasti suljetussa ryhmässä osallistujat ja kokoontumiset on määritelty etukäteen eikä ryhmään oteta uusia jäseniä, vaikka joku lopettaisi kesken. Täydentyvissä ryhmissä poisjääneiden tilalle otetaan ryhmäkoon sallima määrä uusia jäseniä. (Kauppila 2005, 85; Kaukkila & Lehtonen 2007, 17.)

Ryhmän ajallista kulkua kutsutaan ryhmän prosessiksi ja ryhmän ajallisia vaiheita ryhmän kehitysvaiheiksi. Kehitysvaiheiden tunnistaminen on tärkeää, sillä esimerkiksi ryhmänohjaajan roolit ja tehtävät painottuvat eri tavoin eri kehitysvaiheissa. Kehitysvaiheista ensimmäinen, muotoutumisvaihe, ajoittuu ryhmän aloitukseen. Muotoutumisvaiheessa ryhmä alkaa muotoutua eli ryhmäytyä. Ryhmä alkaa selvittää tavoitteitaan ja normejaan, ja ryhmän jäsenet laativat ryhmälle sääntöjä ja toimintatapoja. Jäsenet tarkkailevat toisiaan, tutustuvat toisiinsa sekä etsivät omaa paikkaansa ryhmässä. He ovat toisiaan kohtaan varovaisia ja etäisiä, puhuvat ja toimivat varovaisesti sekä tukeutuvat ohjaajaan, eivätkä vielä toimi kovin hyvin ryhmänä. (Kauppila 2005, 97; Toikka & Toikka 2006, 25; Kaukkila & Lehtonen 2007, 24.)

Kuherteluvaiheessa ryhmäläiset pääsevät varovaisuudestaan ja alkavat rentoutua ja keskustella avoimemmin toistensa kanssa. He ovat kiinnostuneita muista ryhmän jäsenistä ja haluavat tutustua heihin paremmin. Ryhmäläiset ovat innostuneita, avuliaita ja yksimielisiä. Ryhmäläisten roolit sekä ryhmän normit ja peli-

säännöt alkavat muodostua. Normien myötä ryhmälle syntyy oma kulttuuri, ja ryhmäläisten yhteenkuuluvuuden tunne ja me-henki kasvavat. (Toikka & Toikka 2006, 25; Kaukkila & Lehtonen 2007, 25.)

Kuherteluvaiheen päättyessä ryhmän jäsenet uskaltavat erottautua muista, kommentoida toistensa esittämiä ajatuksia ja ilmaista myös eriäviä mielipiteitä. Kiehuntavaiheessa jäsenten erilaisuus ja erilaiset näkemykset voivat tuoda mukanaan ongelmia ja erilaiset tunteet alkavat nousta esiin. Ryhmän jäsenten välisistä ristiriidoista saattaa puhjeta konflikteja. Jäsenet saattavat myös ryhmän sisällä klikkiytyä pieniksi sirpaleryhmiksi. Ryhmäläiset alkavat usein myös kyseenalaistaa ja vastustaa ryhmän tehtävää ja ohjaajaa. Kiehuntaa ja kuohuntaa ei kuitenkaan pidä säikähtää, sillä välienselvittelyt ovat normaaleja vaiheita ryhmän kehityksessä. Kun ne käsitellään, ne parantavat ryhmän toimintaa. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 25; Kauppila 2005, 97–98; Toikka & Toikka 2006, 25.)

Kiehuntavaihetta seuraavassa yhteistoiminnan vaiheessa ryhmä ja sen menettelytavat, säännöt ja normit ovat vakiintuneet, ja yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa. Jäsenet ovat omaksuneet ryhmän tavoitteet ja omat roolinsa ryhmässä. Vuorovaikutus on sujuvaa, jäsenet ilmaisevat itseään vapaammin ja uskaltavat käsitellä myös kritiikkiä. Kaikki tuntevat toistensa kyvyt, erilaisuus nähdään rikkautena, ja sitä osataan hyödyntää. Ryhmässä on toimiva työnjako, ryhmä toimii hyvin ryhmänä, yhteistyö sujuu, ja jäsenten välillä vallitsee yhteisymmärrys ja kunnioitus. Energia ja voimavarat suuntautuvat työskentelyyn ja tavoitteiden saavuttamiseen. Vaihetta voidaan nimittää myös tehtävän suorittamisen vaiheeksi tai kypsän toiminnan vaiheeksi. (Kauppila 2005, 98–99; Toikka & Toikka 2006, 25; Kaukkila & Lehtonen 2007, 26.)

Luopumisvaiheessa tai toiminnan päättymisvaiheessa ryhmän toiminta loppuu. Ryhmä on suorittanut työnsä loppuun tai päässyt tavoitteeseensa. Tunteet nousevat jälleen pintaan, sillä ryhmän päättyminen voi aktivoida aiempia luopumisen kokemuksia. Ryhmäläiset voivat tuntea eroahdistusta, surua, haikeutta sekä helpotusta. Kun ryhmän hajoamiseen varaudutaan etukäteen, luopumisvaihe on henkisesti helpompi. Ryhmän päättyessä toimintaan voi liittyä juhllisuuksia

ja jatkotapaamisten suunnittelua, joiden avulla päätyminen konkretisoituu ja tulee helpommin käsiteltäväksi. (Kauppila 2005, 99; Toikka & Toikka 2006, 26; Kaukkila & Lehtonen 2007, 26.)

5.2 Ryhmänohjaajan tehtävät ja ominaisuudet

Ryhmänohjaajan roolit muuttuvat ryhmän kehittyessä. Uuden ryhmän aloittaessa toimintansa ohjaajan tehtävänä on vähentää alkuahdistusta ja jännitystä, rohkaista ryhmän jäseniä tutustumaan toisiinsa ja antaa tutustumiselle tarpeeksi aikaa. Tutustumisen voi aloittaa esimerkiksi erilaisilla tutustumisharjoituksilla. Ryhmän aloitusvaiheissa ohjaajan tehtävä on myös luottamuksen ja turvallisuudentunteiden herättäminen. Luottamuksen saavuttaminen ryhmäläisten välille ja ohjaajaa kohtaan on tärkeää ryhmän työskentelyn kannalta. Ohjaajan on hyvä painottaa, että ryhmässä puhutut asiat jäävät vain ryhmäläisten tietoon. Tasa-arvoinen kohtelu lisää luottamusta, selkeät ohjeet ja rajat turvallisuudentunnetta. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 63–64.)

Tärkein ryhmänohjaajan tehtävä on varmistaa, että ryhmä toimii perustehtävänsä ja tavoitteidensa suuntaisesti. Ohjaaja toimii johtajana kaikissa ryhmän kehitysvaiheissa, huolehtii asioiden sujumisesta ja pitää langat käsissään. Hän suunnittelee ja ohjaa ryhmässä tehtävät harjoitukset ja säännöstelee puheenvuorot, rohkaisten myös hiljaisempia kertomaan näkemyksistään. Ohjaaja kannustaa ryhmäläisiä keskustelemaan keskenään, auttamaan toisiaan ja tekemään yhteistyötä. Ryhmän toimiessa aktiivisesti ohjaajan rooli on passiivisempi. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 68–70.)

Ohjaajan tehtävä on huolehtia, ettei ryhmän kehitys pysähdy. Tässä ohjaaja tarvitsee kykyä havainnoida ja analysoida ryhmän dynamiikkaa ja prosessia. Ohjaajan on pyrittävä havainnoimaan sitä, mitä ryhmässä tapahtuu ja mistä syystä. Ohjaajan tehtävä on havainnoida myös ryhmässä esiintyviä erilaisia tunteita sekä ryhmän tunneilmapiiriä ja ryhmähenkeä. Ohjaaja varmistaa, että kaikilla on riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia kertoa ajatuksistaan ja tunteistaan. Tunteista puhuminen edistää ryhmän työskentelyä, ja siihen voi ryhmäläisiä kannustaa, mutta ei painostaa. Ohjaaja hyväksyy ryhmässä esiintyvät erilaiset

tunteet, mutta pysyttelee itse neutraalina ja puolueettomana voimakkaissa ryhmäläisten välisissä mielipide-eroissa. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 62, 65–68.)

Vaikka jokainen ryhmänohjaaja on oma persoonansa, jolla on omat vahvuutensa ja tapansa toimia, jokaisen ohjaajan on kyettävä empaattisesti eläytymään toisen ihmisen todellisuuteen. Ohjaajan on oltava aito, rehellinen ja avoin kohtaamaan uusia ihmisiä ja asioita. Ohjaajan on luotettava ryhmänsä kykyihin ja voimavaroihin sekä kunnioitettava ryhmänsä jäseniä tasavertaisesti. Myös välittömyydestä ja huumorintajusta on ohjaajalle hyötyä. Spontaanisuudella ja tilanekomiikalla ohjaaja voi laukaista monia jännitteitä ja ratkaista kiusallisia tilanteita. Kaikkiin tilanteisiin ei kuitenkaan huumori sovi, vaan ohjaajan on osattava kohdata myös vaikeat tilanteet. On osattava käsitellä ristiriitoja ja uskallettava ottaa vaikeat asiat puheeksi. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 59–62.)

Toiminnalliset tilanteet voivat vaihdella ryhmän koostumuksen, ryhmäläisten iän, vireystason, aiempien kokemusten ja monien muiden seikkojen vuoksi, eikä aina voi etukäteen tietää, toimiiko suunniteltu harjoitus kaikkien ryhmien kanssa samalla tavalla. Ohjaajan on oltava myös joustava ja valmis muuttamaan suunnitelmiaan tilanteiden mukaan. (Leskinen 2009, 17.)

5.3 Lasten ryhmän suunnitleminen

Ryhmän ja sen ohjelman suunnitleminen on onnistuneen ryhmänohjauksen perustaa. Suunnittelu auttaa ohjaajaa keskittymään tehtävään, sallii suunnitelmien muutokset siten, että ryhmän perustehtävä säilyy, antaa ohjaajalle turvallisuuden tunnetta, tukee tavoitteiden toteutumista sekä luo tilaisuuksia oppia uutta tulevia tilanteita varten. (Aalto 2002, 81.)

Ryhmän suunnitleminen lähtee aina tavoitteista. Jokaisella ryhmällä on oma toiminnan tarkoitukseen liittyvä tehtävänsä. Kun ohjaaja suunnittelee uuden ryhmän aloittamista, hänen on ensimmäiseksi selvítettävä, miksi hän haluaa ryhmän perustaa ja mitkä ovat ryhmän tavoitteet. Ohjaajalla on oltava selkeä käsitys siitä, mikä on ryhmän perustehtävä eli ryhmän punainen lanka. Tavoit-

teiden suunnittelun ja määrittelyn tulee aina lähteä ryhmään osallistuvien tarpeista. Ryhmän toiminta suunnitellaan ja valitaan vasta tavoitteiden asettamisen jälkeen. (Vilén ym. 2006, 466; Kaukkila & Lehtonen 2007, 15.)

Seuraavaksi ryhmänohjaajan on mietittävä, miten ryhmä muodostetaan, miten sen jäsenet valitaan ja minkä kokoinen ryhmästä tulee. Ryhmän muodostamiseen on monia tapoja. Lastenryhmässä lapset voidaan valita ikä- ja kehitystason mukaan, jolloin kaikki hyötyvät samantasoisesta toiminnasta. Ryhmistä voidaan tehdä myös heterogeenisiä, jolloin lapset voivat olla eri ikäisiä ja tarpeiltaan erilaisia. Tällöin lapset voivat oppia toisiltaan. (Vilén ym. 2006, 466.)

Ohjaajan kannattaa alussa selvittää myös osallistujien taustatiedot, kuten ikä, sukupuoli ja erityispiirteet sekä tuntevatko ryhmän jäsenet toisiaan ennestään. Nämä auttavat ohjaajaa suunnittelemaan sopivaa toimintaa. Etukäteen on selvitettävä myös se, onko ryhmässä esimerkiksi liikuntarajoitteisia tai henkilöitä, joiden jokin muu ominaisuus vaatii erityistä huomiota. Syytä on selvittää myös ryhmäläisten taidot ja lähtötaso. (Aalto 2002, 83–84; Leskinen 2009, 17.)

Ohjaajan on etukäteen päätettävä, kuinka usein ja kuinka monta kertaa ryhmä kokoontuu, milloin ryhmä alkaa ja milloin päättyy. Lisäksi on sovittava, mihin aikaan ryhmä alkaa ja kuinka kauan se kerrallaan kestää. Lastenryhmissä on tärkeää, että ryhmä kokoontuu aina samaan aikaan. Tällöin lapset oppivat tietämään, että heille on varattu tietty aika. Myös ryhmien välissä oleva aika on merkityksellistä, sillä silloin lapset voivat tietoisesti tai alitajuisesti käsitellä teemoja, joita ryhmissä on käsitelty. Käytettävissä oleva aika tulee ottaa huomioon myös ryhmän ohjelmaa suunnitellessa ja harjoituksia valitessa. Ohjaajan tulee suunnitella omaa ajankäyttöään ja rakentaa itselleen tarkka aikataulun mukainen ohjelma kunkin ryhmäkerran sisällöstä. Ryhmäläisille aikataulusta voi ilmoittaa väljemmin. (Aalto 2002, 86; Vilén ym. 2006, 465; Kaukkila & Lehtonen 2007, 21.)

Ohjaajan tulee myös päättää missä, ja millaisessa tilassa ryhmä kokoontuu. Tilan valitsemisessa oleellista on tilan rauhallisuus ja se, ettei kukaan tai mikään pääse keskeyttämään ryhmähetkeä. Käytettävä tila tulee ottaa huomioon oh-

jelman suunnittelussa ja harjoitusten valinnassa. Ohjaajan on hyvä tutustua toimintaympäristöön etukäteen ja tarkistaa tilan yleiskuva; onko tilassa liikkumaa, millaiset tuolit tilassa on ja onko tilassa ryhmälle sopivia välineitä. Ryhmän tilan pysyminen samana tuo turvallisuuden tunnetta. Myöskään tilan välineistöä tai huonekaluja ei kannata muuttaa kesken ryhmän. Mitä vähemmän ulkoisia muutoksia tapahtuu, sitä paremmin ryhmäläiset voivat keskittyä ryhmässä käyvien aiheiden käsittelyyn. (Aalto 2002, 86; Vilén ym. 2006, 465.)

Myös ryhmätapaamisten rakenne ja sisältö on suunniteltava etukäteen. Ryhmän toiminnan on oltava sellaista, että kaikki ryhmäläiset voivat osallistua siihen tasavertaisesti. Toiminnan valinnassa tulee huomioida ryhmän tavoitteet ja hyödyntää omia vahvuuksia. Ryhmätuokion toiminnat ja niiden eteneminen kannattaa suunnitella mahdollisimman tarkkaan. Myös toiminnassa käytettävä materiaali ja välineet on suunniteltava ja testattava etukäteen. On hyvä varmistaa, että kaikki tarvittavat välineet ovat ryhmän alkaessa saatavilla ja oikeilla paikoillaan, sillä tavaroiden etsiminen luo epävarman ilmapiirin. Jos ohjattava harjoitus on uusi, myös sitä kannattaa itse kokeilla tai vähintään käydä harjoitus mielessään läpi. Etukäteen kokeileminen helpottaa ryhmäläisten ohjaamista ja auttaa ohjaajaa selittämään ohjeet selkeämmin ja ymmärrettävämmin. (Vilén ym. 2006, 466; Leskinen 2009, 17.)

5.4 Ryhmän aloittaminen

Ennen ryhmän aloittamista ohjaajan on syytä valmistautua ohjelman toteutukseen tekemällä etukäteisvalmisteluja ja ennakoimalla ryhmän kulkua. Ohjaaja saapuu paikalle hyvissä ajoin, jotta ehtii tarkastaa, että kaikki tarvittava rekvisiitta, materiaalit ja välineet ovat mukana ja oikeilla paikoillaan ja että tila on valmiina vastaanottamaan ryhmän. Ryhmän alkaessa ohjaajan kannattaa aluksi esittäytyä, kertoa jotain itsestään ja taustastaan. Ohjaaja voi kertoa itsestään perustiedot ja jotain henkilökohtaista liittyen ryhmän sisältöihin, esimerkiksi sen hetkisistä tuntemuksistaan. Itsensä esittelemisen hälventää pelkoa ja epäluuloa. Ohjaajan on hyvä kertoa myös jotain toimintaympäristöstä ja tilasta, jossa ollaan. Tämän jälkeen ohjaaja voi kertoa ryhmän ohjelmasta, tavoitteista ja

päämääristä sekä aikataulusta. Tällöin ryhmän toimintaan on helpompi sitoutua, ja toiminnasta jää turha epätietoisuus pois. Halutessaan ohjaaja voi myös esitellä käytettäviä menetelmiä. Ryhmän aloitusvaiheeseen kuuluu myös ryhmän jäsenten esittäytyminen tai esitteleminen, esimerkiksi erilaisten tutustumisharjoitusten avulla. Jokainen ryhmäläinen tulee nähdyksi ja kuulluksi ja jokainen saa käsityksen siitä, ketä ryhmään kuuluu. (Aalto 2002, 90, 92–94; Leskinen 2009, 18.)

Ryhmän aloittaminen on tärkeä vaihe ja se kannattaa suunnitella huolellisesti. Ryhmän alkuvaiheissa tarvitaan toimintaa, jonka kautta ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa ja luovat omaa tapaansa olla ryhmässä. Alussa on syytä tehdä myös ryhmäytymisharjoituksia, sillä ne auttavat ryhmää toimimaan yhdessä. Ryhmän alkuvaiheissa ryhmään luodaan myös luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. (Vilén ym. 2006, 465; Leskinen 2009, 18.)

5.5 Ryhmän lopettaminen ja päättäminen

Useimmat ryhmässä käytetyt harjoitukset ja toiminnot on syytä purkaa heti harjoituksen jälkeen tai ryhmätuokion päättyessä. Purkamisella tarkoitetaan tehtävän jälkeistä keskustelua tehtävän herättämistä tunteista ja kokemuksista. Tunteista puhuttaessa ohjaajan tulee luoda ilmapiiri, jossa kaikki tunteet ovat hyväksytyjä, sillä hyväksyvässä ilmapiirissä tunteiden ilmaiseminen on helpompaa. Purkaminen voidaan tehdä joko sanallisesti keskustelemalla tai sanattomasti esimerkiksi symbolien avulla. Sanaton purkaminen helpottaa sanallista purkamista ja on hyödyllistä, kun ryhmäläisten on vaikea puhua tunteistaan ja kokemuksistaan. Sanattomasta purkamisesta siirrytään yleensä sanalliseen purkamiseen. (Aalto 2002, 120–121, 125.)

Jokaisen ryhmätuokion jälkeen ohjaajan on hyvä kirjata ylös, mitä ryhmässä tapahtui, mitä tehtiin ja millaisia ajatuksia ja tuntemuksia ryhmän aikana on herännyt. Arviointia ja havaintoja on syytä tehdä ja kirjata paitsi omasta toiminnasta, myös ryhmäläisistä. Tietoja hyödynnetään ryhmätoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa seuraavilla kerroilla. (Vilén ym. 2006, 467.)

Tietoisuus ryhmän päättymisestä käynnistää monessa surutyön, vaikka ryhmään liittyisikin myönteisiä kokemuksia. Irrottautuminen tärkeäksi tulleesta ryhmästä voi olla vaikeaa. Ryhmän loppuvaiheissa on hyvä muistuttaa, montako kertaa on vielä jäljellä, sillä tämä auttaa käsittelemään ryhmän loppumista. Myös yhteisten hyvien hetkien muisteleminen ja eroharjoitukset auttavat käsittelemään loppumista. (Aalto 2002, 97; Vilén ym. 2006, 465.)

6 SELVITYKSEN TEKEMINEN

6.1 Selvityksen lähtökohdat, tavoitteet ja selvityskysymykset

Syksyllä 2007 lappeenrantalaisen Lönnrotinkadun koulun opettaja tarjosi sosionomiopiskelijoille mahdollisuutta projektio-pintoinaan ohjata alakouluikäisille oppilaille vuorovaikutustaitojen harjoitteluun perustuvia pienryhmiä. Vaikka koulu ympäristönä tarjoaa oppilaille hyvän kentän erilaisten sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen harjoittamiselle ja oppimiselle, erilaisten syiden takia kaikki eivät opi näitä taitoja samalla tavalla tai yhtä nopeasti, vaan tarvitsevat muita enemmän harjoittelua. Koulussa opettajilla ei kuitenkaan aina ole aikaa tai mahdollisuutta virallisen opettamistyönsä ohessa keskittyä vuorovaikutukseen liittyvien taitojen opettamiseen, vaikka sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat koko koulutyön sujumiseen.

Mukaan pienryhmätoimintaan lähti syksyllä 2007 kaksi Lönnrotinkadun koulun opettajaa ja kaksi Saimaan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijaa. Toimintamalli oli uusi sekä opettajille että opiskelijoille. Suuntaviivat pienryhmien toiminnalle antoivat mukaan toimintaan osallistuneet opettajat, ryhmien suunnittelu ja käytännön toteutus olivat opiskelijoiden vastuulla. Ryhmiä ohjanneet opiskelijat, mukana toiminnassa olleet opettajat sekä ryhmiin osallistuneet lapset kokivat pienryhmätoiminnan mielekkääksi, ja heti toiminnan käynnistymisen jälkeen päätettiin, että ryhmissä saatuja kokemuksia sekä käytännössä kokeiltuja vuorovaikutusharjoituksia kirjattaisiin muistiin. Samalla syntyi ajatus opinnäytetyöstä.

