

**TUNTEET TUTUKSI – TOIMINTATUTKIMUS
TUNNETAITOPAINOTTEISESTA LIKUNTAKERHOSTA 1.–2. LUOKILLE**

Anne Lahtinen

Riikka Nyystilä

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesä 2004

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lahtinen, Anne ja Nyystilä, Riikka. 2004. Tunteet tutuksi – Toimintatutkimus tunnetaitopainotteisesta liikuntakerhosta 1.–2. luokille. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 86 s.

Tutkimus on laadullinen toimintatutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli kokeilla tunnetaitojen opettamista liikunnan yhteydessä ja selvittää opettajuuttamme käytännössä. Tutkimuksessa suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin tunnetaitoliikuntakerho 1.–2. luokan oppilaille. Tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään ja kuvaamaan kerronnallisesti kerhon etenemistä kolmen eri teeman, turvallisen ryhmän, tunnetaitojen opettamisen ja opettajuuden avulla. Lähtökohtana ovat teoreettiset käsitykset tunnetaidoista (Saarni 2000), opettajuuden kehittymisestä (Niikko 1995) sekä ryhmän turvallisuudesta ja kehityksestä (Niemistö 2002; Aalto 2000). Tunnetaitoliikuntakerho pohjautui Tunnemuksu-ohjelman sisältöalueisiin (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002) ja opetettuja tunnetaitoja olivat tunteiden nimeäminen, tunnistaminen ja ilmaiseminen (Saarni 2000).

Aineisto koottiin syyslukukauden 2003 aikana tunnetaitoliikuntakerhossa. Kerho kokoon-tui kahdesti viikossa 23 kertaa. Kerhoon osallistui yhdeksän lasta 1.–2. luokalta. Aineis-tonkeruumenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia, jonka pohjalta molemmat tutkijat kirjoittivat tutkimuspäiväkirjaa. Neljää tuntia lukuun ottamatta kerhokerrat videoitiin havainnoinnin tueksi. Aineiston analysoinnissa käytettiin teemoittelua ja aineiston rapor-toinnissa hyödynnettiin narratiivista otetta.

Toimintatutkimuksessamme kävi ilmi, että tunnetaitojen opettaminen on mahdollista lii-kunnan avulla. Tunnetaitoja voidaan yhdistää erilaisiin leikkeihin sekä käsitellä esiin tule-vissa ristiriitatilanteissa, joita liikuntatunneilla helposti ilmenee. Tunnetaitojen opettaminen on hyvä aloittaa yksinkertaisista asioista ja siihen on varattava riittävästi aikaa. Syysluk u-kauden mittainen tunnetaitoliikuntakerhomme ei mahdollistanut ajan puitteissa tunteiden säätelyn oppimista. Tulimme myös johtopäätökseen, että ryhmän turvallisuus on tärkeä asia harjoiteltaessa tunnetaitoja. Ryhmän turvallinen toiminta edellyttää yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja, joita kaikki sitoutuvat noudattamaan. Sääntöjen tarkoitus on suunnata oppi-laiden energiaa toivottuihin asioihin ja luoda oppilaille hallinnantunnetta.

Oppimisteorioiden selkeytymisen takia opettajien omien toimintatapojen tarkastelu on tär-keää, jotta opettajuuden kehittyminen mahdollistuisi. Prosessin aikana keskityimme tarkas-telemaan omaa toimintaamme eri opetuskäsitysten valossa. Huomasimme, että on vaikea lokeroida oma opetus johonkin oppimisteoriaan käytännön perusteella. Havaitimme toi-minnassamme piirteitä useasta teoriasta. Koemme kasvaneemme tutkimuksen aikana. Kas-vua on tapahtunut omien toimintatapojen reflektoinnissa sekä erityisesti opetustilanteissa herkkyytenä huomata ryhmän tarpeita ja tarttua niihin. Haluamme tutkimuksemme rohkai-sevan opettajia kokeilemaan tunnetaitojen opettamista ja integroimista.

