

Anni Haavisto & Anna Paalanen
LASTEN LEIRIRYHMÄN RYHMÄPROSESSI JA SEN
OHJAAMINEN

**Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Haavisto, Anni & Paalanen, Anna. LASTEN LEIRIRYHMÄN RYHMÄPROSESSI JA SEN OHJAAMINEN.

Kasvatustieteiden pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2014. 83 sivua. Julkaisematon.

Pro gradu -tutkimuksessamme tutkimme lasten leiriryhmien ryhmäprosesseja ja niiden eri vaiheita. Tutkimuksemme teoriapohjana toimii Tuckmanin (1965) malli, jonka mukaan ryhmäprosessi käsittää viisi eri vaihetta: ryhmän muotoutuminen, kuohunta, yhteistoiminnan syntyminen, kypsä toiminta ja ryhmän hajoaminen. Tutkimuksella tahdoimme selvittää, toteutuvatko nämä vaiheet myös lyhytkestoisissa lapsiryhmissä. Tämän lisäksi tutkimme ryhmäprosessin aikana ilmeneviä haasteita ohjaajien näkökulmasta sekä keinoja, joilla näihin haasteisiin pyritään vastaamaan.

Tutkimus perustuu Lasten Kesä ry:ltä saamaamme päiväkirja-aineistoon. Päiväkirjat ovat leiriohjaajien jokaiselta leiripäivältä kirjoittamia raportteja päivittäisestä leiritoiminnasta. Aineistomme muodostuu yhteensä 40 päiväkirjasta, joiden laajuus on noin 2–6 sivua leiripäivää kohden. Leirit ovat kestoltaan keskimäärin 5–7 päivää. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jota analysoimme laadullisen sisällönanalyysin keinoin sekä teoria- että aineistolähtöisesti.

Tulostemme mukaan kaikki viisi ryhmäprosessin vaihetta on löydettävissä aineistostamme, mutta selkeästi voimakkaimmin näyttäytyvät ryhmän muotoutumisen ja kuohunnan vaiheet. Ryhmäprosessin vaiheet limittyvät viikon kestävän leirin aikana päällekkäin, eikä niitä ole kaikissa tilanteissa helppo erotella toisistaan. Vaiheet etenevät leiriryhmissä lineaarisesti ryhmän muotoutumisvaiheesta kohti ryhmän hajoamisen vaihetta, mutta niiden esiintymisessä on havaittavissa myös tiettyä syklistyyttä: jokin tapahtuma ryhmässä voi regressoida ryhmän takaisin edelliseen vaiheeseen, josta kuitenkin lopulta siirrytään jälleen eteenpäin, kohti ryhmän hajoamisen vaihetta.

Tutkimuksemme mukaan lasten leiriryhmän ohjauksen haasteiksi nousee viisi alaluokkaa, jotka ovat lasten väliset konfliktitilanteet, kiusaaminen, torjutut lapset, leiriympäristölle ominaiset haasteet sekä viides alaluokka, jonka nimesimme ohjaajan kohtaamiseksi muiksi haasteiksi. Näihin haasteisiin ohjaajat pyrkivät vastaamaan ennakoinnin ja positiivisuuden, keskustelun, konkreettisen toiminnan ja rangaistusten sekä ohjaajien ja johtajien välisen tuen keinoin. Haasteisiin vastaaminen etenee asteittaisesti siirtymällä miedommista menettelytavoista tarvittaessa tiukempiin.

Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voimme todeta, ettei ryhmän ajallisella kestolla ole merkitsevää vaikutusta ryhmäprosessin vaiheisiin. Tutkimuksemme tulosten pohjalta on pääteltävissä, että myös lyhytkestoinen lapsiryhmä käy läpi samat vaiheet kuin Tuckman on teoriassaan esittänyt. Toisaalta, voidaksemme täysin todentaa yllä esittämämme johtopäätöksen, ilmiötä olisi syytä tutkia vieläkin lyhytkestoisemman, esimerkiksi yhden päivän ajan koossa olevan, ryhmän kohdalla. Lisäksi tulosten pohjalta voidaan esittää, että lapsiryhmässä ilmenevät haasteet esiintyvät pääosin ryhmän muotoutumis- ja kuohuntavaiheissa. Oikeanlainen haasteisiin vastaaminen edistää ryhmäprosessia ja kypsän toiminnan vaiheen saavuttamista.

Hakusanat: ryhmä, ryhmäprosessi, ryhmän ohjaaminen, ryhmäprosessin haasteet

SISÄLLYSLETTELO

1 JOHDANTO	5
2 RYHMÄPROSESSI	7
2.1 Ryhmä ja ryhmäprosessin vaiheet	7
2.2 Lapsi ryhmässä	11
2.2.1 Lapsi ja ryhmässä koettu turvallisuus	12
2.2.2 Tunneälytaidot ja sosioemotionaaliset taidot	13
2.2.3 Lasten ryhmäroolit	14
3 RYHMÄPROSESSIN OHJAAMINEN	17
3.1 Ohjaajan merkitys ryhmässä	17
3.1.1 Ohjaajan roolit.....	18
3.1.2 Ohjaajan ja lapsen välinen vuorovaikutus	21
3.2 Ohjaajan kohtaamat haasteet	24
3.2.1 Konfliktit	24
3.2.2 Kiusaaminen.....	25
3.2.3 Torjutut lapset	26
3.3 Haasteisiin vastaaminen	27
4 LASTEN KESÄ RY	30
4.1 Lasten Kesä Ry järjestönä	30
4.2 Leiritoiminta	30
4.2.1 Leiritoiminta yleisesti ja sen tavoitteet.....	30
4.2.2 Leiritoiminta Hauhon lomakeskuksessa.....	31
4.3 Ohjaajan rooli leirillä	31
4.4 Lasten Kesä tutkimuskohteena	32
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
6.1 Tutkittavat ja tutkimusaineisto	35
6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	35
6.2.1 Tapaustutkimus	36
6.2.2 Tutkimuksen kulku.....	36
6.3 Aineiston analyysi	37
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	43
7 TULOKSET	46
7.1 Ryhmäprosessin vaiheet lastenleirillä	46

7.1.1 Ryhmän muodostuminen.....	47
7.1.2 Kuohuntavaihe	49
7.1.3 Yhteistoiminnan syntymisen vaihe	51
7.1.4 Kypsän toiminnan vaihe.....	52
7.1.5 Ryhmän hajoaminen.....	54
7.2 Ohjaajan kohtaamat haasteet lasten ryhmäprosessin aikana	56
7.2.1 Konfliktit	56
7.2.2 Kiusaaminen.....	58
7.2.3 Torjutut lapset	60
7.2.4 Leiriympäristölle ominaiset haasteet.....	62
7.2.5 Muut ohjaajan kohtaamat haasteet	66
7.3 Haasteisiin vastaaminen.....	68
7.3.4 Ennakointi ja positiivisuus	69
7.3.1 Keskustelu	71
7.3.2 Konkreettinen toiminta ja rangaistukset.....	72
7.3.3 Ohjaajien välinen tuki	74
8 POHDINTA	76
Lähteet.....	79

1 JOHDANTO

On kesä. Joonas istahtaa leiribussin penkkiin. Niin tekee myös Janna, Leevi, Roman sekä kuutisenkymmentä muuta lasta. 120 kilometriä myöhemmin bussi saapuu leirikeskukseen, jossa joukko leiriohjaajia ottaa uudet leiriläiset vastaan. Alkaa lasten jako leiriryhmiin: Joonas suuntaa yhdessä uuden ryhmänsä kanssa keltaiseen taloon, Roman siniseen, Janna punaiseen sekä Leevi jo viime kesältä tuttuun vihreään. Leiriryhmissä käy kuhina, ja lapsia jännittää: “Jääköhän yksin?”, “Mä en ainakaan sano mitään!”, “Jes, Terokin on täällä!”. Ohjaajat kutsuvat ryhmäläiset keskushuoneeseen. Alkaa nimirinki.

Mitä leiriryhmässä sitten tapahtuu?

Yksilön liittyessä uuteen ryhmään hänellä on valmiita ryhmään kohdistuvia sosiaalisia toiveita ja tarpeita (Nikkola 2012, 61). Uudessa ryhmässä hän kohtaa kolme emotionaalista ongelmaa, jotka liittyvät identiteettiin, valtaan ja kontrolliin sekä läheisyyteen ja hyväksytyksi tulemiseen: hyväksytäänkö minut osaksi ryhmää? (Schein 1987, 163). Uuden ryhmän muodostuminen ja toimiminen eivät siis ole yksinkertainen ilmiö. Lewinin (1951, 45) mukaan ryhmää tulisikin aina tarkastella sekä yksilön että ryhmän kannalta, niissä tapahtuvien prosessien kautta.

Ryhmäprosessi on keskeinen ryhmän toimintaa kuvaava ilmiö. Ryhmäprosessilla tarkoitetaan ryhmän kokemia erilaisia kehitysvaiheita, ja se koskee ryhmän jäsenten välillä vallitsevia suhteita (Cole 1998, 28; Kauppila 2006, 97–99). Ryhmäprosessi voidaan jakaa viiteen eri vaiheeseen: muotoutumisvaihe, kuohunta-tai konfliktivaihe, yhteistoiminnan syntymisen vaihe, kypsän toiminnan vaihe sekä ryhmän hajoamisen vaihe (ks. Tuckman 1965). Ryhmästä ja sen tarkoituksesta riippuu, miten ja missä järjestyksessä nämä kehitysvaiheet ryhmässä näyttäytyvät (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 24–26).

Ryhmää on tutkittu muun muassa opiskeluryhmien, työryhmien ja harrasteryhmien ryhmäprosessien näkökulmasta. Myös lapsiryhmiä on tutkittu, mutta erityisesti lasten ryhmäprosessin selvittäminen on jäänyt vähälle. Meille tarjoutui mahdollisuus tutkia Lasten Kesä ry:n kesäleiriryhmien toimintaa ohjaajien kirjoittamien päiväkirjojen kautta. Aineiston myötä kiinnostuimme tutkimaan, esiintyvätkö Tuckmanin (1965) ryhmäprosessin vaiheet lasten ryhmäprosessista ja miten ne näyttäytyvät. Tutkimuksen kohdejoukon, eli lasten leiriryhmät, tekee erityiseksi lasten lyhyt yh-

dessäoloaika: ryhmät toimivat vain 5–7 päivän ajan. Ryhmäprosessi on haaste paitsi ryhmäläisille myös sen ohjaajille. Ryhmä on ohjaajallekin uusi ja tuntematon, mutta hän on silti vastuussa sen ryhmäytymisestä. (Klemola 2003, 108.) Tahdoimme myös selvittää, miten leiriohjaajat kokevat lasten toiminnan ryhmässä. Paitsi ryhmäprosessiin liittyvien haasteiden selvittämisen, koimme tärkeänä tutkia myös niitä keinoja, joita leiriohjaajat ovat käyttäneet haasteiden selvittämisessä.

Tutkimuksemme teorian ja empirian keskiössä ovat siis lasten leiriryhmän ryhmäprosessi ja sen ohjaaminen. Tutkimusraporttimme luvussa kaksi esittelemme ryhmän ja ryhmäprosessin teoriaa sekä kuvaamme lapsiryhmän olemusta. Luku kolme keskittyy ryhmäprosessin ohjaamiseen ja tarkastelee sitä erityisesti lapsiryhmän ohjaamisen näkökulmasta. Luvussa neljä esittelemme Lasten Kesä ry:n leiritoimintaa sekä aiempaa tutkimusta tähän kontekstiin liittyen, koska kontekstilla on merkittävä rooli tutkimuksemme kannalta. Luvussa viisi nostamme esille tutkimuskysymyksemme, ja luvussa kuusi raportoimme tutkimuksemme teon vaiheet. Lopuksi esittelemme tutkimustulokset ja pohdimme tutkimuksemme keskeisiä johtopäätöksiä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 RYHMÄPROSESSI

2.1 Ryhmä ja ryhmäprosessin vaiheet

Ryhmä määritellään järjestäytyneeksi joukoksi, jolla on säännöt, joiden mukaan se toimii (Tiuraniemi 1993, 46). Sosiaalipsykologia mieltää ryhmäksi esimerkiksi perheen, koululuokan, työporukan tai harrastusryhmän. Ryhmä ei välttämättä ole pysyvä ja pitkäaikainen, vaan se voi kokoontua vaikka vain yhden kerran. (Salmivalli 1999, 11.)

Ryhmät jaetaan kahteen kategoriaan sen mukaan, onko ryhmällä tavoite, jota kohti se pyrkii. Kun ryhmällä on selkeä, tehtäväorientoitunut tavoite, ryhmää kutsutaan sekundaariryhmäksi. Sekundaariryhmällä on kiinteä muoto ja tarkat säännöt, mutta vuorovaikutus nähdään epäsuorempana ja yhteenkuuluvuus vähäisempänä kuin primääriryhmässä. Sen sijaan primääriryhmässä tavoitteita ei ole ilmaistu selkeästi, vaan ne liittyvät usein jollakin lailla yksilön persoonalliseen kehitykseen. Primaariryhmille on tyypillistä välitön vuorovaikutus, yhdessäolo ja yhteenkuuluvuuden tunne. (Tiuraniemi 1993, 46.)

Ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja yksilöt tulevat ryhmiin erilaisin voimavaroin, mikä täytyy huomioida ryhmän ohjauksessa (Taukokangas 2011). Ryhmäprosessin alussa yksilö kohtaa muita ihmisiä, jotka hän alussa sijoittaa ulkoiseen ympäristöön kuuluvaksi. Yksilöllä on kuitenkin sosiaalisia toiveita ja tarpeita, jotka kohdistuvat ryhmään. Nämä tunteet saavuttaakseen hänen on käsiteltävä ja tyydytettävä perustarpeitaan, joita ovat ryhmään kuuluminen, kontrolli, valta ja vaikuttaminen sekä läheisyys ja hyväksytyksi tuleminen. (Nikkola 2012, 61.)

Ryhmää ja ryhmäprosessia on tutkittu runsaasti erilaisissa yhteyksissä. Yhden tunnetuimman ryhmäteoreetikon Wilfred R. Bionin (1979) mukaan ryhmä on paitsi fyysinen myös erityisesti psyykkinen ilmiö. Hän esittää, että ryhmää pidetään jopa välttämättömänä ihmisen psyykkisen elämän täyttymykselle. (Bion 1979, 43.) Bionin mukaan ryhmän toiminta jakautuu tiedostettuun ja tiedostamattomaan toimintaan, eikä ryhmää ole mahdollista ymmärtää ilman tiedostamattoman psyykkisen toiminnan tarkastelua. Tiedostamaton ei niinkään liity ryhmän yksilöihin vaan ryhmään ja siinä valitseviin yksilön tiedostamattomiin emotionaalisiin tiloihin. (Nikkola 2011, 58.) Esimerkiksi ryhmässä syntyvät roolit muotoutuvat tiedostamatta, ne ikään kuin sysätään yksi-

löille (ks. Nikkola & Löppönen 2014). Jos ohjaaja ei tätä ymmärrä, on hänen miltei mahdoton auttaa ryhmää sen ryhmäprosessin vaiheissa.

Ryhmä koostuu yksilöistä, oli kyseessä sitten työryhmä, opiskeluryhmä, oppilasryhmä tai vaikka perhe. Lewinin (1951, 45) mukaan ryhmää tulisi aina tarkastella sekä yksilön että ryhmän kannalta, niissä tapahtuvien prosessien kautta. *Prosessi* tarkoittaa lähtemistä, kulkemista ja edistymistä, ja se tapahtuu sekä ryhmässä että yksilössä. Tämän tutkimuksen kohteena ovat lapsiryhmät ja niiden kehitysvaiheet. Paitsi lapsiryhmä ja siinä toimivat yksilöt, myös ryhmää ohjaavat aikuiset käyvät läpi oman prosessinsa. Williams (2002, 133) esimerkiksi näkee, että opettajalle erityisesti ryhmän alkuvaihe on kaikista haasteellisin. Hänkin ”hyppää tuntemattomaan”, ollen kuitenkin vastuussa oppilaiden ryhmäytymisestä ja ryhmän virittymisestä.

Ryhmäprosessi koskee ryhmän jäsenten välillä vallitsevia suhteita. Bionin (1979) lisäksi useat muut teoreetikot, kuten Schutz (1958), Tuckman (1965) ja Yalom (1985) ovat kuvanneet ryhmäprosessia tutkimuksissaan. (ks. Cole 1998, 28.) *Ryhmäprosessilla* tarkoitetaan ryhmän kokemia erilaisia kehitysvaiheita, jotka jaetaan Tuckmanin (1965) mallin mukaan perinteisesti tilanteesta riippuen neljään tai viiteen eri kategoriaan, jotka ovat: 1) *forming* eli *muotoutumisvaihe*, 2) *storming* eli *kuohunta-tai konfliktivaihe*, 3) *norming* eli *yhteistoiminnan syntymisen vaihe*, 4) *performing* eli *kypsän toiminnan vaihe* sekä 5) *adjourning* eli *ryhmän hajoaminen*. (Kauppila 2006, 97–99.) Tuckmanin teoria on klassikko puhuttaessa ryhmänmuodostumisesta, ja viimeisen, viidennen vaiheen hän lisäsi mukaan vuonna 1977 (Niemistö 1998, 15). Seuraavaksi kuvaamme lyhyesti ryhmäprosessin vaiheiden tyypilliset piirteet (ks. mm. Jauhiainen & Eskola 1995).

1) Ryhmän muotoutuminen (*forming*)

Ryhmän jäsenille on ominaista ilmapiirin tunnusteleminen sekä ryhmän sääntöjen, tehtävien ja menettelytapojen selvittäminen. Ryhmä on vielä tässä vaiheessa korostuneen riippuvainen ohjaajasta, ja vuorovaikutus jäsenten välillä on muodollista. Jäsenet ovat epävarmoja omasta roolistaan suhteessa ryhmän tehtävään ja toimintaan.

2) Kuohunta- eli konfliktivaihe (*storming*)

Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa ja jäsenten persoonallisuudet pääsevät enemmän esiin. Myös rohkeus esittää omia mielipiteitä kasvaa, ja ryhmän sisäistä hie-

rarkiaa etsitään. Siksi esimerkiksi konfliktit yksittäisten jäsenten tai ryhmän sisälle muodostuneiden klikkien välillä ovat tyypillisiä. Myös ryhmän ohjaajaa vastaan saateetaan kapinoida.

3) Yhteistoiminnan syntyminen (*norming*)

Kolmannessa vaiheessa ristiriidat on tiedostettu ja selvitetty, ja ilmapiiri alkaa tasaantua. Ryhmän eriävien mielipiteiden esittäminen muuttuu avoimeksi, ja ryhmän jäsenet ovat joustavia sosiaalisissa tilanteissa.

4) Kypsän toiminnan vaihe (*performing*)

Ryhmäprosessin neljännessä vaiheessa ryhmän ilmapiiri on parhaimmillaan ja yhteistoiminta mutkatonta. Ryhmän jäsenten asema on vakiintunut, ja energia kohdistuu olennaiseen, kun ristiriidat ja konfliktit on ratkaistu ja niiden käsittelylle on muodostunut malli.

5) Ryhmän hajoaminen (*adjourning*)

Viides, ryhmän hajoamisen vaihe, saattaa olla jäsenilleen haikea kokemus. Vaikka ryhmällä olisi alun perin ollut selkeä tehtävätavoite, ovat usein myös sosiaaliset tarpeet kokeneet tyydytyksen.

Ryhmän kehitysvaiheet eivät aina näyttäydy samassa järjestyksessä, ja joitakin vaiheita voi jäädä kokonaan pois. Tämä riippuu aina ryhmästä ja sen tarkoituksesta. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 24–26). Kaiken kaikkiaan ryhmän kehitysvaiheita esittävä teoria on aina yleistys, koska kaikkien ryhmien prosessi ei etene näin suoraviivaisesti. Vaiheiden erottaminen toisistaan ja koko prosessista voi olla haastavaa, ja ne saattavat olla päällekkäisiä tai jokin sattumus ryhmässä voi regressoida ryhmää vaiheissa taaksepäin. (Koppinen & Pollari 1993, 35.) Ryhmän yksilöllinen kehityskaari voi myös olla syklinen eikä pelkästään lineaarinen (Öystilä 2002, 93).

Kovanen (2005, 16) on laatinut Tuckmanin (1965) teorian pohjalta yhteenvedon, jossa hän havainnollistaa ryhmäprosessin eri vaiheet ja niissä vaikuttavien vuorovaikutussuhteiden piirteet (taulukko 1). Taulukko antaa käsityksen siitä, että ryhmäprosessi etenee hyvin suoraviivaisesti. Näin ei kuitenkaan aina ole, ja jokainen ryhmä, sen prosessin vaiheet ja vuorovaikutussuhteet ansaitsevat oman huomionsa.

TAULUKKO 1. Yhteenveto ryhmäprosessin kehitysvaiheista ja vuorovaikutussuhteiden keskeiset piirteet Tuckmanin (1977) mukaan (Kovanen 2005, 16).

	VUOROVAIKUTUSSUHTEET
FORMING	Testaus, riippuvuus
STORMING	Konfliktit, polariteetit
NORMING	Me-henki
PERFORMING	Vuorovaikutus ongelmanratkaisun välineenä
ADJOURING	Päätttäminen

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme ryhmän kehitysvaiheita lapsiryhmässä. Lapsiryhmää ohjattaessa kasvattajilta vaaditaan kykyä ymmärtää ryhmäprosessia, jotta he kykenevät ohjaamaan sitä lasten kehitystä tukevaan suuntaan. Ryhmäprosessin ohjaamisessa tarvitaan kärsivällisyyttä sekä kykyä käsitellä erilaisuutta. (Rasku-Puttonen 2006, 112.) Ryhmän kehittyminen on hidas prosessi, eikä ryhmässä työskentely ole ihmiselle synnynnäinen taito, vaan siihen tarvitaan opastusta ja harjoitusta. Kun jotain koululuokkaa syytetään kykenemättömäksi toimia ryhmänä, ei vika usein olekaan oppilaisissa vaan opettajassa, jolla ei ole riittävä taitoa ryhmäprosessin ohjaamiseen. (Kiesiläinen 1998, 182.) Samaten leiriohjaajan on seurattava ryhmän kehittymisprosessia ja tuettava sitä. Jauhiainen ja Eskola (1994) painottavat, että suotuista prosessi on ryhmän muodostumisen edellytys ja siksi merkityksellinen.

Kaiken kaikkiaan ryhmän koheesiota, jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta, määrittävät paitsi yhteenkuuluvuuden tunne, myös yksilölliset suhteet toinen toisiinsa ja persoonalliset tavat toimia tilanteissa. Nämä pitävät ryhmän koossa ja ryhmäprosessin käynnissä. (Hännikäinen 2006, 127.) Isokorpi (2003, 32) painottaa, että ryhmässä on mahdollista oppia yksilöllisesti sekä yhteisöllisesti. Ryhmä koetaan kiinnostavaksi ja puoleensa vetäväksi, mikäli ryhmän jäsenet ovat yksilöä kohtaan miellyttäviä. Ryhmä on tehokas kasvun instrumentti, jos ryhmässä havaitaan yhteenkuuluvuuden tunne. Kun näin ei olekaan, ryhmässä ilmenee kriisejä. Konfliktitilanteet kuuluvat kuitenkin osaksi prosessia, niille on oma paikkansa ryhmän elinkaareissa. Usein konfliktit ilmenevät yksilöiden välisenä toimintana tai puheena, mutta kaikki se voi olla ilmausta koko ryhmän tilanteesta ja siihen liittyvistä tiedostamattomista merkityksistä. Yksittäisten ryhmän

jäsenten riidassa voi ollakin kyse koko ryhmää koskevista jännitteistä, yksilöt vain ikään kuin näyttelevät rooleja tässä koko ryhmää koskevassa näytelmässä. (Nikkola & Löppönen 2014, 17.)

2.2 Lapsi ryhmässä

Aivan kuten aikuisillekin, myös lapsille on tärkeää tuntea kuuluvansa johonkin ryhmään. Ikonen (2006, 156) kirjoittaa Fernien, Kantorin ja Whaley'n (1995) mainitsemasta ”me-tunteesta”, joka korostuu lasten yhteisöjen muodostumisessa. Me-tunteella tarkoitetaan ryhmän identiteettiä ja keskinäistä solidaarisuutta.

Lapset kaipaavat yhteisöllisyyttä, jolla tarkoitetaan kokemukseen perustuvaan tunnetta yhteisöön kuulumisesta sekä yhteisön merkitystä yksilölle ja yksilön tarpeiden toteutumiselle. Yhteisöllisyys ilmenee ryhmän jäsenten välisessä henkisessä yhteydessä, keskinäisessä kiintymyksessä sekä toisten auttamisessa ja välittämisessä. Näkyväksi yhteisöllisyys tulee vuorovaikutuksena. Ryhmän jäsenten väliset keskustelut, hellyyden osoitukset ja ajatusten jakaminen omalta osaltaan tekevät ryhmästä kiinnostavammän. (Ikonen 2006, 156–157.) Mahdollisuus kokea itsensä tarpeelliseksi vahvistaa ryhmään kuulumista. Erilaiset vastuutehtävät paitsi lisäävät ryhmään kuulumisen tunnetta, myös lisäävät lapsen ymmärrystä itsestä sekä vastuuntuntoa ja itsearvostusta (Rasku-Puttonen 2006, 113) - siis kasvattavat yksilöä.

Oppimisen kannalta samanikäisten lasten ryhmä nähdään hedelmällisempänä kuin esimerkiksi lapsen ja aikuisen välinen keskustelu. Piaget'n (1959) teoria esittää, että lapsi ja aikuinen ovat vuorovaikutukseltaan epäsymmetrisessä tilanteessa, koska aikuisella on tietämisen ylivalta. Tämä johtaa siihen, ettei lapsi kykene esittämään omaa näkemystään. (Korkeamäki 2006, 184.) Webb ja Palincsar (1996) puolustavat niin ikään lasten keskinäisen työskentelyn voimaa: tarkkaillessaan toisten lasten toimintaa he oppivat itsekin enemmän kuin havainnoidessaan aikuisia. Yhteinen ymmärrys on syvempää, mikä on sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeinen termi. (Korkeamäki 2006, 184.)

Kronqvistin (2006, 176) mukaan nimenomaan lasten keskinäinen toiminta synnyttää oivallisia ohjaustilanteita, sillä yksinkertaistetusti lapset oppivat ja ohjaavat toisiaan kaikessa yhteistoiminnassaan. Lapset eivät luonnollisestikaan pyri tietoisesti

ohjaamaan toistensa oppimista, mutta lasten keskinäinen kommunikointi tukee esimerkiksi ongelmanratkaisua. Kaiken kaikkiaan kieli tukee ajattelua ja oppimista. (Kronqvist 2006, 176.)

Toisinaan lapsen tarve kuulua johonkin ryhmään täyttyy; toisinaan taas syystä tai toisesta ei. Yksinjäämisen ja turvattomuuden tunne voi ilmetä huonona käytöksenä ryhmässä. Lapsi tuntee, että muiden kanssa pitäisi tulla toimeen, mutta keinot siihen puuttuvat ohjauksen uupumisen vuoksi. Lapsi keksii itse keinonsa selviytyä, mutta ne vaikeuttavat hänen myönteistä liittymistään ryhmään. (Kantola 2001, 156.)