Tässä opinnäytetyössä selvitettiin Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmis-
tä nousseita havaintoja. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita ryhmänoh-
jaajan tulee ottaa huomioon lasten vuorovaikutusryhmää suunniteltaessa ja ohja-
tessa. Tavoitteena oli tarkasteluun nousseiden havaintojen pohjalta laatia työkir-
ja ryhmänohjaajan työkaluksi helpottamaan vuorovaikutusryhmien kaltaisten
ryhmien suunnittelua ja ohjaamista.

6.2 Kuvaus toimintaympäristöstä ja selvityskohteesta

Syyslukukaudella 2007 vuorovaikutusryhmiä muodostettiin neljä eri ryhmää,
kahden opettajan luokilta. Ryhmistä kolme oli poikaryhmiä ja yksi tyttöryhmä.
Poikaryhmiin osallistuvat oppilaat olivat kaikki saman ensimmäisen luokan oppi-
laita, tyttöryhmä muodostui ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaista. Kaik-
kiaan syyslukukaudella 2007 vuorovaikutusryhmiin osallistui 14 oppilasta, ku-
hunkin ryhmään 2–5 oppilasta kerrallaan. Ryhmät kokoontuivat 19.9.2007–
12.12.2007, kukin ryhmä yhteensä 10 kertaa. Ryhmät kokoontuivat keskiviikkois-
in, koulupäivien aikana ja koulun tiloissa. Ryhmät kokoontuivat aluksi koulun
kirjastossa ja myöhemmin syksyllä tilajärjestelyjen vuoksi koulun käsityöluokas-
sa.

Syyslukukaudella 2007 muodostetut ryhmät jatkoivat toimintaansa myös kevät-
lukukaudella 2008. Ryhmät kokoontuivat keskiviikkoisin koulun käsityöluokassa,
kukin ryhmä yhteensä 13 kertaa 9.1.2008–7.5.2008.

Syyslukukaudella 2008 vuorovaikutusryhmien toiminnassa oli mukana viisi
Lönnrotinkadun koulun opettajaa, ja pienryhmiä muodostettiin 8 eri ryhmää,
luokilta 1–5. Kaikki ryhmät kokoontuivat koulun iltapäiväkerhon tiloissa. Ryhmis-
tä kaksi kokoontui joka keskiviikko koko lukukauden ajan, kumpikin ryhmä yh-
teensä 10 kertaa 17.9.2008–3.12.2008. Kaksi ryhmää kokoontui vuorotellen
joka toinen keskiviikko, molemmat ryhmät yhteensä 5 kertaa. Kaksi ryhmää ko-
koontui joka keskiviikko alkusyksyn ajan, yhteensä 5 kertaa ja kaksi ryhmää
joka keskiviikko loppusyksyn ajan, yhteensä 5 kertaa. Ryhmistä poikaryhmiä oli

neljä, tyttöryhmiä kaksi ja sekaryhmiä kaksi. Syyslukukaudella 2008 pienryhmätoimintaan osallistui yhteensä 20 oppilasta, kuhunkin pienryhmään 2–3 oppilasta kerrallaan. Kukin ryhmä muodostui saman luokan oppilaista.

Jokaisen vuorovaikutusryhmän kesto oli yksi oppitunti. Osallistuessaan ryhmään oppilaat olivat poissa lukujärjestyksen mukaisilta oppitunneiltaan. Kaikki ryhmät muodostettiin pienryhmätoiminnassa mukana olevien opettajien valitsemista oppilaista. Yleisimpänä valintaperusteena oli, että kyseisten oppilaiden tulisi opettajien mielestä vielä harjoitella vuorovaikutukseen ja yhdessä toimimiseen liittyviä taitoja. Kahdessa ryhmässä oli mukana lisäksi oppilaita, joilla vuorovaikutus sujui ilman ongelmia.

Kaikissa vuorovaikutusryhmissä ohjaajina toimi kaksi sosionomiopiskelijaa. Suuntaviivat toiminnan tavoitteille tulivat pienryhmätoiminnassa mukana olevilta opettajilta, ryhmien suunnittelusta ja varsinaisesta ohjaamisesta vastasivat sosionomiopiskelijat. Ryhmien toiminta koostui erilaisista harjoituksista, leikeistä, peleistä ja keskusteluista, joiden tavoitteet liittyivät erilaisten vuorovaikutuksellisten ja yhteistoiminnallisten taitojen harjoitteluun. Harjoitukset pohjautuivat ryhmänohjauskirjallisuuteen, ohjaajien aiempaan kokemukseen sekä mielikuvitukseen. Ryhmissä harjoiteltavia osa-alueita olivat keskustelun taidot, toisten kuunteleminen, oman vuoron odottaminen, itsestä kertominen, omien mielipiteiden, tunteiden, mielipiteiden ja ajatusten tunnistaminen ja ilmaiseminen, omien mielipiteiden perustelevaaminen, toisen koskettaminen ja lähellä oleminen, toisen näkökulman huomioiminen ja toisen asemaan asettuminen, positiivisen palautteen antaminen ja saaminen, yhteistyö ja yhdessä toimiminen sekä sääntöjen noudattaminen.

6.3 Osallistuva havainnointi vuorovaikutusryhmissä

Osallistuvaa havainnointia tehtiin kaikissa vuorovaikutusryhmissä koko ryhmien keston ajan, 19.9.2007–12.12.2007, 9.1.2008–7.5.2008 sekä 17.9.2008–3.12.2008. Osallistuvan havainnoinnin muodoista vuorovaikutusryhmissä tehty havainnointi oli lähellä piilohavainnointia. Ryhmän ja sen toiminnan tarkkaileminen, havaintojen tekeminen ja tutkimusaineiston kerääminen olivat ryhmissä

toissijaisia tavoitteita, havainnoijan ensisijainen tehtävä oli toimia ryhmissä ohjaajana. Havainnointi tapahtui normaalin ryhmätoiminnan ohessa ja oli siksi huomaamatonta ja luontevaa. Havainnoija ei ollut tutkimuskohteesta ulkopuolinen, sillä kuului siihen itsekin ryhmänohjaajan roolissa. Kukaan ryhmiin osallistuneista oppilaista ei varsinaisesti ollut havainnoinnin kohteena, ja tästä syystä he eivät tieneet havainnoinnista ja siitä, että ryhmän toimintaa tarkkailtiin tutkimussyistä.

Havainnointi kohdistui ryhmänohjaajana toimimiseen, ryhmän toimintaan kokonaisuudessaan sekä ryhmissä toteutettuihin harjoituksiin. Havainnot kirjattiin muistiin mahdollisimman nopeasti kunkin ryhmäpäivän jälkeen, sillä havaintojen kirjaaminen ryhmien aikana ei ollut mahdollista. Havaintojen kirjaaminen olisi häirinnyt ryhmien normaalia toimintaa ja vienyt liikaa huomiota varsinaiselta ryhmän ohjaamiselta. Kirjaaminen ei ollut mahdollista myöskään eri ryhmien välillä, sillä ryhmien väliset tauot olivat välituntien mittaiset, ja tuo aika käytettiin tulevan ryhmän valmisteleamiseen ja tarvittavien järjestelyjen tekemiseen.

Ryhmissä tehdyt havainnot kirjattiin käsin, pohdiskelevasti ja päiväkirjamaisesti. Kirjattavia havaintoja, huomioita ja ajatuksia ei pyritty rajaamaan, vaan päiväkirjaan kirjattiin kaikki, mikä kirjaamishetkellä tuntui merkitykselliseltä ja tarpeenmukaiselta. Päiväkirjaan kirjattiin se, mitä kussakin ryhmässä tapahtui, mitä harjoituksia käytettiin, liittyikö joihinkin harjoituksiin erityisiä huomioita, mitä havaintoja tehtiin ryhmästä ja sen toiminnasta sekä millaisia ajatuksia ja huomioita oli ryhmän ohjaamiseen ja ohjaajana toimimiseen liittyen. Myös ohjaajaparin tai ohjaajien ja koulun opettajien välisten, ryhmän ohjaamista koskevien keskustelujen aiheet kirjattiin. Havainnot ja tilanteet pyrittiin päiväkirjamerkinnoissä kuvaamaan tarkkaan, jotta asioiden ja heränneiden ajatusten mieleen palauttaminen jälkeinpäin olisi mahdollisimman totuudenmukaista.

6.4 Havainnointi ja osallistuva havainnointi tiedonkeruutapana

Havainnointia käytetään tutkimuksessa havaintojen keräämiseen. Tutkimusaineiston kerääminen havainnoimalla on tietoista ja johdonmukaista, kokonaisval-

taista ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien tarkkailua eri aistien avulla. Tutkimusjaksot ovat havainnoinnissa usein pitkiä, sillä havaintojen tulee olla mahdollisimman kattavia. Kiinnostuksen kohteena ovat tutkimuskohteen jäsenten toiminta sekä kaikki näkymättömätkin asiat, joita tutkimuskohteen jäsenet toiminnallaan tuottavat. Havaintoja keräämällä ja niitä tulkitsemalla näkymätöntä pyritään tekemään näkyvämmäksi. Havainnoinnin etu on siinä, että se tehdään luonnollisessa ympäristössä ja siinä yhteydessä, jossa asiat ilmenevät. Havainnoinnin avulla voidaan siten saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointi sopiikin hyvin esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimiseen ja tilanteisiin, jotka ovat nopeasti muuttuvia ja vaikeasti ennakoitavissa. Se sopii käytettäväksi myös lasten kanssa. (Vilkkä 2006, 9, 21, 38; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 208.)

Havainnointimenetelmiä on useita. Menetelmiä voidaan kuvata sen mukaan, miten havainnoija itse osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan havainnoinnin aikana. Havainnointi voi olla ennalta tarkasti suunniteltua, hyvin jäsenneltyä ja tiukasti säädeltyä, jolloin havainnoijan roolina on olla tilanteissa täysin ulkopuolinen ja passiivinen tapahtumien seuraaja. Havainnointi voi olla myös hyvin vapaata ja tutkittavan kohteen luonnolliseen toimintaan mukautunutta, jolloin havainnoija itsekin voi toimia tarkkailtavan ryhmän jäsenenä. (Hirsjärvi ym. 2007, 209.)

Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan tutkimuskohteen ja sen jäsenten ehdoilla ja yhdessä sen jäsenten kanssa. Osallistuva havainnointi ja tutkimuskohteen toimintaan osallistuminen edellyttävät, että havainnoija pääsee jäseneksi tutkimaansa yhteisöön ja muodostaa sosiaalisia suhteita tutkittaviensa kanssa. Koska havainnoija on sisällä tutkimuskohteessa, hän vaikuttaa aina omalla läsnäolollaan tutkimuskohteeseensa. Näin ollen osallistuva havainnoija ei koskaan ole pelkästään tutkija, sillä tutkimuskohteen jäsenet antavat hänelle muitakin rooleja. (Vilkkä 2006, 44–45, 67.)

Myös osallistuvan havainnoinnin lajeja voidaan jaotella sen mukaan, miten täydellisesti ja kokonaisvaltaisesti havainnoija osallistuu tutkittavien toimintaan.

Osallistumisen aste voi vaihdella täydellisestä osallistumisesta osallistuvaan havainnointiin. Täydellisessä osallistumisessa havainnoija pyrkii pääsemään täydellisesti tutkittavan ryhmän jäseneksi. Osallistuva havainnoija puolestaan tekee tutkittaville selväksi, että on paikalla tekemässä havaintoja. Osallistuvan havainnoinnin lajeihin kuuluu myös piilohavainnointi. Piilohavainnoinnissa havainnoija osallistuu tutkimuskohteensa elämään, mutta tutkimuskohteen jäsenet eivät tiedä, että osallistuminen tapahtuu tutkimustarkoituksessa. Havainnoija ei osallistu tapahtumien kulkuun vaan on kaikissa tilanteissa ulkopuolisena. Piilohavainnoinniksi kutsutaan myös sitä osallistuvan havainnoinnin tyyppiä, jossa havainnoija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan ensisijaisesti muista syistä ja vasta toissijaisesti tutkimussyistä. Tällöin tutkija ei pyri sisälle tutkittavaan ryhmään, koska kuuluu siihen itsekin. (Vilka 2006, 53–54; Hirsjärvi ym. 2007, 211–212.)

6.4.1 Havaintoaineiston käsitteleminen

Havainnoimalla kerätty aineisto ei itsessään ole vastaus siihen, mitä ollaan tutkimassa, vaan tutkimus tehdään tutkimusaineistosta. Tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat ovat äänettöminä sisällä kerätyssä aineistossa. Tutkimusaineistoa voi rajata jo havainnointivaiheessa kohdistamalla havaintojen tekeminen vain tiettyihin asioihin ja ennalta valittuihin toimintoihin. Vapaasti havainnoiden syntyvän aineiston suuren määrän takia tavallisempi tapa on rajata aineistoa sen analysointivaiheessa, havaintoja yhdistettäessä ja tulkittaessa. Tällöin havaintoja analysoidaan tietystä viitekehystä. (Vilka 2006, 81.)

Aineiston analysoiminen tarkoittaa havaintojen ryhmittelyä ja yhdistämistä sekä näistä tehtävää tulkintaa. Tämä tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään ja yhdistetään yksittäiset havainnot. Tämä tehdään siksi, että aineiston käsitteleminen on helpompaa, kun se tiivistetään helpommin käsiteltävään ja hallittavaan muotoon. Ensimmäiseksi aineisto karsitaan erillisiksi yksittäisiksi raakahavainnoiksi. Tämän jälkeen raakahavaintoja karsitaan ja ryhmitellään siten, että havainnoista syntyy erilaisia havaintojen joukkoja. Tämän jälkeen aineistoa tarkastellaan tutkimuksen kannalta oleellisis-

ta näkökulmista ja yhdistetään havainnot etsimällä havainnoista yhteisiä piirteitä tai nimittäjiä. Aineiston analysoinnin toisessa vaiheessa tulkitaan havaintoaineistosta saadut tulokset. Tulosten tulkinnassa havaintoja yhdistettäessä syntyneet raakahavainnot kertovat, millaisilla tavoilla ihmiset toimivat tutkimusaineistossa. (Vilka 2006, 81–82, 86.)

6.4.2 Päiväkirja-aineiston käsitteleminen

Vuorovaikutusryhmissä tehdystä havainnoinnista aineistoksi saadut päiväkirjat käytiin läpi ryhmänohjaajan näkökulmasta. Aineistosta poimittiin ja alleviivattiin ne havainnot ja merkinnät, jotka liittyivät ryhmän ohjaamiseen ja ryhmänohjaajana toimimiseen tai havainnoitavissa ryhmissä käytettyihin harjoituksiin. Havainnot ja merkinnät jaettiin ensin kahteen ryhmään ja kirjattiin uudelleen siten, että ryhmän ohjaamiseen ja harjoituksiin liittyvät havainnot yhdistettiin molemmat omiksi kokonaisuuksikseen. Tämän jälkeen ryhmittelyt käytiin uudelleen läpi ja etsittiin havaintoja yhdistäviä aihealueita.

Ryhmän ohjaamiseen liittyvien havaintojen ryhmittely:

- Ryhmän suunnittelu
 - o Ryhmän muodostaminen ja ryhmän jäsenet
 - o Ryhmän ohjaajat
 - o Ryhmän kokoontumispaikka
 - o Aika ja ajankäyttö
 - o Ryhmän toiminta
- Ryhmän ohjaaminen
 - o Ryhmän säännöt
 - o Ryhmäohjaajan taidot
 - o Ryhmänohjaajan tehtävät
 - o Ryhmän havainnoiminen ja tarkkaileminen
 - o Yllättävät tilanteet
- Ryhmän jälkeinen toiminta

Harjoituksiin liittyvien havaintojen ryhmittely:

- Ryhmän aloittaminen, tutustuminen ja ilmapiirin luominen
- Ryhmäytyminen ja ryhmässä toimiminen
- Itsestä kertominen ja mielipiteenilmaisu
- Oma minä
- Yhdessä toimiminen ja yhteistyö
- Sosiaaliset tilanteet
- Ryhmän päätyminen ja palautteen antaminen

Ohjaamiseen liittyvät havainnot ryhmiteltiin siten, että ryhmän suunnittelemiseen, ryhmän ohjaamiseen ja ryhmän jälkeiseen toimintaan liittyvät havainnot yhdistettiin kukin omaksi ryhmäkseen. Muodostetut ryhmittelyt käytiin edelleen yksitellen läpi, ja yhdistettiin havainnot pienemmiksi osakokonaisuuksiksi. Ryhmän suunnittelemiseen liittyvät havainnot ryhmiteltiin uudelleen siten, että ryhmän muodostamiseen ja ryhmän jäseniin, ryhmän ohjaajiin, ryhmän kokoontumispaikkaan, aikaan ja ajankäyttöön sekä ryhmän varsinaisen toiminnan suunnittelemiseen liittyvät havainnot yhdistettiin kukin omaksi kokonaisuudekseen. Ryhmän muodostamiseen ja ryhmän jäseniin liittyvät havainnot kertoivat mm. ryhmän jäsenten valitsemisesta ja valintaperusteista sekä ryhmän jäsenistä saatavan etukäteistiedon merkityksestä. Ryhmän ohjaajia koskevat havainnot liittyivät useimmiten parityöskentelyn etuihin sekä ohjaajien toimintatapojen yhteensopivuuteen. Ryhmän kokoontumispaikkaa koskevat havainnot liittyivät lähinnä kokoontumispaikan häiriöttömyyteen. Aikaan ja ajankäyttöön liittyvät havainnot koskivat mm. aikataulun suunnittelemista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Varsinaisen toiminnan suunnittelua käsittelevät havainnot liittyivät mm. ryhmien tarkoituksen ja ryhmän jäsenten huomioimiseen suunnittelussa.

Ryhmän ohjaamiseen liittyvät havainnot ryhmiteltiin siten, että yhdistettiin ryhmän sääntöihin, ryhmän ohjaajan taitoihin ja tehtäviin, ryhmän havainnoimiseen ja tarkkailemiseen sekä yllättäviin tilanteisiin liittyvät havainnot. Sääntöjä käsittelevät havainnot liittyivät ryhmän säännöistä sopimiseen ja niistä kiinnipitämiseen. Ryhmän ohjaajan taitoihin ja tehtäviin liittyvät havainnot liittyivät mm. ohjaajan rooliin ryhmässä. Ryhmän havainnoimiseen ja tarkkailemiseen liittyvät

havainnot käsittelivät ryhmän kehitysvaiheiden tunnistamista ja sen merkitystä. Yllättäviin tilanteisiin ja suunnitelmien muutoksiin liittyvät havainnot liittyivät suunnitelmien muuttumiseen kesken ryhmän ja varaohjelman merkitykseen.

Ryhmän jälkeiseen toimintaan liittyviä havaintoja oli niin vähän, että näitä ei enää uudelleen ryhmitelty. Ryhmän jälkeistä toimintaa koskevat havainnot liittyivät ohjaajien väliseen keskusteluun, tavoitteiden toteutumisen arviointiin sekä näiden kirjaamiseen.

Lopuksi käytiin läpi ryhmässä käytettyihin harjoituksiin liittyvät havainnot. Harjoituksiin liittyvät havainnot sisälsivät ohjeita harjoitusten toteuttamisesta sekä kommentteja harjoituksen onnistumisesta tai epäonnistumisesta sekä tavoitteista. Havaintoaineistosta poistettiin ne harjoitukset, jotka eivät vastanneet vuorovaikutusryhmien tavoitteita. Tällaisia olivat esimerkiksi puhtaasti viihdyttämiseen ja ajanvietteeksi tarkoitettut leikit. Samoin poistettiin ne harjoitukset, jotka ryhmien aikana oli todettu toimimattomiksi. Harjoitukset ryhmiteltiin harjoitusten tavoitteiden mukaan siten, että tavoitteiltaan yhtenevät harjoitukset yhdistettiin ryhmäksi. Näin muodostettiin seuraavat ryhmittelyt: ryhmän aloittaminen, tutustuminen ja ilmapiirin luominen, ryhmäytyminen ja ryhmässä toimiminen, itsestä kertominen ja mielipiteenilmaisuus, oma minä, yhdessä toimiminen ja yhteistyö, sosiaaliset tilanteet sekä ryhmän päättymisen ja palautteen antaminen.

6.4.3 Havainnoinnin etiikka ja selvityksen luotettavuus

Vilkan (2006, 57) ja Hirsjärven ym. (2007, 208) mukaan tulisi tutkimuskohteen jäsenten toiminnan olla havainnoimishetkellä mahdollisimman luontevaa tutkimustulosten luotettavuuden kannalta. Osallistuvassa havainnoinnissa kuitenkin tutkijan ja havainnoijan läsnäolo saattaa rikkoa, häiritä tai jopa muuttaa tilannetta ja kohteen luonnollista toimintaa. Tätä ongelmaa ei tässä selvityksessä ollut, sillä Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmissä havainnoijana toimi ryhmien ohjaaja. Näin ollen havainnoija ei ollut havainnoitavasta kohteesta ulkopuolinen, vaan kuului siihen itsekkin. Ryhmiä havainnoitiin tavanomaisen ryhmätoiminnan ohessa, mikä teki havainnoinnista huomaamatonta. Ryhmien jäsenten toiminta oli luonnollista myös siitä syystä, etteivät he tieneet havainnoinnista.

Kuitenkin juuri piilohavainnointiin eli siihen, etteivät ryhmiin osallistuneet lapset tienneet havainnoinnista, liittyy erityisiä eettisiä kysymyksiä. Vilkan (2006, 54) mukaan tutkimuksessa ei saisi ylittää ihmisen itsemääräämisoikeuteen liittyviä vapauksia, vaan tutkittavien, myös lasten, tulisi saada tehdä itsenäinen päätös tutkimukseen osallistumisesta. Piilohavainnointia voidaan tässä kuitenkin perustella sillä, että vuorovaikutusryhmien ensisijainen tarkoitus oli muu kuin tutkimustarkoitus, ja myös havainnoija toimi ryhmissä ensisijaisesti muussa, kuin tutkijan roolissa. Myöskään kukaan ryhmien jäsenistä ei henkilökohtaisesti ollut havainnoinnin kohteena.

Havaintojen ja havainnoinnin tulosten luotettavuutta arvioitaessa on muistettava myös havaintojen subjektiivisuus, sillä havainnointi perustuu aina henkilökohtaisiin havaintoihin. Henkilökohtaisiin havaintoihin puolestaan voivat vaikuttaa havainnoijan omat tunteet ja tuntemukset, mielenkiinnon kohteet, aiemmat kokemukset ja sen hetkinen mielentila. Tästä syystä havainnointiin voi liittyä havainnointi- ja tulkintavirheitä. Näitä tulee tutkimuksessa tietoisesti välttää. Havainnoinnin henkilökohtaisuuden takia havaintojen pohjalta saatuja tutkimustuloksia ei myöskään voida yleistää pelkästään tehtyihin havaintoihin perustuen. (Vilka 2006, 79, 99.)

Havaintojen subjektiivisuuden takia joku toinen vuorovaikutusryhmissä ryhmänohjaajana toiminut olisikin saattanut samanlaisissa tilanteissa tehdä erilaisia havaintoja, kuin mitä nyt tehtiin. Havainnot tehtiin nyt myös ensisijaisesti ryhmänohjaajan roolista, havainnoijan roolista havainnot olisivat saattaneet myös olla erilaisia. Näin ollen Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmissä tehtyjä havaintoja ja niistä koottua työkirjaa ja sen sisältöä ei voida suoraan yleistää kaikkiin vastaaviin pienryhmätilanteisiin. Vaikka esimerkiksi työkirjassa esitetyt harjoitukset on todettu käyttökelpoisiksi, ne eivät välttämättä sellaisenaan toimi kaikkien alakouluikäisten pienryhmien kanssa. Toisaalta työkirjan sisällön luotettavuutta ja yleistettävyyttä tukee sen samansuuntaisuus ja yhteneväisyys muun ryhmänohjauksesta kirjoitetun tiedon kanssa.

Havainnoinnin subjektiivisuudesta aiheutuvia havainnointivirheitä voidaan vähentää Tuomen (2007, 153) mukaan sillä, että havainnoinnissa sekä aineiston käsittelemisessä ja analysoinnissa on mukana mahdollisimman monta henkilöä. Myös Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmissä tehdyn havainnoinnin luotettavuutta olisi voitu lisätä sillä, että kaikki ryhmissä toimineet ohjaajat olisivat tarkkailleet ryhmiä tutkimustarkoituksessa.

Havainnointivirheitä voi sattua myös silloin, jos muistiinpanoja ei pystytä tekemään välittömästi havainnointitilanteessa ja tutkija joutuu kirjaamaan havaintonsa muistin varassa. Jälkikäteen muistiinmerkityt havainnot saattavat olla puutteellisia tai muuttuneita. Toisaalta, vapaasti havainnoiden saatu tietomäärä on valtava, ja sen kirjaaminen havainnointitilanteessa on hankalaa. Muistiinpanojen tarkkuuteen tulee kiinnittää huomiota, sillä tutkimusteksti kirjoitetaan aina kootujen muistiinpanojen perusteella. (Vilkkä 2006, 40, 100.)

Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmissä tehdyt havainnot kirjattiin vasta myöhemmin kaikkien ryhmien jälkeen. Jälkikäteen kirjaamista voidaan pitää kuitenkin perusteltuna, sillä ryhmien ensisijainen tarkoitus oli muu kuin tutkimustarkoitus, ja havaintojen kirjaaminen ryhmien aikana olisi häirinnyt ryhmien luonnollista toimintaa.

Luotettavuuden arvioinnissa on Tuomen (2007, 150–153) mukaan tarkasteltava myös sitä, miten aineiston keruu on tapahtunut, miten tutkimuskohde on valittu, kuinka kauan tutkimus on kestänyt ja montako henkilöä on ollut mukana tutkimuksessa. Vuorovaikutusryhmien toiminta Lönnrotinkadun koululla jatkui yhteensä kolmen lukukauden ajan. Mukana toiminnassa oli kaikkiaan 12 eri ryhmää ja 34 lasta. Aineistoa kerättiin kaikissa toimintaan osallistuneissa ryhmissä. Näin ollen havainnointijakson pituuden ja laajuuden osalta voidaan työn tuloksia ja työkirjan sisältöä pitää luotettavina

7 TULOKSET

7.1 Ryhmän suunnitteluun liittyvät havainnot

Ryhmien huolellinen suunnittelu koettiin Lönnrotinkadun koulun vuorovai-
kutusryhmissä merkitykselliseksi toiminnan onnistumisen kannalta (*Vasta tunnin
alussa tajuttiin, että mitenköhän liikunnalliset harjoitukset onnistuvat X:lta, kun
liikkuminen on hänelle muutenkin hankalaa vamman vuoksi. Ainakaan tällä ker-
ralla ei oltu suunnitteluvaiheessa riittävästi siis huomioitu ryhmän jäseniä.*).
Suunnitelmia on hyvä tehdä kahdenlaisia: suuntaa-antavia pitkäntähtäimen
suunnitelmia koko ryhmätoiminnan keston ajaksi sekä yksityiskohtaisia suunni-
telmia jokaiselle ryhmätuokiolle. Pitkäntähtäimen suunnitelmat auttavat ohjaajaa
näkemään ryhmän toimintaa kokonaisuutena sekä suunnittelemaan toimintaa
ryhmän kokonaistavoitteiden mukaiseksi.

Mikäli vuorovaikutusryhmät perustetaan koulupäivien sisälle, perustettavien
ryhmien määrää on syytä miettiä huolellisesti. Jos ohjaajalla on kovin monta
ryhmää ohjattavanaan, ohjaaja voi helposti väsyä. Varsinkin päivän viimeinen
ryhmä koettiin lähes poikkeuksetta muita ryhmiä väsyttävämmäksi (*Viimeinen
ryhmä oli tänäänkin haasteellisin, iltapäivästä kun on itsekkin aina aika väsynyt.*).
Jos ohjaaja on itse jo väsynyt, ei ryhmän ohjaamiseen ja harjoitusten toteutta-
miseenkaan enää jaksu kunnolla keskittyä. Myös lapset saattavat iltapäivästä
olla jo väsyneitä ja siitä syystä levottomia. Ohjaajien väsyminen näkyy ja vaikut-
taa ohjaajana toimimiseen sekä sitä kautta myös ryhmän jäseniin (*Viimeisellä
tunnilla olo on usein kovin väsynyt ja alkaa jo odottaa että pääsisi itsekkin kotiin.
Varmasti se näkyy myös omassa ohjaamisessa, ehkä eniten omassa asentees-
sa ja sitä kautta oma väsymys vaikuttaa myös lapsiin. Viimeinen ryhmä on tästä
syystä ehkä vähän muita huonommassa asemassa.*).

Myös ryhmän jäsenten valitsemiseen on hyvä käyttää aikaa, sillä jäsenten va-
linnalla voi olla vaikutusta myös työskentelyn sujumiseen sekä ryhmälle asetet-
tujen tavoitteiden saavuttamiseen. Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmi-
en jäsenet olivat toiminnassa mukana olevien opettajien valitsemia. Useimmiten

valintaperusteena oli tarve vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Näin varmistettiin, että jokainen ryhmän jäsen hyötyi samanlaisesta toiminnasta. Toisaalta jos kaikilla ryhmän jäsenillä on samanlaisia vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia, he helposti innostavat ja yllyttävät toisiaan toimimaan ei-toivotulla tavalla (*Jos yksi pelleilee se näyttää vetävän nopeasti muutkin mukaansa ja vaikeuttaa siten kaikkien työskentelyä.*). Kahdessa ryhmässä oli mukana myös lapsia, joilla vuorovaikutus sujui hyvin (*Mietittiinkin miksi he ovat ryhmässä, kun suurempia pulmia ei tunnu olevan. Ope kertoikin sitten, ettei X:lla olekaan ongelmia vuorovaikutuksessa tai sosiaalisissa taidoissa ja onkin siksi hyvä pari Y:lle tähän ryhmään.*). Vuorovaikutustaidoiltaan taitavat lapset voivatkin ryhmässä toimia vertaismalleina toisilleen.

Myös jäsenten sukupuolta sekä kaverisuhteita voi olla hyvä miettiä ryhmän jäsenten valinnassa (*Luokalla on nyt kaksi uutta oppilasta ja X on opettajan mukaan jäänyt luokassa selvästi ulkopuoliseksi. Tästä syystä opettaja oli valinnut myös X:n tähän ryhmään.*). Ryhmätoiminnan kautta lapset voivat tutustua toisiinsa paremmin, mikä taas voi vaikuttaa lasten kaverisuhteiden syntymiseen. Myös esimerkiksi välitunneilla usein yksin jäävä lapsi pääsee ryhmässä osallistumaan yhteiseen toimintaan ja leikkiin.

Jo suunnitteluvaiheessa ohjaajan ja toiminnassa mukana olevien opettajien on hyvä miettiä miten toimitaan, jos joku ryhmästä on pois. Varsinkin, jos ryhmän muodostaa kaksi oppilasta, toisen poissaolo vaikuttaa oleellisesti ryhmän toimintaan. Lönnrotinkadun koululla ryhmät pidettiin, vaikka osallistujia olisi ollut vain yksi. Toisinaan poissaolevan tilalle otettiin joku muu esimerkiksi rinnakkaisluokasta. Ryhmän jäsenten vaihtuminen kesken ryhmän aiheuttikin usein keskustelua ohjaajien välillä (*Mietittiin paljon tätä vaihtoa. Jatkuvuus olisi meidän mielestä tärkeää, koska ei yhdestä kerrasta taida paljoakaan olla hyötyä. Vaikka toisaalta lasten kannalta on mukavaa, että mahdollisimman moni pääsee osallistumaan ryhmiin....*). Ryhmän jäsenten vaihtuminen, väliaikaisesti tai pysyvästi, kesken ryhmän vaikuttaa aina myös ryhmässä jo oleviin jäseniin, sillä ryhmä ei enää sen jälkeen ole sama ryhmä (*Todellakin saa pakkaa sekoitettua laittamalla ryhmään yksikin uusi jäsen.* ”X:sta on hyvin huomannut, että Y on tullut uutena

ryhmään mukaan. X jää selvästi Y:n varjoon ja on ollut aiempaa hiljaisempi ja arempi.).

Ryhmän suunnittelussa auttaa, jos ohjaaja saa ryhmään tulevista lapsista tietoa etukäteen, esimerkiksi lasten opettajilta *(Hyvä, että saimme etukäteistietoa lapsista. Joillakin on erityispiirteitä, jotka olisi muistettava huomioida toiminnan suunnittelussa sekä ohjauksessa. Hyvä, että opettaja kertoi lasten pulmistakin.).* Kuitenkin ohjaajan on vielä tutustuttava lapsiin myös henkilökohtaisesti *(Toisaalta suunnittelu on vaikeaa, koska ei vielä henkilökohtaisesti tunne lapsia.),* sillä voi myös käydä niin, että ennakkoon saatu tieto ja sen pohjalta muodostettu ennakkokäsitys lapsesta osoittautuu vääräksi. Opettajat seuraavat lapsia luokkatilanteissa ja välitunneilla, pienryhmätilanteissa lapset saattavat toimia ja käyttäytyä eri tavoin *(Luokassa tilanne on yleensä kuulemma päinvastoin, ope vähän ihmetteli kun kerrottiin.).*

Vuorovaikutusryhmistä vastasivat ohjaajien lisäksi toiminnassa mukana olleet opettajat. Vastuun jakaminen on tarpeen ryhmien käytännön järjestelyjen sujumiseksi, sillä ohjaajat eivät aina ole tietoisia koulun tapahtumista ja mahdollisista tunti muutoksista. Oleellista on toimiva tiedonkulku ohjaajien ja muiden vastuhenkilöiden välillä *(Suorastaan ärsytti, kun meille ei oltu ilmoitettu asiasta. Oltaisiin voitu tuo aika odottelun sijaan käyttää johonkin hyödylliseen.).*

On eduksi, jos pienessäkin ryhmässä ohjaajia on enemmän kuin yksi *(Pari oli tänään pois. Aika meni paljolti järjestyksen ylläpitoon, harjoitukset ei oikein onnistuneet. Ehdottomasti hyvä, että on pari.).* Pari tukee omaa työtä jo pelkällä läsnäolollaan *(Parilta saa paljon tukea ryhmätilanteissa, ja huomaan helposti hakevanikin tukea jos olo on jostain asiasta epävarma.).* Parilla on myös usein uusia ideoita ryhmätuokioiden sisältöön *(Hänellä tuntuu muutoinkin olevan hyviä ajatuksia ja ideoita siitä, mitä ryhmässä tehdään.).* Oleellisinta parityössä on kuitenkin osapuolten toimintatapojen ja ajatusten yhteensopivuus *(Jos parit ovat liian samanlaisia, voi helposti syntyä yhteentörmäyksiä. Erilaisuudetkin voivat täydentää toisiaan.).*

Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmien kokoontumispaikkoina toimivat koulun kirjasto, koululuokat sekä koulun iltapäiväkerhon tilat. Näistä iltapäiväkerhon tilat olivat pienryhmätoimintaan sopivimmat. Tilan tarkoituksenmukaisuuden lisäksi tilan valinnassa oleellista on myös tilan häiriöttömyys (*Joku luokka tuli kirjastoon kesken ryhmän, vaikka kirjaston piti olla meidän käyttöön varattu. Meidän toiminnasta ei sillä aikaa tullut yhtään mitään. Lapsetkin seurasiivat kaiken aikaa mitä muut tekivät.*). Toiminnan sujuvuuden kannalta tärkeää on myös tilan pysyminen samanlaisena koko ryhmätoiminnan ajan (*Iltapäiväkerhon tilaan oli ilmestynyt iso korillinen pehmoleluja, veivät aika paljon huomiota.*).

Ryhmän suunnitteluvaiheeseen kuuluu myös aikataulun ja ajankäytön suunnitteleminen. Yhteistyössä koulun kanssa ohjaajan on suunniteltava ryhmien kokonaisuus, milloin ryhmät alkavat ja milloin päättyvät ja mihin kellon aikaan kukin ryhmä alkaa ja päättyy. Mahdollisimman selkeä ja samana toistuva aikataulu auttaa paitsi ohjaajia, myös ryhmän jäseniä (*Lisäksi ryhmät vaihtelee, osa on koko syksyn, osa vuoroviikoin, osa alku- ja osa loppusyksyn... Onkohan vähän sekavaa?*). Myös kunkin ryhmätuokion aikataulu on suunniteltava erikseen käytettävissä olevan ajan (*Harmittaa, että tällä ryhmällä ryhmä on vaan vajaan oppitunnin mittainen ruokailun takia. Pitää suunnitella tosi tarkkaan, koska siinä ajassa ei paljoa ehdi.*), ryhmän jäsenten (*Poikien kanssa ohjelma nopeasti varaleikkeineenkin läpi.*) ja ryhmässä käytettävien harjoitusten mukaan (*Aika riitti juuri ja juuri tehtävän tekemiseen.*).

Harjoitukseen tarvittavan ajan arvioiminen etukäteen voi kuitenkin olla erittäin hankalaa. Tästä syystä ohjaajan on hyvä varautua myös siihen, että harjoitukseen meneekin suunniteltua enemmän aikaa, eikä muuta ohjelmaa ehditäkään (*Oltiin varauduttu myös varaleikillä, mutta varsinaiseen harjoitukseen menikin odotettua kauemmin, eikä varaleikkiä tarvittu.*). Harjoituksen venyminen odotettua pidemmäksi ei haittaa, sen sijaan ohjelman loppuminen kesken ryhmän voi olla ohjaajalle kiusallista, eikä harkitsemattomasti keksitty varaleikki välttämättä palvele ryhmän tarkoitusta (*Ohjelmaa oli liian vähän ja P. veti hatusta jonkin leikin. Nyt ajateltuna se ei kyllä ollenkaan vastannut ryhmän tavoitteita...*). Ohjaajan onkin aina hyvä suunnitella myös varasuunnitelma kullekin ryhmätuokiolle, sillä huolellisesta suunnittelusta huolimatta ei koskaan voi tarkkaan tietää,

mitä ryhmässä tulee tapahtumaan (*Tästä opimme ainakin sen, että aina siis varaohjelmaa ja mielellään vielä sillekin jokin varaleikki! Jälleen todettiin P:n kanssa, että mieluummin varataan liikaa kuin liian vähän ohjelmaa.*).

Aikataulun lisäksi varsinaista ohjelmaa suunniteltaessa erityisen tärkeää on muistaa, mikä on ryhmien tarkoitus, miksi juuri tämä ryhmä on perustettu (*Saatiin opettajalta palautetta, että ihan toiminnan alussa ryhmien tarkoitus oli vähän unohtunut, mutta että nyt on saatu punaisesta langasta kiinni. Alussa ei kyllä tullutkaan ajateltua sitä, mitä varten todella ollaan siellä. Nyt ollaan joka kerta mietitty mihin ryhmillä pyritään.*). Harjoitukset ja leikit tulisikin aina valita siten, että ne vastaavat ryhmän tavoitteita ja tarkoitusta. Jos mahdollista, myös jokaisen ryhmänjäsenen henkilökohtaiset tarpeet olisi hyvä ottaa huomioon. Lasten henkilökohtaisten kehittymistarpeiden tunnistamiseen voi kuitenkin mennä pitkään (*Vasta nyt tietää, millaisiin asioihin pitäisi kiinnittää huomiota kenenkin lapsen kohdalla, mitä pitäisi harjoitella. Kyllähän opettajat näistä asioista alussa kertoivat, mutta onhan se eri asia kuulla jokin asia toisen suusta kuin ymmärtää se itse.*), joten ryhmän pitkäkestoisuus ja jatkuvuus on tärkeää.

Ohjelmaa suunniteltaessa on myös otettava huomioon, että kaikki ryhmän jäsenet, myös eri tavoin vammaiset tai erityispiirteitä omaavat lapset voivat osallistua toimintaan tasapuolisesti (*Tuntuu, että kun ryhmässä on sokea, se on joissain asioissa "muilta pois" kun on mentävä monessa asiassa sokean ehdoilla.*). Tasapuolisuus tarkoittaa kuitenkin tasapuolisuutta myös vammattomia lapsia kohtaan. Toiminnan ei myöskään tulisi edetä yksinomaan vammaisen lapsen ehdoilla (*Samaan aikaan pitäisi huomioida myös näkevät, jotta toiminta on myös heille mielekäästä. Miten voi olla tasapuolinen kaikille?*). Vammoista tai erityispiirteistä huolimatta jokainen ryhmän lapsi tulisi nähdä ensisijaisesti lapsena, sillä vamma tai erityispiirre on lopulta vain yksi lapsen ominaisuuksista (*Vaikka oltiin ajateltu, että sokea ryhmässä vaikeuttaisi ohjelman toteuttamista, olikin ihan päinvastoin!*).

Harjoituksia ja leikkejä valitessa on hyvä jo etukäteen miettiä, miten ohjaajat ovat mukana toiminnassa. Joskus harjoituksen onnistuminen edellyttää, että ohjaajat ovat mukana samalla tavoin, kuin lapsetkin (*Hyvä leikki, mutta ei oikein*

onnistunut, kun lapsia oli niin vähän.). Ohjaajat voivat myös olla harjoituksessa mukana malliksi lapsille (*Päätettiin, että on parempi, että ollaan leikissä mukana ja kerrotaan omista kuulumisista, myös ikävämmistä asioista. Vähän kuin malliksi, ettei aina tarvitse kuulua hyvää ja senkin voi kertoa.*). Toisaalta joskus voi olla harjoituksen tavoitteiden kannalta hyväksi, että ohjaaja on harjoituksesta kokonaan sivussa ja vain ohjaa toimintaa (*Mietittiin ollaanko itse mukana vai ei. Ei oltu, koska ajateltiin, että on tärkeämpää, että pojat oppivat tekemään yhteistyötä nimenomaan keskenään.*).

7.2 Ryhmän ohjaamiseen liittyvät havainnot

Juuri ennen ryhmän alkamista ohjaajan on hyvä vielä kerrata suunniteltu ohjelma. Toiminta on sujuvampaa, kun ohjelmaa tai leikin sääntöjä ei tarvitse kesken ryhmän lukea paperista (*Tuli vähän nolo olo kun en muistanutkaan mitä oltiin suunniteltu.*). Myös tarvittavien välineiden toimivuus kannattaa testata etukäteen (*Leikki sujui muuten ihan hyvin, mutta mankka ei toiminutkaan. Tästä syystä leikki jäi vaisuksi kun ei ollut musiikkia.*).

Ryhmän toiminnan onnistumiseksi jokaisella ryhmällä on oltava säännöt. Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmissä ohjaajat olivat opettajien kanssa sopineet, että ryhmässä huonosti käyttäytyvä lapsi palautetaan takaisin oppitunnille, ellei hän kehotuksista huolimatta muuta käytöstään. Sovitut säännöt ja sääntöjen perustelut on tehtävä selviksi myös ryhmän jäsenille (*Ehkä tieto siitä, milloin raja tulee täyteen auttaa kontrolloimaan omaa käytöstä.*). Vaikka ryhmästä poistaminen on ikävää, sovitusta säännöistä on pidettävä kiinni. Rangaistuksella uhkaamisen teho häviää, ellei koskaan todella toteuteta rangaistusta. Sääntöjä noudattamalla ohjaaja osoittaa olevansa sanojensa mittainen ja että sääntöjä on noudatettava kaikessa toiminnassa (*Ope sanoikin, että vastaavassa tilanteessa oikeasti palauttakaa huonosti käyttäytyvä luokkaan, koska niinhän on sovittu. Se on lapselle noloa ja osoittaa että aikuiset ovat tosissaan. Monelle pelkkä sanominen ja uhkailu ei merkitse mitään.*).