Lapsille tulisi antaa mahdollisuus ratkaista ryhmässä syntyviä konflikteja keskenään. On kuitenkin naiivia kuvitella, että lapset tällaisessa tilanteessa käyttäisivät saamaansa valtaa tasapuolisesti ja viattomasti. Pikemminkin on odotettavissa, että ryhmän vahvimmat lapset alkavat määrällä heikompiaan. (Kalliala 2009, 53.) Näin ollen ryhmäprosessin ohjauksen merkitys korostuu: aikuisen tarjoama tuki vuorovaikutuksen kehittymiseen ja muodostumiseen on oleellista lapsen sosiaalisten taitojen kannalta. Kuten edellä totesimme, lapset ohjaavat toinen toisiaan useissa oppimistilanteissa ja vertaiset hiovat toistensa sosiaalisia taitoja tehokkaammin kuin kukaan muu (Kalliala 2009, 53), mutta silti aikuisen ohjaajan läsnäolon tärkeyttä ryhmäprosessin eri vaiheissa ei voi kiistää.

2.2.1 Lapsi ja ryhmässä koettu turvallisuus

Ryhmään liittymisessä on merkitystä sillä, kokeeko lapsi ryhmän turvalliseksi. Ryhmästä tekee turvallisen luottamuksen tunne, jonka lapsi liittää paitsi muihin ryhmäläisiin myös itseensä ryhmän jäsenenä. Tällöin hän voi olla avoin muiden edessä, ja hän voi luottaa ryhmäläisten tukeen eikä tunne itseään yksinäiseksi. Kun luottamus on syntynyt, vallitsee turvallisessa ryhmässä myös toisten ryhmäläisten hyväksyntä. Tärkeää on, että kaikki hyväksytään sellaisina kuin he ovat ja ketään ei jätetä ulkopuolelle ryhmästä. (Aalto 2002, 6.)

Turvattomassa ryhmässä jäsenet eivät uskalla toteuttaa itseään, sillä pelko mitätöidyksi tulemisesta ja negatiivisesta palautteesta rajoittavat esimerkiksi itseilmaisua ja mielipiteiden avointa jakamista (Aalto 2002, 8). Ryhmäyttämisen ja ryhmäprosessin tukemisen merkitys on suuri turvallista ryhmää rakennettaessa. Aalto (2002, 12) korostaa, että ohjaajan on hyvä tutustua ensin itseensä, omiin kehittämiskohteisiinsa, hyviin puoliinsa ja taitoihinsa ennen kuin pyrkii tukemaan ryhmän rakentumista.

Tämän jälkeen luottamuksen luominen lapsiin on luontevampaa, ja myös ryhmä kykenee omaksumaan turvallisuuden tunteen ryhmässä.

Turvallisuuden tunteen ja luottamuksellisen ilmapiirin ollessa oleellisia ryhmän muodostumisen kannalta täytyy ohjaajien tietoisesti pyrkiä rakentamaan niitä lapsiryhmän kanssa - niin yksilöiden kuin koko ryhmän kesken. Lapsiryhmässä aikuiset synnyttävät tunteen fyysisesti ja henkisesti turvallisesta ympäristöstä, jolloin ryhmäprosessin aikana tapahtuvaan ryhmän kuohuntaan ja konfliktitilanteisiin tulee kyetä vastaamaan.

2.2.2 Tunneälytaidot ja sosioemotionaaliset taidot

Emotionaalista älykkyyttä eli tunneälyä on tutkittu jo 1920-luvulta lähtien (Simström 2009, 75). Tuolloin huomattiin, että ihmiset eroavat taidoissaan toimia viisaasti ihmissuhteissaan ja kyvyissään ymmärtää muita (Thorndike 1920). Tuosta ajasta tunneälyteoria kehittyi kohti Saloveyn ja Mayerin (1990) määritelmää, jonka mukaan tunneäly on kyky havaita omia ja muiden tunteita ja erotella niitä toisistaan. Tätä informaatiota yksilö käyttää oman ajattelunsa ja toimintansa ohjaamiseen. (Salovey & Mayer 1990, 189.)

Tunneälyksi määritellään siis joukko ihmisen ominaisuuksia, jotka vaikuttavat inhimilliseen kanssakäymiseen ja erilaisissa ympäristöissä selviytymiseen. Se voidaan entisestään tarkentaa emotionaaliseksi, persoonalliseksi ja sosiaaliseksi älykkyydeksi. (Isokorpi 2003, 60.) Silvennoinen (2004, 35) kuvaa tunneälyä tunnetaidoksi, jonka omaksuttuamme uskallamme toimia itsenäisesti eri vuorovaikutustilanteissa, eikä meidän tarvitse hakea hyväksyntää muilta ihmisiltä. Kognitiivisesta älykkyydestä (joka nähdään strategisena ja pitkäaikaisena kykynä) tunneäly eroaa taktisena, välittömänä toimintana (Isokorpi 2003, 61). Tunneällyn tärkeyttä ei voi vähätellä, sillä tutkimukset osoittavat sen olevan vähintään kaksi kertaa puhtaasti älyllisiä kykyjä tärkeämpi (mm. Goleman 1996, 36).

Tunneällyn liittyessä vahvasti inhimilliseen kanssakäymiseen on se merkittävä tekijä lasten muodostaessa ryhmää. Isokorpi (2003, 63) pohtii, onko ryhmän tunneäly erilaista kuin yksilön tunneäly. Hänen mukaansa ryhmän tunneäly on yksilön tunneälyä mutkikkaampi asia, koska ryhmässä esiintyvä vuorovaikutus on monitasoista. Ryhmän tunneäly tarkoittaa tunnetilojen tarkastelua, hyödyntämistä ja hyväksymistä inhimillisessä toiminnassa. Druskatin ja Wolffin (2001, 42–47) mukaan tunnetilojen tiedostamista auttavat erilaiset ryhmän toimintaa varten luodut normit, joita voivat olla

esimerkiksi ennakoiva ongelmien ratkaisu ja myönteisen ympäristön luominen. Nämä ovat tärkeitä käytännön työkaluja ryhmässä ilmeneviä mahdollisia konfliktitilanteita ajatellen.

Lehtisen (2008) mukaan tunneälykäs lapsi pystyy tunnistamaan itsessään herääviä tunteita ja vastaavasti ymmärtää muiden tuntemuksia ja toimintatapoja. Näihin kykyihin nojaten lapsi rakentaa vuorovaikutustaitojaan ja kykyään toimia ryhmän jäsenenä. (Tähtinen 2011, 13.) Tunneälytaitojen nähdään koostuvan viidestä eri osa-alueesta. *Intrapersonalliset* kyvyt viittaavat oman persoonan tuntemiseen eli kykyyn ymmärtää omia tunteitaan ja käyttäytymistään. *Interpersoonalliset* kyvyt sen sijaan liittyvät muihin ihmisiin suhtautumiseen, siihen, että ymmärtää muiden tunteet ja kokee empatiaa heitä kohtaan. *Sopeutumiskyvyt* auttavat yksilöä mukautumaan tilanteisiin, ratkaisemaan ongelmatilanteita ja kontrolloimaan tunteitaan. *Paineensietokyky* liittyy stressaavista ja kriisitilanteista selviytymiseen sekä kykyyn hallita omia tunteitaan. Viides osa-alue, *yleinen hyvinvointi*, on kykyä myönteisyyteen ja onnellisuuteen. Lapsi nauttii itsestään ja muiden seurasta ja näkee asiat myönteisesti vaikeassakin tilanteessa. (Isokorpi 2003, 69–70.) Kaikki viisi osa-aluetta ovat olemassa eri vahvuisina jo lapsena. Tunneäly ei ole Mayerin ja Geherin (1996, 110–111) mukaan luonteenpiirre vaan henkinen kyky, jota voidaan kehittää kuten muitakin taitoja.

Vuorovaikutustaitojen synonyymina käytetään usein myös termiä sosioemotionaaliset taidot. Gordon (1979) kuitenkin määrittelee *sosioemotionaaliset taidot* kuuntelemisen taidoiksi, ongelmaan puuttumisen ja ratkaisemisen taidoiksi sekä auttamistaidoiksi. Ne ovat itseilmaisua minä-viesteillä. Erilaiset tilanteet ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa määräävät, mitä näistä taidoista milloinkin käytetään. (Klemola 2003, 23–24.) Tämän tutkimuksen näkökulmasta ongelmanratkaisutaidot ovat kiinnostavia, sillä lasten välisiä ristiriitoja voidaan ratkoa juuri niitä apuna käyttäen. Toisaalta tunneälytaitojen interpersoonalliset kyvyt korostuvat ryhmäprosessin ohjauksessa. Kaiken kaikkiaan niin vuorovaikutustaidot, tunneälytaidot kuin sosioemotionaaliset taidot ovat kaikki keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa, niin lapsiin kuin ohjaajiinkin liittyen.

2.2.3 Lasten ryhmäroolit

Kaikissa ryhmissä on perussääntöjä, jotka säätelevät sen sosiaalisia käytänteitä. Näiden sääntöjen tutkiminen auttaa ymmärtämään, millaista osallisuutta ja minuutta ryhmissä

rakentuu. Ryhmän keskusteluissa ja sosiaalisissa suhteissa käydään siis neuvottelua siitä, kuka kukin on tässä yhteisössä. (Rasku-Puttonen 2006, 124.) Ryhmä tarjoaa sen jäsenille mahdollisuuden vuorovaikutukselle, ja usein se tapahtuu ryhmässä syntyvien roolien kautta (Levy, Nodine & Odell 2005, 87).

Ryhmäroolit syntyvät suhteessa muihin ryhmän jäseniin. Rooli ei ole pysyvä ominaisuus, eikä se siis säily samanlaisena, muuttumattomana koko ryhmätoiminnan ajan. Ryhmäroolit kuitenkin tarkoittavat erilaisia odotuksia ja normeja, jotka kohdistuvat ryhmän jäseniin. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 18.) Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmäroolien ilmetessä yksilöt alkavat tunnistaa toisiaan roolien kautta, mikä ohjaa omalta osaltaan ryhmäläisten toimintaa: ”Tuo on tuollainen, se reagoi aina noin, minä voin siis tehdä näin.” Roolit ovat tietynlaisia käyttäytymismalleja, joiden mukaisesti ihmisten odotetaan käyttäytyvän: tietty rooli määrittää hänen käyttäytymistään. Ryhmäroolien muodostumiseen vaikuttavat persoonalliset tekijät sekä yksilöllinen ymmärrys roolin käyttäytymisestä. Siksi rooleja on olemassa paljon erilaisia, eikä tiettyä, samanlaista roolia ole olemassa. (Pennington 2005.)

Voutilaisen (1987) laatima taulukko jaottelee ryhmän jäsenten roolit kuitenkin kolmeen kategoriaan, jotka ovat: edistävät roolit, ylläpitävät roolit sekä häiritsevät roolit. Ryhmän kannalta *edistäviä rooleja* ovat esimerkiksi järjestelijä, aloitteen tekijä, kriitikko sekä tietojen etsijä. *Ylläpitävät roolit* näyttäytyvät esimerkiksi sellaisina kuin sovittelija, rohkaisija, normien seuraaja ja jännityksen laukaisija. *Häiritseviin rooleihin* kuuluvat muun muassa jarruttaja, kilpailija, hyökkääjä, itsensä väheksyjä sekä klikkiytyjä. (Ekström, Leppämäki & Vilen 2002, 280.)

Halkola (2009) antaa kolme esimerkkiä lapsiryhmässä esiintyvistä ryhmärooleista. Ajattelijat saatetaan hänen mukaansa tulkita virheellisesti hitaiksi ja nähdä ryhmässä näkymättöminä. Heille on ominaista ratkaista ongelmatilanteita itse, ja he suorittavat ryhmässä saadut tehtävät huolellisesti ja keskittyen. Halkola (2009) kuvaa, että niin sanotut vahvat tahtopersonat viehättyvät ajattelijoiden tavat olla ja toimia ovat heille itselleen vieraita. Muutoinkin ajattelijat hyväksytään osaksi ryhmää, jos he ovat sosiaalisilta taidoiltaan taitavia. Muutoin ajattelijoiden on vaarana joutua kiusatuiksi ryhmässä, ja kasvattajan onkin Halkolan mukaan erityisesti huomioitava nämä, jotta eivät jää kokonaan ryhmän ulkopuolelle.

Toinen ryhmärooli on tunneihmisen rooli. Tunneihmiselle aikuisen esimerkki on tärkeä, mutta kasvattajan tulee olla harkitseva toimiessaan ja keskustellessaan

tämän kanssa, sillä Halkolan (2009) mukaan tunneihminen ottaa vuorovaikutustilanteet henkilökohtaisesti ja odottaa kasvattajalta ymmärrystä itseään kohtaan. Tunneihmisellä on ryhmässä voimakas rooli. Työillä on taipumusta käyttää tunnetaitojaan ryhmän ohjailuun, pojilla sen sijaan joukkuepelien kaltaisissa tilanteissa. (Halkola 2009.)

Halkolan (2009) jaottelussa kolmas ryhmäroolityyppi, tahtoihmiset, mitaavat aikuisen auktoriteettia. He ovat usein haaste ohjaajalle, mutta saavutettuaan tahtoihmisen luottamuksen, ohjaajan on mahdollista saada tästä eräänlainen adjutantti ryhmään, sillä tämä huolehtii mielellään ryhmän toimivuudesta. Tahtoihmisen ottaa oman roolinsa ryhmässä voimakkaasti, ja hänet huomataan, “niin hyvässä kuin pahassa”. (Halkola 2009.)

Ryhmäroolit johtavat toisinaan konfliktitilanteisiin, joiden selvittelyssä myös osapuolten roolit täytyy huomioida. Yksilö ei luo rooliaan itse, vaan se muodostuu nimenomaan siinä ryhmässä, jossa hän on. Ryhmä synnyttää roolin - puhummehan ryhmäroolista. Nikkolan ja Löppösen (2014, 18) mukaan lapsi, joka muiden ryhmäläisten mielestä on jonkinlainen ongelma ja osaamaton jäsen muulle ryhmälle, saattaa näyttäytyä ongelmallisena siksi, että hän on joutunut muiden ryhmäläisten osaamattomuuden tunteiden kantajaksi, syntipukiksi. Nipottajan roolin saanut joutuu kantamaan rooliin, koska muut ryhmäläiset tiedostamattaan kannustavat häntä siihen laiminlyödessään itse yhteisiä sääntöjä. Kyseessä on siis yksi ryhmäprosessiin liittyvä ilmiö, jonka merkityksen näkee esimerkiksi verratessaan lapsen käyttäytymistä kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa ja ryhmätilanteessa. Sosiaalisissa tilanteissa, joissa syntyy konfliktien tai riitojen kaltaisia ongelmia, ei useinkaan kyse ole yksilöistä vaan ryhmäilmiöistä, jolloin ne myös täytyy kohdata sellaisina. (Nikkola & Löppönen 2014, 17.) Tämä aikuisen on tärkeä tiedostaa selvittäessään konfliktitilanteita.

3 RYHMÄPROSESSIN OHJAAMINEN

3.1 Ohjaajan merkitys ryhmässä

Ohjaajan rooli ryhmän ilmapiirin, ryhmän jäsenten välisten vuorovaikutussuhteiden ja ryhmään kuulumisen tunteen syntyminen kannalta on hyvin merkittävä. Ohjaajan tehtävänä on ottaa vastuu ryhmän vuorovaikutussuhteista ja luoda edellytykset toimivan ryhmän syntymiselle. (MLL 2012, 7.) Ryhmän alkuvaiheen kohtaamiset ja niihin sisältyvät vuorovaikutustilanteet ovat merkityksellisiä lasten keskinäisten suhteiden muodostumisessa. Siksi ohjaajilta edellytetään kykyä ymmärtää ryhmäprosessia ja ohjata sitä lasten kehitystä tukevaan suuntaan. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Ohjaajalla on merkittävä rooli ryhmän koheesioon eli kiinteyteen vaikuttamisessa. Koheesion syntyyn vaikuttavat ihmissuhteet, ilmapiiri, toiminnan kohteet sekä arvostustekijät. Näistä tärkein merkitys on sosiaalisella ilmapiirillä, joka luo edellytykset myönteisille ihmissuhteille ja yhteenkuuluvuudentunteille. Vaikka kaikki ryhmän jäsenet osaltaan luovat ilmapiiriä, on ryhmän ohjaajalla suurin vaikutus sosiaalisen ilmapiirin muotoutumiseen. Ohjaaja voi vaikuttaa ilmapiirin syntyyn luomalla positiivisen sosiaalisen kulttuurin, jossa ryhmän jäsenet tottuvat käyttäytymään ystävällisesti ja kunnioittavasti toisiaan kohtaan. Tämä puolestaan lisää jäsenten myönteistä kanssakäymistä, yhteenkuuluvuutta sekä edesauttaa ryhmän koheesiota. Ohjaaja voi luoda koherentin kulttuurin kannustamalla myönteisiin vuorovaikutustilanteisiin, tunteiden ilmaisuun, muiden huomioon ottamiseen ja kunnioittamiseen sekä totuttamalla ryhmän jäsenet yhteistyöhön. (Laine 2005, 193–194.) Negatiiviset tunteet ohjataan purkamaan keskusteluin eikä kenenkään pilkkaamista, nolaamista tai vähättelyä hyväksytä. Jokaisen ryhmän jäsenen tulee kokea olevansa pidetty ja hyväksytty. (Laine 2005, 193–194.) Ohjaajan on tärkeä näyttää esimerkkiä myös omalla käytöksellään toisten arvostuksesta ja tasapuolisesta kohtelusta (MLL 2012, 7).

Ryhmän turvallisuus ja vuorovaikutustaitojen oppiminen rakentuu parhaiten aidoissa vuorovaikutustilanteissa, kuten ryhmän yhteisessä päätöksenteossa, yhteisten tavoitteiden määrittämisessä tai konfliktitilanteiden ratkaisemisessa. Ohjaajalla on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ulkoisin järjestyin, ja vuorovaikutusta voidaan tukea esimerkiksi erilaisten tutustumisharjoitusten avulla. (MLL 2012, 7; Aho & Laine 1997, 223.) Ahon ja Laineen (1997, 224) mukaan

ryhmässä työskentelyä pidetään merkittävänä sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Hän esittää, että sosiaalisia taitoja harjoitetaan parhaiten vaihtuvissa, erilaisista jäsenistä koostuvissa ryhmissä. Tällaisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan, ja vuorovaikutus saattaa jopa synnyttää uusia ystävyysuhteita. Toisaalta myös erilaisista jäsenistä koostuvat, pysyvät ryhmät, kehittävät sosiaalisia taitoja ja vastuuntuntoa. Ohjaajan tulisikin pyrkiä käyttämään niin pysyviä kuin vaihtuviakin ryhmiä, jotta kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus tutustua toisiinsa luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa.

Turvallisen ryhmän rakentaminen edellyttää vahvaa ohjausta, ja ryhmän aloittaessa ohjaajan on tärkeä panostaa ryhmän väliseen vuorovaikutukseen. Ryhmäytämistä pidetään uuden ryhmän aloittaessa hyvin merkittävänä prosessina ryhmän muotoutumisen kannalta. Ryhmäyttämässä ryhmän jäsenten välistä keskinäistä tuntemista, luottamusta, turvallisuutta ja viestintäkykyä tietoisesti kehitetään. Ohjaajan rooli ryhmäyttämässä on merkittävä, ja tämän tulisi tarjota uuden ryhmän jäsenille riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia tutustua toisiinsa. (MLL 2012, 8.)

Isokorpi (2003, 78) kirjoittaa jokaisen ohjausprosessin olevan ainutlaatuisen, kaikille siihen osallistuville luova prosessi. Ohjauksessa on välttämätöntä pyrkiä ymmärtämään ihmismieltä kokonaisvaltaisesti ja niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ohjaustilanteeseen. Toiminnan keskiössä on oltava ohjattavien toiveet, tarpeet ja toimintamahdollisuudet. Ohjaajan on vaistettava, mistä ohjattavat innostuvat ja kokevat mielekkyyttä. (Isokorpi 2003, 77). Ohjausta ei opita käsikirjoista, vaan jokaisen tulisi kehittää oma ohjaajaidentiteettinsä ja tiedostaa oman ohjaustoimintansa vaikutukset. (Isokorpi 2003, 79.) Ohjaajan on siis tärkeää tutkia sitä, kuinka hän ohjaustyötään tekee ja mitkä ovat sen perusteet. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaaja pyrkii olemaan tietoinen toiminnastaan kussakin tilanteessa: miten hän kuuntelee ja keskustelee, millaisia oletuksia ja ennakkoluuloja hänellä on sekä millaisia emotionaalisia ja jopa fyysisiä reaktioita hänessä itsessään syntyy vuorovaikutustilanteessa. (Peavy 1999, 150.) Ohjaajan haasteeksi voi muodostua ohjattavien kohtaaminen niin yksilöinä kuin ryhmän jäsenenäkin (MLL 2012, 7).

3.1.1 Ohjaajan roolit

Isokorpi (2003, 82–92) esittelee ryhmäohjaajan viisi erilaista roolia: *ohjaaja reflektoinnin ja prosessien ohjaajana, ohjaaja ohjattavien voimaannuttamisen edistäjänä,*

ohjaaja tunteiden käsittelijänä, ohjaaja kuuntelijana sekä ohjaaja harjoitusten tuntijana.

Reflektoinnin ja prosessien ohjaaja

Ohjaaminen edellyttää ohjaajalta kykyä kriittiseen itsetarkkailuun. Oivaltamalla omien ajatusmallien, mielikuvien, kokemusten ja tiedostamattomien tunteiden vaikutuksen omaan toimintaansa mahdollistuu ohjaajan ammatillinen kehitys. Kun ohjaaja kykenee pohtimaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan kriittisesti, mahdollistaa hän samalla ryhmälle ja sen jäsenille samanlaisen tutkivan otteen. Erityisesti prosessikeskeisessä työtavassa tällainen tutkiva ote on merkittävä - ryhmälle ei anneta valmiita vastauksia, vaan sitä autetaan ymmärtämään ja itse tutkimaan ongelmaa. Tieto ja ymmärrys ovat siis ryhmän itse konstruoimaa, ei ulkoapäin saneltua. Ohjaajan tehtävänä onkin auttaa ryhmän jäseniä tiedostamaan omaa ajatteluaan ja ymmärrystään sekä virittää ryhmän jäsenissä tiedonhalua. (Ojanen 2000, 26–28; Isokorpi 2003, 83–84.) Ohjaaja käynnistää, kuljettaa ja ylläpitää ryhmän käsillä olevaa prosessia (Seppänen-Järvelä 1999, 205).

Voimaannuttamisen edistäjä

Ohjaajan rooli voimaannuttamisen edistäjänä perustuu ohjattavien valtaistumisen löytämiseen. Valtaistumisen avulla yksilö kykenee itse luomaan voimaa itselleen eli saavuttamaan sisäisen voimantunteen. Valtaistuminen ilmenee oman ajattelun, omien tunteiden ja tavoitteiden hallintana sekä sosiaalisena voimistumisena. Sisäinen voima on kehitettävä itse ja opittava omien aktiivisten prosessien tuloksena. Kehittyäkseen valtaistuminen vaatii suotuisan ja valtaistumisen mahdollistavan ympäristön. Ohjauksen lähtökohtana onkin sellaisten vuorovaikutustoimintojen ja -asetelmien tuottaminen, jotka mahdollistavat ryhmälle ja yksilölle kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi tulemisen. Ohjaajan tulee suunnata yksilön huomio tämän ongelmallisiksi kokemiin sisäisiin prosesseihin ja auttaa tätä muodostamaan uudenlainen suhde kyseisiin prosesseihin. Tärkeäksi tehtäväksi nousee ohjaajan inhimillinen, korkealaatuinen läsnäolo. Tämä inhimillinen kohtaaminen on ohjauksessa prosessien tehokkuutta merkittävämpää ja näin ollen ohjaajan persoonan merkitys on aivan yhtä tärkeä kuin käytetyt menetelmätkin. (Niemi 2000, 120; Heikkiä & Heikkilä 2010, 208; Isokorpi 2003, 84–86.)

Tunteiden käsittelijä

Ymmärtääkseen ihmistä, tulee ymmärtää tämän tunteita. Tunteet ovat ihmisen tietoisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen perusta. Ne vaikuttavat ihmiseen, muuttavat hänen tietoisuuttaan ja vaikuttavat kokemusten syntyyn. Tunteet liittyvät ihmisen kognitioon ja siihen tilaan ja elämänpiiriin, missä hän toimii. Emotionaalisessa kasvatuksessa kysymys on ihmisenä ja persoonana kasvamisesta ja kehittymisestä. Niin ohjaajan kuin ohjattavienkin tunteiden käsittely onkin kaikessa ohjauksessa hyvin tärkeää. Ohjaajan kannalta tällä tarkoitetaan tietoista työskentelyä niiden välttämättömien tunteiden kanssa, joita ohjaaja työssään kokee suorittaakseen työnsä hyvin. Samalla, kun emotionaalinen työ tekee ohjauksen mieluisaksi tekee se ohjaajat myös haavoittuviksi silloin, kun työn vaatimukset vaikeuttavat emotionaalisen työn huolellista suorittamista. (Isokorpi 2003, 86–87.)

Ohjaajan on kyettävä kohtaamaan ohjattavien tunteet oikeassa yhteydessä ilmeinä, eleinä ja sanoina esiintyvinä tunneilmauksina. Myös negatiivisten tunteiden esiintyminen on ohjauksessa välttämätöntä, jotta ohjattavien kriittisen itsetarkkailun prosessi mahdollistuu. Inhimilliselle vuorovaikutukselle on tunneilmaisussa ominaista täydentävyys, jossa täydentävä tunnereaktio antaa tietoa toisen ihmisen tunnetilasta kyseisellä vuorovaikutushetkellä. Kaikki toisilta vastaanotettu suodattuu oman persoonan ja kokemusten kautta. Ohjaajalle onkin tärkeää osata määrittää missä määrin hän voi luottaa omiin tunnereaktioihinsa informaation lähteenä ja missä määrin omaan henkilöhistoriaan liittyvät asiat aktivoituvat vuorovaikutustilanteissa - onko ohjaajalla syntyvä tunnereaktio siis itsestä vai toisista lähtöisin. (Rauste - von Wright 1998, 39; Isokorpi 2003, 86–87.)

Tunteiden käsittelijänä ohjaajan tulee luoda tilaa ja vapautta ryhmässä nouseville tunteille sekä tiedostaa yhteisessä vuorovaikutustilanteessa läsnä olevat asiat. Ohjaaja ei voi ohjata tilannetta, vaan hänen on odotettava, mitä tunteita ja ajatuksia ryhmän jäsenet haluavat yhteisesti jakaa ja nostaa esille. Tällainen tilanteen kontrolloimattomuus edellyttää ohjaajalta kykyä sietää avuttomuutta ja epävarmuutta sekä rohkeutta kohdata ryhmässä esille nouseva tuntematon. Vain tällaisella asenteella ohjaaja voi edesauttaa ohjattavien emotionaalista kasvua. Kyetäkseen tiedostamaan, mitä ohjaussuhteessa tapahtuu ja millä ehdoilla kehitysprosessi tapahtuu, ohjaajan on kyettävä erittelemään omat tunteensa, ajatuksensa ja mielikuvansa. Ohjaajat ja ohjattavat eivät voi koskaan ymmärtää toisiaan täydellisesti eikä se myöskään ole hyvän kommunikaation edellytys. Hyvä kommunikaatio perustuu sen sijaan rajojen kunnioittamiseen sekä nä-

kemyserojen ja yhtäläisyyksien selventämiseen. (Ojanen 2000, 144–145; Peavy 1999, 70; Isokorpi 2003, 88–89.)