Sääntöjä noudattaakseen ohjaajan on toisinaan ryhmässä otettava kurinpidollisenkin rooli. Ohjaajan on puututtava riitoihin (*Piti kirjaimellisesti mennä poikien väliin erottamaan riitelijät, kun eivät sanomista uskoneet.*) sekä asiattomaan käytökseen (*X puhui asiattomuuksia, pelleili ja haukkui muita ja välillä kävi tönnimässäkin.*). Voi olla hyvä, että ohjaaja on etukäteen miettinyt jonkin toimintamallin itselleen, miten toimia itkuä, suuttumista ja riitaa aiheuttavissa tilanteissa (*X alkoi taas itkeä. Purettiin tilannetta kierroksella, jossa jokainen sai sanoa oman näkökulmansa asiaan.*). Myös häviäminen tai viimeisenä oleminen voi aiheuttaa tilanteita, jotka on hyvä käsitellä ryhmässä heti (*X tuli maaliin viimeisenä ja itkuhan siinä tuli.*).

Toiminnan sujumiseksi ohjaajan on myös hyvä opetella ennakoimaan ristiriitaa aiheuttavia tilanteita, sillä tällöin ohjaaja voi rauhoittaa tilanteen jo ennen, kuin varsinainen konfliktitilanne puhkeaa. Jos ryhmiä on samalta luokalta useita, ohjaaja ja opettaja voivat esimerkiksi sopia ryhmän kokoonpanon muuttamisesta (*Tälle kerralle oltiin vaihdettu ryhmän kokoonpanoa, koska niin monella kerralla ryhmä on mennyt hulinaksi kun lapset yllyttävät toisiaan.*). Myös istumajärjestyksen muuttaminen voi olla hyödyllistä (*Tajuttiin onneksi laittaa nämä lapset istumaan eri puolille pöytää, rauhoitti selvästi tilannetta ja kaikki pystyivät paremmin keskittymään.*). Toiminnan sujumiseksi myös puheenvuorojen säännötely on tärkeää, sillä helposti käy niin, että ryhmässä puheliaammat ja rohkeammat ottavat kaikki puheenvuorot itselleen (*X omalla aktiivisuudellaan ja puheliaisuudellaan selvästi jyräsi Y:tä. Vielä kun Y on niin ujo.*).

Vaikka ennakkotiedot ja -oletukset ohjaavat suunnittelua, ryhmätilanteissa ne on syytä unohtaa (*Meitä oli etukäteen varoitettu näistä pojista, että ovat levottomia, eivät jaksu keskittyä, on kiusaamista ja väkivaltaakin. Tietysti meillä oli heitä kohtaan sitten ennakkokäsityksiä ja huolta miten menee heidän kanssaan. Kaikki ennakkoluulot osoittautuikin täysin turhiksi, mitään ongelmia ei ollut.*). Ketään ei myöskään tulisi ennakkoon ali- tai yliarvioida taitojen suhteen, sillä jokainen ryhmän jäsen voi yllättää taidoillaan, niin parempaan kuin huonompaankin suuntaan (*Harjoituksessa tulikin ilmi, ettei X osannut kirjoittaa. On kuitenkin jo kolmannella! Tietysti oltiin oletettu, että kolmasluokkalainen osaa jo kirjoittaa.*).

Koko ryhmätoiminnan ajan ohjaajan on hyvä tarkkailla ja havainnoida ryhmän toimintaa. Ryhmän kehitysvaiheiden tunnistaminen auttaa ohjaajaa ymmärtämään ryhmää ja sen jäsenten käyttäytymistä paremmin (*Onhan se selvää, että kun on uusi ryhmä, uudet ihmiset ympärillä ja uusi tilanne, ei oikein tiedä mitä tehdä. Kuka tahansa olisi varovainen. Tyttöjen kanssa oli viimeinen kerta. X sanoi, ettei ole ollut ollenkaan kivaa, että ei haittaa että ryhmä loppuu. Ensin tätä kommenttia vähän hämmästyttiin, kun on aiemmin ryhmissä tuonut esiin että on tykännyt. Myöhemmin mietittiin, että ehkä oli kyse jonkinlaisesta eroahdistuksesta, kun ryhmä päättyy. Että tavallaan hän ehkä yritti selittää, että ei edes ole ollut kivaa, että ei haittaa että tämä loppuu.*). Ryhmän kehittymisen kannalta ryhmän jatkuvuus ja pitkäkestoisuus on tärkeää.

Ryhmän havainnoiminen on tärkeää siitakin syystä, että lasten kanssa toimies- sa usein tulee eteen tilanteita, jotka painavat ryhmäläisten mieltä. Tällaiset tilan- teet on käytävä läpi, sillä huolten ja murheiden painaessa mieltä vuorovaikutus- ryhmä ei voi toimia tarkoituksensa mukaisesti. Esimerkiksi uutisvälineissä esillä olevat tapahtumat ovat tällaisia (*Tokaluokan tytöt otti Kauhajoen tapaukseen kantaa heti aamusta. Ryhmän kanssa käytiin asiaa läpi, sillä X luuli, että se on tapahtunut Karhuvuorella ja oli siksi aika peloissaan. Juuri väärinymmärrysten takia lastenkin kanssa on tällaisista asioista puhuttava, eivät kuitenkaan välty kuulemasta uutisia.*). Yllättäviä tilanteita ja suunnitelman muutoksia voivat aihe- uttaa myös esimerkiksi poissaolot ja ristiriitojen käsittely (*Jouduttiin tosi nopeasti suunnittelemaan uusi ohjelma ryhmälle, koska X oli pois koulusta. Suunnitelmat meni vielä toisenkin kerran uusiksi, kun jouduttiin käsittelemään välitunnilla tul- lutta riitaa.*). Suunnitelmat voivat muuttua myös siitä syystä, että jokin suunnitel- tu harjoitus ei jostain syystä toimikaan siten kuin oli suunniteltu (*Siirryttiin seu- raavaan harjoitukseen, kun todettiin, että on turha jatkaa keskustelua.*).

Ryhmän lisäksi ohjaajan on hyvä havainnoida erikseen myös kunkin ryhmän jäsenen toimintaa. Tämä auttaa arvioimaan taitojen kehittymistä ryhmän aikana (*Opettaja sanoi, että on huomannut, että ryhmän aikana ryhmään kuuluvat tytöt ovat alkaneet viettää aikaa keskenään myös välituntisin, mikä on tietysti hyvä koska ennen he ei olleet toistensa kanssa tekemisissä vaikka ovat samalla luo-*

kalla.). Myös omien ohjaajataitojen havainnoiminen on tärkeää ohjaajana kehittymisen kannalta (*Ryhmää on paljon helpompi havainnoida, kuin itseä. Ryhmä on konkreettisemmin nähtävissä kuin oma toiminta. Mutta kun miettii omaa toimintaa, huomaa kyllä, että omasta ohjaamisesta voi oppia seuraavia kertoja varten.*).

7.3 Ryhmän jälkeiseen toimintaan liittyvät havainnot

Jos ryhmällä on useampi ohjaaja, on tärkeää, että ohjaajat vaihtavat ajatuksiin ryhmän jälkeen (*Ajatusten jakaminen onkin parityön parhaita puolia. Puhuttiin ajatuksista, jotka molemmille tulleet ryhmien aikana.*). Samassa tilanteessa olleella toisella ohjaajalla saattaa olla asioista hieman erilainen näkemys, kuin mitä itsellä on. Ajatusten vaihdolle ja pohdinnalle on tietoisesti varattava aikaa, sillä hyvin helposti se jää tekemättä (*Molemmilla on usein päivän päättyessä niin kiire kotiin, ettei ole oikein ehditty juttelemaan.*).

Säännöllisin väliajoin on hyvä pohtia ja arvioida myös harjoitusten ja ryhmälle asetettujen tavoitteiden toteutumista (*Harjoituksen tavoitteena oli samalla opettaa vuorottelua ja jakamista. Tavoite toteutui, sillä tytöille ei tullut kinaa saksista, vaan saksien käytössä vuoroteltiin.*). Voi olla hyvä miettiä myös sitä, miksi jokin tavoite ei toteutunutkaan (*Kuulumiskierroksen tavoitteena olisi ollut mm. itsestä kertominen ja kuulumisten kertominen, mutta nyt pehmoapina vei kaiken huomion ja harjoitus meni pelleilyksi.*). Tavoitteiden toteutumisen arvioiminen auttaa arvioimaan ryhmän hyödyllisyyttä.

Keskustelujen, ajatusten, huomioiden ja tavoitteiden toteutuminen on hyvä kirjata myös muistiin, sillä yllättävän nopeasti asiat unohtuvat. Kirjaaminen myös auttaa ajatusten jäsentelmissä. Kriittinen arvioiminen ja pohdinta ovat myös erityisen tärkeitä ohjaajana kehittymisen kannalta (*Itselleni kirjaaminen kuitenkin tuntuu tärkeältä, sillä koen, että asioiden pohtimisen ja jäsentelyn kautta voi oppia tulevia kertoja varten.*).

7.4 Työkirja

Osallistuvan havainnoinnin avulla kerätystä havaintoaineistosta koottiin työkirja lasten vuorovaikutusryhmän ohjaajalle. Aineiston käsittelyvaiheessa muodostetut ryhmittelyt ja kokonaisuudet siirrettiin sisältöineen työkirjaan sisällöksi. Näin työkirja sisältää sekä käytännönläheisiä vinkkejä ja ohjeita ryhmänohjaajana toimimiseen että vuorovaikutustaitojen harjoitteluun perustuvia harjoituksia. Työkirja on tarkoitettu välineeksi lasten pienryhmätoiminnan ohjaajille ja työkaluksi vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Se on myös toimintamalli vuorovaikutusryhmien toiminnasta kouluissa. Ensisijaisesti työkirja on suunnattu ryhmänohjaajille, joilla on vähän ohjauskokemusta, kuten opiskelijoille, mutta siitä voivat saada ideoita myös muut.

Ryhmänohjaajan työhön sisältyy paljon tehtäviä, jotka eivät näy ryhmän jäsenille, alkaen ryhmän suunnittelusta ennen ryhmän perustamista. Huolellinen suunnitteleminen on tärkeää, sillä se vaikuttaa koko ryhmän myöhempään onnistumiseen. Työkirjassa annetaan vinkkejä suunnitteluvaiheeseen ja kerrotaan, millaisia asioita ryhmän suunnittelussa olisi hyvä ottaa huomioon. Ohjaajan on etukäteen mietittävä mm. miten ryhmä muodostetaan ja millä perusteella ryhmän jäsenet valitaan, kuinka usein ja millaisessa tilassa ryhmä kokoontuu ja ketkä aikuiset ovat vastuussa ryhmästä. Suunnitteluvaiheeseen kuuluu myös ryhmän varsinaisen toiminnan suunnitteleminen ja valitseminen. Ohjelma on syytä suunnitella tarkasti, sillä ryhmän sisällön ja erilaisten harjoitusten kautta ryhmää voidaan viedä eteenpäin kohti ryhmän tarkoitusta. Työkirjassa kerrotaan, mitä ohjelman ja harjoitusten valitsemisessa olisi hyvä muistaa ja millaisilla perusteilla harjoitukset tulisi valita.

Työkirjan seuraava luku käsittelee ryhmän ohjaamista. Ryhmänohjaaja on ryhmässä aina erilaisessa roolissa kuin ryhmän jäsenet. Työkirjaan on listattu erilaisia ryhmänohjaajan tehtäviä, jotka auttavat ohjaajaa hahmottamaan rooliaan ryhmässä. Työkirjassa on myös lista erilaisista taidoista, joita ohjaaja tarvitsee lapsiryhmää ohjatessaan. Ryhmän ohjaamista käsittelevässä kappaleessa muistutetaan myös ryhmän säännöistä, joista on hyvä yhdessä sopia jo ensimmäisten ryhmätuokioiden aikana sekä ryhmän ja sen jäsenten toiminnan tark-

kailemisesta. Ryhmän toiminnan tarkkaileminen auttaa ohjaajaa hahmottamaan ryhmänsä kehitysvaiheita ja suuntaamaan omaa ohjaustyötä ryhmän ja sen jäsenten tarpeiden mukaan. Vaikka ryhmää edeltävä suunnitteluvaihe olisikin tehty huolellisesti, ohjaajan on varauduttava myös siihen, ettei kaikki mene suunnitelmien mukaan. Myös tähän joskus hieman ikäväänkin tosiasiaan paneudutaan ryhmän ohjaamista käsittelevän kappaleen lopussa.

Ryhmänohjaajan työ jatkuu vielä senkin jälkeen, kun ryhmätuokio tai ryhmä on päättynyt ja ryhmäläiset poistuneet paikalta. Työkirjan seuraavassa luvussa kerrotaan, millaisia tehtäviä ryhmänohjaajalle kuuluu ryhmän jälkeen. Tällaisia tehtäviä ovat ryhmänohjaajien välinen keskustelu ja ajatustenvaihto ryhmästä, oma pohdinta ja heränneiden ajatusten mahdollinen kirjaaminen sekä toiminnan tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen. Nämä tehtävät saattavat helposti unohtua, mutta ovat erityisen tärkeitä ryhmän, ryhmän jäsenten ja ohjaajan itsensä kehittymisen kannalta.

Sisällöllisesti työkirjan toinen kokonaisuus muodostuu harjoituksista, jotka soveltuvat lasten vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Harjoitukset on jaoteltu tavoitteiden ja ryhmäprosessin vaiheiden mukaan. Otsikointi ja jaottelu ovat kuitenkin lähinnä suuntaa antavia, sillä monet harjoitukset ovat tavoitteiltaan päällekkäisiä ja soveltuvat useisiin ryhmän kehitysvaiheisiin. Työkirjan harjoitukset on tarkoitettu alakouluikäisistä lapsista muodostuville pienryhmille. Kaikki harjoitukset voidaan toteuttaa sisällä pienryhmätoimintaan soveltuvassa tilassa tai vaikka koululuokassa. Jokaisesta harjoituksesta mainitaan harjoituksen tavoitteet ja selostetaan harjoituksen kulku. Kunkin harjoituksen kohdalla kerrotaan myös erikseen, jos harjoituksen toteuttaminen vaatii erityisiä välineitä.

Työkirjan ensimmäisten harjoitusten tavoitteena on ryhmän ja ryhmätuokion aloittaminen, tutustuminen ja mukavan ilmapiirin luominen. Ne on tarkoitettu ryhmän alkuvaiheisiin ja käytettäväksi ryhmätuokioiden alussa. Myös toisen osion ryhmäytymisen ja ryhmässä toimimisen harjoitukset sopivat ryhmän alkuvaiheisiin, mutta ovat käyttökelpoisia myöhemmissäkin ryhmän vaiheissa. Samoin kolmannen osion itsestä kertomiseen, tutustumiseen ja mielipiteenilmaisuuksiin tähtäävät harjoitukset sopivat kaikkiin ryhmän vaiheisiin. Neljäntenä

olevat minä -harjoitukset sopivat käytettäväksi, kun ryhmän jäsenet tuntevat toisensa melko hyvin ja kun ryhmässä on hyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri. Monet minä -harjoituksista sopivat myös ohjaajan ja lapsen väliseen kahdenkeskeiseen työskentelyyn. Viides ja kuudes osio sisältävät yhdessä toimimisen ja yhteistyön harjoituksia sekä sosiaaliin tilanteisiin, niissä toimimiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä harjoituksia. Ne sopivat käytettäväksi missä ryhmän vaiheessa tahansa. Viimeinen osio sisältää ryhmätuokioiden ja ryhmän päätösvaiheisiin soveltuvia harjoituksia. Tämä osio sisältää myös palautteen antamiseen liittyviä harjoituksia, jotka sopivat käytettäväksi paitsi ryhmätuokioiden ja ryhmän päättyessä, myös muulloin kun palautteen antaminen on tarpeen.

8 POHDINTA

Lappeenrantalaisen Lönnrotinkadun koulun opettajat ja Saimaan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat yhteistyössä kokeilivat toimintamallia, jossa alakouluikäisille oppilaille opetetaan sosiaalisia, vuorovaikutus- ja yhteistoiminnallisia taitoja tätä varten perustetuissa pienryhmissä. Pienryhmätoiminnan mahdollistajina ja järjestäjinä toimivat Lönnrotinkadun koulun opettajat, ryhmien suunnittelijoina ja ohjaajina sosionomiopiskelijat. Eri osapuolet kokivat toimintamallin mielekkääksi ja oppilaille tarpeelliseksi sekä idean käyttökelpoiseksi.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmistä nousseita havaintoja. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita ryhmänohjaajan tulee ottaa huomioon lasten vuorovaikutusryhmää suunniteltaessa ja ohjatessa. Tavoitteena oli tarkasteluun nousseiden havaintojen pohjalta laatia työkirja ryhmänohjaajan työkaluksi helpottamaan vuorovaikutusryhmien kaltaisten ryhmien suunnittelua ja ohjaamista. Työn tavoitteet toteutuivat, ja vuorovaikutusryhmien toiminnasta koottiin toimintamalli työkirjan muotoon. Työkirja on koottu pienryhmätoiminnassa saatujen havaintojen ja kokemusten pohjalta, mikä tekee työkirjasta käytännönläheisen. Sisältönsä puolesta työkirja vastaa muita ryhmänohjaajalle tarkoitettuja oppaita, sisältäen vinkkejä ja ohjeita ryhmän suunnitteluun, ohjaamiseen ja päättämiseen sekä ehdotuksia ryhmässä toteutettavista harjoituksista. Työkirjan vahvuutena muihin vastaaviin

oppaisiin nähden voidaan kuitenkin pitää juuri sen käytännönläheisyyttä ja sisällön muodostumista ryhmänohjauksesta saatujen kokemusten pohjalta. Esimerkiksi kaikki työkirjassa esitetyt harjoitukset muunteluvaihtoehtoiseen on muokattu nykyiseen muotoonsa ja kokeiltu käytännön pienryhmätoiminnassa, useiden eri ryhmien ja eri-ikäisten lasten kanssa.

Työkirjan sisältämät harjoitukset on suunnattu alakouluikäisistä lapsista koostuville pienryhmille. Monet harjoituksista edellyttävät kuitenkin jonkin verran käsitteellistä ajattelu- ja hahmotuskykyä ja saattavat tästä syystä olla toimivampia alakoulun keski- tai loppuvaiheilla olevien oppilaiden kanssa. Esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilaat ovat syksyllä koulun alkaessa vielä hyvin pieniä ja lapsenomaisia, eivätkä välttämättä ikänsä ja kehitystasonsa puolesta kykene suoriutumaan kaikista työkirjan harjoituksista tavalla, jolla harjoituksen tavoitteet saavutettaisiin. Heidän kanssaan ryhmien sisältö tuleekin muodostaa hyvin leikinomaiseksi. Tämä voi asettaa ryhmänohjaajan haasteen eteen, sillä aikuiselle lapsen konkreettiseen ajatusmaailmaan asettuminen ei aina ole helppoa. Toisaalta alakoulun alkupuolella olevista lapsista koostuvien ryhmien muodostaminen on vuorovaikutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi mielekästä. Vuorovaikutusryhmätoiminnasta saatujen kokemusten mukaan taitojen opettaminen ensimmäisen luokan oppilaille koettiin helpommaksi kuin esimerkiksi neljännen luokan oppilaille. Myös mallioppimisella näytti olevan suurin merkitys ensimmäisen luokan oppilaiden ryhmissä. Ensimmäisen luokan oppilaat esimerkiksi spontaanisti ottivat ryhmissä käydyistä harjoituksista mallia välituntileikeissään.

Työkirjaan on otettu mukaan vain ne harjoitukset ja leikit, jotka Lönnrotinkadun koulun vuorovaikutusryhmissä todettiin toimiviksi ja käyttökelpoisiksi. Useita ryhmissä toteutettuja harjoituksia jätettiin työkirjan ulkopuolelle lähinnä sen vuoksi, etteivät niiden tavoitteet lopulta olleet tarkoituksenmukaisia vuorovaikutustaitojen harjoittelun kannalta. Työkirjan ulkopuolelle jäivät myös monet pelit, vaikka niitä ryhmissä menestyksekkäästi käytettiin vuorovaikutuksellisten taitojen harjoitteluun. Monien erilaisten pelien, esimerkiksi perinteisten lautapeleiden kautta voidaankin harjoitella esimerkiksi yhteistyön taitoja, toisen hyväksi toimimista, oman vuoron odottamista, sääntöjen noudattamista sekä häviämisen ja voittamisen aiheuttamien tunteiden käsitlemistä. Kun pelejä tarkastel-

laan vuorovaikutuksellisten ja yhteistoiminnallisten taitojen näkökulmasta, kun niille asetetaan tavoitteet ja tavoitteiden saavuttamista arvioidaan, pelit eivät ole vain mukavaa ajanvietettä vaan voivat toimia myös oppimisen välineinä.

Sosiaalisten, vuorovaikutus- ja yhteistoiminnallisten taitojen harjoittelu ei ole merkityksellistä pelkästään lapsuudessa koulutyön ja sosiaalisten suhteiden sujumisen kannalta, vaan ne vaikuttavat koko elämään myös aikuisena. Taitojen puute tai kehittymättömyys voi johtaa moniin ongelmiin lapsuudessa tai myöhemmin aikuisuudessa (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 20). Tästä syystä näitä taitoja tulisi harjoitella mahdollisimman varhain, mikäli niissä havaitaan puutteita (Kauppila 2005, 193). Näin ollen myös kaikki keinot, joilla taitoja voidaan edistää, ovat ennaltaehkäisevää työtä (Heikura-Pulkkinen & Kujanpää 2006, 20). Myös vuorovaikutusryhmien toimintaa voidaan ennaltaehkäisevässä tarkoituksessa suunnata vaikkapa kokonaisille koululuokille, syventämään luokan sosiaalisia suhteita sekä parantamaan luokan yhteistyökykyä, yhteistoiminnallisuutta ja yhteishenkeä ja siten ehkäistä mm. koulukiusaamista. Ongelmien ennaltaehkäisyssä oleellista on, että ryhmät tavoittaisivat mahdollisimman monia, myös heitä joilla vuorovaikutus sujuu hyvin. Ennaltaehkäisevässä tarkoituksessa vuorovaikutusryhmien kaltaista ryhmätoimintaa toivoisi kouluihin enemmänkin, sillä kouluissa lapsi- ja nuorisoryhmien tavoittaminen on helppoa. Paljon riippuu kuitenkin koulujen opettajista, miten tärkeäksi he kokevat tällaiset taidot muihin kouluissa opetettaviin taitoihin ja tietoihin nähden ja miten paljon he antavat vuorovaikutustaitojen harjoitteluun aikaa ja mahdollisuuksia.

Vaikka vuorovaikutusryhmiä kokeiltiin nyt koulussa, vastaavia ryhmiä voisi hyvin kokeilla myös koulun ulkopuolella, esimerkiksi iltaisin erilaisten kerhojen yhteydessä. Työkirjan käyttöä ja hyödynnettävyyttä työelämässä rajoittaa kuitenkin sen saatavuus. Työkirja tehtiin Saimaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyönä ja on saatavissa Theseus-verkkokirjastosta. Näin ollen työkirja on lähinnä opiskelijoiden tavoitettavissa. Työkirja lähetettiin sähköpostitse myös yhdelle pienryhmätoiminnassa mukana olleelle Lönnrotinkadun koulun opettajalle ja on siten koulun opettajien ja mahdollisten koululla harjoitteluaan tai projektiohjelmojiaan suorittavien opiskelijoiden hyödynnettävissä. Työkirjan saatavuutta ja käyttöä olisi voinut lisätä esimerkiksi olemalla yhteydessä muihinkin alueen kouluihin ja

antamalla työkirja myös heidän käyttöönsä. Samoin Internet-sivut olisivat lisänneet saatavuutta. Työkirjan hyödynnettävyyttä ajatellen olisikin mielenkiintoista kuulla sen käyttökelpoisuudesta työelämässä.

Jatkoa ja työelämää ajatellen myös yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa voisi lisätä. Vuorovaikutusryhmien ohjaajat eivät opiskelijoina tehneet lasten vanhempien kanssa lainkaan yhteistyötä, opettajatkin vain ilmoittivat vanhemmille alkavista ryhmistä ja pyysivät heidän suostumuksensa lasten osallistumisesta ryhmiin. Kuitenkin, jos lapsilla on puutteita sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa ja jos halutaan taitojen kehittyvän, yhteistyö lasten vanhempien kanssa olisi ehdottoman tärkeää. Toiminnan olisi oltava samansuuntaista ja tavoitteiltaan yhtenevää niin vuorovaikutusryhmissä, koulussa kuin kotonakin. Lapset viettävät suurimman osan ajastaan muualla kuin koulussa, ja opettajien tai ryhmänohjaajien vaikutusmahdollisuudet lasten elämään koulun ulkopuolella ovat vähäiset. Olisi tärkeää, että eri osapuolet keskustelisivat toimintatavoistaan ja niiden mahdollisista eroavaisuuksista. Eri tahoilta tulevat viestit saattavat olla keskenään ristiriitaisia ja lapsen voi olla vaikea tietää, mitä niistä noudattaa. Viestien ristiriitaisuus tuli Lönnrotinkadun koulun ryhmissäkin esiin esimerkiksi tavoissa, miten lasta ohjataan käsittelemään konflikti- ja ristiriitatilanteita.

Opinnäytetyöprosessi on ollut pitkä, sillä vuorovaikutusryhmien ohjaaminen ja havainnointi, aineiston käsitteleminen ja tulosten kirjoittaminen sekä työkirjan laatiminen ovat kaikki tapahtuneet erillisissä vaiheissa ja ajallisesti erillään. Omat ryhmänohjaajan taidot ovat kehittyneet vielä käytännön ohjaustyön jälkeenkin, ryhmänohjauksesta kertovaa kirjallisuutta lukiessa sekä havainnointiaineistoa läpikäytäessä. Vuorovaikutusryhmän ohjaajan työkirjan tekeminen onkin opettanut nimenomaan teorian tiedon ja käytännön tiedon yhdistymisen merkitystä. Kirjoista luettu teorian tieto on oleellista kokonaiskuvan saamiseksi aiheesta, mutta ilman käytännöstä saatua kokemusta ja vertailukohtaa se jää lopulta melko irralliseksi. Pelkän teorian tiedon varassa ryhmän ohjaaminen on vaikeaa. Vastaavasti pelkkä käytännön kokemus ilman teoriapohjaa ei riitä, mikäli toiminnalla halutaan saavuttaa tuloksia. Todellinen oppiminen ja ymmärrys syntyvät vasta, kun teorian tieto ja käytännön kokemus yhdistyvät ja kun itse oivaltaa teoriassa esitettyjen asioiden esiintymisen käytännössä.

LÄHTEET

Aalto, M. 2002. Ryppäästä ryhmäksi. Tampere: My Generation Oy.

Heikura-Pulkinen, U. & Kujanpää, S. 2006. Sosiaaliset kuvatarinat. Jyväskylä: Haukkarannan koulu.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki : SMS-Tuotanto Oy.

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

Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Toikka, K. & Toikka, P. 2006. Ratkaisuna ryhmätoiminta – välineenä vuorovaikutus. Löytöretki luoviin ryhmätoiminnan menetelmiin. Helsinki: Erikoispaino Oy.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Helsinki: Tammi.

Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus. Erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Jonna Tielinen

TYÖKIRJA LASTEN VUOROVAIKUTUSRYHMÄN OHJAAJALLE

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	3
2 RYHMÄN SUUNNITTELU	4
2.1 Ryhmän muodostaminen ja ryhmän jäsenet	4
2.2 Ryhmän ohjaajat	5
2.3 Ryhmän kokoontumispaikka	6
2.4 Aika ja ajankäyttö	6
2.5 Ryhmän toiminnan suunnitseminen	7
3 RYHMÄN OHJAAMINEN	8
3.1 Ryhmän säännöt	8
3.2 Ryhmänohjaajan taitoja	9
3.3 Ryhmänohjaajan tehtäviä	10
3.4 Ryhmän havainnoiminen	10
3.5 Yllättävät tilanteet ja suunnitelman muutokset	11
4 RYHMÄN JÄLKEEN	11
4.1 Keskustelu, pohdinta ja arviointi	11
5 HARJOITUKSET	12
5.1 Ryhmän ja ryhmätuokion aloitus, tutustuminen ja ilmapiirin luominen	12
5.2 Ryhmäytyminen ja ryhmässä toimiminen	16
5.3 Itsestä kertominen, tutustuminen ja mielipiteenilmaisu	19
5.4 Minä -harjoitukset	21
5.5 Yhdessä toimiminen ja yhteistyö	25
5.6 Sosiaaliset tilanteet, vuorovaikutus	26
5.7 Ryhmätuokion ja ryhmän päätös ja palautteen antaminen	29
6 LOPUKSI	32

1 JOHDANTO

Lasten vuorovaikutusryhmän ohjaajan työkirja on syntynyt vuosina 2007 ja 2008 toimineiden vuorovaikutusryhmien pohjalta. Tuolloin alakouluikäisille lapsille perustettiin koulupäivien sisälle pienryhmiä, joiden tarkoituksena oli harjoitella erilaisia vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia taitoja. Vuorovaikutusryhmien aikana ryhmänohjaaja tarkkaili ryhmien toimintaa ja keräsi muistiin ajatuksia ja kokemuksia ryhmien toiminnasta. Kerätyt havainnot käytiin läpi ryhmänohjaajan näkökulmasta ja koottiin työkirjan muotoon. Työkirja on siten käytännönläheinen ja kokemuksiin perustuva väline ja opas lapsiryhmien ohjaajille. Kokemuspohjaisuudesta huolimatta työkirjan sisältöä voidaan pitää luotettavana, sillä sisältö vastaa muuta ryhmänohjauksesta kirjoitettua teoriaa.

Lasten vuorovaikutusryhmän ohjaajan työkirja on tarkoitettu ensisijaisesti heille, joilla on ryhmänohjauksesta vain vähän kokemusta, mm. opiskelijoille. Työkirjassa vuorovaikutusryhmät on jo toimineiden ryhmien tavoin ajateltu perustettavaksi koulutyön yhteyteen alakouluikäisille lapsille, mutta soveltaen vuorovaikutusryhmien ideaa voidaan käyttää myös muualla ja muiden asiakasryhmien kanssa.

Työkirjan alussa annetaan vinkkejä ryhmän perustamiseen ja suunnitteluun. Tämän jälkeen käsitellään ryhmän ohjaamista ja mm. ryhmänohjaajan tehtäviä ryhmässä. Lopuksi käsitellään ohjaajan tehtäviä myös ryhmän päättymisen jälkeen. Sisällöllisesti toinen kokonaisuus muodostuu vuorovaikutustaitojen harjoitteluun soveltuvista harjoituksista. Harjoitukset on jaoteltu harjoitusten tavoitteiden ja ryhmän vaiheiden mukaan. Jaottelu on kuitenkin suuntaa-antava, sillä monet harjoitukset ovat tavoitteiltaan päällekkäisiä ja sopivat useisiin ryhmän vaiheisiin. Osa harjoituksista perustuu omaan mielikuvitukseen ja kokemukseen, osa on muokkautunut nykyiseen muotoonsa ryhmänohjaukskirjallisuuden (mm. Linnossuo 1998, Hyvä, paha ja hauska.) pohjalta.

2 RYHMÄN SUUNNITTELU

- Ryhmän suunnittelulle on varattava aikaa.

Hyvä aika on ennen ryhmätuokion aloittamista. Tällöin ohjaaja voi suunnitella myöhempiä ryhmätuokioita, sekä käydä vielä läpi tulevan tuokion ja valmistella tarvittavat välineet ja materiaalit paikoilleen. Samalla ohjaaja virittäytyy tulevaan ohjaustilanteeseen.

- Alustava suunnitelmarunko on hyvä tehdä kerralla pidemmälle ajalle.

Pitkäjänteinen suunnittelu auttaa näkemään toimintaa kokonaisuutena. Samalla toiminta pysyy suunnitelmallisena, mikä taas auttaa toiminnan tavoitteiden saavuttamisessa. Alustavaa suunnitelmaa täydennetään ryhmän edetessä.

2.1 Ryhmän muodostaminen ja ryhmän jäsenet

- Kuinka monta ryhmää muodostetaan?

Jos ryhmät toteutetaan koulutyön ohessa, ohjattavia ryhmiä saattaa saman päivän aikana olla useita. Ohjaajan on hyvä miettiä myös omaa jaksamistaan ja montako ryhmää itse jaksaa. Läsä ja valppaana oleminen voi olla raskasta. Ohjaajan oma väsyminen ja keskittymiskyvyn herpaantuminen näkyy ohjatessa ja lapsetkin aistivat sen.

- Kuka valitsee ryhmän jäsenet?

Voiko ohjaaja vaikuttaa ryhmien muodostamiseen? Jos ohjaaja on koulun toiminnasta ulkopuolinen, voi olla helpompaa, että lasten opettajat valitsevat ryhmään tulevat lapset.

- Millä perusteella ryhmän jäsenet valitaan?

Ryhmän jäsenet voidaan valita esimerkiksi sen perusteella, että heidän kaikkien on vielä harjoiteltava jotain vuorovaikutukseen liittyvää taitoa. Tällöin kaikilla ryhmän jäsenillä on ryhmässä samanlaiset tavoitteet. Toisaalta on muistettava, että tällaisessa ryhmässä jäsenet saattavat vahvistaa toistensa tapoja olla vuorovaikutuksessa. Ryhmään voidaan heidän lisäksi valita myös sellaisia jäseniä, joilla vuorovaikutus sujuu ilman ongelmia. He toimivat ryhmässä vuorovaikutuksen vertaismalleina. Ryhmät voivat toimia myös ennaltaehkäisevästi.

- Millainen on ryhmän rakenne?

On mietittävä etukäteen, minkä kokoinen ryhmästä tulee. Hyvä on miettiä myös ryhmäläisten sukupuolta; muodostetaanko tyttöryhmä, poikaryhmä vai sekaryh-

mä. Lisäksi voi olla hyvä miettiä, valitaanko ryhmän jäsenet samalta luokalta vai eri luokilta, sekä huomioida myös lasten väliset kaverisuhteet.

Olisi hyvä, jos ryhmä muodostuisi samoista lapsista koko ryhmätoiminnan ajan. Tällä voidaan varmistaa toiminnan pitkäjänteisyys, jatkuvuus ja suunnitelmallisuus. Ryhmän pysyminen samana on myös lapsille selkeämpää ja mahdollistaa ryhmähengen muodostumisen. Voi olla hyvä miettiä etukäteen miten toimitaan, jos joku ryhmän jäsenistä on pois tai lopettaa ryhmän kokonaan. Otetaanko poissaolijan tilalle joku toinen? Pienessä ryhmässä poissaolot vaikuttavat oleellisesti ryhmän toimintaan. Poissaolot ovat ohjaajan kannalta ikäviä senkin vuoksi, että ohjaaja on etukäteen suunnitellut toiminnan juuri kyseisen ryhmän lapsia ajatellen. Muuttamalla ryhmän kokoonpanoa ottamalla mukaan yksikin uusi jäsen ryhmä ei ole enää sama ryhmä.

- Ohjaajan on hankittava ennakkotietoa ryhmän jäsenistä.

Ennakkotieto jäsenistä antaa pohjaa toiminnan suunnittelulle. Ohjaaja saa tietoa esimerkiksi lasten opettajilta. Millaisia lapset ovat? Millaiset ovat heidän sosiaaliset ja vuorovaikutustaitonsa? Miten he toimivat ryhmässä? On myös hyvä tietää, jos lapsilla on joitain tiettyjä erityispiirteitä, kuten vammoja, sairauksia tai kehityksen häiriöitä, jotka tulee ottaa huomioon ryhmien suunnittelussa ja toteutuksessa. On muistettava, että erityispiirteistä huolimatta jokainen lapsi on ensisijaisesti lapsi ja yksilöllinen, tietty erityispiirre kertoo lapsesta jotain, mutta vain jotain.

Ennakkotiedon ja -käsitysten ei pidä kuitenkaan antaa ohjata liikaa. Kyse on ainoastaan tiedon antajan, esimerkiksi juuri opettajan näkökulmasta. Luokkatilanteet, joissa opettajat lasta seuraavat ovat erilaisia, kuin vapaat pienryhmätilanteet. Lapset voivat niissä toimia eri tavoin. Loppujen lopuksi ohjaajan on itse tutustuttava ryhmäläisiinsä ja muodostettava heistä oma käsityksensä.

2.2 Ryhmän ohjaajat

- Ketkä aikuiset ovat vastuussa ryhmästä?

On hyvä, jos ohjaajien lisäksi ryhmien toiminnasta vastaisi joku koulunkin taholta. Voi olla hyvä sopia joku lasten opettajista yhteys- ja vastuuhenkilöksi. Tämä auttaa ryhmän käytännön järjestelyissä. Ohjaaja ei aina tiedä kaikista tunti- tms. muutoksista ja poissaoloista. Ryhmien onnistumisen kannalta toimiva tiedonkulku puolin ja toisin on tärkeää. Se auttaa molempia osapuolia, ohjaajaa ja opettajaa tietämään missä mennään ja auttaa ohjaajaa suunnittelemaan omaa toimintaa.

- Kuinka monta ohjaajaa ryhmällä on?

On hyvä jos pienryhmässäkin ohjaajalla on työpari. Pari tukee ohjaustyötä jo pelkällä läsnäolollaan, tuo toimintaan uusia ideoita ja keskusteluun erilaisia näkökulmia. Työparilla on vaikutusta myös omaan jaksamiseen, toiminnan onnistumiseen sekä omaan ohjaajana toimimiseen.

- Omien ja ohjaajaparin työtapojen yhteensopivuus on tärkeää.

Tärkeintä on ohjaajien välisen yhteistyön sujuminen. Ohjaajat voivat olla erilaisia persoonia ja silti toimia yhteistyössä. Parin valitsemisessa myös sanonta erilaisuudet täydentävät toisiaan voi olla kohdallaan. Kahden erilaisen ihmisen yhteistoiminta on lapsillekin mallina siitä, että erilaiset ihmiset voivat tehdä yhteistyötä.

2.3 Ryhmän kokoontumispaikka

- Missä ryhmä kokoontuu?

Ryhmätilan pysyminen samana koko toiminnan ajan on suotavaa. Lapset oppivat yhdistämään ryhmän tiettyyn paikkaan. Tuttu on turvallisempaa. Tilan vaihtuminen tuo ohjaajallekin tunteen uudesta tilanteesta, saati sitten lapsille.

- Onko tila tarkoituksenmukainen ryhmän toiminnalle?

Sopivan ryhmätilan valitsemisessa on hyvä ottaa huomioon ainakin tilassa olevat kalusteet, välineet ja materiaalit. Onko tilassa tarvittaessa riittävästi tilaa liikkua? Aina ohjaaja ei voi valita ryhmätilaa, vaan on otettava ainoa vapaana oleva tila käyttöön. On hyvä jos ohjaaja pääsee näkemään ryhmätilan ennen ensimmäistä ryhmätuokiota, sillä tuo tieto voi olla tarpeen ryhmätoimintaa suunniteltaessa.

- Tilan häiriöttömyys on oleellista.

On tärkeää, ettei kukaan pääse keskeyttämään ryhmää. Keskeytyksissä ryhmän toiminta katkeaa ja keskittyminen tehtävään voi häiriintyä, sillä toiminnan keskeyttäjä vie kaikkien huomion. Keskeytykset myös vievät ryhmälle varattua aikaa.

2.4 Aika ja ajankäyttö

- Ohjaajan ja muiden yhteistyössä olevien aikuisten on suunniteltava ryhmän aikataulu.

On päätettävä etukäteen, milloin ryhmä alkaa ja milloin päättyy, kuinka monta kertaa ryhmä kokoontuu, minä päivänä, mihin kellonaikaan ja kuinka kauan yksi kokoontuminen kestää.

- Ryhmätuokion aikataulu ja ajankäyttö on suunniteltava huolellisesti.

Ohjaajan on etukäteen mietittävä, paljonko ryhmässä tarvitaan aikaa mihinkin toimintoon. Tämä riippuu hyvin paljon ryhmästä, ryhmän jäsenistä ja ryhmän koosta. Ajan ja harjoitusten keston arvioiminen voi alussa olla hankalaa, kun ei vielä tunne ryhmäläisiä ja heidän toimimistaan ryhmänä.

2.5 Ryhmän toiminnan suunnitteleminen

- Ryhmät on perustettu ryhmäläisiä, ei ohjaajia varten.

Ryhmän ohjelmaakaan ei pidä suunnitella ja valita ensisijaisesti ohjaajien ja heidän tarpeidensa, vaan ryhmän ja sen jäsenten tarpeiden mukaan. Ryhmän ohjelmaa suunniteltaessa on mietittävä, millaisissa asioissa ryhmän jäsenet tarvitsevat tukea ja millaisia asioita ryhmässä voidaan harjoitella. Ryhmän jatkuvuus on tärkeää, sillä tuen tarpeiden tunnistamiseen voi mennä pitkään.
- Ohjelmaa valitessa on pidettävä koko ajan mielessä ryhmän tarkoitus, miksi tämä ryhmä on perustettu.

Sopivan ohjelman valitsemisessa auttaa, kun miettii ryhmän tarkoitusta sekä harjoitusten tavoitteita – kohtaavatko nämä toisensa?
- Harjoituksilla ja leikeillä on oltava tavoitteet.

Harjoituksia valitessa ohjaajan on mietittävä, mihin milläkin harjoituksella pyritään ja mitä siitä voi oppia.
- Ryhmän ohjelman valitsemisessa on otettava huomioon tavoitteiden ja ryhmän tarkoituksen lisäksi
 - ryhmän koko
 - keitä ryhmään kuuluu: ryhmäläisten ikä, kehitystaso, taitotaso, keskittymiskyky, mahdolliset vammat ja sairaudet
 - ryhmälle varattu aika
 - käytettävissä oleva tila, välineet, materiaalit
 - ohjaajan omat tiedot ja taidot
- Ohjaajan kannattaa suunnitella ohjelmaa mieluummin liikaa kuin liian vähän.

On hyvä suunnitella ryhmään riittävästi tarkoituksenmukaista varaohjelmaa varsinaisen toiminnan lisäksi. Voi olla, että suunnitelmat muuttuvat yllättäen tai suunniteltu ohjelma on käyty läpi nopeammin kuin oli ajateltu. Ylimääräisestä ohjelmasta voi jotain aina jättää pois jos aika ei riitä, mutta ohjelman loppuminen kesken ryhmän voi olla ohjaajalle kiusallista.
- Jokaisen ryhmäläisen on voitava osallistua toimintaan tasapuolisesti.

Jos ryhmässä on erityispiirteitä omaava lapsi, tämä tulee ottaa huomioon toimintaa suunniteltaessa. Tasapuolisuus tarkoittaa kuitenkin tasapuolisuutta kaikkia ryhmän lapsia kohtaan, ryhmän ei myöskään tulisi edetä yksinomaan erityispiirteitä omaavan lapsen ehdoilla. Tarvittaessa harjoituksia sovelletaan ja sääntöjä muutetaan tasapuolisuuden ja osallistumisen turvaamiseksi.