Kuuntelija

Koska tunteet ovat merkittävä osa ihmisen toimintaa, on niitä myös kuunneltava. Kuuntelu on hyvin merkittävä ohjauksen osatekijä ja sillä voidaan edesauttaa ohjattavan voimaantumista. Kuuntelulla pyritään ymmärtämään yksilöä hänen omista lähtökohdistaan sekä kuuntelemaan, miten tämä ajattelee. Haasteen aktiiviselle kuuntelulle luo kuitenkin kuuntelijan, tässä tapauksessa ohjaajan, omat tarpeet, asenteet ja tunteet. Aktiivinen kuunteleminen edellyttää ohjaajalta myönteistä ja kiinnostunutta asennetta ohjattavan tilannetta kohtaan sekä pyrkimystä ymmärtää tämän tunnetilaa. Eläytyvällä kuuntelulla tarkoitetaan kokonaisvaltaista, koko persoonalla tapahtuvaa kuuntelua ja kuunnelluksi tuleamista. Samalla kun ohjaaja seuraa aktiivisesti ohjattavan eleitä ja puhetta, seuraa hän myös omassa itsessään tapahtuvia reaktioita. Toimiessaan kuuntelijana ohjaaja saattaa helposti luulla ymmärtäneensä asian tarkistamatta sen oikeaa laitaa. Ohjaajan onkin tärkeä suhtautua kriittisesti tekemiinsä johtopäätöksiin. (Isokorpi 2003, 90; Peavy 1999, 87.)

Harjoitusten tuntija

Ohjaaja toimii myös ryhmän harjoitusten tuntijana. Ryhmälle suunniteltujen harjoitusten ohjaaminen ja harjoitusten aikana annettava käytännön tuki helpottuvat, kun ohjaaja itse on kokenut kyseiset harjoitukset ryhmän jäsenenä. Kun ryhmän toiminta ja keskustelut liittyvät suoraan sen jäsenten kokemusmaailmaan, tulee harjoituksista ohjattaville merkityksellisiä. Ohjaajan tulee tarjota ohjattaville heidän kasvuaan tukevia harjoitteita, joista muodostuu ohjattaville merkityksellistä tietoa ja taitoa. Harjoitusten kohdalla voidaan puhua myös ohjauksellisen yhtenäisyyden periaatteesta, jolloin ohjauksessa tulee toteuttaa ja elää todeksi periaatteita, joita ohjauksen toivotaan tuovan yksilön tai yhteisön elämään. (Isokorpi 2003, 91–92; Peavy 1999, 168–169.)

3.1.2 Ohjaajan ja lapsen välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutus on avointa ja kokonaisvaltaista kanssakäymistä, jossa ihmisen kaikki voimavarat, ajattelu ja tunteet ovat käytössä (Kantola 2001, 125). Vuorovaikutusta tapahtuu henkilökohtaisissa ihmissuhteissa sekä ammatillisesti kohdatessamme muita

ihmisiä. Vuorovaikutus on myös yksi merkittävimmistä kasvatuksen ulottuvuuksista (Rasku-Puttonen 2006).

Vuorovaikutus ohjaustilanteessa on herkkä tapahtuma. Toiseen ihmiseen reagoiminen on ohjausvuorovaikutuksen kriittinen kohta: Ellei ohjaaja ymmärrä ohjattavan lapsen kokemusta, hän saattaa reagoida tähän ei-kasvattavalla tavalla, koska ei löydä samankaltaisuutta omiin kokemuksiinsa (Ojanen 2000, 18).

Kujala (2008, 73) kuvaa vuorovaikutusprosessia avoimessa ja rajattomassa ilmatilassa tapahtuvaksi psykologiseksi lentämiseksi. Tämän lentomatkan tekeminen vaatii rohkeutta, sillä se sisältää epävarmuutta, tietämättömyyttä, pelkoa ja heikkouksia. Vuorovaikutuslennolla ei etukäteen tiedä, missä ja milloin koittaa määränpää. Vaikka yksilö yrittäisi kuinka tehdä itsensä ja asiansa toiselle ymmärrettäväksi, hän ei pysty siihen täysin yltämään. Kujalan (2008, 39) mukaan vuorovaikutus on aina puutteellista ja aiheuttaa siksi konflikteja.

Kaikesta tästä päätellen voi todeta, ettei vuorovaikutus ole helppo eikä yksinkertainen ilmiö. Kaikille vuorovaikutustilanteille on kuitenkin olemassa yksi yhteinen tekijä, tunteet. Ne ovat mukana kaikessa, mitä ihmisten välillä ja kanssakäymisessä tapahtuu. (Kerola, Kujanpää & Kallio, 2011.) Tunteilla on olemassa ekspressiivinen eli ilmaisullinen ulottuvuus: Ihmisen kokemat tunteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Tunteilla on myös sosiaalinen ulottuvuus, jolloin tunteet syntyvät ensin ihmisten välisissä suhteissa ja siirtyvät vasta myöhemmässä vaiheessa yksilön sisäisiksi ominaisuuksiksi. (Isokorpi 2003, 50-51.)

Siren-Tiusasen (2001) mukaan lapsi kehittyy nimenomaan vuorovaikutuksessa paitsi ympäristön ja vertaisten kanssa, erityisesti hänestä huolehtivien aikuisten kanssa (Kalliala 2009, 68). Kiesiläinen (1998, 79) kirjoittaa hyvän vuorovaikutuksen edellytyksistä, jotka toteutuvat ajatuksen, tunteen ja toiminnan tasoilla. Nämä ovat *vuorovaikutusvastuu, hyvä tahto – välittäminen, ihmisen kunnioitus, vastuu omista ajatuksista, tunteista ja teoista, oikein kuuleminen – ymmärtäminen sekä tärkeiden asioiden sanominen – rehellisyys*.

Vuorovaikutusvastuu on aina vuorovaikutuksen ammattilaisella, lasten kanssa työtä tehdessä siis aikuisella. Se tarkoittaa aktiivista huolenpitoa omasta vuorovaikutuskanavastaan, jolla Kiesiläinen (1998, 39) tarkoittaa jokaisen väylää, jota kautta lähetetään ja vastaanotetaan viestejä. Kanava on vuorovaikutuksen työväline, joka käsittelee koko ihmisen, sillä useimmat viestit lähetetään paitsi puheena, ennen kaikkea ilmei-

nä, eleinä, kehon asentoina, äänenpainoina. Vuorovaikutusvastuu on työhön kuuluva asia eikä se ole riippuvainen vastapuolen, lapsen, taidoista (Kiesiläinen 1998, 80).

Hyvä tahto ja välittäminen vuorovaikutuksen edellytyksenä ei tarkoita samaa kuin toisen rakastaminen, vaan se on kiinnostusta toisesta ihmisestä, vaikeuksista huolimatta. Tuskin kenelläkään on kasvatustyössä pahaa tahtoa lapsia kohtaan, vaan aktiivisen hyvän tahdon puute näkyy Kiesiläisen (1998, 82) mukaan ennemminkin välinpitämättömyytenä ja passiivisuutena.

Kasvatustyötä tekevien ammattietiikkaan kuuluu yleisesti hyväksytyt ajatukset ihmisen arvosta ihmisenä ja oikeudesta tulla aina kunnioitavasti kohdelluksi. *Ihmisen kunnioitus* säilyy, vaikka hänen käytökseensä tai tekoihinsa täytyisi puuttua. (Kiesiläinen 1998, 84.) Aikuisen puuttuessa ryhmässä ilmeneviin ristiriita- tai konfliktitilanteisiin lapsen ei tarvitse ansaita tämän kunnioitusta erikseen, olipa käytös ollut kuinka ”typerää” tai asiatonta tahansa. Ammatti-ihminen puuttuu tilanteisiin kunnioitavasti (Kiesiläinen 1998, 84).

Vastuu omista ajatuksista, tunteista ja teoista on osa ammatillista toimintaa. Lasten kanssa työskentelevät yhteisöt ovat Kiesiläisen (1998, 85) mukaan usein tunnevaltaisia, mutta kun asioihin suhtaudutaan liian tunteikkaasti, on ristiriitojen selvittely vaikeaa. Omia tunteitaan ja ammatillisuuttaan on syytä tarkastella aika ajoin. Kun vetoa on moneen suuntaan, se ohjaa herkästi pois todellisista tavoitteista ja vuorovaikutus vaarantuu.

Oikein kuuleminen ja ymmärtäminen on paitsi kollegojen kanssa työskennellessä, erityisesti lasten kanssa toimiessa yksi oleellisimmista vuorovaikutuksen edellytyksistä. Kuuntelemiseen täytyy keskittyä ja huomioida toisen osapuolen lähtökohdat. On myös osattava tarkistaa, ymmärsikö kuulemansa oikein. Kuuntelijan on mahdotonta sisäistää kertojan mielikuvia sataprosenttisesti, siksi on tyydyttävä siihen, että omat mielikuvat ovat likiarvoja siitä, mitä toinen yrittää välittää. Silti, kuuntelija pyrkii mahdollisimman suureen tarkkuuteen ymmärtämisessään. (Kiesiläinen 1998, 85-86.)

Rehellisyys on yksi vuorovaikutuksen kulmakivistä. Vuorovaikutus on herkkä ilmiö, ja vaikeiden asioiden sanomista ja siihen liittyviä negatiivisia tunteita ja niistä selviämistä pelätään. Silti ammatti-ihmisen tulisi kyetä sanomaan sen, mikä pitää sanoa. Täytyy toki muistaa, että ihmisiä on erilaisia, toiset loukkaantuvat herkemmin kuin toiset. Silti ammatillisuuteen kuuluu sanoa tärkeät asiat ääneen. (Kiesiläinen 1998, 89-90.) Rehellisyys on tärkeää erityisesti kollegojen välisessä vuorovaikutuksessa, mut-

ta lapsetkaan eivät saa jäädä tiedottomiksi asioista, jotka heidän kuuluu saada tietää, liittyen esimerkiksi ryhmään tai omaan toimintaansa.

Lapsen toimiessa vertaistensa kanssa eteen tulee myös konfliktitilanteita. Niiden selvittämiseen lapsi tarvitsee vuorovaikutustaitoja, ja niitä kehittääkseen hän tarvitsee aikuisen esimerkkiä ja ohjausta. Ryhmän vuorovaikutuskulttuuria kehittämään tarvitaankin rohkea ja lapsiin luottava ohjaaja. Ohjauksen myötä viestinnälliset taidot kehittyvät, ja omia ajatuksia osataan ilmaista niin, että toinen ymmärtää, ja osataan ennakoida, mitä toinen voisi tuntea minun sanoessani näin. (Kantola 2001, 134-135.)

3.2 Ohjaajan kohtaamat haasteet

Esittelemme seuraavassa ohjaajan työssään kohtaamia haasteita, joita aiemmissa tutkimuksissa nostetaan esille. Näitä haasteita voidaan tarkastella myös leiriryhmän toiminnan ja ohjaamisen näkökulmasta, sillä se on heterogeeninen ryhmä jossa yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Olemme jakaneet haasteet kolmeen ryhmään: ryhmässä syntyvät konfliktit, kiusaaminen ja torjutut lapset.

3.2.1 Konfliktit

Konflikti määritellään suomen kielen sivistyssanakirjassa ristiriidaksi, selkkaukseksi, riidaksi, yhteentörmäykseksi (Suomi Sanakirja.fi). Kronqvist (2004) määrittää konfliktin yhteistoiminnan disorganisoitumisuhaksi, jonka seurauksena toiminta voi hajautua tai estyä. Aho ja Laine (1997) sen sijaan esittävät konfliktin erimielisyydeksi kahden tai useamman toisiinsa kielteisesti suhtautuvan ihmisen välillä. Heidän mukaansa konflikteissa ei ole ainoastaan kyse mielipide-eroista vaan osapuolten tarkoituksenmukaisesta hyökkäyksestä toisiaan vastaan. Hyökkäyksen tavoitteena on vahingoittaa toista ja sen toteutukseen saatetaan käyttää sanoja tai välineitä. Kujalan (2008, 74) määritelmän mukaan konflikti merkitsee ristiriitaa, riitaa tai selkkausta, jossa kaksi tai useampi toisensa poissulkeva tarve tai pyrkimys vaikuttavat yhtä aikaa. Konfliktissa eri osapuolilla on yhteen sopimattomia tarkoituksiperiä, tavoitteita ja intressejä tai osapuolten välillä on havaittavissa vihamielistä ja kielteistä asennoitumista. Konflikteja pidetään pääasiassa kielteisinä ilmiöinä (Kronqvist 2004, 24). Kuitenkin, ne toimivat vertaiskulttuurin ja sosiaalisen järjestyksen rakentajina (Corsaro 1997, 143-145). Goodwinin (1990) mu-

kaan ristiriidat vahvistavat lasten liittoutumia ryhmässä ja organisoivat sosiaalista järjestystä (Kronqvist 2004, 25). Tässä tutkimuksessa konfliktit ymmärretään tilanteiksi, joissa kahden tai useamman lapsen välille kehkeytyy jonkin tapahtuman, teon tai sanomisen seurauksena jonkinlainen ristiriita joka vaatii selvittelyä. Näissä tilanteissa jollekin tai kaikille osapuolille on tullut paha mieli, ja ryhmään kuulumisen tunne tai ryhmän toiminta saattaa vaarantua.

Lasten väliset konfliktitilanteet asettavat ohjaajan haasteen eteen. Pyrkiesään auttamaan lapsia tilanteen ratkaisussa täytyy hänen sovittaa erilaisia näkökulmia yhteen ja vertailla tilannetta molemmista näkökulmista. *Lähikehityksen vyöhykettä* on perinteisesti käytetty kuvaamaan lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta, mutta se soveltuu myös selittämään lasten keskinäistä toimintaa. Aikuisen rooli on auttaa lasta toimimaan potentiaalisesti ongelmatilanteessa, siis ohjata häntä itse ratkaisemaan ongelman ja oppimaan siitä (Kumpulainen 2004). Toki ohjaajan omalla esimerkillä on merkitystä, mutta hänen tehtävänsä on myös tarkkailla tapahtumia ja auttaa ryhmää silloin, kun se ei yksin kykene selvittämään hankalaa tilannetta (Rasku-Puttonen 2006, 124).

3.2.2 Kiusaaminen

Kiusaaminen tarkoittaa tahallista ja tietoista pyrkimystä loukata, alistaa, uhata, pakottaa, vahingoittaa tai pelotella toista (Aho & Laine 1997, 227). Se on systemaattista vallan tai voiman väärinkäyttöä (Salmivalli 2003, 10). Kiusaaminen voi olla joko psyykkistä tai fyysistä, suoraa tai epäsuoraa ja se on usein toistuvaa. Kiusaaminen on yksi sosiaalisen käyttäytymisen muoto ja sitä esiintyy usein pienissä yhteisöissä, kuten erilaisissa lapsiryhmissä ja työyhteisössä. Kiusaaminen muodostuu niin yksilöllisistä kokemuksista kuin ryhmädynaamisista tekijöistä ja se on vahvasti sidoksissa subjektiivisiin kokemuksiin. Kiusatuksi tuleminen kokeminen vaihtelee yksilöittäin, joka vaikeuttaa kiusaamisen määrittelyä ja havaitsemista. Kiusaamisen määritteleekin ensisijaisesti kiusaamisen kohteen kokemukset, ei ulkopuolisen havainnot ja käsitykset tilanteesta. (Aho & Laine 1997, 227–228.) Salmivalli (2003, 12) määrittelee niin ikään, että kiusaamisessa on kyse yhdelle ja samalle lapselle aiheutetusta toistuvasta ja tahallisesta pahan mielen tuottamisesta.

Kiusaamiseen liittyy usein jokin konflikti. Se eroaa kuitenkin muista konfliktitilanteista sillä, että se on yksisuuntaista kielteistä käyttäytymistä. Kiusaaminen on

aggressiivista käyttäytymistä, jossa kiusatun ja kiusaajan voimasuhteet ovat epätasapainossa eli kiusattu on ainakin jossain määrin puolustuskyvytön. (Aho & Laine 1997, 228.) Varsin usein kiusaaja ei ole yksi lapsi, vaan kokonainen ryhmä, esimerkiksi kouluympäristössä koko koululuokka (Salmivalli 2003, 11). Kahden tasavertaisen lapsen riittelyä ei siis voida pitää kiusaamisena. Kiusaaminen ei ole ainoastaan kiusatun ja kiusaajan välinen asia vaan se on aina koko ryhmän ongelma. (Aho & Laine 1997, 228.)

3.2.3 Torjutut lapset

Lapsiryhmän *torjutut lapset* ovat usein haaste ryhmän ohjaajalle. Torjutuilla lapsilla on usein negatiivisina pidettyjä piirteitä, kuten syrjäänvetäytyvyyttä, ujoutta, passiivisuutta, aggressiivisuutta, väkivaltaisuutta sekä häiritsevää ja määräälevää käytöstä toisia kohtaan. (Aho & Laine 1997, 215.) Heillä on usein myös puutteita sosiaalisissa tai kognitiivisissa taidoissa. (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 119–121). Myös erilaiset vajeisuusudet, poikkeavuudet ja puutteet aiheuttavat osaltaan torjuntaa. Yleisimpänä syynä torjutuksi tulemiselle voidaan nähdä kuitenkin olevan lapsen aggressiivisuus muita kohtaan ja torjuttuja lapsia kuvataankin usein kiusaajiksi ja tappelijoiksi. Torjutuista lapsista ei pidetä ja heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä. Kouluikäiset lapset tulkitsevat herkästi torjuttujen lasten kaiken käytöksen ennakkoluuloisesti negatiiviseksi eivätkä he kykene havaitsemaan heidän positiivista käyttäytymistään. (Aho & Laine 1997, 215.) Toisaalta myöskään torjutut lapset eivät osaa paikata negatiivisia puoliaan positiivisella käyttäytymisellä eivätkä he pyri saamaan yhtä paljon positiivisia sosiaalisia kontakteja kuin muut lapset (Newcomb ym. 1993, 120).

Ryhmän ohjaamisen kannalta haasteellista on se, että kuten kaikki lapset, myös torjutut lapset haluavat olla osana ryhmää, osallistua sen aktiviteetteihin ja kokea olevansa hyväksytyt ja pidettyt. Ongelmallista onkin, kuinka saada torjuttu lapsi osaksi ryhmää jonka jäsenillä on jo valmiiksi negatiivinen ennakkokäsitys tätä kohtaan. (Aho & Laine 1997, 216.)

Syrjäänvetäytyvän ja aggressiivisen lapsen keinot liittyä ryhmään eroavat toisistaan. Syrjäänvetäytyvä ei tee itse lainkaan aktiivisia aloitteita ryhmään pääsemiseksi ja välttelee puhumista ja kanssakäymistä muiden kanssa. Aikansa ryhmää seurattuaan hän saattaa kuitenkin voittaa arkuutensa ja pyrkiä mukaan ryhmään siihen lopulta päästenkin. Osa syrjäänvetäytyvistä ei kuitenkaan edes välitä päästä ryhmään vaan jättyä kokonaan syrjään ja keskittyy omiin puuhiinsa. (Aho & Laine 1997, 216–217.)

Aggressiiviset lapset pyrkivät päästä ryhmään ikään kuin väkisin - he saattavat keskeyttää muiden toiminnan, häiritä muita ja kiinnittää huomion itseensä. Heiltä puuttuu ymmärrys siitä, minkälainen käyttäytyminen ryhmässä on sopivaa ja hakevat huomiota negatiivisin keinoin. Tällainen käyttäytyminen aiheuttaa muissa lapsissa negatiivisia reaktioita ja torjuntaa, joka puolestaan uhkaa torjutun asemaa ja herättää tässä turvattomuutta. Suojatakseen omaa asemaansa torjuttu saattaa jäädä pelkäksi passiiviseksi seuraajaksi ryhmän ulkopuolelle. Jos torjuttu kuitenkin ryhtyy kohottamaan asemaansa, saattaa hän tehdä sen muita määräämällä, kritisoimalla ja häiritsemällä ja näin aiheuttaa yhä voimakkaamman torjuntareaktion. Tämä sen sijaan ohjaa torjutun käyttäytymään yhä itsekeskeisemmin ja aggressiivisemmin muita kohtaan. (Aho & Laine 1997, 216–217.)

Torjuntakokemukset vaikuttavat lapsen sosiaalisen epävarmuuden kokemuksiin ja muuttavat tämän kognitiivista prosessointitapaa, affektiivista reagointia ja käyttäytymistä. Tämä puolestaan lisää torjutun häiriökäyttäytymistä ja sosiaalista sopeutumattomuutta ja heikentää entisestään torjutun mahdollisuuksia muuttaa sosiaalista asemaansa. Torjunta synnyttääkin siis kehämäisen prosessin, jossa syrjäänvetäytyneiden tai aggressiivisten lasten sosiaalinen käyttäytyminen saa kaiken aikaa vahvistusta ja ylläpitää näin muiden torjuntaa. (Aho & Laine 1997, 217.) Torjutuilla lapsilla on suurin riski myöhempisiin psyykkisiin häiriöihin ja torjutuksi tulemisen seuraukset voivat olla tuhoisia lapsen myöhemmälle kehitykselle. Lapset, joilla ei ole lainkaan kavereita omaksuvat usein negatiivisen minäkuvan ja voivat kärsiä myöhemmin vakavista psyykkisistä ongelmista, kuten masennuksesta. (Newcomb ym. 1993, 121; Ladd & Troop-Gordon 2003, 1348.)

3.3 Haasteisiin vastaaminen

Ohjaajan työhön kuuluu oleellisena osana ryhmässä esiin nouseviin ja syntyviin haasteisiin vastaaminen. Fisher, Ury ja Patton (1999) ovat esittäneet mallin konfliktien ratkaisulle. Konfliktinratkaisun ensimmäisenä askeleena on erottaa selvästi toisistaan henkilöt ja asiat, joita erimielisyys koskee. Erilaiset pyrkimykset tulkitaan herkästi haluksi loukata toista. Tämä muuttaa erimielisyyden usein henkilöiden, ei asioiden, väliseksi riidaksi. Toinen askel konfliktien ratkaisulle on selvittää mitä osapuolet todella haluavat,

sillä alkuperäinen tavoite on usein eri kuin se, joka ilmaistaan. Kolmannen vaiheen tavoitteena on pyrkiä löytämään konfliktin kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Ratkaisuksi pitäisi muodostua ns. win-win –tilanne, jossa kaikkien tulisi kokea voittaneensa. Konfliktin ratkaisun kannalta onkin merkittävää, että ratkaisu on kaikille aidosti hyvä eikä pelkkä kompromissi. (Kopakkala 2008, 203–204.)

Lasten toiminnassa esiintyy usein kilpailua sekä toisten vertailua, arvostelua ja valikointia. Joku ryhmän jäsen voi esimerkiksi toistuvasti jäädä ulkopuolelle toisten tekemisestä, koska häntä ei syystä tai toisesta haluta mukaan. Tällaisiin tilanteisiin ohjaaja voi pyrkiä vastaamaan ottamalla asian ryhmän kesken hienovaraisesti puheeksi ja pohtia yhdessä ryhmän kanssa, miltä ulkopuolelle jätetystä tuntuu, miten tätä voitaisiin auttaa ja kuinka yhdessä voidaan huolehtia siitä, ettei kukaan jää ilman kaveria. Ryhmän kanssa voidaan käydä myös yleistä keskustelua erilaisuudesta, toisten hyväksymisestä ja sen hyvistä puolista. (Aho & Laine 1997, 225.)

Ryhmän torjutut lapset tarvitsevat ohjaajalta jatkuvaa myönteistä huomiota. Torjutussa lapsessa on usein negatiivisia piirteitä, joista niin toiset lapset kuin aikuisetkaan eivät pidä. Ohjaaja joutuu usein kiinnittämään tällaiseen lapseen negatiivista huomiota esimerkiksi kontrolloimalla tai moittimalla tämän käytöstä. Ohjaajalle onkin tärkeintä tiedostaa omat asenteensa tällaista lasta kohtaan, sillä niin torjuttu kuin ryhmän muutkin lapset vaistoavat herkästi ohjaajan asenteet. Ohjaajan on hallittava omat kielteiset tunteensa suhteessa lapseen, sillä jokaisella lapsella on yhtäläinen oikeus tulla hyväksytyksi ihmisenä muiden joukossa. Kielteisen asenteen sijaan torjutut lapset kaipaavatkin inhimillistä ymmärrystä, turvallisuuden tunnetta, hyväksyntää ja ystävällistä vuorovaikutusta. Torjuttuja lapsia voidaan pyrkiä auttamaan osoittamalla heille heidän käyttöksensä vaikutus toisiin. Heidän kanssaan voidaan myös pyrkiä keskustelemaan vaihtoehtoisista käyttäytymisen keinoista, kannustaa näihin myönteisiin keinoihin ja antaa yrityksestä positiivista palautetta. Torjutun tukemiseen olisi tärkeä saada koko muu ryhmä mukaan. Torjutuille lapsille on tärkeitä tilanteet, joissa he voivat kokea muiden hyväksyntää ja onnistumisia sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Aho & Laine 1997, 226.)

Syrjäytyneen lapsen ohjaamisessa tärkeintä on tukea tämän itsetuntoa sekä auttaa kehittämään tämän sosiaalisia taitoja, kuten taitoja solmia ja ylläpitää ihmissuhteita. Vaikuttamalla ryhmän yhteishenkeen, harjoittelemalla ryhmän kanssa toisen asemaan asettumista sekä luomalla ryhmään kulttuurin, jossa ketään ei jätetä ryhmän ulko-

puolelle ohjaaja voi pyrkiä vaikuttamaan siihen, kuinka syrjäytyneisiin lapsiin suhtaudutaan ryhmässä. (Aho & Laine 1997, 223.)

4 LASTEN KESÄ RY

4.1 Lasten Kesä Ry järjestönä

Lasten Kesä ry on vuonna 1952 perustettu valtakunnallinen lastensuojelujärjestö, jonka tavoitteena on lasten loma- ja virkistystoiminnan järjestäminen ja kehittäminen (Korpi, Salo & Savolainen 2013a, 2; Lasten Kesä ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2013, 1). Järjestön merkittävin toimintamuoto on lasten leirien järjestäminen koulujen lomakausina. Ympärivuotisen leiritoiminnan lisäksi Lasten Kesä ry järjestää leirikouluja, erilaisia yhteistyöleirejä sekä vuokraa tiloja leireihin ja tapahtumiin. (Lasten Kesä ry:n kotisivut 2013.)

Lasten Kesä ry on poliittisesti ja uskonnollisesti sitoutumaton järjestö eikä se tavoittele taloudellista voittoa. Järjestön toiminta on pääosin ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä ja sen kohderyhmänä ovat tuetun loman tarpeessa olevien perheiden lapset. Järjestön toimintaa tukee raha-automaattiyhdistys, jonka avustusta perheet voivat hakea taloudellisin, sosiaalisin tai terveydellisin perustein. (Lasten Kesä ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2013; Korpi ym. 2013a, 3; Lasten Kesä ry:n leirilupaus 2013.)

4.2 Leiritoiminta

4.2.1 Leiritoiminta yleisesti ja sen tavoitteet

Lasten Kesä ry järjestää leirejä kaikkina koulujen loma-aikoina eli kesä-, syys-, joului-, talvi- sekä pääsiäislomina. Aiempina vuosina leirit ovat toimineet kahdessa eri leirikeskuksessa, Miehikkälän kesäkylässä sekä Hauhon lomakeskuksessa. Vuodesta 2013 lähtien toiminta on kuitenkin keskitetty yksin Hauhon lomakeskukseen. (Lasten Kesä ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2013, 2; Lasten Kesä ry:n kotisivut 2013.) Tarkastelemme tutkimuksessamme ainoastaan Hauhon lomakeskuksessa tapahtuvaa kesäleiritoimintaa.

Lasten Kesän leirien tavoitteena on lasten lepo, hyvinvointi ja virkistys (Honka-Hallila 2002, 92). Lapset tulevat leireille eri taustoista ja tarkoituksena on tarjota heille ikimuistoinen lomaviikko turvallisessa ympäristössä. Tavoitteena on antaa jokaiselle lapselle aikaa ja positiivista huomiota. (Korpi, Salo & Savolainen 2013b.) Leiri-

läisten sosiaalista kasvua tuetaan, heitä ohjataan omatoimisuuteen ja ympäristön kunnioittamiseen sekä heidän perustarpeistaan, terveydestään ja turvallisuudestaan pidetään huolta (Lasten Kesä ry:n leirilupaus 2013).

4.2.2 Leiritoiminta Hauhon lomakeskuksessa

Hauhon lomakeskuksessa järjestetään kesän aikana keskimäärin 10 peräkkäistä leiriä, joissa on kerrallaan enintään 80 6-15 -vuotiasta lasta ja nuorta. Leirit kestävät keskimäärin 5-7 päivää. Lapset jaetaan neljään, ikäluokkansa mukaiseen ryhmään, jonka parissa suurin osa leiritoiminnasta tapahtuu. Myös majoittuminen tapahtuu näissä ikäryhmissä leirikeskuksen neljässä eri talossa. Keskuksen sinisessä talossa majoittuu leirin nuorin ryhmä, ”sinkut”, iältään 6-8 vuotta, punaisessa talossa majoittuvat 8-10 -vuotiaat ”pункut”, vihreässä talossa 10-12 -vuotiaat ”vinkut” sekä keltaisessa talossa leirin vanhimmat, 12-15 -vuotiaat ”keltsut”. Ylläolevat iät ovat viitteellisiä, sillä ryhmiinjako tapahtuu aina leirikohtaisesti leirin ikäjakaumasta riippuen. Kussakin lapsiryhmässä on maksimissaan 20 lasta sekä 6 ohjaajaa, joista töissä on samanaikaisesti vähintään kaksi. (Korpi ym. 2013a, 3; Lasten Kesä ry:n kotisivut 2013.).

Leirien toiminta on monipuolista, elämyksellistä ja yhteisöllistä. Leireillä pyritään viettämään paljon aikaa ulkona ja luonnossa eikä siellä käytetä rahaa, katsota televisiota tai pelata tietokonepelejä. Myös leiriläisen oma matkapuhelin on tarpeeton leirillä ja se takavarikoidaan leirin ajaksi. Tavoitteena on, että jokaisella leiriläisellä on oikeus olla lapsi. (Lasten Kesä ry:n leirilupaus 2013.) Lasten Kesän kotisivuille (2013) kirjattu lause ”Kesän parhaita viikkoja ilman nettiä ja pleikkaa vuodesta 1952.” kiteyttää kesäleirien tavoitteen.

4.3 Ohjaajan rooli leirillä

Lasten Kesä ry:n leirijohtajat ja -ohjaajat ovat täysi-ikäisiä, pääosin kasvatus- ja sosiaalialan opiskelijoita tai jo valmistuneita. Johtajat ja ohjaajat toimivat työsuhteessa ja järjestö perehdyttää ja kouluttaa työntekijät ennen leirikesän alkua. Ohjaajia on työvuorossa aina vähintään yksi kymmentä leiriläistä kohden sekä vähintään yksi johtaja. (Lasten Kesä ry:n leirilupaus 2013.) Leirijohtaja hoitaa suurimman osan leirin yleisestä organi-

soinnista sekä pyrkii toimimaan ohjaajien apuna ja tukena. Leirin johtajista aina vähintään yksi on töissä ja päivystää myös yöaikaan. (Korpi ym. 2013a, 7-8.)

Leiriohjaajan pääasiallisena tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa leiriohjelmaa. Tämän lisäksi ohjaajat pitävät huolta leiriturvallisuudesta ja pyrkivät takaamaan lapsille turvallisen loman valvomalla leirisääntöjen ja turvallisuusmääräysten noudattamista. Ohjaajien tehtäviin kuuluu myös leiriläisten perustarpeista, kuten hygieniasta, ruokailusta ja terveydentilasta, huolehtiminen. Ohjaajien vastuulla on myös kaikkiin kiusaamistilanteisiin puuttuminen sekä päivän tapahtumista raportointi. (Korpi ym. 2013a, 7.)

4.4 Lasten Kesä tutkimuskohteena

Lasten Kesä ry:n leiritoimintaa on tutkittu aiemmin ainoastaan Ijäksen (2009) pro gradu -tutkielmassa ”Rajoja vai rakkautta Akkimaassa? Lasten Kesä ry:n Hauhon Lomakeskuksen 2008 kesäleirien toiminnan kuvausta leiriohjaajan näkökulmasta”. Ijäksen (2009) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia ongelmatilanteita eri-ikäisten lasten kanssa ilmenee ja millaisia kasvatustyyliä näiden tilanteiden selvittämiseen on käytetty. Tutkimuskohteena toimivat leiriohjaajat.

Ijäksen (2009) tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi lasten kehitykselliset erityispiirteet ikäjakaumalla 4-16 vuotta sekä erilaiset kasvatustyyli. Tutkimus on kvalitatiivinen ja sen empiirisen aineiston muodosti leiriohjaajien kesän 2008 aikana kirjoittamat päiväkirjat sekä leiriohjaajille lokakuussa 2008 toteutettu avoin kysely.

Ijäs (2009) havaitsi tutkimuksessaan, että eniten kirjattuja sääntörikkomuksia ja lasten välisiä ristiriitatilanteita syntyi leirin nuorimpien, sinisen talon, keskuudessa, jossa ongelmat liittyivät pääosin sovittujen leirisääntöjen noudattamiseen. Ongelmakäyttäytyminen erilaisissa leiritilanteissa ilmeni meluamisena, tottelemattomuutena, riehumisena sekä lasten välisinä verbaalisina ja fyysisinä riitoina. Sinisen talon jälkeen eniten ongelmatilanteita ilmeni leirin vanhimpien keskuudessa, jossa ongelmatilanteet liittyivät usein esipuberteetti- ja puberteetti-ikäisten kapinointiin asetettuja sääntöjä ja rajoja kohtaan. Syntyneitä ongelmatilanteita selvitettiin usein autoritaarisia, rankaisevia toimintamalleja käyttäen. Ijäs (2009) havaitsi myös, että autoritaarinen

malli oli useammin käytetty uusien, ensimmäistä kesää ohjaajana toimivien toimesta kun taas kokeneemmat, useamman vuoden leiriohjaajana toimineet ohjaajat suosivat auktoritatiivista, ohjaavaan kasvatustyyliin perustuvaa mallia.

Tutkimuksemme eroaa Ijäksen tutkimuksesta siten, että Ijäs keskittyy tutkimaan eri ikäryhmissä ilmeneviä ongelmatilanteita ja niihin vastaamista eri kasvatustyyliin pohjaten. Tämä tutkimus sen sijaan pyrkii selvittämään lasten leiriryhmän ryhmäprosessia ja siinä ilmeneviä haasteita ja niihin vastaamista ohjaajien näkökulmasta.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää lapsiryhmässä tapahtuvan ryhmäprosessin vaiheita, siihen liittyviä haasteita ja näihin haasteisiin vastaamista ohjaajien kokemana. Tahdoimme selvittää, noudattaako lyhytkestoisen lapsiryhmän ryhmäprosessi samoja vaiheita kuin perinteinen käsitys ryhmäprosessista Tuckmanin (1965) mallin mukaan.

Tutkimuksemme kohteena ovat lasten leiriryhmät, jotka toimivat yhdessä vain noin viikon verran. Leiritoiminta perustuu ryhmässä toimimiseen, joten on tärkeä saada tutkimustietoa siitä, miten ryhmäprosessit tämän kaltaisissa ryhmissä ilmenevät ja kuinka ryhmässä ilmenevät haasteet vaikuttavat ryhmän toimintaan. Tulevaisuuden leiritoiminnan kannalta on hyödyllistä tuoda näkyväksi niitä keinoja, joita haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi käytetään. Uskomme, että tutkimuksemme tulokset hyödyttävät myös muita kasvatusalan ammattilaisia, sillä kasvatusala on usein vahvasti sidoksissa erilaisten ryhmien kanssa toimimiseen ja niiden ohjaamiseen. Voidakseen ohjata ryhmää parhaansa mukaan tulee ohjaajan ymmärtää tutkimiamme ryhmän toimintaan liittyviä tekijöitä.

Tutkimuskysymykset:

1. *Miten ryhmäprosessin eri vaiheet näkyvät lastenleirillä?*
2. *Millaisina haasteina lasten toiminta leiriryhmässä näyttäytyy ohjaajille?*
3. *Miten ohjaajat vastaavat lasten leiriryhmässä syntyviin haasteisiin?*

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkittavat ja tutkimusaineisto

Tutkimuskohteenamme on Lasten Kesä Ry:n leiriryhmät kesältä 2013. Tutkimamme ryhmät muodostuvat 6–16-vuotiaista lapsista ja nuorista. Leirit kestävät 5–7 päivää ja ne järjestetään Hauhon lomakeskuksessa, Hämeenlinnassa. Leirillä on yhtä aikaa enintään 80 lasta ja leiriryhmät muodostuvat korkeintaan 20 lapsen pienryhmistä. Leirit ovat Raha-automaattiyhdistyksen tukemia. Leiriohjaajina toimivat kasvatus- ja sosiaalialan opiskelijat ja ammattilaiset. Olemme kuvanneet Lasten Kesä Ry:n leiritoimintaa tarkemmin jo luvussa 4.

Tutkimusaineistona on käytetty kesän 2013 aikana kirjoitettuja ohjaajien päiväkirjoja. Päiväkirjat ovat raportteja jokaiselta leiripäivältä, joihin työvuorossa olevat ohjaajat ovat kirjanneet päivän tapahtumat ja leiriryhmän toimintaa koskevat huomiot. Päiväkirjat ovat ryhmäkohtaisia. Päiväkirjojen tarkoituksena on toimia virallisina dokumentteina leiritoiminnasta. Jokaisen leiripäivän jälkeen leirinjohtajat koostavat päiväkirjoista koko leirin yhteisen päiväraportin, jonka he lähettävät Lasten Kesä Ry:n toimistolle luettavaksi ja arkistoitavaksi. Tämän lisäksi päiväkirjat toimivat yhtenä ohjaajien sekä ohjaajien ja johtajien välisenä viestintävälineenä. Tullessaan työvuoroon ohjaajan tulee lukea aiempien leiripäivien päiväkirjat, jotta hän on tietoinen leirin aiemmista tapahtumista ja leiriryhmän toiminnasta. Ohjaajat täydentävät ryhmän yhteistä päiväkirjaa päivän aikana tai viimeistään työvuoronsa päätteeksi.

Päiväkirja rakentuu eri osioista, joiden alle ohjaajat kirjaavat huomioitaan. Nämä ovat: runko-ohjelma, uimatestin suorittaneet, vikaa talolla tai muualla, yleinen meno/fiilikset työvuorosta ja ryhmän toiminnasta (riitely, kiusaaminen, fyysinen väkivalta), ohjaajiin kohdistunut väkivalta, ensiapu/tapaturmat, yön tapahtumat, erityistä huomioitavaa, omat fiilikset, avautumislaatikko, johtajan terveiset.

Kesällä 2013 järjestettiin yhteensä 10 leiriä. Jokaisen pienryhmän toiminnasta laadittiin oma päiväkirja, joten yhtä leiriä kohden kirjoitettiin yhteensä neljä erillistä päiväkirjaa. Aineistomme muodostuu siis yhteensä 40 päiväkirjasta, joiden laajuus on noin 2-6 sivua leiripäivää kohden.

6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

6.2.1 Tapaustutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen, ja se on tutkimusotteeltaan tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkia yksittäistä tapausta, tilannetta, tapahtumaa tai joukkoa tapauksia, joissa kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit. Tapaustutkimuksella ei niinkään pyritä selittämään ilmiöiden välisiä yhteyksiä, testaamaan hypoteeseja tai tekemään ennusteita, vaan sen tavoitteena on tutkimuskohteen ominaispiirteiden systemaattinen, tarkka ja totuudenmukainen kuvailu. (Anttila 1996, 250; Hirsjärvi ym. 2004, 125–126.) Tapaustutkimus valitaan usein menetelmäksi silloin, kun halutaan ymmärtää tutkittavaa kohdetta ja huomioida siihen liittyvä konteksti, kuten olosuhteet tai taustat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tapaustutkimuksen aineistoa voidaan kerätä esimerkiksi havainnoimalla, haastatteleamalla tai valmiita dokumentteja tutkimalla (Hirsjärvi ym. 2004, 126). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu valmiista, kirjallisista dokumenteista.

Syrjälän (1994) mukaan tapaustutkimuksen tapaus on yleensä jollain lailla muista vastaavista erottuva - poikkeava joko kielteisesti tai myönteisesti (Metsämuuronen 2006, 210). Tämän tutkimuksen tapauksista tekee erityisen se, että tutkimamme ryhmät ovat lasten kesäleiriryhmiä ja niiden ryhmäprosessit kestävät vain 5–7 päivää. Lisäksi tapauksien poikkeavuutta vahvistaa leirien luonne ennaltaehkäisevänä lastensuojelutyönä. Metsämuurosen (2006, 212) mukaan tapausten erityisyyden vuoksi tapaustutkimukseen liittyy yleistettävyyden problematiikkaa, mutta toisaalta tutkija saattaa löytää ilmiöitä yhdistävän yhteisen piirteen, jolloin tapaustutkimus voidaan ymmärtää pienenä askeleena kohti yleistämistä. Kuitenkin yleistämiseen pyrkimistä oleellisempaa on tapauksen ymmärtäminen (Stake 2000, 238).

6.2.2 Tutkimuksen kulku

Kesällä 2013 Lasten Kesä ry:n toiminnanjohtaja otti sosiaalisen median kautta yhteyttä leiriohjaajiin ja tarjosi leirien päiväkirjoja pro gradu -tutkielman mahdolliseksi aineistoksi. Lasten Kesä ry:n toimintaa on tutkittu vähän (ks. luku 4.4, s. 31), joten koimme tutkimuksen tekemisen leiriryhmästä mielenkiintoiseksi ja tarpeelliseksi. Tulevina opettajina koimme myös, että niin opettajan kuin muidenkin lasten ryhmätoimintaa ohjaavien kasvattajien tulee ymmärtää ryhmäprosessia ja lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Opettajan työ ei ole pelkkää tiedonjakamista, vaan oppimisen mahdollistamiseksi mei-

dän täytyy kyetä luomaan oppilaille turvallinen oppimisympäristö ja ryhmä. Tästä syystä päätimme ottaa leiritoiminnan tutkimuskohteeksemme ymmärtääksemme lapsiryhmää ja sen toimintaa paremmin.

Saimme tutkimusaineiston syksyllä 2013. Se on aito kuvaus leirielämän tapahtumista eikä sitä ole kirjattu tutkimusmielessä. Aineisto koostui päiväkirjoista monen vuosikymmenen ajalta, joita alustavasti tutkittuamme päätimme rajata aineiston ainoastaan kesän 2013 päiväkirjoihin. Rajauksen tausta-ajatuksena oli aineiston mahdollinen täydentäminen kesän 2013 leiriohjaajia haastatteleamalla. Aiempien vuosien päiväkirjojen kohdalla haastattelut olisi ollut hankalampi toteuttaa, eivätkä leirien tilanteet olisi olleet enää tuoreina ohjaajien muistissa.

Aineiston rajauksen ja siihen tutustumisen jälkeen ryhdyimme pohtimaan mahdollisia tutkimuskysymyksiä. Kiinnostuimme aineistosta selkeästi esille nousevista lasten välisistä konfliktitilanteista sekä ryhmänohjaukseen liittyvistä muista haasteista ja niihin vastaamisesta. Tämän pohjalta muodostimme alustavat tutkimuskysymyksemme: Millaisena leiriohjaaja näkee ryhmän ohjauksen? Millaisia haasteita ryhmänohjaukseen liittyy? Millaisia menetelmiä ohjaajat käyttävät pyrkiessään ratkaisemaan ongelmatilanteita?

Tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen ryhdyimme muodostamaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tutustuimme ryhmäprosessia ja ryhmänohjausta käsittelevään kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin aiheesta. Määrittelimme myös tutkimuksellemme keskeiset käsitteet. Teoriaosuuden ja tutkimuksemme näkökulman hahmottuessa täsmensimme tutkimuskysymyksiämme lasten ryhmäprosessin eri vaiheiden ja ryhmän ohjaajille näyttäytyvien ryhmän ohjaamisen haasteiden tarkasteluun.

Lopullisten tutkimuskysymysten selkiinnyttyä ryhdyimme analysoimaan tutkimusaineistoa. HavaitSIMME, että aineisto vastasi tutkimuskysymyksiimme riittävän kattavasti sellaisenaan eikä aiemmin suunnittelemllemme ohjaajien haastatteluille ollut tarvetta.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistomme koostuu valmiista dokumenttiaineistosta, jota analysoimme laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen py-

rimme vastaamaan teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla ja kolmanteen tutkimuskysymykseen aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin.

Teorialähtöinen analyysi on analyysimalli, joka nojaa johonkin tiettyyn teoriaan tai valmiiseen ajattelumalliin. Siinä tutkittava ilmiö määritellään jo jonkin olemassa olevan teorian mukaan. Teorialähtöisestä analyysistä käytetään myös nimitystä deduktiivinen analyysi, joka tarkoittaa ilmiön tarkastelua yleisestä yksittäiseen. Aineiston analyysia ohjaa siis valmis, aikaisemman tiedon pohjalta luotu viitekehys, jota testataan uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoitus on selvittää, kuinka Tuckmanin (1965) ryhmäprosessin teorian vaiheet näkyvät lastenleirillä. Aloitimme teorialähtöisen analysoinnin lukemalla aineistoa ja etsimällä siitä yhteneviä piirteitä eri prosessivaiheiden kanssa. Merkitsimme tekstin yhteyteen kirjainkoodein, mitä vaihetta aineistonäyte vastaa (F = forming, S = storming, P = performing, N = norming, A = adjourning). Näin saimme visuaalisen kuvan siitä, miten ryhmäprosessi leiriryhmässä etenee ja vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme.

Aineiston toisella lukukerralla kiinnitimme huomiota ryhmäprosessin ohjaamiseen liittyviin haasteisiin ja poimimme aineistosta kaikki tällaisiksi tulkitsemamme tilanteet. Analyysia ohjasi teoria ryhmänohjaajan kohtaamista haasteista (ks. luku 3.2). Listasimme alkuperäisten ilmausten pohjalta luodut haasteiden pelkistetyt ilmaukset. Luokittelimme nämä ilmaukset niiden piirteiden mukaan teorian mukaisesti kolmeen alaluokkaan: torjutut lapset, konfliktit ja kiusaaminen (ks. taulukko 2). Luokitteluun käytimme värikoodausta, joka toimi eräänlaisena käsitekarttana. Syrjäläisen (1994, 94) mukaan käsitekartta auttaa tutkijaa hahmottamaan suuria kokonaisuuksia ja sen kaikkia osia yhtä aikaa sekä selkiyttää eri osien välisiä suhteita.

Taulukolla 2 olemme pyrkineet havainnollistamaan teorialähtöisen analyysimme kulkua. Taulukossa esiintyvät pelkistetyt ilmaukset ovat johdettu useasta aineistossa esiintyvistä alkuperäisilmauksesta, joita kaikkia emme niiden runsauden vuoksi ole kirjanneet taulukkoon näkyväksi. Näin ollen taulukon alkuperäiset ilmaukset toimivat vain esimerkkeinä lukijalle. Tulososiossa esittelemme alkuperäisilmauksia tarkemmin.

TAULUKKO 2. Ohjaajan kohtaamat haasteet leiriryhmässä.

TEORIALÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI			
YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Yksilöön liittyvät haasteet	<p>”--- Veeti ilmoitti halukkuudestaan haistattaa paskat johtajalle.---”</p> <p>”--- Joni yritti lähteä Mikan perään yläparkkikselle ja vannoi lyövänsä Mikaa turpaan ja heittämään häntä kivillä ---”</p>	<p>Asenne</p> <p>Uhkaava käytös</p> <p>Tottelemattomuus</p> <p>Riehuminen</p> <p>Huomionhaluisuus</p> <p>Raju fyysinen käytös</p> <p>Karkaaminen</p> <p>Lasten taustat</p> <p>Syrjään vetäytyminen</p>	Torjutut lapset
Lasten väliset haasteet	<p>”Petralla ja Vilmalalla oli taas keskenään jotain draamaa. ---”</p> <p>”--- Riita taitaa olla eniten Janinan ja Saaran välillä, kumpikaan ei näytä jaksavan kohdella toista hyvin, mikäli toinen aloittaa, vaan sitten kostetaan ---”</p>	<p>Tyttöjen välinen draama</p> <p>Riidat</p> <p>Tappelut</p>	Konfliktit

Kiusaamiseen liittyvät haasteet	<p>”--- Päivällä osajoukosta oli menossa huvariin ja kun huomasi, että Juha-Pekka oli tulossa myös, sanoivat he, että mennään sittenkin säläriin kun tuo tulee. --”</p> <p>”---Senni sanoi Susan, Villen ja Nikon nimitelleen häntä rumasti aamulla.---”</p>	<p>Ryhmän ulkopuolelle jättäminen</p> <p>Nimittely</p> <p>Rasismi</p> <p>Uhkailu</p> <p>Kiusaaminen</p> <p>Haukkuminen</p>	Kiusaaminen
---------------------------------	--	--	-------------

Luokittelun jälkeen huomasimme, että kaikki esille nousseet tapaukset eivät olleet sijoitettavissa näihin alaluokkiin. Tällaisista tapauksista muodostimme induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 113) kaksi muuta alaluokkaa (ks. taulukko 3). Näin saimme muodostettua yhteensä viisi ryhmäprosessin ohjaamisen haasteisiin liittyvää alaluokkaa. Taulukko 2 edellä sekä taulukko 3 alla mallintavat analyysiamme, ja niiden tarkoituksena on auttaa lukijaa hahmottamaan analysointiprosessiamme.

TAULUKKO 3. Ohjaajan kohtaamat haasteet leiriryhmässä.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
<p>”---Kävi selväksi, että keltotalolta oli päässyt tyttölauma vapaaksi, mikä nyt koputteli poikien ikkunan takana. Avasin ohjushuoneen takaoven ja teiniparvi lehahti yön pimeyteen.---”</p>	Sääntöjen rikkominen	Muut ohjaajan kohtaamat haasteet

<p>”--- Panu ja Teemu ovat bestiksiä arkielämässä ja heillä on koko ajan oma show päällä. Monet muut leiriläiset olivat jo iltapäivällä kypsiä heidän tempuiluunsa ---”</p>	<p>Bestikset</p> <p>Hajanainen ryhmä</p> <p>Hallitsematon ryhmä</p> <p>Lasten ”kapina”</p>	
<p>”Tänään en ole jotenkin yhtään jaksanut tuota härväämistä. Harmittaa kun on ollut vähän väsynyt olo ja alkaa ärsyttää niin helposti. ---”</p> <p>”Välipalalla Iiro purskahti itkuun ja menimme hänen kanssaan juttelemaan pelihuoneeseen. Poika sanoi että haluaa heti kotiin. ---”</p>	<p>Ohjaajien jaksaminen ja vireystila</p> <p>Koti-ikävä</p> <p>Lasten leiriväsytys</p>	<p>Leiriympäristölle ominaiset haasteet</p>

Kolmas tutkimuskysymyksemme käsittelee leiriryhmissä syntyviin haasteisiin vastaamista. Toisin kuin kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, tähän pyrimme vastaamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisessä, eli induktiivisessa analyysissä (yksittäisestä yleiseen), tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysi on aineistolähtöistä eikä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla pitäisi olla tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Miles ja Huberman (1994) jakavat tämän analyysimallin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, sitten se klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi suoritetaan abstrahointi eli luodaan teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Aineiston pelkistämistä ohjasi kolmas tutkimuskysymyksemme. Pelkistämisen toteutimme poimimalla aineistosta kysymystä vastaavia tapauksia ja listamalla nämä pelkistettyinä ilmauksina. Listauksen jälkeen siirryimme ryhmittelemään

ilmauksia niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Myös tässä tapauksessa käytimme värikoodausta hahmottaaksemme haasteisiin vastaamisen eri menetelmiä. Ryhmittelystä muodostui neljä alaluokkaa, joista pystyimme luomaan tutkimuskysymykseen vastaavat teoreettiset käsitteet (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Ohjaajan käyttämät keinot lasten leiriryhmässä syntyviin haasteisiin vastaamiseen.

AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI		
ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
<p>”Porukka toimii loistavasti kunhan ohjelma on strukturoitua. Vapaamuotoisemmassa hengailussa tahtoo monille tulla tylsää, tai erimielisyyksiä. ---”</p> <p>”Karin kanssa juteltiin myös, että ehkä se positiivinen palaute ja vastuutehtävien antaminen voisi toimia Villen kohdalla. Ainakin paremmin kuin pelkkä tiukka negatiivinen puuttuminen --”</p>	<p>Ohjattu toiminta</p> <p>Positiivisen huomion antaminen</p> <p>Ryhmäyttäminen</p> <p>Huumori</p> <p>”Mukavien” juttelu</p>	<p>Ennakointi ja positiivisuus</p>
<p>”Otin koplan tiukkaan puhutteluun asiasta ja sanoin, että tällaisen kiusaamisen pitää loppua heti. --- ”</p> <p>”Lettupaikalla Salla-ohjaaja nosti asiallisesti esiin nimittelyn ja huonon käytöksen, jota oli alkanut ilmetä vinkuissa. ---”</p>	<p>Tiukkuus</p> <p>Puhuttelu (koko ryhmä tai yksilöt)</p> <p>Sovittelu</p>	<p>Keskustelu</p>
<p>”Olen jakanut jokaisesta kirosanasta kahden minuutin jäähyä. ---”</p>	<p>Jäähyt</p>	<p>Konkreettinen toiminta ja rangaistukset</p>

<p>”--- Nappasin tällä hetkellä Santun syliöteeseen ja yritin saada rauhoittumaan. ---”</p>	<p>Fyysinen puuttuminen</p> <p>Yhteydenotto vanhempiin</p> <p>Sanktiot/rangaistukset</p> <p>Tekemisen rajoitukset</p> <p>Kotiin lähettäminen</p> <p>Toimisto (johtajan puhuttelu)</p>	
<p>”--- Juden (ohjaaja) kanssa ehdittiin pitkästä ajasta jutella tänään vähän enemmänkin ja se tuntui huikealta. ---”</p> <p>”Jes, nämä lapset lähtevät huomenna pois täältä. On ollut kyllä aivan kamalaa, mutta on ollut tosi kiva jutella ohjaajien ja johtisten kanssa siitä, kuinka tähän porukkaan ei vaan tunnu tehoavan mikään eivätkä he tajua. ---”</p>	<p>Ajatusten vaihto</p> <p>Kokemustenvaihto</p> <p>Motivointi</p> <p>Hyvän tunnelman luominen</p>	<p>Ohjaajien välinen tuki</p>

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme etenemistä mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pystyy arvioimaan tekemiämme tulkintoja. Luotettavuuden kannalta prosessin esiin tuomisessa on kyse tutkimuksen uskottavuudelle keskeisestä valinnasta: prosessin kuvaus tekee tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat painotukset lukijalle ymmärrettävämmäksi. (Kiviniemi 2001, 81.)