- Harjoitusten soveltamisen taito on tärkeä ohjaajan taito.

Harjoituksia, leikkejä ja muuta ohjelmaa löytyy kirjoista vaikka kuinka paljon. Harvat toimivat kuitenkaan sellaisenaan, kuin ne on kirjoissa esitetty. Ohjaajan on osattava muokata harjoitus juuri omalle ryhmälle sopivaksi. Tähän tarvitaan mielikuvitusta, kekseliäisyyttä ja luovuutta.

- Ohjaajan on selvitettävä harjoitusten ja leikkien säännöt ja toimintaohjeet ensin itselleen.

On vaikea ohjata muita, ellei itse ole varma säännöistä. Ohjaaja on ryhmässä se, joka sanoo miten milloinkin toimitaan. Epävarmuus näkyy ja kuuluu ohjaajan puheesta. Turvallista on valita itselle tuttuja harjoituksia. Kun valitsee ryhmään harjoituksia, joissa on itse joskus ollut mukana tai joita on muuten kokeillut etukäteen, ohjaajalla on jokin ennakkokäsitys miten harjoitus tulee etenemään.

- Ovatko ohjaajat itse mukana harjoituksissa?

Ohjaajien mukanaolo riippuu harjoituksesta. Tästä voi olla hyvä päättää etukäteen. Joskus voi olla hyvä, että ohjaajat ovat mukana toimimassa lasten kanssa, mallina ja esimerkkinä, joskus voi olla hyvä, että lapset toimivat keskenään.

3 RYHMÄN OHJAAMINEN

- Suunniteltu ohjelma on hyvä käydä vielä läpi aina ennen ryhmän aloittamista.

Suunnitelma on hyvä painaa mieleen, ettei ryhmän aikana tarvitse lukea suunnitelmaa paperista. Ohjelman läpikäyminen mielessä auttaa hahmottamaan myös ajankäyttöä.

- Tarvittavien välineiden toimivuus on hyvä testata ennen ryhmää.

Ohjaajan on hyvä varmistaa, että suunnitellut välineet, esimerkiksi cd-soitin, toimivat. Näin vältetään turhilta yllätyksiltä. Samoin on hyvä tarkistaa, että tarvittavat välineet ovat paikoillaan, ettei niitä enää ryhmän aikana tarvitse etsiä.

3.1 Ryhmän säännöt

- Ryhmällä on oltava säännöt.

Ohjaajan on tehtävä säännöt ensin itselleen selviksi, samoin kuin se miten toimitaan, jos joku ei toimi sääntöjen mukaan. Rajan vetäminen sallitun ja ei sallitun toiminnan ja käyttäytymisen välille voi kuitenkin olla vaikeaa.

Säännöt ja sääntörikkomusten seuraukset on tehtävä selviksi myös ryhmän jäsenille heti ryhmän alkuvaiheessa. Tieto siitä missä raja menee auttaa sovittamaan omaa toimintaa odotuksiin. Säännöistä sovittaessa ryhmän jäsenet voivat olla mukana päättämässä säännöistä, sillä näin he tietävät paremmin, mitä heiltä odotetaan.

- Sovittuja sääntöjä on noudatettava.

Ohjaajan on oltava tosissaan sovittujen sääntöjen ja sääntörikkomuksista seuraavien rangaistusten suhteen. Jos rangaistukseksi on sovittu, että lapsi poistetaan ryhmästä, ohjaajan on toteutettava rangaistus vaikka se tuntuisikin ikävältä. Rangaistuksella uhkaamisella ei aina ole samanlaista tehoa kuin sen toteuttamisella. Näin ohjaaja osoittaa olevansa sanojensa mittainen ja johdonmukainen. Hän on näin lapsillekin merkinä siitä, että sääntöjä pitää noudattaa.

3.2 Ryhmäohjaajan taitoja

- Ohjaaja osaa antaa palautetta.

Ohjaaja kannustaa, huomaa pienetkin onnistumiset ja antaa niistä palautetta. Ohjaaja antaa palautetta myös siitä, mihin tulisi vielä kiinnittää huomiota. Palautteen antaminen ei saa olla arvostelemista.

- Ohjaajan on osattava lukea vaihtuvia tilanteita, mielellään jo vähän ennakkoiden.

- Ohjaaja huomioi ryhmässä jokaisen lapsen myös henkilökohtaisesti.

- Ohjaajan on vältettävä lasten jaottelua heidän osaamisensa mukaan.

Ohjaaja huolehtii tarvittaessa myös siitä, etteivät lapset leimaannu sen vuoksi, että käyvät ryhmässä harjoittelemassa vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja.

- Ohjaajan on osattava mennä tilanteisiin avoimesti, ilman ennakkoluuloja ja odotuksia.

Ketään ei pidä etukäteen yli- tai aliarvioida. Jokainen voi yllättää taidoillaan ja taidoillaan, parempaan sekä huonompaan suuntaan.

- Ohjaajan on osattava käsitellä myös vaikeita tilanteita.

Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi konflikti- ja riitatilanteet, suuttumukset ja itkut.

- Lapsiryhmää ohjattaessa ohjaaja tarvitsee lisäksi ainakin
 - kekseliäisyyttä
 - spontaanisuutta
 - lasten maailmaan ja tilanteisiin heittäytymistä
 - lapsilähtöisyyttä
 - konkreettista ajatusmaailmaa
 - kärsivällisyyttä ja pitkää pinnaa
 - taitoa kerrata ja toistaa asioita
 - myönteistä asennetta
 - yhteistyötaitoja
 - taitoa olla aikuinen lasten keskellä
 - aitoa läsnäoloa

3.3 Ryhmänohjaajan tehtäviä

- Ohjaaja varmistaa, että ryhmä voi keskittyä perustehtävään.

Tarvittaessa ohjaajan tulee puuttua asiaankuulumattomiin seikkoihin. Ohjaaja voi esimerkiksi muuttaa ryhmäläisten istumajärjestystä.
- Tarvittaessa ohjaaja jakaa ja säännöstelee puheenvuorot.

Ryhmässä helposti käy niin, että puheliaimmat jyräävät muita. Ohjaaja kysyy myös hiljaisemmilta ja rohkaisee heitä esittämään oman mielipiteensä.
- Tarvittaessa ohjaaja ottaa myös kurinpidollisen roolin.

Ohjaajan on rohkeasti puututtava tilanteisiin, jos ne sitä vaativat. Tällöin ei aina sanota vain siitä, mitä lapsi tekee väärin, vaan mietitään yhdessä myös sopivia tapoja toimia ja mitä tuossa tilanteessa kannattaisi tehdä seuraavalla kerralla. On myös annettava lapsille itselleen mahdollisuuksia ratkaista ristiriitansa, tarvittaessa ohjaajan johdolla. Konfliktit on selvitettävä mahdollisimman pian.

3.4 Ryhmän havainnoiminen

- Ohjaaja tarkkailee ja havainnoi ryhmän toimintaa jatkuvasti.

Missä ryhmän kehitysvaiheessa ryhmä nyt on? Miten ryhmän jäsenet toimivat ryhmänä? Ryhmän kehitysvaiheiden tunnistaminen helpottaa ohjaajana toimimista ja auttaa ymmärtämään ryhmän jäsenten toimintaa ja käyttäytymistä ryhmässä. On hyvä jos ryhmät ovat pitkäkestoisia, jotta myös ryhmä pääsee kehittymään.
- Ohjaaja havainnoi myös ryhmän jäseniä.

Miten ryhmän jäsenet toimivat ryhmässä ja ryhmän jäsenenä? Millaiset ovat ryhmän jäsenten sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot, onko niissä tapahtunut muutosta ryhmän aikana?

- Ohjaajan on hyvä havainnoida myös omaa toimintaa.

Omaa toimintaa havainnoimalla ja sitä pohtimalla voi oppia entistä paremmaksi ohjaajaksi.

3.5 Yllättävät tilanteet ja suunnitelman muutokset

- Vaikka suunnitelmallisuus on tärkeää, yhtä tärkeää on suunnitelmista joustaminen.

Vaikka kuinka huolellisesti suunnittelisi ryhmän toiminnan, ei koskaan voi tietää mitä ryhmässä tulee tapahtumaan. Yllättäviä tilanteita tulee aina. Osallistujat itse luovat ryhmää läsnäolollaan, vuorovaikutuksellaan ja toiminnallaan. Ryhmään on valmistauduttava etukäteen, mutta silti mentävä kaikkiin tilanteisiin avoimena. Ohjaajan on osattava muuttaa suunnitelmiaan tarvittaessa.

Ryhmässä voi tulla eteen yllättäviäkin asioita, joita ei osaa etukäteen odottaa. Voi käydä niin, ettei suunniteltu ohjelma jostain syystä toimikaan oletetulla tavalla. Suunnitelmaa ei tällöin kannata väkisin yrittää viedä läpi, vaan kokeilla jotain muuta. Tällaisia tilanteita varten ohjaaja on miettinyt varaohjelmaa. Suunnitelmiensa muuttaminen edellyttää ohjaajalta herkkää tilannetulkintaa ja ennakointia.

Myös konfliktit ja ristiriitatilanteet ovat asioita, jotka on hyvä käsitellä ryhmissä heti, kun niitä tulee. Voi olla hyvä miettiä etukäteen, miten itse tällöin toimii. Samoin pinnalla, esimerkiksi uutisvälineissä olevat asiat, kuten kriisit voi olla hyvä käydä ryhmässä läpi. Lapset eivät välty kuulemasta uutisia. Ellei niitä käydä läpi, voi syntyä väärinymmärrystä ja pelkoakin, ja tällöin ryhmä ei voi toimia tarkoituksensa mukaisesti.

4 RYHMÄN JÄLKEEN

4.1 Keskustelu, pohdinta ja arviointi

- Ohjaajien väliselle keskustelulle on hyvä varata aikaa.

Ajatuksia on hyvä purkaa ja jakaa ohjaajaparin kanssa heti ryhmän jälkeen. On hyvä kuulla samassa tilanteessa olleen toisenkin ihmisen näkökulmia, mielipiteitä

ja tuntemuksia. Oma näkökulma on aina vain oma näkökulma, toinen ohjaaja voi ajatella samastakin asiasta hieman eri tavalla.

- Ohjaajan kannattaa kirjata itselleen muistiin ajatuksistaan.

On hyvä kirjata itselleen muistiin ryhmän aikana heränneistä ajatuksista ja tuntemuksista ja tekemistään havainnoista. Kirjaaminen on syytä tehdä mahdollisimman nopeasti ryhmän jälkeen, sillä yllättävän nopeasti asiat unohtuvat. Ohjaaja voi lisäksi kirjata ajatuksiaan siitä mitkä asiat onnistuivat ryhmässä hyvin ja mitä olisi kannattanut tehdä toisin, toteutuivatko etukäteissuunnitelmat, miksi ja miksi ei. Tapahtumien pohtiminen ja kirjoittaminen auttaa jäsentämään omia ajatuksia. Omaa toimintaa pohtimalla ohjaaja voi myös oppia ryhmästään tai itseltään jotain uutta tulevia kertoja varten.

Ohjaaja voi kirjata muistiin myös ajatuksiaan ryhmäläisistä ja heidän toimimisestaan ryhmässä. Ryhmän onnistumisen, tavoitteiden toteutumisen sekä lapsen kehittymisen arvioiminen on tällöin helpompaa.

- Ohjaajan on arvioitava myös ryhmälle asetettujen tavoitteiden toteutumista.

Ohjaajan on syytä arvioida tavoitteiden toteutumista säännöllisesti ryhmätuokioiden jälkeen sekä kokonaisuutena ryhmän päätyttyä.

Tavoitteena on, että ryhmässä harjoitellut sosiaaliset, vuorovaikutus- ja yhdessä toimimisen taidot siirtyisivät myös ryhmän ulkopuolelle lapsen arkeen. Tätä on ohjaajan melko vaikea arvioida, sillä ohjaaja näkee lasta useimmiten ainoastaan ryhmässä. On myös muistettava, ettei sosiaalisia taitoja opita hetkessä, vaan tarvitaan toistoa, harjoitusta ja aikaa.

5 HARJOITUKSET

5.1 Ryhmän ja ryhmätuokion aloitus, tutustuminen ja ilmapiirin luominen

Mitä kuuluu?

Tavoitteet: ryhmäkerran aloittaminen, itsestä kertominen, tapahtumien ja tuntemusten ilmaiseminen ja jakaminen, oman puheenvuoron odottaminen, kuunteleminen, jokaisen ryhmäläisen arvostamisen osoittaminen.

Välineet: pieni pehmeä pallo, pieni nalle, tms. esine tai maskotti.

Muuta: Harjoitus sopii käytettäväksi jokaisen ryhmäkerran alussa, jolloin ryhmän aloitus tapahtuu joka kerran samalla tavalla. Lapset oppivat tietämään, että tästä hetkestä alkaa heidän oma ryhmänsä. Rutiinit tuovat myös turvallisuutta ja ennustettavuutta ryhmän toimintaan. Puheenvuoron ilmaisijana käytettävän pallon, nallen tms. maskotin tulee tällöin olla joka kerran sama.

Ryhmäläiset istuvat piirissä. Ohjaaja ottaa esimerkiksi pienen nallen ja kertoo ryhmäläisille sen merkityksen puheenvuoron jakajana. Nallen tehtävä on jakaa puheenvuoroja, puhua saa vain se, jolla on nalle sylissään. Muiden tehtävänä on kuunnella. Nalle toimii konkreettisena välineenä puheenvuorojen säätelyssä ja lasten on helpompi kunnioittaa toistensa puheenvuoroja.

Ohjaaja toimii itse esimerkkinä ja aloittaa mitä kuuluu –kierroksen pitelemällä nallea ja kertomalla kuulumisensa esimerkiksi aamusta tai asioista, joita on tapahtunut edellisen tapaamiskerran jälkeen. Ohjaaja voi kertoa myös sen hetkisestä tunnetilastaan ja siitä, millä mielellä hän on tänään ryhmässä. Puheenvuoron päätyttyä ohjaaja ojentaa (tai heittää) nallen jollekin ryhmäläisistä merkiksi siitä, että on hänen vuoronsa kertoa kuulumisistaan ja tuntemuksistaan. Nalle käy vuorollaan jokaisen ryhmäläisen sylissä.

Muunnelmat:

1. Harjoitusta voidaan tarvittaessa käyttää myös kesken ryhmän, esimerkiksi jos ryhmäläisten välille on tullut riitaa, tapahtuu jotakin odottamatonta, tulee tarve kuulla jokaisen mielipide tai halutaan jakaa jonkin tapahtuman herättämät tuntemukset.
2. Harjoitus sopii myös ryhmäkerran lopettamiseen. Rutiininomaisesti toteutettuna harjoitus toimii lapsille merkinä ryhmän päättymisestä. Ryhmän päättyessä jokainen voi esimerkiksi kertoa, millä mielellä lähtee ryhmästä ja mitä jäi päällimmäisenä mieleen.
3. Harjoitukseen voidaan liittää kuvalliset kortit sanallisen kerronnan tueksi. Jokainen valitsee esimerkiksi tunnetilaansa kuvaavan kortin ja kertoo sen avulla tuntemuksistaan.

Nimien opetteluleikki

Tavoitteet: nimien opetteleminen, tutustuminen, mukavan ilmapiirin luominen.

Välineet: pehmeä pallo, nalle tms. maskotti (sama kuin edellisessä harjoituksessa).

Ryhmäläiset istuvat tiiviissä piirissä. Ohjaaja pitelee nallea, sanoo nimensä ja ojentaa nallen vieressään istuvalle. Tämä sanoo oman nimensä ja ojentaa nallen eteenpäin. Nallea mieluummin ojennetaan kuin heitetään. Näin on mahdollista harjoitella esineiden rauhallista ojentamista toiselle. Leikki myös katkeaa joka kerran, kun heitettyä esinettä ei saadakaan kiinni ja se joudutaan hakemaan. Seuraavalla kierroksella jokainen sanoo oman nimensä lisäksi vieressään istuvan ryhmäläisen nimen, sen kenelle nallen aikoo ojentaa. Kolmannella kierroksella vaihdetaan nallen kulkusuuntaa. Seuraavilla kierroksilla voidaan vaihtaa istumajärjestystä.

Muunnelmat:

1. Jos lapset saavat nallen heitettäessä useimmiten kiinni, voidaan leikki toteuttaa isossa piirissä seisten ja nallea heittäen. Tällöin nallen ei välttämättä tarvitse kulkea piirissä vierekkäisille ryhmäläisille, vaan sitä voi heittää myös piirin toiselle puolelle.
2. Leikin vaikeuttamiseksi ja katsekontaktin harjoitteluksi ryhmäläisiltä voidaan kieltää puhuminen. Nallen heittäjän on katsekontaktin avulla varmistuttava siitä, että vastaanottaja tietää, että nalle on tulossa juuri hänelle.

Nimileikki lankakerällä

Tavoitteet: nimien opetteleminen, mukavan ilmapiirin luominen, ryhmäytyminen.

Välineet: lankakerä.

Muuta: leikki vaatii jonkin verran sorminäppäryyttä.

Ryhmäläiset istuvat tiiviissä piirissä. Ohjaaja kietoo langan pään sormensa ympärille, sanoo nimensä ja ojentaa lankakerän vieressään istuvalle. Tämä kiepauttaa lankaa sormensa ympärille siitä kohdasta, josta lankakerän sai, sanoo nimensä ja ojentaa lankakerän eteenpäin. Kierroksen jälkeen lankakerää ojennetaan osallistujien välillä edestakaisin ja eri suuntiin ja sanotaan sen ryhmäläisen nimi, kenelle lankakerä ojennetaan. Aina lankakerän saadessaan osallistujat kiepauttavat lankaa sormensa ympärille. Ryhmäläisten välille muodostuu verkko, johon jokainen ryhmäläinen kuuluu. Ohjaaja voi pitää lyhyen puheenvuoron yhteiseen verkkoon kuulumisesta ja siitä, että jokainen osa verkkoa on tärkeä, jotta verkko pysyy koossa. On tehtävä yhteistyötä, sillä jos yksikin päästäisi langasta ja verkosta irti, verkko hajoaisi. Leikki lopetetaan irrottamalla verkko kaikkien sormista tai purkamalla verkko samoin kuin se rakennettiin ja kerimällä lanka takaisin kerälle.

Nimi ja eläin

Tavoitteet: nimien oppiminen, mukavan ilmapiirin luominen, mielikuvituksen herättelemine.

Ryhmäläiset istuvat piirissä. Pienempien lasten kanssa voidaan aluksi muistella, millä kirjaimella kunkin etunimi alkaa. Jokainen esittelee itsensä sanomalla etunimensä ja sen perään samalla kirjaimella alkavan eläimen. Lapsia voidaan kehottaa valitsemaan sellainen eläin, joka kuvastaa jollakin tavalla itseä ja perustelemaan valintansa. Seuraavalla kierroksella kukin luettelee muiden ryhmäläisten nimet ja eläimet ja sanoo lopuksi vielä omansa. Esimerkiksi: ”Tähän ryhmään kuuluu Tiina-tiikeri, Antti-apina, Sanna-sammakko ja Jussi-jänis”.

Muunnelmat:

1. Eläimen sijaan etunimen perään voi liittää itseä kuvaavan adjektiivin tai ammatin.

Itsensä esittelevinen nopalla

Tavoitteet: itsensä esittelevinen ja itsestä kertominen, tutustuminen.

Välineet: noppa.

Ryhmäläiset istuvat piirissä. Jokainen heittää vuorollaan noppaa ja esittelee itsensä kertomalla itsestään niin monta asiaa, kuin nopan silmäluku osoittaa.

Hankalat ja mukavat asennot

Tavoitteet: nimien kertaaminen, alkulämmittely, virittäytyminen tuskentelyyn, mukavan ilmapiirin luominen, toisten jäljitteleminen.

Ryhmäläiset seisovat piirissä. Ohjaaja näyttää keksimänsä hankalan asennon. Ryhmäläiset ottavat saman asennon ja toteavat: ”Tämä on (nimi)n hankala asento”. Jokainen tekee vuorollaan oman hankalan asennon. Seuraavalla kierroksella tehdään mukavat asennot.

Tervehdysleikki

Tavoitteet: toisten tervehtiminen, koskettaminen, mukavan ilmapiirin luominen.

Välineet: cd-soitin ja musiikkia.

Ennen leikin aloittamista keskustellaan yhdessä, millaisia tervehtimistapoja lapset tietävät ja miten he itse tervehtivät esimerkiksi kaveria, opettajaa, vanhuksia ja kaupan kassaa. Voidaan keskustella myös siitä, millaisiin tilanteisiin sopii kätteleminen ja halaaminen.

Ohjaaja laittaa musiikkia soimaan ja kertoo, että tässä leikissä on myös hieman erikoisempia tapoja tervehtiä. Osallistujat kuljeskelevat tilassa musiikin soidessa. Musiikin pysähtyessä kukin tervehtii itseään lähimpänä olevaa ryhmäläistä ohjaajan antamien ohjeiden mukaan. Tervehtimistapoja voivat olla esimerkiksi sanallinen tervehdys, pään nyökäytys, kumarrus, kättely, tervehtiminen pikkusormilla, takapuolella, olkapäällä ja halaamalla.

Muunnelmat:

1. Toiminnallisemman ja liikunnallisemman leikistä saa, kun tervehtimisten välillä tilassa liikutaan eri tavoin ohjaajan ohjeiden mukaan, esimerkiksi kiireellä, pomppien, laahustaen tai takaperin.
2. Lapset voivat myöhemmin keksiä myös itse liikkumis- ja tervehtimistapoja.
3. Tarpeen mukaan tervehtiä voi joka kerran esimerkiksi kättelemällä ja silmiin katsomalla.