Tutkimusprosessi toteutettiin tutkijatriangulaationa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusta oli tekemässä kaksi tutkijaa, jolloin yhteistyö tarjosi mahdollisuuden tutkijoiden väliselle ajatusten ja näkökulmien vaihdolle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2014.) Tutkijatriangulaatio voi asettaa haasteita esimerkiksi ajankäytölle ja yhteisen ajatuksellisen linjan löytymiselle, mutta tämän tutkimuksen kohdalla koimme tutkijakumppanuuden ainoastaan prosessia rikastuttavana tekijänä. Tutkimuksen teon aikana jouduimme useaan otteeseen hylkäämään ja muuttamaan mielestämme jo valmiita tutkimuksellisia näkökulmia ja ratkaisuja, sillä yhteinen keskustelu osoitti näissä puutteita. Keskinäisen ajatustenvaihdon myötä tutkimuksen ydinkohdat tarkentuivat, ja pystyimme tekemään perusteltuja tutkimusmenetelmää ja -analyysia koskevia valintoja. Lisäksi koimme arvokkaana jatkuvan mahdollisuuden keskustelulle tutkijaparin kanssa, ja tämän lisäävän ilmiön syvällisempää pohdintaa. Näin toteutettuna tutkijatriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta on syytä tarkastella myös tutkijoiden oman position kannalta, sillä tutkijoiden omat ennakkokäsitykset ja syyt aiheen valinnalle voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Toinen tämän tutkimuksen tutkijoista on työskennellyt Lasten Kesä ry:n leiriohjaajana kolmen vuoden ajan, joten hänellä on henkilökohtaista kokemusta leiri-toiminnasta ja sen käytänteistä. Osa leirin lapsista ja ohjaajista on tutkijalle tuttuja jo monen vuoden ajalta, ja hän on itse myös kirjoittanut tutkimusaineistona olevia päiväkirjoja. Tämä tutkijan positio voi vaikuttaa aineiston objektiiviseen tarkasteluun. Toiselle tutkijoista sen sijaan aineiston tutkiminen on mahdollista täysin objektiivisesti, sillä hänellä ei ole kytköksiä Lasten Kesä ry:n leiritoimintaan.

Tutkimuksen validiteetista puhuttaessa tarkastellaan sitä, onko tutkimus pätevä - ovatko saadut tulokset ja päätelmät "oikeita". Tutkimuksen validiteettiin liittyy keskeisenä kysymys siitä, millaisena sosiaalinen todellisuus nähdään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2014.) Tässä tutkimuksessa tutkijat näkevät leirien sosiaalisen todellisuuden eri tavoin johtuen juuri heidän erilaisista suhteistaan tutkimusaineistoon.

Tutkimuksemme luotettavuuden tarkastelussa on tärkeää kiinnittää huomiota tutkijoiden position lisäksi myös aineiston erityislaatuiseen luonteeseen. Tutkimusaineiston, eli päiväkirjojen kirjoitukset, ovat usean kirjoittajan laatimia, ja siten niissä näkyy monen yksilön subjektiivinen näkemys tapauksista. Eri kirjoittajilla voi olla erilainen kokemus samasta asiasta, mikä on havaittavissa myös tutkimusaineistosta.

Päiväkirjojen luonteeseen kuuluu erityistapauksista raportoiminen. Tämä voi johtaa siihen, että negatiiviset tapaukset, toisin sanoen ohjaajien kohtaamat haasteet, näyttäytyvät aineistossa positiivisia kokemuksia voimakkaammin. Kun ryhmä toimii, raportointia ei välttämättä koeta yhtä tarpeelliseksi kuin ongelmien kirjaamista. Tämä voi vääristää tutkijoille positiivisiksi ja negatiivisiksi koettujen tapausten välistä suhdetta.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pohdimme yleisesti myös sitä, missä määrin päiväkirjojen tehtävänanto mahdollisti ryhmäprosessin tutkimisen. Päiväkirjat rakentuvat eri osioista, joiden alle ohjaajat kirjaavat huomioitaan. Osiot ovat valmiiksi otsikoituja, mikä saattaa ohjata kirjoittamaan vain annetuista teemoista. Toisaalta, osioita on hyvin laajasti ryhmän toiminnan pohtimisesta ohjaajan omiin tuntemuksiin. Näin kirjoittajan tulee käytyä kaikki otsikot läpi, jolloin ne toimivat ikään kuin muistutuksena, jos jotain huomionarvoista on tapahtunut. Emme koe, että päiväkirjojen tehtävänanto rajoitti ryhmäprosessin tutkimista, vaan teksteistä pystyi poimimaan tutkimuskysymystemme mukaisia tapauksia. Ennemminkin tehtävänanto mahdollisti tämän, kuten myös aineiston runsas määrä.

Vaikka päiväkirjoja oli sivumäärällisesti paljon ja aineisto siis sen osalta laaja, on syytä huomioda, että aineisto on yksipuolinen. Tapaustutkimuksessa käytetään yleensä useita tiedonkeruutapoja, jotta tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvailla mahdollisimman totuudenmukaisesti: tavoitteena on tutkimuskohteen ominaispiirteiden systemaattinen ja tarkka kuvailu. (Anttila 1996, 250; Hirsjärvi ym. 2004, 125–126.) Tämän tutkimuksen kohdalla luotettavuutta voi tarkastella kriittisesti juuri aineiston yksipuolisuuden vuoksi.

Edellä kuvaamaamme tutkijan suhdetta tutkimuskohteeseen tarkastellaan etiikan näkökulmasta. Tutkimuseettisiä ongelmia arvioidaan myös muun muassa tutkittavien suojaan liittyvillä kysymyksillä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2014.) Olemme muuttaneet kaikki aineistossa esiintyvät nimet, niin leiriläisten, ohjaajien kuin johtajienkin. Toisaalta, lukija tietää minkä järjestön leireistä on kyse, joten tunnistettavuus voidaan kyseenalaistaa.

Hyvä tutkimuskäytäntö edellyttää, että tutkittavilta kysytään tutkimukseen osallistumisesta lupa (Hirsjärvi ym. 2004, 26–27). Tutkimusaineistona toimivat päiväkirjat ovat Lasten Kesä ry:n omaisuutta, joten lupa niiden tutkimuskäytölle on saatu järjestöltä. Päiväkirjoja koskee salassapitovelvollisuus, ja olemme pyrkineet käsittelemään niitä sen mukaisesti.

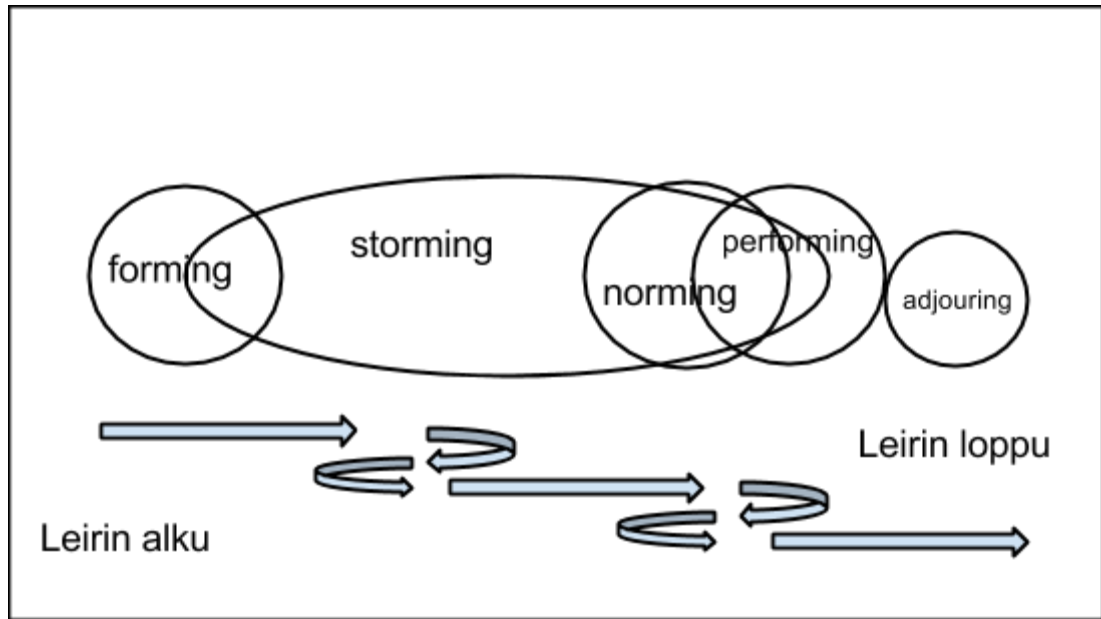
7 TULOKSET

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme keskeiset tulokset. Ensin kuvaamme lyhyesti aineistosta esiin nousevat ryhmäprosessin vaiheet lasten leiriryhmässä ja niihin liittyvät piirteet. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin näitä piirteitä avatessamme ohjaajan kohtaamia haasteita ryhmäprosessin aikana. Lopuksi esittelemme lukijalle, miten ohjaajat ovat vastanneet näihin haasteisiin.

7.1 Ryhmäprosessin vaiheet lastenleirillä

Tuckmanin (1965) malli on käytetyin teoria ryhmäprosessin vaiheista puhuttaessa. Se sisältää viisi vaihetta, jotka ovat ryhmän muotoutuminen (forming), kuohuntavaihe (storming), yhteistoiminnan syntyminen (norming) ja kypsän toiminnan vaihe (performing) sekä vuonna 1977 Tuckmanin lisäämä ryhmän hajoamisen vaihe (adjourning).

Aineistosta oli löydettävissä piirteitä kaikista ryhmäprosessin vaiheista, mutta erityisesti ryhmän muotoutumisen vaihe ja kuohuntavaihe näyttivät olevan tyypillisiä ja leimallisia lasten ryhmäprosessille. Vaiheet limittyivät viikon kestävän leirin aikana päällekkäin, eikä niitä ollut kaikissa tilanteissa helppo erotella keskenään. Vaiheet myös nousivat aineistosta esiin syklisesti pelkän lineaarisen etenemisen sijaan (kuvio 1). Tätä voisi pitää erityisenä piirteenä lapsiryhmän ryhmäprosessille, eri vaiheet ikään kuin regressoituiivat taaksepäin jonkin tapahtuman tai yksilön kokeman tunteen seurauksena (ks. Koppinen & Pollari 1993, 35). Silti ryhmä pystyi saavuttamaan kypsän toiminnan vaiheen, jolloin ryhmä toimi parhaiten ja ryhmällä oli hauskaa keskenään.



KUVIO 1. Ryhmäprosessin eteneminen lasten leiriryhmässä.

7.1.1 Ryhmän muodostuminen

Tuckmanin (1965) mallin ensimmäinen, ryhmän muotoutumisen vaihe (forming), näkyi leiriryhmän toiminnassa voimakkaasti. Vaiheelle on tyypillistä ryhmän sääntöjen ja ohjaajien testaus ja koettelu (ks. mm. Eskola & Jauhiainen 1995), joiden avulla etsitään hyväksyttävää ryhmäkäyttäytymistä ja suhdetta auktoriteettiin (Niemi 1998, 13), siis ohjaajiin. Tämä ilmeni leirillä tottelemattomuutena ja sääntöjen rikkomisena sekä joissain tapauksissa varauksellisena suhtautumisena aikuisiin.

--- *Iisan teki mieli puhua jostain, mutta ei halunnut, koska hänen mielestään aikuisiin ei voi luottaa ja me ohjaajat raportoimme kaikesta eteenpäin. Muut kaksi komppasivat.* (Keltainen talo, 2. leiripäivä)

Joona, Neo, Santeri ja Kalle kävivät vähän kierroksilla siestan aikaa. Ekat 15 min. meni hyvin, mutta sitten alkoi show, pojat esim. kiipesivät kaappien päälle ja selvästi kerjäsivät huomiota. --- (Punainen talo, 2. leiripäivä)

Lapselle myös oma rooli ja asema ryhmässä tuntui epävarmalta, tai hän pyrki asemaansa korostamaan negatiivisella käytöksellä. Jotkut tunsivat itsensä ulkopuoliseksi, jotkut taas käyttäytyivät äänekkäästi, ja häiritsivät muiden ryhmäläisten yhteistä tekemistä esimerkiksi "häslämällä" tai jatkuvalla valittamisella.

Juttelin tänään Maijan ja Katin kanssa fiiliksisistä leirin suhteen. Tytöt olivat vähän surullisia, kun heidän mielestä yhteishenki tällä leirillä ei ole tarpeeksi hyvä. Tytöt kokevat jääneensä ulkopuolisiksi, eivätkä koe olevansa samalla aaltopituudella monien muiden keltsujen (Keltaisen talon leiriläisten) kanssa. (Keltainen talo, 2. leiripäivä)

Riku on kovasti vertaishuomion tarpeessa. Edellisen leirin vetäytyvään ja akkareita ahmineeseen poikaan ero on huima. Riku pelleilee Aleksille ja Miikalle koko ajan, eikä kuuntele ohjeita, tai kunnioita ohjaajia. Pojat pitävät Rikua pilkkanaan eivätkä tosiaankaan naura hänen kanssaan vaan hänelle. Riku huomaa tämän itsekin, mutta ei tunnu asiasta välittävän. Jokainen haluaa olla joku. Ehkä Riku on kyllästynyt olemaan näkymätön lukutoukka. (Vihreä Talo, 3. leiripäivä)

Scheinin (1987, 163) mukaan yksilö kohtaa kolme emotionaalista ongelmaa liittyessään uuteen ryhmään. Ensimmäinen ongelma liittyy identiteettiin: Kuka minä olen ja mitä minulta odotetaan tässä ryhmässä? Millaisessa roolissa minut hyväksytään? Toinen ongelma liittyy valtaan ja kontrolliin: millaiset vaikutusmahdollisuudet minulla on verrattuna muihin? Kolmas ongelma kytkeytyy läheisyyteen ja hyväksytyksi tulemiseen: hyväksytäänkö minut osaksi ryhmää? Vaikka tutkituista lapsista osalle leirit olivat tuttuja jo aiemmilta vuosilta, oli kyseessä aina uusi ryhmä johon oli pyrkimys liittyä.

Ryhmän muodostumisen vaiheessa korostuivat sosiaaliset suhteet ja niiden merkitys. Toisilla lapsista oli valmiiksi kavereita samalla leirillä; toiset taas tulivat täysin uuteen ryhmään tuntematta entuudestaan ketään. Tytöt ja pojat ryhmäytyivät monen leirin kohdalla alkuun vain keskenään, ja sukupuolten sekoittuminen ja yhtenäisen ryhmän muotoutuminen oli hidasta. Ryhmän muodostuessa oli luonnollista, että tilannetta tunnusteltiin rauhassa, eikä kaikkeen yhteiseen tekemiseen säännätty suin päin.

Mielestäni punkuissa (Punaisen talon leiriläiset) erityisesti tytöt ovat ryhmäytyneet hyvin keskenään, koska useamman kerran olen huomannut kaikkien tyttöjen keksivän vapaahetkinä yhdessä tekemistä. Tyttöjen ja poikien keskinäinen toimeen tuleminen on kuitenkin haastavaa ja sekaryhmissä oleminen ei oikein ole mieleistä kummallekaan osapuolelle. (Punainen talo, 3. leiripäivä)

--- muut tytöt eivät innostuneet mihinkään hommaan ja istuskelivat vain kuistilla ja portailla. Ehkä se oli heidän tapa tutustella ympäristöön, kattotaas huomenna mikä meininki. --- (Keltainen talo, 1. leiripäivä)

Ryhmäprosessin ensimmäisessä vaiheessa ryhmän toiminta haki vielä muotoaan, ja yhdessä tekeminen ja me-henki olivat usealla leirillä vielä olemattomalla tasolla. Ohjaajien täytyi pyrkiä ryhmäyttämään lapsia ahkerasti ja puuttua usein joidenkin ryhmäläisten

käytökseen. Toisaalta, aineistossa esiintyi myös ryhmiä, joissa ryhmähengen ja yhdessä toimimisen suhteen ei ollut ongelmaa, vaan leiriryhmä toimi ohjaajien kokemuksen mukaan alusta saakka pääsääntöisesti hyvin yhteen, muutamien yksilöiden oireilua lukuun ottamatta. Tämä oli kuitenkin aineiston perusteella harvinaisempaa, ja vaikka ensivaikutelma lupasi hyvää, tuli haasteita varsin pian kuitenkin vastaan.

Harmittaa kun lapset eivät jaksu keskittyä eivätkä oikein lähde noihin yhteisiin juttuihin ja ryhmäyttäminen on jäänyt vähälle. Tämä näkyy ryhmän käytöksenä, kun hirveästi hakeudutaan vain omien kavereiden seuraan eikä osata olla muiden kanssa. (Punainen talo, 2. leiripäivä)

Hyvä meno on jatkunut tänään. Tosi aktiivista ja oma-aloitteista on porukka. Kun mennään sisälle ja on "tyhjä väli", lapset alkavat heti keksiä itselleen tekemistä. Se on hienoa. Tämä voisikin mahdollistaa uusien juttujen kokeilun... (Vihreä talo, 2. leiripäivä)

Aika paljon toisilleen tuntemattomia lapsia ja vaikuttaa siltä, että tästä porukasta voi saada hyvinkin yhtenäisen. Loistavasti lähtevät juttuihin mukaan ja ottavat toisensa huomioon. (Keltainen talo, 1. leiripäivä)

Pääsääntöisesti ryhmäprosessin ensimmäinen vaihe näyttäytyi leirin ensimmäisten päivien aikana, mutta piirteitä oli löydettävissä vielä kolmannen tai neljännenkin päivän kohdalta.

7.1.2 Kuohuntavaihe

Ryhmäprosessin toinen vaihe on nimeltään kuohuntavaihe (storming). Kuohuntavaihe nousi aineistosta selkeästi esiin, ja se näytti olevan leimallista lasten leiriryhmän ryhmäprosessille. Perinteisesti kuohuntavaiheen on nähty seuraavan ryhmäprosessin ensimmäistä vaihetta, mutta lapsiryhmien kohdalla se limittyi jo ryhmäprosessin alkuun jatkuen läpi koko leirin (ks. kuvio 1, s. 45). Kuohunta liittyi joko yksilön toimintaan tai kahden tai useamman lapsen käytökseen, mistä ohjaajat raportoivat päiväkirjoihin.

Lapset olivat koko illan aika levottomalla päällä, ja illan tullen oli havaittavissa paha mieltä joidenkin keltsujen (Keltaisen talon leiriläiset) osalta. Milla oli alakuloinen eikä halunnut kertoa asiasta minulle. Milla hengaili tiiviisti Tiian kanssa, eikä muodostanut mitään kontaktia hänen huonetovereihinsa Jenniin, Lauraan ja Mariaan, joiden kanssa hän on viihtynyt hyvin alkuleiristä. --- Tiia kertoi, että Milla on suuttunut hänelle jonkun pojille tarkoitetun viestin saattamisesta "väärin käsiin". Milla näyttäisi olevan loukkaantunut, eikä halua antaa Tiialle anteeksi sovittelurytyksistä huolimatta. --- (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

Aikamoinen ilta takana. Päivällisen jälkeen tosiaan pari tuntia selviteltiin erinäisiä ristiriitatilanteita, jotka kärjistyivät isoon riitaan. --- Nikke oli hermostunut Danille ja siitä oli seurannut tappelu Niken ja Danin välillä. --- Paisuneeseen tilanteeseen on liittynyt nimittelyä ja piikittelyä.--- (Keltainen talo, 5. leiripäivä)

Punkuissa (Punaisen talon leiriläiset) on tosi paljon toisille naljailua, kiroilua, haukkumista ja yleisesti huono ilmapiiri ollut tänään. Varsinkin aamulla oli aika raskas kuunnella kun koko ajan oli jotain "vitun homo" -juttuja selvitettävänä.-- - (Punainen talo, 4. leiripäivä)

Konfliktitilanteiden syntyyn ja yksilöiden kuohuntaan vaikuttivat leiriläisten keskinäiset suhteet ja niihin liittyvät tapahtumat, mutta myös lasten omat taustat, jotka olivat joidenkin leiriläisten kohdalla melko rankkoja. Leiriryhmät olivat voimakkaan heterogeenisiä, ja jotkut lapsista olivat esimerkiksi lastensuojelun asiakkaita ja jotkut käytöshäiriödiagnoosin saaneita. Vaikka lapsen taustoihin ei olisikaan liittynyt mitään erityistä, saattoi jo ikäkauteen liittyvä herkkä vaihe aiheuttaa kuohuntaa ryhmässä. Esimerkkinä tästä olivat teini-ikäisten ihmissuhde- ja seurusteluasiat tai leiriläisten tasapainoilu lapsuuden ja nuoruuden rajalla, kun mieli olisi tehnyt leikkiä ja pelata mutta ei oltu varmoja muiden leiriläisten suhtautumisesta.

Siiri alkoi itkeä ja kertoi että hänellä on vielä vähän huono olo. Selvisi että paha mieli johtuu leirin ulkopuolisista asioista. Ne olivat tulleet mieleen, sillä muistutan Siirin mukaan hänelle erästä läheistä ja tärkeää aikuista. Siiri kertoi, ettei halua puhu näistä asioista, sillä kertominen on aiemmin johtanut lastensuojeluilmoituksen tekemiseen.--- (Vihreä talo, 2. leiripäivä)

Kuten Koppinen ja Pollari (1993, 35) toteavat, voivat ryhmäprosessin vaiheet olla päällekkäisiä ja niitä voi olla vaikea erottaa toisistaan. Kuohuntavaiheelle tyypilliset konfliktitilanteet saattoivat saada kolmannelle, yhteistoiminnan syntymisen vaiheelle ominaisia piirteitä, kun lapset ymmärsivät toimineensa väärin ja tekivät jotain asian korjatakseen.

Alvar nimitteli Juliusta päivällisen jälkeen, josta Julius hermostui ja viskasi tuolin kumoon ja oli muutenkin tuhtunut asiasta. Tilanteen jälkeen juttelin Juliuksen kanssa huoneessa kahdestaan asiasta ja Julius kertoi, että nimittelyä oli jatkunut jo jonkin aikaa. Menin tämän jälkeen juttelemaan Alvarin kanssa asiasta ja Alvar kertoi, että Julius oli ärsyttänyt myös Alvaria. Alvar sanoi myös tehneensä väärin, jonka jälkeen Alvar meni Juliuksen huoneeseen ja pyysi reippaana poikana anteeksi Juliukselta. Pojat löivät kättä päälle asiasta, ja loppupäivä

meni hyvissä fiiliksissä, ja pojat jutustelivat hyvässä hengessä toisilleen. (Keltainen talo, 3. leiripäivä)

Laura ja Moona riitelivät päivällisen jälkeen huoneessaan. En saanut oikein selvää, mistä riita oli alunperin lähtenyt, mutta kummatkin olivat lyöneet toisinaan, ja Laura oli raapaissut Moonaa. Juttelin ensin tyttöjen kanssa kahdestaan ja sitten poikien pakkisen (saunan) aikana juteltiin kaikkien tyttöjen kanssa siitä, miten muita ihmisiä leirillä kohdellaan. Tytöt kertoivat ihan fiksusti, miten kaikkien kanssa pitää tulla toimeen ja miten voi olla hyvä ystävä toiselle.--- Kaikki tytöt osallistuivat innokkaasti. (Sininen talo, 2. leiripäivä)

Nukkumaan mennessä paljon itkeskelyä, koti-ikävää, riitoja... Ella oli positiivinen ja kommentoi itse, kuinka ei ollut itkenyt tänään ollenkaan, selkeästi löytänyt kavereita ja viihtyy! Jes! Ja aivan ihanat kaverukset ovat löytäneet toisensa, Miisa ja Ilona, ovat paljon yhdessä. Ilonan huonekaverit vaan eivät päästä Miisaa vierailemaan, mistä on seurannut monta riitaa ja huutoa ja tönimistä.--- (Sininen talo, 2. leiripäivä)

Ryhmäprosessin vaiheista juuri ryhmän muodostumisen vaihe (forming) sekä kuohuntavaihe (storming) olivat tapahtumiltaan ja piirteiltään haastavimpia ohjaajan näkökulmasta. Ryhmäläisten toisaalta koetellessa ja toisaalta nojatessa vahvasti ohjaajiin oli leiriohjaajien rooli prosessissa merkittävä. Myös lasten välisen vuorovaikutuksen synnyttämät haasteet sekä yksilöiden ongelmallinen käytös asettivat ohjaajat kovan paikan eteen, kun heidän olisi pitänyt pystyä auttamaan lapsia ja tukemaan ryhmäprosessia. Näissä kahdessa prosessin vaiheessa kohdattavia haasteita käsittelemme tarkemmin luvussa 7.2.

7.1.3 Yhteistoiminnan syntymisen vaihe

Kolmannessa, yhteistoiminnan syntymisen vaiheessa (norming) ilmapiiri alkoi tasaantua, ja toisaalta esimerkiksi omien mielipiteiden ilmaisemisesta tuli helpompaa ja vuorovaikutuksesta avoimempaa. Leiriläiset uskalsivat kertoa ohjaajille mieltään painavista asioista, esimerkiksi rankoista taustoista tai ongelmista muiden leiriläisten kanssa. Avoin puhuminen auttoi ryhmää pääsemään eteenpäin.

Illalla fiiliskierroksen päätteeksi Jussi sanoi, että haluaisi vielä, että tytöt pyytäisivät anteeksi sitä mitä puhuivat Petestä ja Akselistä. --- Tytöt sanoivat kaikkien edessä että homma oli vitsi, mutta Jussi kertoi, että tytöt olivat olleet oikeasti ilkeitä. Peteä oli sanottu hinttimäiseksi ja tytöt olivat imitoineet Akselia runkkaamassa suihkussa. Tytöt menivät tosi kipsiin ja olivat illalla hyvin hyvin pahoillaan. Sovittiin, että pyydetään anteeksi ja ettei anneta tapauksen pilata

loppu leiriä.--- Jussi on todella rehellinen ja vilpitön kaveri! Vaatii tosi paljon rohkeutta sanoa noin koko porukan edessä. (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

Ennen leirin alkua Linda ja Sonja, kumpikin kokeneita leiriläisiä, olivat lähelleet viestejä toisilleen facebookissa. Linda oli sanonut kiusaavansa Sonjaa leirillä ja tämän vuoksi Sonja oli ensin perunut tulemisensa leirille kokonaan. --- Tytöt kertoivat viesteistä, mutta olivat tässä vaiheessa hyvin nöyrinä ja kumpikin oli sitä mieltä, että haluaa luoda todella mukavan leirin ja tuntui ymmärtävän oman tärkeän asemansa siihen vaikuttajana.--- (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

Kuten aiemmissakin ryhmäprosessin vaiheissa, myös yhteistoiminnan syntyminen vaihe ja sitä seuraava kypsän toiminnan vaihe limittyivät keskenään. Aineistosta oli löydettävissä tilanteita, joissa oli vaikea erottaa näitä kahta toisistaan. Näissä tilanteissa ryhmä ponnisteli toimiakseen ja lopulta onnistui siinä. Ohjaajien kirjoituksista voi päätellä, että ryhmäläiset alkoivat ymmärtää vuorovaikutustilanteiden toimintamalleja, ja esimerkiksi kyky pyytää ja antaa anteeksi oli kasvanut. Silti usein ristiriitatilanteiden selvittelyyn tarvittiin mukaan ohjaajaa.

Leffaprojekti on lapsille aika raskas näin tiiviillä aikataululla, mutta muksut on niin hyvätapaisia, että eivät liiemmin kiukuttele vaikka vähän olisi kuvaaminen turhauttanut lopussa. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Mukavia hetkiä lasten kanssa: niin lähderetki, vesisota, uinti kuin letutkin. Uskoisin, että lapsillakin on ollut mukava päivä. Pientä sellaista tottelemattomuutta, että saa useamman kerran sanoa samoista asioista.--- (Sininen talo, 3. leiripäivä)

Illan positiivisin homma oli se, että lopulta Jaakko ja Iiro sopivat riitansa. Sanojin pojille, että heidän olisi korkea aika lopettaa vihanpito, ja pian me pelasimme kolmestaan korttia. Pian tästä pojat opettivat jo toisilleen taikatemppeja ja vaikuttivat parhailta kavereilta. Tunnelma oli todella kaverillinen sekä reilu ja pojat kannustivat toisiaan. (Vihreä talo, 5. leiripäivä)

7.1.4 Kypsän toiminnan vaihe

Erityisesti leirin edetessä ryhmän jäsenet osoittivat kykyä keskustella ja neuvotella sekä keskenään että ohjaajien ja leirijohtajien kanssa heille tärkeistä asioista leiriin tai leirin ulkopuoliseen elämään liittyen. Tällainen ryhmän kyky sijoittuu kypsän toiminnan vaiheeseen (performing), jolloin ryhmä toimii parhaiten, on luova, tehokas ja tuottava (Cole 1998, 32–33). Tuckman (1965) kuvaa niin ikään, että tällä ryhmäprosessin tasolla vuorovaikutusta käytetään ongelmanratkaisun välineenä, kuten alla olevassa aineistonäytteessä. Matkapuhelimet kerättiin leiriläisiltä leirin ensimmäisenä päivänä pois eikä

niitä saanut käyttää leirin aikana kuin ohjaajan tai johtajan erityisluvalla. Puhelimet jaettiin takaisin vasta kotiinlähdön hetkellä.

Niina ja Kiira kertoivat, että olivat jutelleet Juha-johtiksen kanssa siitä, että kännykät annettaisiin viimeisenä leiripäivänä takaisin ajoissa. Tytöt toivoivat, että kerkeäisivät silloin vielä tallentaa puhelimiin uusien kavereiden yhteystietoja ja ottaa kuvia yhdessä tms.--- (Vihreä talo, 3. leiripäivä)

Tytöt osoittivat kypsää toimintaa keskustellessaan leiri johtajan kanssa matkapuhelinten käytöstä: he argumentoivat ja perustelivat pyyntöään. Niin ikään seuraava, ohjaajan kuvaama tilanne leiriläisten tekemistä ehdotuksista leirin parantamiseksi kertoo kyvykkyydestä keskustella rakentavasti ja käyttää vuorovaikutusta ongelmanratkaisun välineenä. Ehdotukset eivät olleet mahdottomia tai leikillään esitettyjä, vaan vakavasti otettavia, omaan kokemukseen perustuvia toiveita.

Ilta silittelyjen aikaan Salla luetteli, miten paljon hyviä uudistuksia tänä kesänä on tehty ja kuinka on rennoin leiri ikinä.--- (Tytöt) ehdottivat myös lisää uudistuksia, esimerkiksi keskushuoneeseen voisi sijoittaa sohvan, koska pienillä puutuoleilla on hankala viihtyä ja huoneita voisi maalata ja hankkia värikkäät lakanat.--- (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

Leiriryhmä saavutti kypsän toiminnan tason, kun ryhmän jäsenet pystyivät yhteistoi-
mintaan, keksivät itse yhdessä mielekäästä tekemistä tai olivat mukana järjestetyssä ohjelmassa. Tärkeää oli se, että ryhmällä oli hauskaa yhdessä ja lapset tunsivat kuuluvansa ryhmään.

Mahtava ilta! Ohjelma mainiota ja yhteinen oleminen ihanaa. Näyttää siltä, että näille ei ole niin väliä mitä tehdään, kunhan tehdään yhdessä. --- (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

Yksi kesän ikimuistoisimmista hetkistä sattui iltaohjelman murhaaja-leikin aikana, kun Sauli alkoi vetää koko vinkkutalon (Vihreän talon) edessä mieletöntä showta. Saulin uskomattomat tanssiliikkeet ja Adelen Rolling in the deep -esitys sai muut lapset ja ohjaajat kierimään lattialla naurusta. --- Illan meininki oli todellakin päätähuimaavan mahtavaa ja oli ihana nähdä, kuinka koko vinkkutalo hytkyi yhdessä ilosta. Sauli on välillä jättäytynyt vähän porukan ulkopuolelle, mutta tutustuttuaan muuhun porukkaan tuntuisi olevan varsinainen seuramies!-- (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Mukava ilta takana. Lapset olivat melko äänekkäitä ja energisiä, mutta kaikki ohjelmat onnistuivat todella hyvin. Kertoo paljon ryhmän luonteesta.--- (Sininen talo, 4. leiripäivä)

Poikien saunareissu meni huikeesti. Saunaporukka, eli Joonas, Kimi, Allu, Mikko ja Santeri bondailivat saunassa ja juoruilivat tytöistä. Saunajuoruilun jälkeen Allu tuli sanomaan minulle, että on tosi kiittollinen, että he ovat päässeet Anteron ja Samin kanssa vinkkutaloon (Vihreään taloon) mukaan. Onko tällaisia leiriläisiä olemassa? (Vihreä talo, 3. leiripäivä)

Koti-ikävä vaivasi leiriläisiä yleensä leirin alkuvaiheissa, ryhmän muodostuessa ja kuohuntavaiheessa (tästä lisää luvussa 7.2.4), kun lapsi oli vielä epävarma ryhmään kuulumisestaan ja ympärillä oli vieraita ihmisiä. Ikävää esiintyi silti myös leirien viimeisinä päivinä, kun leiriväsymys iski ja intensiivinen leiriviikko alkoi olla lopussa. Ryhmäprosessin etenemisestä kertoo omalta osaltaan seuraava aineistosta poimittu lainaus, jossa ikävöivä lapsi sai lohdutusta ja tukea toiselta ryhmäläiseltä.

--- diskosta lähdettäessä Jonni itki yhdellä penkillä Eemil vierellään. Pienen jutustelun jälkeen selvisi, että Jonnilla oli koti-ikävä ja hän halusi soittaa kotiin. Juttelin kuitenkin siitä, kuinka leiriä oli enää yksi yö jäljellä ja leiriväsymys näkyy varmasti jo tässä kohtaa.--- Eemil oli mukana tilanteessa lohduttamassa Jonnia ja toimi mielestäni todella hienosti. Hän oli vähän kuin apuohjaaja minulle tilanteessa, joten siitä pisteet Eemilille, todella hienoa käytöstä! (Sininen talo, 5. leiripäivä)

Voi olla, että Eemil oli saanut mallin vuorovaikutustilanteeseen jostain aiemmasta tilanteesta leiriltä, ja nyt hän käytti kehittyneitä taitojaan kaverin lohduttamiseen. Kallialan (2009, 53) mukaan aikuisen tarjoama tuki on oleellinen lapsen omien sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta.

7.1.5 Ryhmän hajoaminen

Ryhmäprosessin viimeinen vaihe, ryhmän hajoaminen (adjourning), sijoittui vakiona leirin loppuun. Tämä on tietenkin luonnollista, sillä ryhmät olivat viimeisiä hetkiä koossa ja hajosivat viimeisenä leiripäivänä. Tähän vaiheeseen liittyi haikeutta, kun lapset lähtivät intensiivisen leirin jälkeen pois leirikeskuksesta. Aineistosta oli löydettävissä hyvin monenlaista suhtautumista ja reaktioita ryhmän hajoamiseen liittyen. Paitsi haikeus, myös harmitus ja todellinen huoli siitä, näkeekö uusia kavereita enää koskaan, oli läsnä.

Emilia on tänään iltaa kohti aina välillä mennyt itsekseen itkemään jonnekin ja kun olen jutellut, työllä on ollut kova harmi huomisesta kotiin lähtemisestä.

Emilia on mm. tosi ikävissään, kun on saanut Riinasta hyvän ystävän leirillä, eikä tiedä voivatko nähdä enää leirin jälkeen.--- (Vihreä talo, 5. leiripäivä)

Kun oltiin menty nukkumaan myös Riinaa alkoi itkettää kunnolla samasta syystä, eikä itkusta meinannut tulla loppua.--- (Vihreä talo, 5. leiripäivä)

Aurora harmittaa, ettei hän enää huomisen jälkeen tule näkemään Viljoa--- (Keltainen talo, 6. leiripäivä)

Viimeisinä leiripäivinä ryhmän jäsenet saattoivat olla levottomia ja leiriväsytys näkyi. Ailahteleva käytös liittyi ohjaajien mukaan myös haikeuteen leirin loppumisesta, ja he pitivät sitä ymmärrettävänä. Yksilöt olivat käyneet läpi omaa prosessiaan, kun aluksi epämiellyttävänä pidetty leiri alkoi lopussa tuntua kivalta ja sitten täytyi jo lähteä.

Ymmärrettävää on, että viimeisenä leiripäivänä tunteet ovat enemmän pinnassa ja fiilis ailahtelevainen. Kaikkiaan Jan kuitenkin kertoi, että leiri on ollut kivaa ja veistely on ollut parasta. (Punainen talo, 5. leiripäivä)

Juho sanoi saunan jälkeen, että hän on alkanut viimein pitämään leiristä ja häntä vähän harmittaa, kun se loppuu. (Vihreä talo, 5. leiripäivä)

Huomasin myös tänään lapsista hiukan levottomuutta, mutta päivä sujui kumminkin hyvin. Kotiinlähtö ja viimeinen ilta on varmasti vaikuttanut asiaan. Leirilaulu kruunasi viimeisen illan jo iltapalaa odotellessa, kun lapset saivat sanat, he alkoivat yhdessä laulamaan. (Sininen talo, 5. leiripäivä)

Usean leirin kohdalla ohjaajat kehuivat viimeisten päivien tunnelmaa ja leiriläisten yhteishenkeä. Paitsi lasten keskinäiset välit, myös lasten ja ohjaajien väliset suhteet näyttivät olevan ryhmän hajoamisen vaiheessa luottamukselliset ja läheiset. Ikävän tunne ja siihen liittyvien tunteiden näyttäminen sekä palautteen anto ohjaajille sijoittui erityisesti ryhmäprosessin viimeiseen vaiheeseen. Vaikka tuntuikin haikealta erota leirikavereista, suunnittelivat jotkut ryhmät jo leirin jälkeistä elämää ja näkemistä.

Aamu ja päivä on ollut viimeisen päivän fiilistelyä. Ollaan juteltu leiriläisten TET-harjoittelupaikoista ja ammattihaaveista ja muuten vain nautittu yhdessäolosta, auringosta ja juteltu paljon. Keltsujen (Keltaisen talon leiriläiset) yhteistyö sujuu hyvin, kaikilla vaikuttaa olevan mukavaa olla yhdessä. Leiriläiset tuovatkin haaveilevatkin uudesta leiristä samalla porukalla ja sopivat näkevänsä vapaa-ajalla. (Keltainen talo, 6. leiripäivä)

Ikävä tulee meidän teinejä! On ollut ihanaa touhuta näiden tyyppien kanssa ja on mukavaa saada palautteeksi nuorilta itseltään, että oli mukavaa, koska sai paljon kavereita ja ohjaajat olivat kivoja. Ihanaa siis tuottaa näille nuorille positiivisia kokemuksia. (Vihreä talo, 6. leiripäivä)

Leiri oli kyllä huikea ja viimeinen ilta sitäkin huikeampi! Itku tänä iltana oli läsnä ja välillä mietin onko tämä totta, mutta hyvä fiilis jäi taas tästäkin työvuorosta! (Sininen talo, 6. leiripäivä)

Vaikka leirit useimmissa tapauksissa osoittautuivat lopulta hauskoiksi kokemuksiksi, oli kotiinpaluukin jo positiivisena mielessä, kuten Sirillä, joka tiesi ettei leirielämä pääty tähän leiriin, vaan hän voi palata myöhemmillä leireillä takaisin.

Pientä leiriväsyä ja haikeutta taitaa olla ilmassa: lasten mielestä oli kiva olla täällä, mutta on kiva mennä kotiinkin. Esimerkiksi Siri ilmoitti tulevansa kaikille syksyn ja talven leireille. (Keltainen talo, 5. leiripäivä)

7.2 Ohjaajan kohtaamat haasteet lasten ryhmäprosessin aikana

Ohjaajan kohtaamat haasteet lapsiryhmässä voidaan jakaa kolmeen hallitsevaan pääryhmään: ryhmässä ilmenevät konfliktitilanteet, ryhmän sisällä tapahtuva kiusaaminen ja ryhmän torjutut lapset. Konflikti on kahden tai useamman ryhmän jäsenen välillä ilmenevä ristiriitatilanne, riita tai selkkkaus (Kujala 2008, 74). Aho ja Laine (1997, 227) määrittelevät kiusaamisen tahalliseksi ja tietoiseksi pyrkimykseksi loukata, alistaa, uhatta, pakottaa, vahingoittaa tai pelotella toista. Ryhmän torjutuilla lapsilla tarkoitetaan lapsia, joilla on yleisesti negatiivisina pidettyjä piirteitä ja joita kohtaan muut tuntevat vastenmielisyyttä. Torjutut lapset ovat usein toisia kohtaan aggressiivisesti käyttäytyviä kiusaajia tai ujoja syrjäänvetäytyjiä. (Aho 1997, 215.)

Aineistosta oli löydettävissä kaikkia näitä kolmea ryhmää vastaavia haasteita. Erityisen vahvasti aineistosta nousi esille torjuttujen lasten, erityisesti aggressiivisten häiriökäyttäytyjien, vaikutus koko ryhmän toimintaan ja käsillä olevaan ryhmäprosessiin. Myös lasten väliset konfliktitilanteet nousivat voimakkaasti esille aineistosta, ja niitä voitiin havaita ilmenevän pääosin ryhmän muotoutumisen (forming) ja kuohunnan (storming) vaiheessa. Näiden kolmen ryhmän lisäksi löysimme ja määrittelimme aineistosta kaksi muuta ohjaajan kohtaamaa haasteiden alaluokkaa, jotka nimesimme leiriympäristölle ominaisiksi haasteiksi sekä muiksi ohjaajan kohtaamiksi haasteiksi.

7.2.1 Konfliktit

Lasten väliset konfliktitilanteet nousivat yhdeksi ohjaajille eniten haasteita luovaksi tekijäksi. Kun leiriryhmässä kohtasivat erilaiset temperamenttityypit ja niiden myötä muodostuneet ryhmäroolit, johti se helposti konfliktitilanteisiin. Vaikkakin konflikteja pidetään usein kielteisinä ilmiöinä, toimivat ne ryhmässä kuitenkin myös vertaiskulttuurin ja sosiaalisen järjestyksen rakentajina vahvistaen lasten liittoumia ja organisoiden sosiaalista järjestystä (Kronqvist 2004, 24; Corsaro 1997, 143-145). Konfliktit voidaankin nähdä ryhmäprosessin kannalta olennaisena osana.

Leirillä ilmeneviin lasten välisiin konfliktitilanteisiin voidaan lukea kaikki lasten välillä ilmenevät riidat, tappelut, haukkumiset ja nimittelyt. Konfliktitilanteet olivat leireillä päivittäisiä ja ne nähdään luonnollisena osana leiriryhmän toimintaa.

Veeti ja Manu riitelivät tänään lounaan jälkeen. Homma oli alkanut siitä, kun poikien huoneessa kaikki olivat vuorotellen kiusoitelleet toisiaan ensin leikillä. Sitten Veeti ja Manu olivat ottaneet hommaan enemmän tosissaan ja ruvenneet tosissaan haukkumaan toisiaan. Haukkuminen oli siirtynyt painiksi ja lopulta Manu oli kaivanut kaapistaan hammastahnan ja turruuttanut sitä Veetin päälle.--- (Punainen talo, 4. leiripäivä)

Lasten väliset konfliktitilanteet ilmenivät leireillä pääasiassa ryhmän muotoutumisen vaiheessa (*forming*) sekä erityisesti kuohuntavaiheessa (*storming*). Jo nimensäkin mukaisesti ryhmän kuohunta- eli konfliktivaiheelle (*storming*) oli ominaista erilaiset konfliktitilanteet ryhmän jäsenten kesken. Kun leiriryhmä ja sen jäsenet olivat käyneet lapsille jo tutummaksi, pääsivät leiriläisten persoonallisuudet enemmän esille ja rohkeus omien mielipiteiden esittämiseen kasvoi.

Tiina, Janina ja Henna sanoivat illalla suhteen Saaraan olevan jälleen hieman huono. Saara sanoi samaa. Riita taitaa olla eniten Janinan ja Saaran välillä, kumpikaan ei näytä jaksavan kohdella toista hyvin, mikäli toinen aloittaa, vaan sitten kostetaan. --- Saara tuntuu ylireagoivan helposti, sillä haukkui huonetoverinsa saatanan lesboiksi, kun he hihittelivät nukkumaanmenon jälkeen eivätkä antaneet hänen nukkua. (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

Kuten edellinen lainaus osoittaa, erityisesti tyttöjen väliset konfliktitilanteet muodostuivat usein molemminpuolisesta sanailusta tai haukkumisesta, selän takana puhumista ja ryhmän ulkopuolelle jättämisenä. Myös eräänlaisen “draaman” luominen oli tytöille ominaista.

Petralla ja Vilmalla oli taas keskenään jotain draamaa. Diskossa Vilma ja Tiina olivat tanssineet kahdestaan, josta Petra oli loukkaantunut Vilmalle. Jututin molempia ja tarinat olivat vähän sekavia sellaisia teinien tarinoita, jotka vyöryvät vauhdilla eteenpäin. --- (Punainen talo, 3. leiripäivä)

Leireillä kävi paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Tämän monikulttuurisuuden voidaan tulkita synnyttävän konfliktitilanteita lasten välillä erityisesti silloin, kun kielimuu- ri loi esteen leiriläisten väliselle kommunikoinnille. Vieraan kielen koettiin usein myös mahdollistavan kiusaamisen ja toisesta pahan puhumisen. Pahimmillaan monikulttuuri- suus loi haasteen ohjaajalle rasismien muodossa.

--- Veetiä myös päivällä muutamaan kertaan harmitti, kun huonekaverit puhui- vat venäjää keskenään ja Veeti oli tunnistanut nimensä puheesta. Sovimme (poi- kien) kanssa, että pojilla on oikeus keskenään puhua venäjää mutta mikäli kes- kustelu koskee Veetiä itseään on syytä vaihtaa kieleksi suomi. Pojat ymmärsivät tämän ja toivottavasti myös noudattavat tätä jatkossa. (Punainen talo, 2. leiri- päivä)

--- Pojilla oli taas kinaa kielten puhumisesta. Muistuttelin tähän asiaan liittyvis- tä ennalta sovitusta toimintaohjeista heitä. Asia oli tällä hyvä. (Punainen talo, 3. leiripäivä)

--- Illalla kun nukuttelin lapsia, Jonathan kertoi Niilon haukkuneen Jonathania ja hänen veljeään "black boyksi". Jonathan kertoi, ettei aio sietää enää yhtään tuollaista puhetta ja aikoi tehdä asialle jotain, mikäli huutelu ei lopu. Kun ky- syin asiasta Niilolta, hän kertoi Jonathanin haukkuvan häntä "big boyksi", josta Niilo taas ei pidä. (Keltainen talo, 2. leiripäivä)

Leireillä lasten välillä ilmeni konflikteja lähes päivittäin ja niiden luonne vaihteli usein ikäryhmästä ja lasten sukupuolesta riippuen. Karioidusti jaettuna pienten lasten väli- set konfliktit voidaan nähdä useasti kahnauksina ja erilaisina hetkellisinä yhteenottoina. Vanhempien lasten kohdalla tilanteet taas näyttäytyivät voimakkaammin haukkumisena ja pyrkimyksenä toisen tarkoituksenmukaiseen loukkaamiseen. Vanhempien lasten kon- fliktit menivät usein siis ikään kuin pintaa syvemmälle. Tilanteeseen puuttumisesta huo- limatta tällaiset konfliktitilanteet voivat jatkua pitkään, valitettavimmissa tapauksissa jopa läpi leirin.

7.2.2 Kiusaaminen

Kiusaaminen on toisinaan hyvin vaikea erottaa lasten välisistä konflikteista ja kuten Aho (1997, 228) on todennut, kiusaamiseenkin liittyy usein konfliktitilanne. Kiusaaminen eroaa kuitenkin muista konfliktitilanteista sillä, että se on yksisuuntaista kielteistä käyttäytymistä. On kuitenkin vaikea toisinaan tulkita milloin lasten välinen konflikti oli yksisuuntaista ja milloin tilanne kärjistyi molempien osapuolten toimesta. Tämä tulkinallinen haaste näyttäytyi jo pelkästään aineistoa lukiessa, onkin siis helppo ymmärtää kuinka vaikeaa tämä ohjaajalle itse tilanteessa onkaan ollut. Toisaalta ohjaajan tulkintaa voidaan ajatella helpottaneen lapsituntemus ja tilanteen aiemmat tapahtumat. Seuraava lainaus osoittaa, kuinka ohjaaja aiemman tietonsa pohjalta pyrki tulkitsemaan lasten välistä tilannetta – ohjaajalla oli ikään kuin tuntosarvet pystyssä, sillä hän tiedosti Rikun erilaisuuden mahdollistavan kiusaamiselle.

Huomasin pariin otteeseen Niklaksen jankuttavan Rikulle jotain sanaa. --- Mieleeni tuli, että liekö tarkoituksena ärsyttää Rikua ja kiusata häntä hänen erilaisuutensa takia? Tätä tulee pitää silmällä! (Vihreä talo, 3. leiripäivä)

Kielenkäyttö on ongelma, samoin nimittely ja selän takana naureskelu. Senni sanoi Susan, Villen ja Nikon nimitelleen häntä rumasti aamulla. Yhteishengen kohottamiseen tulisi siis tarttua. (Vihreä talo, 3. leiripäivä)

Ryhmän ulkopuolelle tietoisesti jättäminen voidaan nähdä yhtenä kiusaamisen ilmentymänä. Seuraava lainaus osoittaa, kuinka pojat pyrkivät eristämään Juha-Pekan porukastaan ja osoittivat tämän hänelle tekemällään ratkaisulla.

Rannassa Joel oli yllyttänyt Amedia nipistämään Juha-Pekkaa veden alla. Juha-Pekka tuli sanomaan asiasta minulle ja kertoi, että taas nuo kiusaa. --- Päivällä osa pojista oli menossa huvariin ja kun huomasivat, että Juha-Pekka oli tulossa myös, sanoivat he, että mennään sittenkin säläriin kun tuo tulee. --- (Sininen talo, 3. leiripäivä)

Kiusaamisesta ilmiönä haasteellisen tekee myös se, että sitä on toisinaan hyvin vaikea tunnistaa. Leireillä kiusaaminen tapahtui usein piilossa ohjaajalta, ja joskus se saattoi jäädä lähes kokonaan huomioimatta. Kiusaamisen määrittelyä ja havaitsemista vaikeuttaa myös se, että kiusatuksi tulemisen kokemus on hyvin subjektiivista - kiusaamisen määrittelee kiusatun kokemukset, ei ulkopuolisen käsitys tilanteesta (Aho ym. 1997, 227–228). Kiusatut lapset eivät usein osanneet tai halunneet tuoda kiusaamistaan esille.

Kiusaaminen saattoikin joissain tapauksissa ilmetä esimerkiksi fyysisenä oireiluna, kuten seuraava lainaus osoittaa.

4. päivän aamun Riku on makoillut sairastuvalla heikotuksen ja pienen päänsäryn takia. Ei kuumetta mutta aika ärsyynytynyt. Soitin kotiin ja sieltä epäiltiin että heikotus johtuu kuumuudesta ja ehkä mahdollisesta kiusaamisesta. --- Lisäksi äiti sanoi, että saattaa olla aggressiivinen muita kohtaan suuttuessaan. Riku itse kertoi äidille, että vain Niklas on saattanut kiusata häntä. (Vihreä talo, 3. leiripäivä)

7.2.3 Torjutut lapset

Torjutut lapset loivat selkeästi yhden suurimmista haasteista leiriohjaajan työlle. Torjuttuja lapsia oli leireillä huomattavan paljon, ja he hallitsivat vahvasti koko ryhmän toimintaa ja vaativat paljon ohjaajan huomiota muiden lasten kustannuksella. Torjutut lapset loivat ohjaajalle vaikean haasteen. Samalla kun he vaikuttivat ohjaajan käytännön työhön viemällä tältä paljon aikaa ja energiaa, saattoivat he aiheuttaa ohjaajassa myös negatiivisia tunteita lasta kohtaan. Ohjaajan tulisi osata käsitellä nämä negatiiviset tunteensa siten, ettei lasten tasavertainen kohtelu kärsi. Myös lapset ovat taitavia tulkitsemaan ohjaajan tunteita muita kohtaan ja onkin tärkeää, ettei ohjaaja omalla toiminnallaan ja suhtautumisellaan edelleen vahvista muiden lasten torjuntaa. Ohjaajalle haasteen loi myös se, kuinka tuoda tällainen lapsi osaksi ryhmää.

Torjuttujen lasten käytös leiriryhmässä näyttäytyi ensisijaisesti tottelemattomuutena, häiriökäyttäytymisenä, yhteisten sääntöjen uhmaamisena ja rikkomisena sekä aggressiivisuutena niin toisia lapsia kuin ohjaajiakin kohtaan.

Hieman myöhemmin takavarikoin sekä Veetin että Manun puhelimet, mistä erityisesti Veeti hermostui ja haukkui leirisysteemiä. Tämän jälkeen Veeti lähti pihalle. Hetkeä myöhemmin Mikko tuli itkien sisälle. Pojille oli tullut riitaa nimitelystä, ja Veeti oli satuttanut Mikkoa ihan reilusti mm. kuristusotteella. Veeti ei ollut yhtään halukas enää keskustelemaan asiasta ja päätimme että ehkä Veeti voisi jutella hieman käytöksestään johtajan kanssa. Veeti ilmoitti halukkuudestaan haistattaa paskat johtajalle.--- (Punainen talo, 2. leiripäivä)

Torjuttuja lapsia vieroksuttiin ja jopa pelättiin, eikä heitä mielellään haluttu mukaan ryhmän toimintaan. Aineisto osoitti, kuinka vahva vaikutus tällaisella yksilöllä oli koko ryhmään ja sen toimintaan. Muut lapset kokivat ryhmässä olemisen huomattavasti miellyttävämmäksi ilman torjuttuja lapsia.

--- *Lasten mielestä oli hyvä hetki lähteä pelaamaan sitä (kpk:ta), koska Veeti ja Mikko puuttuivat. Heidän kanssaan ei pelaaminen ole hauskaa. Hieman myöhemmin pojat ilmestyivätkin myös säläriin, ja tämä hieman laimensi muiden lasten pelaamisintoa. Siinä tulikin sopiva aika siirtyä välipalalle, koska itse en halunnut jäädä katsomaan, miten koko porukalla pelaaminen menee pieleen. (Punainen talo, 5. leiripäivä)*

Torjuttujen lasten tausta vaikutti vahvasti heidän käytökseensä leirillä ja leiriryhmässä. Monet leirille tulevista lapsista olivat lähtöisin huonoista kotioloista, he saattoivat olla lapsuudessaan traumatisoituja ja psyykkisesti epätasapainossa. Sen lisäksi, että sosiaalinen kanssakäyminen oli heille haasteellista ja muut lapset vieroksuivat heitä, voivat he olla myös aidosti vaaraksi muille, sillä vihan ja tunteiden hallinta oli usein kehittymättömyyttä. Tämä loi ohjaajalle lisähaasteen tilanteiden ennakoimista ja oikeanlaista toimintaa kohtaan.