5.2 Ryhmäytyminen ja ryhmässä toimiminen

Meidän ryhmän säännöt

Tavoitteet: ryhmän sääntöjen laatiminen ja säännöistä sopiminen, sääntöjen merkityksen hahmottaminen, ryhmätyöskentely, ryhmäytyminen.

Välineet: paperia ja kyniä.

Ryhmässä noudatettavista säännöistä on hyvä sopia ryhmän alussa, esimerkiksi toisella tai kolmannella ryhmäkerralla. Ohjaajan johdolla keskustellaan aluksi sääntöjen merkityksestä. Millaisia sääntöjä on koululuokassa / välitunnilla / kotona? Miksi sääntöjä tarvitaan? Miksi niitä pitää noudattaa? Mitä seuraa jos sääntöjä ei noudata?

Ryhmäläiset keksivät yhdessä ryhmälleen 5 - 10 sääntöä, joiden mukaan jokaisen tulee ryhmässä toimia. Ehdotusten on tultava ryhmäläisiltä itseltään ja oltava kaikkien hyväksymiä. Joku ryhmäläisistä tai ohjaaja kirjoittaa säännöt paperille. Ohjaaja käy säännöt läpi ja herättelee keskustelua miksi juuri näitä sääntöjä tarvitaan, miksi kaikkien tulee niitä noudattaa ja mitä tapahtuu jos ei noudata sääntöjä. Lopuksi jokainen vahvistaa sääntöjen hyväksymisen ja noudattamisen allekirjoituksellaan. Samalla voidaan sopia sääntöjen rikkomisesta seuraavat rangaistukset. Lopuksi voidaan pohtia myös miten päätöksenteko ryhmässä sujui, kuka oli eniten äänessä, kuka vähiten, kuunneltiinko kaikkia ja saiko jokainen sanoa mielipiteensä.

Muunnelmat:

1. Ohjaaja tekee etukäteen erillisille papereille erilaisia sääntöjä, joista osa sopii hyvin ryhmän säännöiksi, osa ei. Osa säännöistä on sellaisia, jotka herättävät ryhmäläisissä keskustelua säännön sopivuudesta. Ohjaajan ehdottamat säännöt käydään yksitellen läpi ja keskustellaan sopiiko ko. sääntö ryhmään. Mikäli joku on eri mieltä, oma mielipide on perusteltava muille. Yhteisesti hyväksytyt säännöt liimataan isolle paperille ja allekirjoitetaan.

Ryhmäpiirustus

Tavoitteet: ryhmäytyminen, ryhmänä toimiminen, yhteistyö, erilaisten taitojen ja erilaisuuden hyväksyminen ryhmässä, tilan antaminen toisille.

Välineet: iso paperi ja kyniä tai liitutaulu ja liituja.

Ryhmäläisten tehtävänä on tehdä yhteinen iso piirustus annetusta aiheesta. Sopivin väliajoin, esimerkiksi 5 minuutin välein paperia käännetään tai paikkoja vaihdetaan. Ryhmäläisten on tällöin jatkettava jonkun toisen aloittamaa kuvaa. Ohjaajan on hyvä korostaa sitä, että jokainen osallistuu omien taitojensa mukaan ja että jokaisen panos ja merkitys on lopputulokselle tärkeä.

Kun kuva on valmis, voidaan tehdä palautekierros, jonka tarkoituksena on, että jokainen sanoo valmiista kokonaisuudesta jotain positiivista ja mukavaa. Lopuksi voidaan keskustella myös siitä, millaisia tunnelmia piirtäminen herätti.

Muunnelmat:

1. Jokaiselle jaetaan oma paperi. Jokainen piirtää annetusta aiheesta esimerkiksi 5 minuutin ajan, jonka jälkeen paperi ja piirros annetaan myötöpäivään seuraavalle jatkettavaksi. Kierrosta jatketaan, kunnes jokaisella on edessään aloittamansa piirros. Aloittaja voi vielä päättää kuvan.
2. Paperien kiertämisen sijaan ryhmäläiset vaihtavat paikkoja papereiden pysyessä paikallaan.

Jonojen järjestäminen

Tavoite: ryhmäytyminen, kontaktin ottaminen toiseen, erilaisuus ja sen huomioiminen ja hyväksyminen.

Ryhmäläiset muodostavat erilaisia jonoja ohjaajan antamien ohjeiden mukaan. Ohjaajan on syytä korostaa, ettei kyseessä ole kilpailu. Huomio tulee kiinnittää ryhmän jäsenten erilaisuuteen. Jonot muodostetaan esimerkiksi:

- pituusjärjestykseen lyhimmästä pisimpään / pisimmästä lyhimpään
- silmien värin mukaan tummista vaaleimpiin / vaaleimmista tummimpiin
- aakkosjärjestykseen etunimen / sukunimen mukaan
- ikäjärjestykseen vanhimmasta nuorimpaan / nuorimmasta vanhimpaan
- kengännumeron / jalan koon mukaan
- pikkurillin pituuden mukaan

Ryhmien muodostaminen

Tavoitteet: ryhmäytyminen, kontaktin ottaminen toiseen, lähellä oleminen, mielikuvitus, eläytyminen.

Välineet: cd-soitin ja musiikkia.

Ryhmäläiset liikuskelevat tilassa musiikin soidessa. Musiikin lakatessa ryhmäläisten on muodostettava erilaisia ryhmiä ohjaajan antamien ohjeiden mukaan. Muodostettavat ryhmät esimerkiksi:

- 4 kantapäätä yhdessä
- 20 varvasta yhdessä
- 6 kättä yhdessä
- 4 olkapäätä yhdessä

- 8 etusormea yhdessä
- 4 polvea yhdessä

Muunnelmat:

1. Ohjaaja voi pyytää ryhmäläisiä olemaan kuin:
 - makkarat pussissa
 - ananasrenkaat tölkissä
 - linnunpoikaset pesässä
 - silakat verkossa
 - muurahaiset keossa
 - karhunnennut pesässä
 - kanat orrella
 - kynät penaalissa

Taikamatto

Tavoitteet: ryhmäytyminen, yhteistyö, ongelmanratkaisu, lähellä oleminen.

Välineet: pieni matto. Maton koko tulee valita lasten lukumäärän ja motoristen taitojen mukaan.

Lattialle asetetaan matto, jolle ryhmäläiset menevät seisomaan / istumaan. Ohjaaja kertoo tarinaa, jossa ryhmäläiset pääsevät matkustamaan taikamatolla. Matto nousee korkealle ilmaan, joten kukaan ei saa pudota matolta. Jokainen voi katsella alhaalla näkyviä maisemia. Kun matto on 10 metrin korkeudessa, se pysähtyy eikä voi jatkaa matkaa ennen kuin se käännetään nurinpäin. Ryhmäläisten tehtävänä on kääntää matto siten, ettei kukaan putoa maton ulkopuolelle.

Jos ryhmäläiset onnistuvat tehtävässään, harjoitus voidaan myöhemmin ottaa uusiksi käyttämällä pienempää mattoa. Pienempi matto lisää tehtävään haastetta ja vastaavasti tässä onnistuminen tuottaa suuremman onnistumisen kokemuksen.

Seuraa johtajaa

Tavoitteet: jäljitteleminen, toisen seuraaminen, mallin katsominen, johtajana toimiminen ja näistä keskusteleminen.

Ryhmäläiset seisovat piirissä tai kulkevat jonossa. Kukin ryhmäläisistä toimii vuorollaan johtajana, muut seuraavat johtajan tekemisiä. Ohjaaja kertoo, milloin johtaja vaihtuu. Leikin jälkeen keskustellaan siitä, kumpi oli helpompaa / mukavampaa, johtaminen vai seuraaminen sekä siitä, onko tavallisesti johtaja- vai seurailijatyyppejä. Keskustelua voidaan käydä myös siitä, onko esimerkiksi koululuokassa joku, jota muut seuraavat ja jonka tekemisiä muut jäljittelevät, miksi näin tehdään ja voiko siitä olla joitain hyviä tai huonoja seurauksia.

5.3 Itsestä kertominen, tutustuminen ja mielipiteenilmaisu

Toivekartta

Tavoitteet: itseilmaisu, omien toiveiden ja tarpeiden ilmaiseminen, muiden toiveiden kuunteleminen.

Välineet: saksia, liimaa, aikakauslehtiä, isoja papereita.

Tehtävänä on etsiä lehdistä kuvia, jotka esittävät omia toiveita / haaveita / unelmia. Kuvat liimataan isolle paperille. Jokainen esittelee työnsä ja toiveensa muille.

Muunnelmat:

1. Voidaan myös etsiä kuvia, joiden avulla voi kertoa itsestä muille.

Pikkuesineet kertovat

Tavoitteet: itsestä kertominen, tutustuminen.

Välineet: paljon erilaisia pikkuesineitä.

Ohjaaja levittää esille paljon erilaisia pikkuesineitä. Jokainen valitsee yhden esineen, joka kertoo jotain valitsijastaan. Jokainen kertoo vuorollaan itsestään ja siitä, miksi valitsi kyseisen esineen.

Muunnelmat:

1. Ohjaaja voi tuoda esineet tiettyyn ajankohtaiseen teemaan liittyen. Tällöin voidaan käydä keskustelua esimerkiksi ko. teemaan liittyvistä muistoista, kokemuksista, suunnitelmista tai toiveista.

Postikortit kertovat

Tavoitteet: itsestä ja omista ajatuksista ja tuntemuksista kertominen, tutustuminen, palautteen antaminen itselle ja ryhmälle.

Välineet: paljon erilaisia postikortteja.

Ohjaaja levittää kaikkien nähtäville paljon erilaisia postikortteja. Ryhmäläiset saavat katsella niitä hetken ja valita sitten yhden kortin ohjaajan antamien ohjeiden mukaan, esimerkiksi kortti, joka kuvaa itseä tai sen hetkisiä tuntemuksia. Jokainen kertoo vuorollaan, miksi valitsi juuri kyseisen kortin. Puheenvuoron ilmaisijana voidaan tässäkin käyttää nallea tms. esinettä.

Tavoitteita ja korttien valintakriteerejä muuttamalla harjoitus sopii moneen tarkoitukseen ja keskustelun tueksi monenlaisiin tilanteisiin. Korttien avulla osallistujat voivat kertoa esimerkiksi ajatuksistaan tai kokemuksistaan jotakin asiaa kohtaan, jonkin tilanteen herättämistä tuntemuksista, odotuksistaan tai toiveistaan. Samalla harjoituksella voidaan myös kerätä palautetta ryhmästä tai ryhmässä tehdystä harjoituksesta.

Kolme asiaa minusta

Tavoitteet: itsestä kertominen, tutustuminen, ilmapiirin luominen.

Välineet: paperia ja kyniä.

Jokainen kirjoittaa itsestään kolme asiaa, joista kaksi on totta ja yksi valetta. Vuorollaan kukin lukee muille kirjoittamansa asiat. Muut yrittävät arvata mikä oli valetta. Harjoituksen yhteydessä on hyvä käydä keskustelua rehellisyydestä. Millaisissa asioissa lapset ovat valehdelleet, kenelle ja miksi? Onko valehteleminen oikein vai väärin? Voiko valehteleminen olla jossain tilanteessa sopivaa? Miksi on oltava rehellinen? jne.

Levyraati

Tavoitteet: mielipiteen ilmaisu ja perusteleminen, toisen mielipiteiden kunnioittaminen, keskustelu mielipide- ja makuasioista.

Välineet: cd-soitin, cd-levyjä.

Levyraatia varten lapset voivat tuoda mukanaan lempimusiikkiaan, esimerkiksi 1 tai 2 kappaletta. Kuunnellaan kappaleet ja kappaleen päätyttyä käydään jokaisesta keskustelukierros. Kukin osallistuja arvioi kappaletta asteikolla 4-10 ja perustelee arvosanansa. Arviointia varten kullekin osallistujalle on voitu valmistaa pahvikorteille numerot 4-10. Ohjaaja kannustaa arvioimaan kappaleita myös sanallisesti, tunnelmaa, melodiaa, rytmiä, soittimia, laulajan ääntä, laulun sanoja, laulun kestoa ym. Tarvittaessa ohjaaja tai tuttu maskotti jakaa puheenvuorot. Kappaleiden saamat arvosanat kirjataan muistiin ja suosituin kappale voidaan lopuksi kuunnella uudelleen. Levyraadissa ohjaaja huolehtii, että pääpaino on keskustelussa ja toisen kuuntelemisessa ja että keskustelua käydään tarkoituksenmukaisista teemoista. Tärkeää ei ole se, kuka toi minä kappaleen ja kenen kappale oli suosituin.

Muunnelmat:

1. Ohjaaja tuo mukanaan levyraadissa kuunneltavan musiikin. Kappaleet voivat olla hyvin erilaisia.
2. Numeroarviointiin sijaan arviointi voidaan suorittaa myös hymiökorteilla. Iloinen naama kortissa tarkoittaa pitämistä, surullinen naama inhoamista ja totinen naama neutraalia mielipidettä.

3. Arviointia voidaan tehdä myös erilaisilla äänillä. Jokaiselle jaetaan esimerkiksi 3 erilaista ääntä tuottavaa soitinta ja sovitaan mitä mikäkin ääni merkitsee.

5.4 Minä -harjoitukset

Pidän / en pidä

Tavoitteet: itsetuntemus, mielipiteen ilmaisu, tutustuminen.

Välineet: paperia ja kyniä.

Jokaiselle jaetaan paperi, jonka toiselle puolelle kukin kirjoittaa "pidän" ja toiselle puolelle "en pidä". Jokainen kirjoittaa kolme asiaa, mistä pitää ja kolme asiaa mistä ei pidä. Ohjaaja kerää paperit pois, sekoittaa ja jakaa uudelleen. Jokainen lukee ääneen saamansa paperin ja arvaa kenen kirjoittama se on.

Muunnelmat:

1. Jokaiselle jaetaan kaksi paperia. Toiselle kirjoitetaan asiat, joista pitää ja toiselle joista ei pidä. Ohjaaja kerää paperit, sekoittaa ja jakaa uudelleen jokaiselle kaksi paperia.
2. Lattiaan merkitään kaksi aluetta, esimerkiksi vihreä alue ja punainen alue sekä näiden välille keskiviiva. Sovitaan mitä värit tarkoittavat, esimerkiksi vihreä alue tarkoittaa pitämistä ja punainen alue inhoamista. Osallistujat seisovat keskiviivalla. Ohjaajat ehdottavat asioita, joista kukin ilmaisee mielipiteensä siirtymällä mielipiteensä mukaiselle värialueelle. Myös lapset voivat ehdottaa asioita joista mielipide ilmaistaan.

Ystävätäulu

Tavoitteet: miettiä millainen on hyvä ystävä, kuvasta kertominen, mielikuvitus, valintojen perustelevminen.

Välineet: lehdistä leiketyjä ihmisten kuvia, liimaa, kartonkia.

Pöydälle levitetään kaikkien nähtävillä kuvia ihmisistä; eri ikäisiä, miehiä ja naisia, erilaisia ilmeitä, erilaisia vaatteita, osa voi olla kuvassa tekemässä jotain. Jokainen valitsee kuvista itselleen ystävän ja vuorollaan esittelee hänet muille. Kuvasta kerrotaan myös se mistä tässä henkilössä pitää ja miksi valitsi ystäväkseen juuri hänet. Näin edetään 2 – 3 kierrosta, jonka jälkeen jokaisella on 2 – 3 ystävää. Samalla käydään keskustelua siitä, millainen on hyvä ystävä ja onko kaikilla sellaisia. Lopuksi jokaiselle ystävälle etsitään paikka kartongilta ja liimataan kuvat.

Helppoa vai vaikeaa?

Tavoitteet: itsetuntemuksen lisääminen.

Välineet: etukäteen valmistetut kortit, 2 pientä koria, joissa tekstit ”helppoa” ja ”vaikeaa”.

Muuta: harjoitus sopii myös yksilötyöskentelyyn.

Ohjaaja valmistaa etukäteen kortteja, joissa on asioita elämän eri alueilta, ryhmän tarpeiden mukaan. Esimerkkikortteja:

- anteeksipyyttäminen -koulunkäynti
- äidin kanssa jutteleminen -kaverien saaminen
- itseen luottaminen -ohjeiden noudattaminen
- häviön sietäminen pelissä

Jokainen nostaa vuorollaan kortin, lukee sen ja laittaa joko ”helppoa” tai ”vaikeaa” –koriin sen mukaan, onko kyseinen asia kortin nostajan mielestä helppoa vai vaikeaa. Ohjaaja esittää lisäkysymyksiä korttiin liittyen, esimerkiksi: ”miten se ilmenee, että sinun on vaikea sietää häviötä?” Ohjaajan on syytä varmistaa, että kaikki ymmärtävät mitä korteissa olevat sanat merkitsevät.

Ominaisuus- ja toimintatapakortit

Tavoitteet: itsetuntemus, itsetunto, ”positiivisten ja negatiivisten” ominaisuuksien tunnistaminen itsessä ja toisessa, palautteen antaminen ja saaminen.

Välineet: ominaisuus- ja toimintatapakortit.

Muuta: Ryhmän jäsenien on tunnettava toisensa melko hyvin. Voidaan käyttää myös yksilötyöskentelyyn.

Ohjaaja valmistaa etukäteen ominaisuuskortit, joissa kussakin on jokin ihmisen ominaisuus tai toiminta- tai käyttäytymistapa. Kortteja voi tehdä paljon erilaisia ja valita niistä kulloisenkin ryhmän käyttöön sopivimmat. Mukana on hyvä olla ”positiivisia, neutraaleja sekä negatiivisia” ominaisuuksia, jolloin voidaan keskustella myös siitä, että meissä jokaisessa on sekä plus-, että miinuspuolia. Ohjaaja voi antaa esimerkin omista plus- ja miinuspuolistaan. Ohjaajan on hyvä puhua ennemminkin käyttäytymis- ja toimintatavoista, kuin ominaisuuksista, sillä ominaisuudet ovat pysyvämpiä, toimintatapoja on mahdollista muuttaa.

Esimerkkikortteja:

- rehellinen - luotettava - ystävällinen
- ottaa muut huomioon - auttaa toisia - rohkea
- ahkera - kannustaa muita - saa muut nauramaan
- ei kuuntele - ujo - ei malta odottaa vuoroaan
- äänekäs - on usein myöhässä - menettää helposti malttinsa

a) Kortit levitetään pöydälle kaikkien nähtäville. Jokainen valitsee korteista yhden, joka vastaa parhaiten ohjaajan esittämään kysymykseen. Esimerkiksi: Millainen olen? Millainen haluaisin olla? Millainen olen kotona? Millainen olen koulussa? Valitut kortit käydään läpi ja keskustellaan siitä miksi juuri kyseiset kortit valittiin ja miten kortin toimintatapa tai ominaisuus ilmenee kortin valitsijassa. Kortit laitetaan takaisin pöydälle valittaviksi seuraavilla kierroksilla.

b) Tämän jälkeen kortit asetetaan pöydälle tekstipuoli alaspäin. Jokainen nostaa vuorollaan yhden kortin ja lukee sen ääneen. Ohjaaja varmistaa, että kaikki tietävät mitä kortissa oleva sana tai lause tarkoittaa ja miten se esimerkiksi voisi näkyä ihmisessä. Tämän jälkeen kortin nostaja antaa kortin ryhmässä sille, kenelle ajattelee sen parhaiten sopivan. Koska joukossa on myös negatiivisia ominaisuuksia, harjoitus on syytä purkaa huolella. Jokainen voi esimerkiksi lukea lopuksi ääneen kaikki saamansa kortit. Keskustellaan siitä, onko omasta mielestä sellainen millaiseksi muut näkevät, miltä tuntui saada kortteja, mikä korteista oli kaikkein mukavin saada ja miksi, ja mikä korteista oli kaikkein ikävin saada ja miksi.

Muunnelmat:

1. Harjoitukseen voidaan valita vain positiivisia kortteja, jolloin harjoituksen tavoitteet ovat hieman erilaiset (itsetunto, positiivisten ominaisuuksien löytäminen itsestä, positiivisen palautteen antaminen ja saaminen).
2. Ryhmän tavoitteiden mukaan voidaan toteuttaa vain jompi kumpi harjoituksen vaiheista (a tai b).
3. Esillä olevista korteista voidaan valita myös vahvuuksia ja kehityskohteita. Jokainen voi valita esimerkiksi 2 vahvuutta ja 2 kehityskohdetta. Omalle käyttäytymiselle voidaan asettaa kehityskohteiden mukaisia tavoitteita.

Keskeneräiset lauseet

Tavoitteet: itsetuntemuksen lisääminen, tunteista ja tuntemuksista puhuminen, tunteiden tunnistaminen erilaisissa tilanteissa, mielipiteen ilmaisu.

Välineet: kortit, joissa kussakin on jokin keskeneräinen lause, hattu tai pussi.

Muuta: sopii myös yksilötyöskentelyyn.

Täydennettävät lauseet tulee laatia ryhmäläisten ja heidän tarpeidensa mukaan.

Esimerkkilauseita:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| - olen iloinen siitä, että... | - olen hyvä... |
| - mielimusiikkiani on... | - olen onnellinen, kun... |
| - suutun siitä, jos... | - pelkään... |
| - muut pitävät minusta, koska... | - minua ärsyttää... |

Jokainen nostaa vuorollaan hatusta tai pussista kortin, johon on kirjoitettu lauseen alku. Kortin nostaja täydentää lauseen loppuun oman mielensä mukaan siten, että lause on totta ja kertoo jotain henkilöstä itsestään. Tarvittaessa voidaan käydä keskustelua vastauksesta.

Muunnelmat:

1. Kortit voidaan jakaa etukäteen kaikkien osallistujien kesken. Jokainen voi valita, missä järjestyksessä korttinsa lukee ja täydentää.
2. Keskenäiset lauseet voivat olla myös kirjoitettuna paperille. Osallistujat täydentävät lauseet kirjoittaen.
3. Harjoitus sopii myös palautteen antamiseen, jolloin lauseiden alut liittyvät asiaan, josta palautetta annetaan.

Kehonkuvat

Tavoitteet: oman kehon hahmottaminen, lähellä oleminen, koskettaminen, itsetuntemuksen lisääminen.

Välineet: isoa paperia, kyniä, maaleja, ihmisen ominaisuuksia kuvaavat kortit (ominaisuus- ja toimintatapakortit).

Lattialle levitetään niin suuria papereita, jotta paperille mahtuu ihmisen vartalo luonnollisessa koossa. Ryhmäläiset piirtävät toistensa ääriviivat papereille. Jokainen maalaa oman kuvansa sellaiseksi, kuin itse haluaa. Kuvan ei tarvitse olla realistinen. Kun kuvat ovat valmiit, keskustellaan miltä tuntui olla piirrettävänä ja piirtäjänä, ja miksi väritti kuvansa juuri sellaiseksi.

Kun kuvat ovat valmiit ja värit kuivuneet, jokainen käy (esimerkiksi seuraavalla kokoontumiskerralla) valitsemassa esillä olevista ominaisuuskorteista 3 itseä kuvaavaa korttia ja asettaa ne oman kuvansa päälle. Kortit käydään läpi ja keskustellaan siitä, miten valitut ominaisuudet näkyvät ryhmäläisessä. Voidaan valita myös kortit, jotka kuvaavat sitä, millainen haluaisi olla ja / tai kortit, jotka kuvaavat muita ryhmäläisiä ja viedä kortit heidän kuviensa päälle. Kuvat voidaan myöhemmin laittaa ryhmätilan seinälle merkiksi ryhmään kuulumisesta.

Muunnelmat:

1. Ryhmäläiset voivat myös värittää toistensa kuvat. Tällöin on oltava tarkkana, etteivät ryhmäläiset tahallisesti "sotke" toistensa kuvia.

Tunnevärit

Tavoitteet: tunteiden ja tuntemusten ilmaiseminen värien avulla.

Välineet: erivärisiä paperilappuja.

Ohjaaja levittää pöydälle kasan erivärisiä paperilappuja ja kertoo, että eri värit herättävät meissä erilaisia tuntemuksia ja tuntemukset tuovat mieleen eri värejä. Ensimmäisellä kierroksella jokainen voi poimia väreistä oman lempivärisä. Seuraavilla kierroksilla voidaan valita värit, jotka kuvaavat esimerkiksi rakastumista, ihastumista, vihaa ja surua. Tämän jälkeen jokainen poimii värilapun, joka kuvastaa tuntemuksia ohjaajan ilmoittamassa asiassa tai tilanteessa. Esimerkiksi: väri, joka kuvaa

- omaa oloa juuri nyt
- omaa oloa syntymäpäivänä
- tuntemuksia kun häviää pelissä
- tuntemuksia kun on yksin kotona
- tuntemuksia edellisellä välitunnilla

Muunnelmat:

1. Harjoitusta voi käyttää myös ryhmän päättyessä palautteen antamiseen itselle ja muille. Tällöin valittavat värit liittyvät ryhmään osallistumiseen ja ryhmän toimintaan.

5.5 Yhdessä toimiminen ja yhteistyö

Yökylään kaverille

Tavoitteet: toisten kuunteleminen, toisten mielipiteiden huomioiminen, yhteisten päätösten tekeminen, päätöksistä neuvotteleminen.

Välineet: erilaisia esineitä / kuvia esineistä.

Ohjaaja laittaa esille erilaisia esineitä, jotka lapsi ottaisi mukaan yökylään mennessään, esimerkiksi hammasharja, yöpaita, kännykkä jne. Osa esineistä voi olla sellaisia, joita mukaan ei tarvitse ottaa, kuten kaukosäädin ja ruuvimeisseli. Lisäksi joukossa on hyvä olla esineitä, joiden mukaan ottamista täytyy harkita, kuten banaani, nenäliina ja taskulamppu. Lasten tulee yhdessä valita tietty määrä (5-10) esineitä, jotka kaikki heistä ottaisivat mukaan yökylään. Jos mukaan otettavista esineistä on erimielisyyttä, lasten on tehtävä kompromisseja, jotta lopputulos miellyttää kaikkia. Ohjaaja ohjaa tehtävää, mutta antaa lasten tehdä valinnat mahdollisimman itsenäisesti. Lopuksi jokainen valittu esine käydään läpi ja keskustellaan miksi sitä yökylässä tarvitaan. Lopuksi keskustellaan myös siitä, huomioitiinko jokaisen mielipiteet ja tehtiinkö valinnat yhdessä vai tekikö joku ryhmästä päätöksiä joita muut seurasivat.

Muunnelmat:

1. Edellä valitut esineet voidaan vielä järjestää tärkeysjärjestykseen esimerkiksi numerokorttien avulla. Edelleen yhteistyötä tehden ja neuvotellen lapset merkitsevät tärkeimmän mukaan otettavan esineen numerolla 1, toiseksi tärkeimmän numerolla 2 jne.

Paritehtäviä

Tavoitteet: yhdessä toimiminen, toiminnallisuus, yhteisen tavoitteen eteen työskenteleminen.

Välineet: tehtävien mukaan.

Ryhmäläiset työskentelevät pareittain erilaisissa tehtävissä onnistumiseksi.

Tehtäviä esimerkiksi:

- kolmella jalalla kävely (pari kävelee tietyn matkan kylki kyljessä toiset jalat yhteen sidottuina)
- palapelin kokoaminen yhdessä
- pallon kuljettaminen ja siirtäminen lusikalla / kauhalla
- pallon kuljettaminen selkien välissä
- reitin piirtäminen sokkona (toinen parista piirtää sokkona reittiä labyrintin läpi, toinen antaa ohjeita)

Muunnelmat:

1. Jos ryhmässä on useampi pari, voidaan tehtävät toteuttaa kilpailuna parien välillä ja järjestää esimerkiksi sisäolympialaiset, joissa em. tehtävät ovat kilpailulajeina. Kunkin lajin voittanut pari saa esimerkiksi kaksi pistettä ja toiseksi tullut pari yhden pisteen. Lopuksi pisteet lasketaan ja julistetaan olympialaisten voittajapari.

Labyrintti

Tavoitteet: ohjeiden antaminen, kuunteleminen ja noudattaminen, yhteistyö päämäärän saavuttamiseksi.

Välineet: ohjaajan etukäteen piirtämät labyrintit, kyniä, huivi silmien sitomiseen.

Ryhmäläiset valitsevat parit. Toinen parista peittää silmänsä huivilla. Sokea saa eteensä labyrintin ja kynän. Näkevän tehtävänä on antaa sokealle suullisia ohjeita labyrintin läpi kulkemiseksi. Vaihdetaan osia. Lopuksi keskustellaan, kumpi oli helpompaa, ohjeiden antaminen vai piirtäminen.

5.6 Sosiaaliset tilanteet, vuorovaikutus

Mitä kuvat kertovat

Tavoitteet: Ilmeiden, eleiden ja tilanteiden tulkitseminen, päättelykyky, syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen.

Välineet: Erilaisia kuvia lehdistä. Kuvien toiminnan ja ihmisten ilmeiden olisi hyvä olla sellaisia, että tilanne voidaan tulkita monella tavalla. Kuvat voivat liittyä esimerkiksi koulukiusaamiseen.

Jokainen valitsee yhden pöydällä olevista kuvista ja kertoo muille mitä kuvassa tapahtuu, kuka / keitä kuvassa on, mitä on tapahtunut ennen kuvan ottamista, mitä ehkä tulee tapahtumaan tämän jälkeen sekä mistä näin päättelee. Tarvittaessa kuvasta voidaan keskustella ja siitä ovatko muut samaa mieltä.

Pelilauta

Tavoitteet: pohtia sosiaalisia tilanteita ja niissä toimimista, miettiä vaihtoehtoisia tapoja toimia, päätellä toimijoiden aikomuksia, oman toiminnan seurausten arviointi, moraalisten kysymysten pohtiminen.

Välineet: itse tehty pelilauta, noppa, pelinappulat, kysymyskortit.

Ohjaaja tai ryhmäläiset yhdessä askartelevat pelilaudan. Pelilaudan tulee sisältää kolmen värisiä ruutuja. Lisäksi ohjaaja valmistaa erivärisiä, pelilaudan ruutuja vastaavia kortteja; kysymyskortteja, tehtäväkortteja ja tilannekortteja. Pelissä edetään noppaa heittämällä ja vastaamalla ruutua vastaavan värisen kortin kysymykseen.

Korttien sisältämät kysymykset, tehtävät sekä tilannekysymykset tulee laatia ryhmän ja sen tarpeiden mukaan. Esimerkiksi:

Punaiset kortit: tietokysymykset. Punaiset kortit sisältävät lapsiryhmän ikä- ja kehitystasolle sopivia tietoon perustuvia kysymyksiä. Esimerkiksi:

- Mitä naapurimaita Suomella on?
- Mikä on yleinen hätänumero?
- Millä sanoilla alkaa Maamme -laulu?

Siniset kortit: tehtävät. Siniset kortit antavat lapselle jonkin toiminnallisen tehtävän. Esimerkiksi:

- Tee kuperkeikka!
- Kokeile osaatko viheltää!
- Käy koskettamassa jokaisen osallistujan hartioita!

Keltaiset kortit: tilannekysymykset. Peli painottuu tilannekysymyksiin, joten keltaisia ruutuja on pelilaudalla eniten. Samoin keltaisia tilannekortteja on hyvä olla riittävästi. Tilannekortit sisältävät kuvitteellisen mutta todenmukaisen ja lapsen arkeen sopivan sosiaalisen tilanteen, jossa lasten tulee mm. päätellä toimijoiden aikomuksia, miettiä omia toimintatapoja ja –vaihtoehtoja sekä arvioida oman toiminnan seurauksia. Jokaisen nostetun keltaisen kortin kohdalla käydään keskustelua. On hyvä muistaa, että sosiaalisten tilanteiden miettiminen rauhassa on eri asia kuin nopeasti eteen tuleva todellinen tilanne. Lasta voi kuitenkin auttaa se, että sopivia toimintamalleja on mietitty etukäteen.

Esimerkiksi:

- Olet koulun pihalla ja luokkakaveri kamppaa sinut jalkapallossa. Mitä teet?
- Välitunnilla luokkakaverisi hyppivät hyppynarulla. Haluaisit narun itsellesi. Miten toimit?
- Mitä tapahtuu, jos ruokajonossa tönäiset edellä jonottavaa kaveriasi?
- Välitunnilla Kalle haukkuu Villeä. Onko oikein, että Ville lyö Kallea tästä hyvästä?
- Katsot tv:stä lempiohjelmaasi. Paras kaverisi haluaisi katsoa toista kanavaa. Mitä tapahtuu?

Sarjakuvat

Tavoitteet: toisen asemaan asettuminen, toisen tunteiden arvioiminen, tilanteiden tulkitseminen, toiminnan seurausten pohtiminen.

Välineet: valmis sarjakuva, kyniä.

Ohjaaja etsii tai piirtää etukäteen lyhyen sarjakuvan. Sarjakuvaan on hyvä valita ryhmälle ajan-kohtainen aihe. Myös henkilöiden on hyvä olla suunnilleen samanikäisiä, kuin ryhmäläiset, jotta hahmoihin on helpompi samastua. Kuvien puhe- ja ajatuskuplat ovat tyhjä. Jokainen täyttää sarjakuvansa kuplat haluamallaan tavalla, kuviin sopivilla teksteillä. On hyvä varmistaa etukäteen, että kaikki tietävät mikä ero on puhe- ja ajatuskuplilla ja kertoa esimerkki näiden eroista. Jokainen esittelee oman sarjakuvansa. Jokaisesta sarjakuvasta keskustellaan yhdessä. Voidaan esimerkiksi miettiä, toimisiko itse samoin kuin joku sarjakuvan henkilöistä. Ellei henkilöiden tuntemukset käy teksteistä ilmi, voidaan miettiä myös sitä miltä kenestäkin sarjakuvan hahmosta tuntuu ja miksi.

Muunnelmat:

1. Sarjakuvan viimeinen ruutu voi olla tyhjä. Lapset voivat itse piirtää loppuratkaisun.

Vuorovaikutuskartta

Tavoitteet: miettiä miten eri ihmiset sijoittuvat omaan elämään, oman sosiaalisen verkoston hahmottaminen, tärkeiden ihmisten nimeäminen.

Välineet: vuorovaikutuskarttapohjat jokaiselle, kyniä, paperilappuja.

Muuta: tämä harjoitus on hyvä tehdä jokaisen lapsen kanssa kahden kesken, mutta se onnistuu myös ryhmässä.

Jokainen kirjoittaa pienille paperilapuille läheistensä nimiä; perheenjäseniä, ystäviä, sukulaisia, naapureita yms. Kaikkia sukulaisia ja kavereita ei kirjoiteta, vaan itselle hyvässä tai pahassa merkityksellisempien henkilöiden nimet. Nimet sijoitetaan vuorovaikutuskartalle sen mukaan, kokeeko tämän ihmisen itselleen läheiseksi tai kaukaiseksi. Läheiset ihmiset sijoitetaan kartan sisärenkaaseen itseä lähelle, kaukaisemmat ulkorenkaaseen. On syytä varmistaa, että kaikki

ymmärtävät, että etäisyydet kuvaavat tunnesuhteita, ei maantieteellisiä etäisyyksiä. Lopuksi kartasta keskustellaan ohjaajan kanssa. Voidaan esimerkiksi pohtia, toivoisiko ryhmäläinen muutoksia ihmissuhteisiinsa ja millaisia muutoksia. Henkilöiden nimiä voidaan siirrellä kartalla ja kuvitella erilaisia tilanteita.

Muunnelmat:

1. Oman luokan vuorovaikutuskartta. Paperilapuille kirjoitetaan kaikkien luokkakavereiden nimet. Luokkakaverit asetetaan kartalle joko sisä- tai ulkorenkaiseen sen mukaan, kuinka läheinen on tämän henkilön kanssa. Kun nimet ovat kartalla, ohjaajan kanssa käydään keskustelua. Harjoitus auttaa lapsia hahmottamaan luokan sosiaalista rakennetta ja tuottaa aikuisille tietoa luokan vuorovaikutussuhteista.

5.7 Ryhmätuokion ja ryhmän päätös ja palautteen antaminen

Sosiaaliset kengät

Tavoitteet: yhteistyö, oman vuoron odottaminen, muiden hyväksi toimiminen, muiden auttaminen, läheisyys.

Välineet: jokaisen ryhmäläisen kengät.

Kaikkien kengät asetetaan kasaksi. Ryhmäläiset seisovat piirissä kenkien ympärillä, pitäen kiinni toistensa käsistä. Tehtävänä on saada jokaiselle omat kengät jalkaan. Käsiä ei saa kuitenkaan irrottaa, eikä omiin kenkiin saa koskea. Nauhat ja tarrat on myös saatava kiinni. On tehtävä yhteistyötä ja autettava toisia.

Hyvää päivän jatkoa, sormi!

Tavoitteet: ryhmäkerran päättäminen, kontaktin ottaminen.

Ryhmäläiset seisovat parin kanssa vastakkain, silmät kiinni. Jokainen nostaa etusormensa pystyyn, pyörähtää ympäri ja yrittää löytää parinsa etusormen. Tämän jälkeen voi avata silmät. Etusormet koskettavat toisiaan ja parit toivottavat toisilleen ”Hyvää päivän jatkoa sormi!”

Kuningatar / kuningastuoli

Tavoitteet: positiivisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen, jokaisen hyvien puolien osoittaminen, itsetunnon vahvistaminen.

Välineet: (tuoli) patjoja, vilttejä, tyynyjä ym.

Ryhmäläiset rakentavat yhdessä valtaistuimen käytettävissä olevasta materiaalista. Ryhmäläiset istuutuvat valtaistuimen läheisyyteen. Kukin ryhmäläinen menee vuorollaan istumaan valtaistuimelle. Jokainen käy sanomassa hänelle 1 – 3 mukavaa ja positiivista asiaa hänestä itseltään tai asioista jotka ovat ryhmän aikana tapahtuneet. Myös ohjaajat voivat käydä antamassa palautetta. Kun kaikki ovat saaneet palautetta, keskustellaan millaista oli istua tuolissa ja saada positiivista palautetta. Entä millaista oli palautteen antaminen.

Palautenoppa

Tavoitteet: palautteen antaminen itselle, muille ja ohjaajalle.

Välineet: palautenoppa.

Ohjaaja valmistaa etukäteen palautenopan esimerkiksi maitopurkin pohjasta. Nopan sivuille kirjoitetaan asioita, joista palautetta annetaan. Jokainen heittää vuorollaan noppaa ja vastaa nopan ilmaisemaan kysymykseen. Esimerkiksi:

1. Hauskinta tässä ryhmässä...
2. Ikävintä tässä ryhmässä...
3. Tässä ryhmässä olisin halunnut...
4. Tässä ryhmässä olen oppinut...
5. Parasta juuri tänään...
6. Oloni tällä hetkellä...

Muunnelmat:

1. Palautenoppana voi toimia myös tavallinen arpakuutio. Tällöin ohjaaja on laatinut valmiiksi listan, mitä mikäkin nopan numero merkitsee.

Ominaisuus- ja palautejanat

Tavoitteet: palautteen antaminen itselle ja muille, itsetuntemuksen lisääminen.

Välineet: teippiä.

Lattiaan teipataan tai kuvitellaan jana. Ohjaaja esittää erilaisia ominaisuuksia ja niiden vastakohtia ja selittää että janan toisessa päässä on jokin ominaisuus ja toisessa sen vastakohta. Ryhmäläiset asettuvat janalle sellaiseen kohtaan, millaiseksi tuntevat itsensä. Esimerkiksi:

- puhelias – hiljainen
- kohtelias – epäkohtelias
- rohkea – ujo
- vilkas – rauhallinen

- luotettava – epäluotettava
- ahkera – laiska
- huolellinen – huolimaton
- hyvä kuuntelija – huono kuuntelija.

Janat voivat kuvata myös osallistumista ryhmään, esimerkiksi läsnäolokertojen määrää, omaa aktiivisuutta, ryhmän hyödyllisyyttä ja ryhmän turvallisuutta.

Muunnelmat:

1. Harjoitus voidaan toteuttaa myös yksilöharjoituksena. Tällöin jokaisella on edessään paperi, johon ohjaaja on laatinut erilaisia janoja. Osallistujat merkitsevät kynällä itsensä janalle.
2. Harjoitus sopii myös tavoitteiden asettamiseen. Osallistujat piirtävät janalle merkin siihen kohtaan, jossa ovat nyt. Erivärisellä kynällä piirretään merkki myös siihen, jossa haluaisi olla. Näitä voidaan verrata ja miettiä miten voisi päästä lähemmäs tavoitetta.

Sanapankki

Tavoitteet: palautteen antaminen itselle ja muille, tuntemuksien tunnistaminen ja ilmaiseminen.

Välineet: erilaisia olotiloja kuvaavia sanalappuja.

Ohjaaja valmistaa etukäteen erilaisia olotiloja kuvaavia sanalappuja, esimerkiksi: kiinnostunut, kärsimätön, huolestunut, väsynyt, iloinen, epämukava, turvallinen, onnellinen, jännittynyt, epävarma, vaivautunut, pelokas, tyytyväinen, ärtynyt, innokas, pettynyt, onneton, hermostunut, turhautunut, huvittunut, kyllästynyt. Ohjaaja levittää olotiloja kuvaavat sanat pöydälle. Jokainen valitsee sanan, joka kuvaa olotilaa ohjaajan esittämässä asiassa tai tilanteessa. Käydään keskustelua miksi kukin valitsi kyseisen olotilan ja miten olotilat ilmenevät.

Esimerkiksi: millainen olo oli / on / on ollut...

- tänä aamuna
- tänään ryhmän alkaessa
- juuri nyt
- ryhmän tehtävässä
- tässä ryhmässä yleensä

Muunnelmat:

1. Myös yksilöharjoituksena siten, että jokaisella on edessään paperi ja paperilla lista olotiloista. Jokainen ympyröi omasta paperistaan esimerkiksi 3 sanaa, jotka parhaiten kuvaavat omaa olemista ryhmässä. Myös nämä voidaan purkaa yhteisesti.

6 LOPUKSI

Työkirjan kaikki harjoitukset muunteluvaihtoehtoiseen on kokeiltu alakouluikäisistä lapsista muodostuvien pienryhmien kanssa. Tästä huolimatta kaikki harjoitukset eivät välttämättä sellaisenaan toimi kaikkien vastaavien lapsiryhmien kanssa, sillä jokainen ryhmä on aina erilainen. Ohjaajan tärkeimpiin taitoihin kuuluukin soveltamisen taito, taito muokata olemassa olevista harjoituksista ja leikeistä juuri omalle ryhmälle sopivia.

Toivon, että Lasten vuorovaikutusryhmän ohjaajan työkirjasta on hyötyä mahdollisimman monelle. Työkirja on ensisijaisesti tarkoitettu lapsiryhmien ohjaajille helpottamaan vuorovaikutusryhmien kaltaisten ryhmien suunnittelua ja ohjaamista. Työkirjaa voidaan hyödyntää myös ennaltaehkäisevässä tarkoituksessa, jolloin erilaisten harjoitusten kautta voidaan esimerkiksi kehittää koko koululuokan yhteistoiminnallisuutta ja yhteishenkeä. Ja mikä tärkeintä, erilaisten ryhmien kautta työkirjasta voivat hyötyä myös ryhmiin osallistuvat lapset.