Kun tulin tilanteeseen Joni oli edellisen päivän tapaan todella tuohtunut eikä ottanut rauhoittavaa puhetta vastaan. Koska hän oli vaaraksi Mikalle heittelemällä häntä kivillä vein hänet työntäen pois Mikan luota ruokalan katosta kohti. Katoksen vieressä Joni yritti lähteä Mikan perään yläparkkikselle ja vannoi lyövänsä Mikaa turpaan ja heittämään häntä kivillä joten otin hänet takaapäin halausotteella kiinni ja kävin konttilleen maahan. Joni ei edelleenkään kuunnellut puhetta vaan yritti rimpuilla pois ja päästä Mikan perään. Hetken päästä Tomi-ohjaaja tuli paikalle työvuoronsa päättäneenä ja hän otti Jonista kiinni ja itse soitin pojan äidille josko äiti olisi jälleen saanut Jonin rauhoittumaan. Joni ei kuitenkaan tahtonut puhua vaan huusi vain hakkaavansa Mikan. Lopetin puhelun ja yritin sanoa Jonille, että Tomi päästää pojan irti, mikäli hän vain rauhoittuu eikä satuta Mikaa. Kiihtymys ei taantunut vaan päinvastoin yltyi, joten jouduimme Tomin kanssa molemmat ottamaan pojan kiinnipitoon ja siirryimme istumaan ruokalan katoksen penkille. Tässä Joni yritti rimpuilla pitkän tovin, kunnes siirryimme johtiksen toimistoon, sillä päivällisaika oli lähellä emmekä tahtoneet olla kaikkien lasten näkyvillä. Toimistossa kiinnipito jatkui, eikä Joni edelleenkään kuunnellut puhetta. Hän edelleen vannoi satuttavansa Mikaa, huusi, että haluaa irti ja myös että haluaa kuolla. Hän myös yritti purra minua useamman kerran käsivarteen ja sai tehtyä muutaman raapimisnaarmun kynsillään käteeni. Kokonaisuudessa kiinnipito jatkui melkein tunnin, kunnes Joni alkoi väsyä, päästimme irti, ja Joni meni nojatuoliin itkemään. Hetken päästä kysyin, haluaisiko poika jutella tilanteesta ja kävimme kaikki kolme tilannetta läpi.--- (Keltainen talo, 3. leiripäivä)

Kärjistyneet, uhkaavat tilanteet, jättivät mukana olleiden lasten lisäksi jälkensä myös tilanteissa mukana olleisiin ohjaajiin ja johtajiin.

--- *Kokonaisuudessaan kokemus oli hyvin rankka myös allekirjoittaneelle (leirinjohtaja) että varmasti myös Tomille sekä fyysisesti että henkisesti. Fyysisiä*

vammoja ei meille jäänyt mutta itseäni tilanne itketti lähes yhtä paljon kuin Jonia. Soittelin vapaille päässeelle Tomille vielä illalla ja juttelimme nousseista fiiliksistä. (Keltainen talo, 3. leiripäivä)

--- Kävelimme Mikan kanssa pienen lenkin parkkiksilla ja juttelimme asiasta. Poika tuntui olevan aika jäissä ja vähäpuheinen ja kielsi säikähtäneensä, mutta oli selvästi pelästyneen oloinen ja yritti lähinnä esittää kovaa. --- Vietimme terrassilla pikku tovin ja juttelimme asiasta. Mika oli edelleen hyvin vähäsanainen mutta selkeästi hommasta pelästynyt ja pidätteli itkuaan.--- (Keltainen talo, 3. leiripäivä)

Osa torjutuista lapsista oli myös hyvin riippuvaisia aikuisen jakamattomasta huomiosta ja hakeutuivat alituisen ohjaajien seuraan muiden lasten sijaan. Tällainen lapsi ei pyrkinyt aktiivisesti luomaan kontakteja toisiin lapsiin ja kanssakäyminen muiden lasten kanssa jäikin vähäiseksi. Tällainen käytös työnsi helposti muita lapsia luotaan ja kävi raskaaksi myös ohjaajalle, jonka olisi pitänyt ennättää huomioida myös ryhmän muita jäseniä.

Kimmo kaipaa kovasti aikuisen huomiota, eikä juurikaan ota tavanomaista kontaktia muihin lapsiin. Hänellä on jatkuvasti aikuisille jotain sanottavaa ja kommentoitavaa, hän myös ärhentelee helposti, jos aikuinen ei heti ehdi antamaan hänelle täyttä huomiotaan. Takkahuoneella Kimmo repi minut takan ääreltä pois pianon ääreen, jotta soittaisin hänen toivekappaleensa (tämä oli jo neljäs biisi). Sanoin hänelle, ettei tuollainen repiminen ole lainkaan mukavaa, Kimmo tuntui ymmärtävän asian hyvin. --- Illalla antaessani pallo- ja päähierontaa lapsille, Kimmo tuli kolme kertaa hakemaan minua pois muiden lasten huoneista, jotta voisi kertoa omia murheitaan. (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

Torjutut lapset olivat myös arkoja ja passiivisia syrjäänvetäytyviä, jotka loivat oman haasteensa ohjaajantyölle. Ohjaajille tuntui olevan haaste, kuinka huomioida tällainen lapsi monen muun vilkkaan ja huomiohakuisen lapsen seasta.

7.2.4 Leiriympäristölle ominaiset haasteet

Ohjaajien jaksaminen

Leiri oli kaikille siinä mukana oleville intensiivinen kokemus, kun leiriläiset, ohjaajat ja leirinjohtajat viettivät lähestulkoon kaiken aikansa yhdessä miltei viikon kestävien leirin aikana. Ohjaajilla oli kaksi vapaapäivää viikossa, mutta silti jatkuva vuorovaikutus lasten ja muiden aikuisten kanssa vei välillä voimia. Olosuhteet poikkesivat tämän osalta esimerkiksi opettajan tai muun ryhmänohjaajan työstä, ja olivat siten leiriympäristölle

ominaiset. Aineistossa ohjaajat pohtivat suoraan oman vireystilansa vaikutusta työn tekemiseen.

Tänään en ole jotenkin yhtään jaksanut tuota härväämistä. Harmittaa, kun on ollut vähän väsynyt olo ja alkaa ärsyttää niin helposti. Huomenna toivottavasti uudella vaihteella!--- (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

--- Ärsyttää, kun joutuu olemaan koko ajan niin tiukkana ja kireänä. Yritin tänään nukkumaan menon aikoihin poikien kanssa hoitaa tilanteen positiivisen kautta. Ei toiminut ollenkaan ja alkoi vaan ottamaan päähän ja turhauttamaan. *---* (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

Isokorven (2003, 82) mukaan ohjaaminen edellyttää ohjaajalta kykyä kriittiseen itsetarkkailuun. Kun ohjaaja oivaltaa omien kokemusten ja tiedostamattomien tunteiden vaikutuksen omaan työhönsä, mahdollistuu hänen ammatillinen kehityksensä. Leiriohjaajien oman työnteon reflektointi onnistui, mutta tilannetta ja omaa toimintaa oli välillä vaikea muuttaa kesken leirin. Haastavia tilanteita oli vaikea käsitellä rakentavasti ja ohjaajalta vaadittavalla kypsällä tavalla, kun jo leirin alusta oli tuntunut hankalalta. Kuten seuraavan aineistoesimerkin ohjaaja kuvasi, sortui hän itse myös kiukuttelemaan lapsille takaisin, ja ohjaustilanne muuttui negatiiviseksi.

Suoraan sanoen vituttaa, kun tuntuu, että oma ohjaaminen on niin kireetä. En vaan osaa enää oikeen kääntää kelkkaa ja tuntuu, ettei enää edes huvita olla näille kiva ja kiukuttelee vaan takasin. Tiedän, että ei sais mennä näin tunteisiin homma ja että pitäis pystyä ja jaksaa yrittää eri kanteilta jne. Mutta ärsyttää silti. Tajusin, että en oo varmaan kertaakaan ees nauranu näitten lasten kanssa. Harmittaa. (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

Jokainen leiriryhmä oli erilainen, mikä vaikutti ohjausprosessiin. Ryhmiin täytyi tutustua ja huomata joskus vaikeamman kautta, mikä kuhunkin ryhmään toimii ja mikä ei. Tämä liittyi ohjaajien kokemaan ryhmäprosessiin: leirin alussa, ryhmän muotoutumisen vaiheessa ohjaajien täytyi tunnustella ryhmän luonnetta ja sitä, miten yksilöt kohtasivat toisensa. Aina se ei ollut helppoa, ja vuorovaikutustilanteiden haastavuus vaikutti omaan jaksamiseen ja toisinpäin.

--- Selkeästi nuorempi porukka joka vaatii aivan erilaista intensiteettiä, ohjeistusta ja aktiviteetteja kuin perinteinen keltsuporukka ja huomaan sen vievän ainakin itseltäni aika paljon energiaa. Varmasti myös oma yleinen vireystaso vaikuttanut tämän päivän fiiliksiin ja energioihin, vähän harmittaaakin kun tuntuu että ei vaan yksinkertaisesti ole jaksanut antaa ihan parastaan. *---* (Keltainen talo, 2. leiripäivä)

Tänään on kyllä ollut hieman huomattavissa (ainakin omassa päässä), että olen tehnyt vain yhden vuoron vinkkupallossa tällä leirillä. Huomaan etten tunne lapsia niin hyvin kuin voisin. Kontaktin luomiseen menee enemmän energiaa kuin yleensä. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Hälyttävänä aineistosta nousi esiin myös muutama kirjoitus työnteon hektisyydestä, mikä vaikutti suoraan ohjaajan kokemukseen siitä, että oma työnlaatu kärsi. Yhtenä ohjauksen lähtökohtana tulisi olla sellaisten vuorovaikutustoimintojen ja -asetelmien tuottaminen, jotka mahdollistavat ryhmälle ja yksilölle kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi tulemisen. Tärkeäksi tehtäväksi nousee ohjaajan inhimillinen ja korkealatuinen läsnäolo (Isokorpi 2003, 84–86), mutta kuinka läsnäolo ohjaustilanteessa onnistuu, kun on jatkuva kiire?

Nyt avaudun vähän. Ehdittiin hitusen ohjusbongauksen piilossa Tatun kanssa jutella ja juteltiin vähän kiireen tunnusta. Aloin sitten miettiä, että miksi minulla ei ole työvuoron jälkeen oikein koskaan mitään hajua mitä päivän aikana on tapahtunut. Tajusin, että se johtuu luultavasti siitä, ettei aivot ehdi olla mukana kun on koko ajan kiire johonkin, suorittaa asioita liukuhihnameiningillä ja ei ehdi siltikään kaikkialle. Tietty voisi tehdä viikkoon muistiinpanoja, mutta ei sitäkään jouda. Mulla oli kesän tavoitteena olla hetkissä läsnä ja ei kyllä ihan semmonen ole onnistunut. --- En muista aiemmilta kesiltäni tällaista riittämättömyyden tunnetta. Talopalis olisi aika kiva, ois kiva jutella rauhassa koko porukalla, varsinkin kun en taida olla tunteeni kanssa yksin. Jos jollain vaikka olisi jotain hyviä ideoita miten sitä hyvää rauhaa saisi mukaan ja miten voitaisiin alusta alkaen saada porukoita ryhmäytettyä paremmin ja ehkä vähentää kiusausepisodeja, jotka tällä hetkellä vie paljon aikaa. (Punainen talo, 6. leiripäivä)

--- Ei tää voi näin olla, että tää on tällasta suorittamista. Vaikka on kivaakin, niin silti sellanen hämmentävä kiire jotenkin muka kokoajan päällä. Harmittaa kun ei ehdi kommunikoidaan ohjaajien kanssa vaan asiat vaan tapahtuu. Illalla jutellessa ei pysty edes antamaan palautetta, koska ei ole suunnilleen nähnyt muiden ohjaajien touhua kaiken tohinan keskellä. Talopalis ois tosi kova juttu. Muuten ihan hyvä fiilis. Lapset on tykänneet ja se on varmaan pääasia. (Punainen talo, 6. leiripäivä)

Positiivisena voi pitää sitä, että ohjaajat avautuivat päiväkirjoissa tällaisista tuntemuksista, jolloin tieto välittyi leirinjärjestäjälle ja tilanteelle oli mahdollista tehdä jotain.

Koti-ikävä

Leiriolosuhteet poikkesivat muusta vertaisten välisestä toiminnasta, esimerkiksi koulupäivistä tai harrastuksista, yhdessä vietetyn ajan osalta: leiri kesti vain vajaan viikon verran, mutta koko se aika vietettiin leirikeskuksesta, välissä kotona käymättä. Koti-

ikävä iski lähes jokaisella leirillä ja kaikissa taloissa, eli lasten iällä ei yllättäen ollut koti-ikävän kanssa merkitystä. Ikävän iskiessä ohjaajilta vaadittiin kuuntelemisen ja lohduttamisen taitoa sekä malttia: lapsi saattoi puhua kotiin lähtemisestä useamman päivän ajan, ja silti ohjaajien täytyi pyrkiä positiivisuuteen ja rohkaisuun leirille jäämisestä. Aikuisen lohduttaminen auttoi suurimmassa osassa koti-ikävä tapauksista, mutta myös samalla leirillä olevien sisarusten tuoma tuki loi turvallisuuden tunnetta ja tuttuutta ikävöijälle.

Neo itki lähes koko välipalan ajan sekä koti-ikävää että veljestään erottamista (Timi veli majoittuu vinkuissa). --- Neo itki myös illalla koti-ikävää, kun oli eka purkanut energiaansa. --- Neo heräili myös illalla/yöllä muutaman kerran itkuisena. --- (Punainen talo, 1. leiripäivä)

Pinja sai illalla mahdottoman koti-ikäväkohtauksen. Istuimme Pinjan kanssa ensin pelihuoneessa ja pyysimme keltsuista isoveljen Mikan lohduttamaan. Pinja rauhoittui, mutta sänkyyn päästyään ikävä taas yllätti. Kävimme taas pelihuoneessa istumassa, jolloin Pinja taas rauhoittui. Jälleen omassa sängyssä alkoi itkettä ja Pinja halusi soittaa kotiin. Olin jo aiemmin luvannut, että Pinja saisi soittaa kotiin huomenna, mutta hän halusi soittaa heti. Pyysin Kaisa-johtiksen apuun ja hän sai lopulta Pinjan nukkumaan. (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

Myös kotiin soittaminen helpotti koti-ikävän kanssa, ja tähän suotiin leirillä mahdollisuus. Joskus lapselle ei kelvannut mikään, edes soitto kotiin, vaan hän oli ikään kuin päättänyt, että halusi kotiin. Tunteet olivat voimakkaita, ja ne purkautuivat helposti itkuun. Tunteilla on olemassa ekspressiivinen eli ilmaisullinen ulottuvuus, jolloin Ihmisen kokemat tunteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä (Isokorpi 2003, 50–51). Voimakkaasti ikävöivä lapsi myös käyttäytyi haastavasti, ja jossain vaiheessa ohjaajien keinot loppuivat. Koettiin, että ikävöijän kotiin lähtö helpottaa koko ryhmän oloa ja ohjaajien työtä. Luultavasti itkuun ja kotiin haluamiseen liittyi muutakin, joko leiriin ja ryhmään tai leirin ulkopuolisiin asioihin liittyvää. Jos lapsi ei kyennyt näistä syistä puhumaan, oli ohjaajan vaikea auttaa tilanteessa.

Välipalalla Iiro purskahti itkuun ja menimme hänen kanssaan juttelemaan pelihuoneeseen. Poika sanoi että haluaa heti kotiin. Sain kuitenkin Iiron piristymään jutustelun lomassa ja hänelle kelpasi jo välipalakin. Muita lapsia Iiro ei halunnut nähdä, eikä myöskään osallistu yhteisiin ohjelmiin. Hän ei myöskään halunnut soittaa kotiin. Hän purskahti uudestaan kovaan itkuun. (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

Lucan koti-ikävä jatkuminen on todella tylsä juttu sillä pojan olisi hyvä saada kavereita. Tietenkään leirillä ei ole pakko olla jos ei millään viihdy ja vie käytöksellään liikaa ohjaaja-resursseja. --- (Punainen Talo, 2. leiripäivä)

Leiriväsymys

Kaikki leiriympäristölle ominaiset haasteet liittyivät analyysimme mukaan leirin intensiivisyyteen: kun miltei viikko viettiin yhdessä, tiiviissä vuorovaikutuksessa muiden lasten ja ohjaajien kanssa, alkoi se toisinaan vaikuttaa niin lapsiin kuin aikuisiin. Lasten leiriväsymys sai aikaan huonoa käytöstä, mikä ilmeni muun muassa huonona kielenkäyttönä, muiden kiusaamisena, leiriläisten välisinä konflikteina ja muina sääntörikkomuksina. Leiriväsymys oli siis haaste, joka synnytti lisää ohjaajan kohtaamia haasteita, joita olemme käsitelleet raportissamme.

Useampaa leiriläistä taitaa jo painaa jonkinlainen leiriväsymys. Tämä näkyy mielestäni eritoten Miskan käytöksessä, sillä hänen kielenkäyttönsä ja asennoitumisensa muita kohtaan on alkanut muuttua pahemmaksi. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

7.2.5 Muut ohjaajan kohtaamat haasteet

Ohjaajan kohtaamat haasteet voivat liittyä vahvasti myös ryhmän yleiseen hallintaan. Vaikka ryhmä olisi yksilötasolla ollut helppo ja yleisesti toimiva, tapahtui leiriryhmissä silti lapsiryhmälle ominaisia tempauksia ja sääntöjen uhmaamista. Kyse ei siis ollut niinkään yksilöistä tai huonosti toimivasta ryhmästä. Yhtenä tällaiseen ryhmänhallintaan liittyvänä tekijänä voidaan nähdä villit, muita mukaan ei-toivottuihin tempauksiin houkuttelevat, leiriläiset. Seuraavassa lainauksessa Villellä oli vahva vaikutus ryhmän muihin poikiin, jopa ”järkityypeihin”. Torjutusta lapsesta Villen erotti kuitenkin se, että hän ei niinkään herättänyt muissa lapsissa negatiivisia tunteita ja siten synnyttänyt torjuntaa, vaan Ville ja hänen ideansa nähtiin pikemminkin jännittävinä ja rajoja kokeilevina.

--- Saunassa Ville houkutteli muita poikia löylykilpailuun, jääkylmiin suihkuihin ja tyttöjen pukuhuoneeseen kurkisteluun. --- Ville vaikuttaa kyllä muihin poikiin negatiivisesti, mukaan päättömiin löylykisoihin, vaarallisiin hyppyihin ja muuhun sellaiseen lähtevät innolla Lauri, Jani, Joonas, Mikko ja Jere. Harmittaa ihan mielettömästi, että tosi järkityypeiltä vaikuttaneet pojatkin muuttuvat Villen seurassa aivan sekopäisiksi menijöiksi. --- (Vihreä talo, 7. leiripäivä)

Leiriläiset testasivat lähes päivittäin yhteisiä sääntöjä ja uhmasivat asetettuja rajoja. Tällaisia haasteita luovat yksilöt eivät kuitenkaan välttämättä olleet hallitsemattomia tai ”pahansuopia” vaan toiminta liittyikin lähinnä heidän ikätasolleen ominaiseen käytökseen ja testaamiseen. Onkin tärkeä muistaa, että leiriläiset ovat lapsia ja pieni temppuilu kuuluu asiaan. Karkaaminen ikkunasta yön pimeyteen saattoi olla leiriläiselle yksi leirin hauskeimmista muistoista, vaikkakin se ohjaajalle ymmärrettävistä syistä näyttäytyi haasteena ja huolenaiheena.

Heräsin klo 2.50 (poikien) huoneesta kuuluvaan kolisteluun. Menin katsomaan mitä tapahtuu ja tullessani huoneeseen, pojat Amed ja Oskar syöksyivät takaisin sänkyihinsä. Ilmeisesti Miska nukkui koko ajan. Huomasin Oskarin sängyllä kännykän. Tämän jälkeen tajusin, että huoneen ikkuna oli täysin auki --- Sulkiessani ikkunaa, löysin Oskarin sängyn vierestä tupakan ja yhden katkenneen. Mieleeni tuli, että pojat olisivat olleet karkaamassa ulos. --- (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

---Kävi selväksi, että keltsutalolta oli päässyt tyttölauma vapaaksi mikä nyt koputteli poikien ikkunan takana. Avasin ohjushuoneen takaoven ja teiniparvi lehahti yön pimeyteen.--- (Vihreä talo, 5. leiripäivä)

Gian luvattomat karkit paljastui tänään päivällisen jälkeen kun yllätin Laurin ja Villen jauhamassa posket pullollaan tytön karkkeja. Pussi oli siinä vaiheessa tyhjä. Taas joutui ojentamaan yhteisten sääntöjen rikkomisesta. (Vihreä talo, 3. leiripäivä)

Vaikka ryhmän kypsän toiminnan vaihe olisi saavutettu ja ryhmä toimi hyvin yhdessä, saattoi sen yleinen toiminta silti näyttäytyä hallitsemattomana. Erityisesti, jos ryhmä sisälsi paljon villedä, äänekkäitä ja energisiä lapsia. Seuraavasta lainauksesta välittyy elävästi ryhmässä kyseisellä hetkellä vallinnut kaaos.

Oma tunne, ettei porukka ole tavallaan hallinnassa (osa juoksee ympyrää, osa ei osaa mitään, osa sekoilee, osa on kaapin päällä ja huutaa) vaikka pitäisi siivota räjähdysmäiseltä näyttävää keskushuonetta. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Bestikset

Useammassa päiväkirjamerkinnässä kuvattiin tilannetta, jossa kaksi entuudestaan hyvää kaveria dominoi koko leiriryhmän toimintaa häiritsevästi. Tällaisissa tilanteissa yleensä toinen kaveruksista oli ottanut hallitsevamman roolin, jota toinen myötäili tekemisillään

ja sanomisillaan. “Bestikset” muodostuivat omanlaisekseen haasteeksi leiriohjaajalle, kun heidät olisi pitänyt saada osaksi koko ryhmää ja estää heitä toisaalta eristäytymästä muista, toisaalta häiritsemästä muiden lasten leirikokemusta.

Alex ja Pete ovat olleet melkoinen parivaljakko ensimmäisen päivän ajan. Oikein mukavia poikia molemmat, mutta yllyttävät toisiaan käyttäytymään huonosti. (Punainen talo, 1. leiripäivä)

Teemu ja Panu eivät halunneet osallistua hattu -tutustumispeliin, vaan istuivat sivussa penkeillä. Kun kysyin syytä Panulta, hän sanoi, ettei osallistu ellei Teemukin osallistu.--- Panu ja Teemu ovat bestiksiä arkielämässä ja heillä on koko ajan oma show päällä. Monet muut leiriläiset olivat jo iltapäivällä kypsiä heidän temppuiluunsa ja jatkuvaan huomion keskipisteenä olemiseen kaiken yhteisen touhun kustannuksella.--- (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

Aineistosta löytyy myös tapauksia, joissa toinen bestiksistä pystyi voimakkaasti vaikuttamaan toisen osapuolen tuntemuksiin ja mielipiteisiin leirillä, kuten yllä olevassa tapauksessa Teemu Panuun. Niin ikään seuraavassa aineistoesimerkissä Siirin kokema kotikävä tarttui Janicaan. Siiri ei ollut viihtynyt leirillä, ja vaikka Janica oli osoittanut ohjaajille nauttivansa leirillä olosta, meni hän kuitenkin mukaan Siirin negatiivisuuteen leiriä kohtaan. Tilanne oli haastava eivätkä ohjaajat lopulta saaneet muutettua tyttöjen mieltä, vaan nämä jättivät leirin kesken ja lähtivät kotiin leirin kolmantena päivänä.

--- Janica komppasi Siiriä ja sanoi, että kyllä hänkin sitten ehkä haluaa lähteä jos Siirikin --- Siiri oli myös kuvaushommissa passiivinen ja vetäytyvä, mutta Janica taas oli innoissaan kameranaisena. Tuntui, että Siirin negatiivisuus tarttui myös Janicaan ja saattoi molemmat ulos leiriltä. (Vihreä talo, 3. Leiripäivä)

7.3 Haasteisiin vastaaminen

Esittelimme yllä aineistosta nousseet, ryhmäprosessiin liitettävät haasteet ohjaajan työlle. Seuraavaksi tuomme esiin niitä keinoja, menetelmiä ja reagoimistapoja, joilla ohjaajat ovat vastanneet haasteisiin. Haasteisiin vastaaminen eteni asteittaisesti siirtymällä miedommista menettelytavoista tarvittaessa kovempiin. Nimesimme nämä haasteisiin vastaamisen alaluokat seuraavanlaisesti: 1) Ennakointi ja positiivisuus, 2) keskustelu sekä 3) konkreettinen toiminta ja rangaistukset. Edellisistä poikkeavana, mutta aineis-

tosta merkittävästi erottuvana keinona, nousi esiin vielä yksi alaluokka: 4) ohjaajien ja johtajien välinen tuki.

7.3.4 Ennakointi ja positiivisuus

Leiriohjaajat pyrkivät vaikuttamaan ryhmän toimintaan ennakoivasti, jotta haastavat tilanteet, konfliktit ja riidat olisivat jääneet minimiin ja ryhmänhallinta ei olisi vaatinut erityisiä ponnisteluja. Joidenkin ryhmien kohdalla tylsistyminen ja liika vapaa-aika herättivät levottomuutta leiriläisissä. Leiriohjelman ja yhteisen tekemisen tarkalla suunnittelulla pyrittiin karsimaan ylimääräistä, häiritsevää käytöstä. Esimerkiksi nukkumaanmeno oli usein rauhatonta, joten ennakoiva toiminta saattoi helpottaa iltatoimia.

Porukka toimii loistavasti kunhan ohjelma on strukturoitua. Vapaamuotoisemmassa hengailussa tahtoo monille tulla tylsää tai erimielisyyksiä. Poikia kannattaa uittaa mahdollisimman pitkään, sillä vedessä patteri tyhjenee sopivasti ja helpottaa varmaankin illan hulinoita. --- (Vihreä talo, 2. leiripäivä)

Koska porukka on aika nuorta, puhuttiin Saara-ohjaajan kanssa, että nukkumaanmenoa voisi pyrkiä vähän aikaistamaan. --- Meillä itse asiassa ranta-ajakin menee tällä leirillä aika näppärästi siten, että se mahdollistaa iltahommiin siirtymisen jo aiemmin. (Keltainen talo, 1. leiripäivä)

Haastavia tilanteita pyrittiin vähentämään myös juttelemalla leirin alussa ryhmäläisten kanssa siitä, miten saadaan yhdessä luotua kaikille mukava leiri ja mitä se vaatii jokaiselta. Lapset pääsivät mukaan leirin sääntöjen laatimiseen, mikä luultavasti vaikutti myönteisesti ryhmän toimintaan.

--- Ennen lounasta tehtiin yhdessä porukan kanssa keltsutalon yhteiset ”pelisäännöt” leirille, johon tuli hyviä ajatuksia, ja samalla juttelimme vähän yhteisesti siitä, millä elementeillä saadaan huippuleiri aikaan. --- (Keltainen talo, 2. leiripäivä)

Leiriläisille mieluisan tekemisen löytäminen kuului oleellisesti ohjaajan työhön leirillä, ja kun lapset kokivat myönteisiä hetkiä, myös haastavat tilanteet vähenivät. Seuraavissa aineistoesimerkeissä Niina oli vetäytynyt paljon omiin oloihinsa eikä ollut suuntautunut ryhmään kovinkaan voimakkaasti. Luukasta sen sijaan oli ollut ensimmäisinä leiripäivinä haastavaa saada kuriin. Sen sijaan, että Niinaa olisi pakotettu osallistumaan yhteiseen toimintaan, hänelle pyrittiin luomaan tunne siitä, että hän oli merkityksellinen ryhmän toiminnan kannalta. Luukaksen kohdalla positiivinen muutos ohjaajan ja pojan vuoro-

vaikutuksessa tapahtui yllättäen musiikin eikä komentamisen kautta. Villen tilanne on myös esimerkki positiivisen palautteen ja annetun vastuutehtävän merkityksestä.

Minä olen myös Niinaa jututtanut asiasta paljon ja muistutellut, että moni peli tuntuu tosi kivalta, kun vain lähtee mukaan. Kuningaspelissä Niina toimi mukavasti pienempien leiriläisten apuna ja kiinnitteli henkinauhoja yms. Eli Niinaa voi hyvin pyytää tällaisiin ohjaajan apurin tehtäviin, niin ei jättäydy vain sivuun istumaan. --- (Keltainen talo, 4. leiripäivä)

--- Tämän päivän riemuvoitto oli Luukaksen kanssa löydetty yhteinen sävel! --- Lupasin, että päivällisen jälkeen opetan muutaman sointuhomman, jota sitten mentiinkin reenaamaan, Meillä oli oikein mukava yhteinen musisointihetki, ja Luukaksen käsittely nyt selkeästi mutkattomampaa. Jes! (Keltainen talo, 3. leiripäivä)

Karin kanssa juteltiin myös, että ehkä se positiivinen palaute ja vastuutehtävien anto voisi toimia Villen kohdalla. Ainakin paremmin kuin pelkkä tiukka negatiivinen puuttuminen --- (Vihreä talo, 2. leiripäivä)

Kun ohjaaja osoitti mielenkiintoa lasta ja tämän kiinnostuksen kohteita kohtaan, vahvisi se positiivista vuorovaikutusta heidän välillään. Kun lapsi koki, että ohjaaja kunnioittaa ja välitti hänen asioistaan, mahdollisti se parhaassa tapauksessa sen, että myös lapsen arvostus ohjaajaa kohtaan nousi ja yhteisen sävelen löytäminen helpottui. Tämän osoittaa seuraava lyhyt, mutta hyvin asian kiteyttävä, lainaus Villen tilanteesta.

Ville lähti muutaman kerran myös ulos talosta, ja menin juttelemaan hänen kanssaan pihalle. Huomasin Villen olevan yhteistyökykyinen, kun itse osoitin hänelle olevani kiinnostunut hänen asioistaan. (Vihreä talo, 1. leiripäivä)

Kiusaamiseen ohjaajat pyrkivät puuttumaan aina, ja sitä yritettiin vähentää jo ennakkoivasti. Lapset kiinnittävät herkästi huomiota kaikkeen poikkeavaan, ja erilaisuus saattaa aiheuttaa kiusaamista. Yövaipat eivät tyypillisesti kuulu enää Hannun ikäiselle lapselle, mutta hänellä niille oli tarvetta. Ohjaajien erityisjärjestelyillä yövaippojen käytöstä pyrittiin tekemään niin näkymätöntä, etteivät muut lapset saaneet aihetta keksiä kiusata Hannua asiasta.

Hannun yövaipat löytyvät ohjaushuoneen lukkokaapista. Sovittiin Leon kanssa, että Hannu käy laittamassa vaipan iltaisin ohjaushuoneessa. Sovittiin myös, että herätän hänet aamulla vähän aiemmin, jotta kerkee vaihtamaan vaipan ennen muiden heräämistä. (Keltainen talo, 1. leiripäivä)

7.3.1 Keskustelu

Leireillä huomattavasti käytetyin haasteisiin vastaamisen menetelmä oli erilaiset keskustelut ja puhuttelut. Keskustelemalla pyrittiin käymään läpi tapahtunut, osoittamaan lapselle käytöksen epäkohdat, ymmärtämään tapahtuman taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä kitkemään pois ei-toivottu käytös. Keskustelut käytiin ohjaajan harkinnan mukaan tilanteesta riippuen joko siten, että ohjaaja keskusteli tapahtuneesta kaikkien mukana olleiden leiriläisten kanssa kahden kesken tai siten, että tilanteen kaikki osapuolet olivat paikalla yhtäaikaista.

Otin koptan tiukkaan puhutteluun asiasta ja sanoin, että tällaisen kiusaamisen pitää loppua heti. --- Puhuttelin elokuvien katsomisen jälkeen myös koko porukkaa siitä, että nyt pitää oikeasti kiinnittää huomiota siihen mitä suustaan päästää ja miten puhuu toisille. Haukkumisen ja kiroilemisen on loputtava kokonaan, sillä se vaikuttaa suoraan yhteishenkeen ja yleiseen viihtymiseen. (Vihreä Talo, leiri nro. 4, 3. Leiripäivä)

Juttelin tänään vinkkujen Vernerin kanssa eilisestä "seksi-juttu" -asiasta. Poika oli aidosti pahoillaan olevan oloinen ja sanoi, että ei tosiaan ois pitänyt kertoa sellasia juttuja Raulille ja muille eilen saunalla. Sovittiin, ettei enää höpöttele ja käyttäytyy hyvin meidän poikienkin esimerkkinä. Oli oikeasti fiksun oloinen nuori jäbä. Sanoinkin, että tosi hienoa, että ymmärtää näin hyvin asian laidan. (Sininen talo, 3. leiripäivä)

Myös koko ryhmän puhuttelu oli paikallaan silloin, kun se ryhmän toiminnan tai sen sisällä ilmenevien ristiriitojen kannalta koettiin tarpeelliseksi.

Lettupaikalla Salla-ohjaaja nosti asiallisesti esiin nimittelyn ja huonon käytöksen, jota oli alkanut ilmetä vinkuissa. Sanoin myös itse, että edellisiltaista keltsuihin juoksentelua en toivoisi enää näkeväni. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Keskustelujen merkitys ja niiden käyttö haasteisiin vastaamisen keinona korostui erityisesti leirin vanhimmissa ikäryhmissä, "vinkuissa" ja "keltsuissa". Tämän voidaan ajatella olleen yhteydessä lasten ikään, suurempaan ymmärryksen tasoon ja kykyyn reflektoida omaa toimintaa sekä mahdollisuuksiin vaikuttaa siihen tietoisesti. Myös nuorempien lasten kanssa keskusteluja ja puhutteluja toki käytiin, mutta heidän kohdallaan keskustelun luonne tähtäsi pikemminkin asian selvittämiseen ja ei-toivotun käytöksen pois kitkemiseen. Vanhempien lasten kohdalla vastuu omasta ajattelusta ja käytöksestä kasvoi oman ymmärryksen myötä.

7.3.2 Konkreettinen toiminta ja rangaistukset

Kuten yllä esitimme, selvästi käytetyin keino haastavien tilanteiden ratkaisuun leireillä oli keskustelu ryhmäläisten kanssa. Silti keskustelu ei aina riittänyt, vaan toistuva huono käytös vaati toisinaan myös konkreettisia toimia. Esimerkiksi toistuva sääntöjen rikkominen, muiden ryhmäläisten häirintä tai kiusaaminen johtivat yleensä rangaistukseen. Rangaistusten tarkoituksena oli herätellä ryhmäläistä parantamaan käytöstään, jotta koko leiriryhmän yhteistoiminta ja ryhmähenki paranisivat.

Rangaistuksista yleisimpiä olivat erilaiset jäähyt tai kiellot. Vaaratilanteiden välttämiseksi esimerkiksi trampoliinilla hyppimiseen tarvittiin aina ohjaajilta lupa ja joku ohjaajista valvojaksi, ja tämä kerrottiin leiriläisille sääntöjen kertomisen yhteydessä. Silti säännön noudattaminen tuntui silloin tällöin olevan hankalaa, ja trampoliinille mentiin hyppimään ilman lupaa. Tästä seurasi suullisen kehotuksen jälkeen “tramppa-kieltoa”.

Miska, Amed ja Oskar ansaitsivat tälle päivälle tramppakiellon, koska näin heidän hyppivän siellä yhdessä ilman ohjaajaa. Lisäksi Oskar ja Amed tulivat trampalta sisälle tyttöjen huoneen ikkunasta. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Olen jakanut jokaisesta kirosanasta kahden minuutin jäähyt. Jäähyjä saa antaa koko ajan erityisesti Villelle ja Susalle, mutta rangaistus tuntuu olevan lasten mielestä reilu, sillä he menevät jäähyille mukisematta. Kiroilu on vähentynyt. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Leireillä oli tiettyjä tilanteita, joiden aikaan leiriläisten tuli olla hiljaa eikä häiritä muita käytöksellään. Aina tämä ei onnistunut, ja “uhkaus” jäähyistä oli viimeinen keino käytöksen parantamiseen.

Kuiskasin eilen iltaohjelman aikaan Lasselle, että nyt jos vielä meteli jatkuu, niin puolen tunnin jäähy pelihuoneessa ilman akkarin lukemista. Uhkaus toimi aika hyvin. Ei metelöinyt enää. (Vihreä talo, 4. leiripäivä)

Yllä kuvatussa tilanteessa Lassea oli pyydetty rauhoittumaan jo useaan kertaan, ja hänen käytöksensä oli häirinyt iltaohjelmaa aikaisempinakin iltoina. Tässä tapauksessa leirinjohdaja oli liittynyt mukaan iltaohjelmaan tarkoituksenaan nimenomaan rauhoittaa Lassen ryhmässä olemista. Johtajan tietoinen mukaanotto ryhmänohjaustilanteeseen oli niin ikään melko konkreettinen toiminta haastavan tilanteen ratkaisemiseksi. Tällöin koettiin, ettei ohjaajien sana ja auktoriteetti enää tehonnut.

Iltapalan jälkeen Miku riehui Aku Ankka -lehtien kanssa, Kimmo-johtis selvitteli tätä enemmän. Iltavisaan puhuttelusta palattuaan Miku suuttui, kun huoneen pojat eivät olleet kovin aktiivisia iltavisan suhteen. Hän meni sänkyynsä, eikä suostunut enää juttelemaan eikä ottamaan edes iltalääkettään. Kimmo tuli jälleen paikalle, lausui jotain taikasanoja ja kohta Miku tuli leppoisasti jutellen ottamaan lääkkeensä (Punainen talo, 6. leiripäivä)

Leireillä tuli harvoin vastaan niin haastavia tilanteita, että leiriläisen ennenaikainen koti lähettäminen jäi ainoaksi vaihtoehdoksi tilanteen ratkaisemiseksi. Sijoitimme jokotiinlähdöllä uhkailun konkreettisen toiminnan ja rangaistusten alaluokkaan, sillä selaista ei leiriläiselle mainittu ilman todellista mahdollisuutta leiriltä poistamiseen. Kyseessä oli siis vakava tilanne ryhmän toiminnan kannalta.

Toimistolla Kaisa ja Eeva ottivat pojan vastaan ja sopivat, että hän lähtee yhdestäkin hölmöilystä kotiin. Villen käytös parantui huomattavasti toimistokäynnin jälkeen, ja hän tietää selvästi hyvin, että lähtö on lähellä. Pitää näyttää hänelle, että myös ohjaajat tietävät asian. (Vihreä talo, 7. leiripäivä)

Silloin tällöin joku ryhmäläinen käyttäytyi väkivaltaisesti yhtä tai useampaa muuta leiriläistä tai ohjaajaa kohtaan. Väkivalta oli leireillä täysin kiellettyä, ja tällaisissa tilanteissa aikuinen joutui joskus ottamaan fyysistä kontaktia riehuvaan lapseen ja rauhoittamaan tätä kiinni pitämällä. Kyseessä oli analyysimme mukaan konkreettinen toimi haastavan tilanteen ratkaisemiseksi, ja sillä pyrittiin turvaamaan kaikkien turvallisuus, niin riehujan itsensä kuin muiden leiriläisten.

Santulle ja Jarnolle tuli jotain kahakkaa patjoilla. Se alkoi ilmeisesti Santun tönnöttä paikalle tullutta Jarnoa --- Molemmiin puolinen töniminen sai seurausta pienestä lyömisestä ja lopulta Santun paiden kauluksesta kuului repeämistäni. Tästä Santtu suuttui silmittömästi ja lähti ajamaan takaa raivon vallassa Jarnoa. Nappasin tällä hetkelä Santun syliotteeseen ja yritin saada rauhoittumaan. Santtu uhkasi kovaan ääneen raivoisasti kostaa ja tappaa Jarnon. Yritin muistuttaa, että mihin piti mennä kun raivostuttaa, mutta Santtu vain huusi, että ihan sama, mä tapan sen! Lopulta tajusin, että eihän se poika nyt syliotteessa rauhoitu, ja nostin Santun vieressä olleeseen Huvarin eteiseen. Siitä poika sanoi lähtevänsä itse kävelemään, ja menikin sälärin taakse metsään sateessa seisomaan. Kävin vähän väliä tsekkaamassa mielialaa ja pyytämään sisälle, koska oli oikeasti aika kylmä. Santtu oli lopulta ulkona yli puoli tuntia, jonka jälkeen rauhoitui ja tuli pelihuoneeseen. --- (Vihreä talo, 6. leiripäivä)

Kuten jo yllä mainitsimme, leiriläisen ennenaikainen kotiin lähettäminen voi joskus olla ainoa vaihtoehto tilanteen ratkaisemiseksi, ja se oli aina vakava, tarkkaan harkittava, päätös. Leiriläisen kotiin lähettäminen otettiin käyttöön vasta, kun kaikki muut keinot oli tutkittu ja käytetty. Päätöksen kotiin lähettämisestä teki leirinjohtaja.

7.3.3 Ohjaajien välinen tuki

Leirityö ja sen luomat haasteet asettivat ohjaajien henkisen ja fyysisen jaksamisen koetukselle. Ohjaajien välinen toistensa ”tsemppaus”, positiivinen palaute ja vertaistuki auttoivat jaksamaan ja lisäsivät ohjaajaryhmän välistä koheesiota.

Jes, nämä lapset lähtee huomenna pois täältä. On ollut kyllä aivan kamalaa, mutta on ollut tosi kiva jutella ohjaajien ja johtisten kanssa siitä, kuinka tähän porukkaan ei vaan tunnu tehoavan mikään eivätkä he tajua. Kiitos saadusta tuesta! (Punainen talo, 5. leiripäivä)

Ohjaajien välistä ajatustenvaihtoa peräänkuulutettiin ja siitä koettiin olevan ehdotonta hyötyä niin jaksamiselle kuin leiritoiminnan kehittämiseksi. Ohjaajat keskustelivat sekä vaihtoivat ajatuksiaan ja tietotaitoaan päiväkirjojen välityksellä tai mahdollisuuksien mukaan työvuoron aikana tai sen päätteeksi. Talon koko ohjaajaporukalle mahdollistettiin myös yhteisiä keskusteluhetkiä ”talopaliksen”, eli talopalaverin muodossa.

Pikkasen on nyt härväystä ja tarkkaavaisuutta vaaditaan tosi paljon punkkuohjaajilta. Muutenkin kaipaen itse aika paljon enemmän sitä kuuluisaa keskustelua ohjaajien kesken. Juden kanssa ehdittiin pitkästä aikaa jutella tänään vähän enemmänkin ja se tuntui huikealta. Leo ehdotti, että talopalis olis hyvä pitää ennen perjantaita. --- (Punainen talo, 2. leiripäivä)

Johtajien tärkeänä tehtävänä oli pitää huolta ohjaajien jaksamisesta. Johtajat pyrkivät päiväkirjojen *Johtajan terveiset* -osiossa kannustamaan ja tukemaan ohjaajia ja heidän jaksamistaan. Seuraavissa lainauksissa välittyy johtajien ohjaajille antama positiivinen palaute, tuki ja kannustus.

Loistavaa duunia, oli ilo olla eilen illalla teidän toiminnassa mukana. Pidätte homman hyvin aisoissa ja ne palautelaput eilen kertookin oleellisen! Viihtyy! Tsemppiä viimeiseen päivään!

Mahtava meininki! Todella ilo seurata punkkulan ohjaajien touhuja. Olette kyllä huikeita!

Isojen lapsiryhmien kanssa tulee usein riittämätön olo, kun kaikkeen ei ratkea. Muistakaa soittaa johtista apukäsiksi, jos meininki tuntuu mahdottomalta. --- Leiriväsymystä on varmasti ilmassa jo itse kullakin, mutta pari päivää pitäisi vielä leireillä menemään. Muistakaa levätä vapaallanne, rakkaat ohjukset. Aurinkoa päivään!

8 POHDINTA

Ryhmäprosessi on haastava ilmiö niin lapsille kuin ryhmänohjaajille. Ryhmässä toimiminen ei ole ihmiselle synnynnäinen taito, vaan siihen tarvitaan opastusta ja harjoitusta (Kiesiläinen 1998, 182). Kyetäkseen ohjaamaan ryhmäprosessia, on ohjaajan ymmärrettävä sen luonnetta ja eri vaiheita. Ryhmä kohtaa matkan aikana haasteita, mutta konfliktit ja muut ongelmallisina koetut tilanteet kuuluvat osaksi ryhmäprosessia. Näin ryhmä pääsee prosessissaan eteenpäin ja kehittyy.

Yksi tutkimuksemme tarkoituksista oli selvittää lasten leiriryhmän ryhmäprosessin luonnetta. Tuckmanin (1965) teorian mukaan ryhmäprosessiin sisältyy viisi vaihetta: ryhmän muodostumisen vaihe, kuohuntavaihe, yhteistoiminnan syntymisen vaihe, kypsän toiminnan vaihe sekä ryhmän hajoamisen vaihe. Aiempi tutkimus on todennut, että nämä kehitysvaiheet eivät näyttäytyä aina samassa järjestyksessä ja ryhmän kehityskaari voi olla myös syklinen. Ryhmäprosessin kulku riippuu aina ryhmästä ja sen tarkoituksesta. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 24–26; Öystilä 2002, 93.) Tutkimustulostemme mukaan tämä päti myös lasten leiriryhmässä. Kaikki ryhmäprosessin vaiheet olivat löydettävissä aineistosta, mutta ryhmän muotoutuminen ja kuohuntavaihe näyttäytyivät selkeimmin. Ryhmäprosessin vaiheet limittyivät viikon kestävän leirin aikana päällekkäin, eikä niitä ollut kaikissa tilanteissa helppo erotella toisistaan. Vaiheet etenivät leiriryhmissä lineaarisesti, mutta niiden esiintymisessä oli havaittavissa myös syklistyyttä. Kuten Koppinen ja Pollarikin (1993, 35) esittävät, eri vaiheet ikään kuin regressoituvat taaksepäin ryhmän kohdatessa jonkin haasteen.

Tutkimuksemme toisena tavoitteena oli selvittää, millaisina haasteina lasten toiminta leiriryhmässä näyttäytyy. Teoriamme mukaan lapsiryhmän ohjauksen haasteina voidaan nähdä lasten väliset konfliktitilanteet, kiusaaminen sekä torjutut lapset. Nämä näyttäytyivät aineistossamme hyvin selkeästi. Tämän lisäksi aineistosta nousivat esille leiriympäristölle ominaisia haasteita, jotka eivät olleet sijoitettavissa esiteltyjen teemojen alle.

Leiriryhmässä esille nouseviin haasteisiin ohjaajat pyrkivät vastaamaan asteittaisesti, siirtymällä tarvittaessa miedommista menettelytavoista kovempiin. Nämä haasteisiin vastaamisen tavat nimesimme seuraavanlaisesti: ennakointi ja positiivisuus, keskustelu sekä konkreettinen toiminta ja rangaistukset. Edellisistä poikkeavana,

mutta aineistosta merkittävästi erottuvana keinona, nousi ohjaajien ja johtajien välinen tuki.

Havaitsimme, että erityisesti leiriryhmän haasteisiin vastaaminen riippui leiriohjaajasta ja ikäryhmästä. Näillä tekijöillä voidaan ajatella olevan vaikutusta myös ryhmäprosessiin ja ryhmässä esiintyviin haasteisiin. Tutkimuksemme tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tehdä vertailua eri tekijöiden välillä vaan pikemminkin saada yleiskuva leiriryhmän ryhmäprosessista. Tämän tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan tarkastella kriittisesti, sillä sen tulokset eivät välttämättä sellaisenaan ole siirrettävissä muihin tilanteisiin tai kohteisiin leiriryhmien erityislaatuisuuden vuoksi. Tutkimus pyrkiikin sen sijaan ymmärtämään juuri tutkimuskohteenamme olevia leiriryhmiä ja niiden ryhmäprosessia.

Tutkimuksemme johtopäätöksenä rohkenemme todeta, ettei ryhmän ajallisella kestolla ole merkitsevää vaikutusta ryhmäprosessin vaiheisiin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös lyhytkestoinen lapsiryhmä käy läpi samat kehitysvaiheet kuin Tuckmanin ryhmäprosessin malli määrittää. Toisaalta, ollaksemme kriittisiä ja voidaksemme täysin todentaa yllä esittämämme johtopäätöksen, ryhmäilmiötä olisi syytä tutkia vieläkin lyhytkestoisemman ryhmän kohdalla. Olisikin mielenkiintoista tarkastella sitä, kuinka esimerkiksi yhden tai kahden päivän ajan koossa olevassa ryhmässä kehitysvaiheet näyttäytyvät vai näyttäytyvätkö lainkaan. Jääkö prosessi kesken vai onko kyseessä täysin erilainen kehityskaari? Korostuuko ohjaajan merkitys voimakkaammin yhä lyhytkestoisemman ryhmän ryhmäprosessissa? Lisäksi tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan esittää, että lapsiryhmässä ilmenevät haasteet esiintyvät pääosin ryhmän muotoutumis- ja kuohuntavaiheissa. Oikeanlainen haasteisiin vastaaminen edistää ryhmäprosessia ja kypsän toiminnan vaiheen saavuttamista.

Tutkimuksemme antaa tulevaisuuden leiritoiminnan kannalta ohjaajille ja johtajille hyödyllistä tietoa leiriryhmän noudattamista kehitysvaiheista, niiden mahdollisesti sisältämistä haasteista sekä toimivien ratkaisumallien käytöstä haastavissa tilanteissa. Toivomme tulosten auttavan ohjaajia ennakoimaan leiriryhmien toimintaa ja niiden vaatimuksia ja näin mahdollistavan yhä laadukkaamman leiritoiminnan tarjoamisen.

Paitsi ryhmän keston näkökulmasta, lasten ryhmäprosessien tutkimista olisi mielestämme tarpeellista tutkia lisää myös muissa konteksteissa, kuten opetus- tai harrasteryhmissä. Myös ryhmäläisten iän vaikutusta ryhmäprosessille olisi mielenkiintoista tutkia. Toisaalta jatkotutkimus voisi keskittyä myös Lasten Kesä ry:n toimintaan

ja sen kehittämiseen. Esimerkiksi pitkittäistutkimus leiritoiminnasta olisi mahdollinen toteuttaa, sillä päiväkirja-aineistoa on saatavilla monen vuosikymmenen ajalta.

Lähteet

- Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä. Forssa: Aseman lapset ry.
- Aho S. & Laine K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Anttila, P. 1996: Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Helsinki: Akatiimi.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikkaa psykoanalyysin näkökulmasta. Suomennos englanninkielisestä alkuteoksesta: Experiences in Groups and other papers 1961. Espoo: Weilin + Göös.
- Cole, M. B. 1998. Group Dynamics in Occupational Therapy. The Theoretical Basis and Practice Application of Group Treatment. Second Edition. Thorofare: SLACK Incorporated.
- Druskat, V., U. & Wolff, S. B. 2001. Ryhmien tunneäly rakennetaan normeilla. Fakta 4, 40–49.
- Ekström, L., Leppämäki, P. & Vilen, M. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY.
- Goleman, D. 1996. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ? London: Bloomsbury.
- Halkola, T. 2009. Ryhmä haltuun! ppt-materiaali. Viitattu: 18.5.2014. www.apip.fi/files/343.ppt
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Honka-Hallila, H. 2002. Lasten kesät. Lasten Kesä ry 1952-2002. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Risku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Ijäs, M. 2009. Rajoja vai rakkautta Akkimaassa? Lasten Kesä ry:n Hauhon Lomakeskuksen 2008 kesäleirien toiminnan kuvausta leiriohjaajan näkökulmasta. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Risku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. University of Tampere research centre for vocational education, HAMK & AKTK -julkaisuja 1/2003.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1995. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY
- Kalliala, M. 2009. Aikuisten ja lasten vuorovaikutus. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.): Samalta viivalta 3. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2009. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–78.
- Kantola, A. 2001. Kohtaamisen aika. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle!: Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Taito-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K., Kujanpää S. & Kallio A. 2011. Opetushallituksen verkkomateriaali, Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Viitattu 16.1.2014. http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunteet_mita_ne_ovat#2
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatustyhteisössä. Hämeenlinna: Arator.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen - sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korpi, K., Salo, K. & Savolainen K. 2013b. Kesän 2013 tavoitteet. Lasten Kesä ry.
- Korpi, K., Salo, K. & Savolainen K. 2013a. Leiriohjaajan elämää. Lasten Kesä ry.
- Kronqvist, E. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu?: pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopisto,

- kasvatustieteiden laitos. University of Oulu, Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, n:o 71.
- Kronqvist, E. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Risku-Puttonen (toim.): Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166–182.
- Kujala, M. 2008. Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, n:o 339.
- Kumpulainen, K. 2004. Lapset ja oppiminen vertaisryhmässä. Ppt-materiaali. Oulun Yliopisto.
- Ladd, G. & Troop-Gordon W. 2003. The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development* 74, 1344–1367.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lasten Kesä ry:n leirilupaus 2013. Lasten Kesä ry.
- Lasten Kesä ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2013. Lasten Kesä ry.
- Levy, R., Nodine, M. & Odell, J. 2004. A metamodel for Agents, Roles, and Groups. Laboratory of Advanced Research on Computer Science. Course material, 78–92. Viitattu 21.11.2013. <http://www-lia.deis.unibo.it/corsi/2007-2008/SMA-LS/papers/8/Odell2004.pdf>
- Lewin, K. 1951. Field theory in social sciences. New York: Harper & Brothers.
- Mayer, J. D. & Geher, G. 1996. Emotional Intelligence and Identification of Emotion. *Intelligence* 22, 89–113.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Newcomb, A., Bukowski, W. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 99–128.
- Niemi, H. 2000. Why is active learning so difficult? Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) Empowering Teachers as Lifelong Learners. Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 97–126.

- Niemistö, R. 1998. Ryhmän kehittyminen. Pienryhmän kehitysvaiheiden, teemojen ja ohjaustoiminnan tarkastelu. Keuhkovammaliiton tutkimuksia 1/1998. Lisensiaattityö. Tampereen yliopiston psykologian laitos.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, n:o 422.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä - pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Peavy, R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Psykologien kustannus Oy.
- Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Risku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–126.
- Rauste-von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: WSOY.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 14.5.2014. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 185–211.
- Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. *Ekonomia-sarja*. Espoo: Weilin+Göös.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Stakesin tutkimuksia 104.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Helsinki: Talentum.

- Simström, H. 2009. Tunneälytaidot ikäjohtamisessa. Esimiehen tunneälytaidot ja niiden tärkeys kuntahenkilöstön arvioimana. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1422, Tampere University Press.
- Stake, R. 2000. Case Studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, Thousand Oaks. 236–247.
- Taukokangas 2011. Ryhmien ohjaaminen: ryhmäytyminen ja ryhmädynamiikka. Sonectus-hanke, koulutusmateriaali. Viitattu 10.11.2013. <http://www.sonectus.fi/file/Sonectus%20rymy%201.pdf>
- Thorndike, E. L. 1920. Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine 140, 227–235.
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä ja organisaatio: sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A15. 2. korjattu painos. Turku: Turun yliopisto.
- Tuckman, B. W. 1965. Developmental Sequence in Small Groups. Psychological Bulletin 63 (6, 384–399).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tähtinen, S. 2011. Aikuisikäisten sosioemotionaaliset taidot arjen eri tilanteissa. Vaasan ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Opinnäytetyö.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. Sosiometria muutoksen voimavarana. Juva: WS Bookwell.
- Öystilä, S. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.