Avainsanoja: sosiaaliset taidot, opettajuus, ryhmädynamiikka, liikuntakasvatus

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	8
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	9
3.1	Mitä tunnetaidot ovat ?	9
3.1.1	Tunnetaitojen taustaa	11
3.1.2	Tunnetaidot koulussa – aikaisempia tutkimuksia	13
3.2	Mitä opettajuus on?.....	17
3.3	Ryhmän turvallisuus, normit ja kehitysvaiheet	21
4	METODOLOGISET VALINNAT	25
4.1	Tutkimuksen luonne	25
4.2	Kohderyhmä	26
4.3	Aineiston keruu.....	27
4.4	Aineiston analyysi ja tulkinta	28
4.5	Luotettavuus	29
5	TUNNETAITOLIIKUNTAKERHON SUUNNITTELU.....	33
5.1	Tunnemuksu tunnetaito-ohjelma ja Mukava -projekti	33
5.2	Kerhon sisältö ja kerhokerran rakenne	34
6	TUNNETAITOLIIKUNTAKERHON TOTEUTUS	38
6.1	Kerho käynnistyy – turvallisuutta etsimässä	38
6.2	Tunnetaitojen opettaminen	43
6.2.1	Liikunnalliset harjoitteet tunnetaitojen opettamisessa	47
6.2.2	Tunteissa eteneminen.....	50
6.3	Opettajuuden tarinaa.....	56

7	POHDINTA	63
---	----------------	----

	LÄHTEET	70
--	---------------	----

	LIITTEET	76
--	----------------	----

LIITE 1. Vuorovaikutustaitojen määrittely

LIITE 2. Annen ja Riikan opetusfilosofiat

LIITE 3. Kerhon ohjelma

LIITE 4. Informaatiokirje vanhemmille

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat helposti koulumaailmaan. Oppilaat tuovat kotiensa paineita väistämättä mukanaan kouluun, jossa ne näkyvät esimerkiksi lisääntyvänä rauhattomuutena, puutteellisena keskittymiskyynä, väsymyksenä ja kiusaamisena. (Kohonen & Kaikkonen 1998.) Vastatessaan näihin haasteisiin opettajan on myös huomioitava opettajuuteen ja opettajan työhön kohdistuvat muutokset. Opettajan kaikkitietävään asemaan on liittynyt vahva osaamisen ja kykenemisen rooli, koskien erityisesti sisällön ja kasvatuksen hallintaa. Opettajan roolia ovat muuttaneet erityisesti tieto- ja viestintätekniiikan voimakas kehitys, oppimiskäsityksen muutos kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä sekä juuri lasten ja nuorten kasvuympäristöjen muutokset. (Luukkainen 2004, 19.)

Opettajan työ vaikuttaa usein ryntäilyltä paikasta toiseen ja kiireen kanssa painiskelulta. Kiireen keskellä olisi kuitenkin tärkeää löytää riittävästi aikaa niin oppilaiden ja työympäristön väliselle vuorovaikutukselle kuin ilmiöiden ja uusien ajatusten pohtimiseen sekä oman opetusteorian tarkkailuun. (Kitola 2002.)

Yksi keskeinen koulutyön kehittämisen alue on sosioemotionaalisten eli tunne- ja vuorovaikutustaitojen taitojen oppimisen tukeminen (Pulkkinen 2002, 252). Opettajat ja oppilaat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston koulussa. Jokaisella sosiaaliseen verkostoon kuuluvalla yksilöllä on mahdollisuus kehittää omia sosioemotionaalisia taitojaan. (Pietarinen & Rantala 2002.) Taidot toimivat auttavina tekijöinä niin vuorovaikutuksessa kuin oppimisessa (Klemola 2003, 132). Uudet valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) puoltavat tunnetaitojen opettamista. Monessa kohdassa tulee esille tunnetaidot kuten tunteiden tunnistaminen, näyttäminen ja säätely. Nämä taidot, luovat pohjan ihmisen tasapainoiselle kehitykselle (Keltikangas-Järvinen 1994, 136–137). Koulun toiminta antaa hyvät mahdollisuudet tunnetaitojen harjoittelulle. Opetussuunnitelman perusteet huomioivat taitojen perustana olevat arvot, kuten oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon sekä toisten huomioonottamisen (Opetushallitus 2004a). Myös National Association for Sport and Physical Education NASPEN (1995) puoltaa sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä. Sen julkaisemista seitsemästä laadukkaasta liikunnanopetuksen kriteeristä kolme

tukevat sosioemotionaalisten taitojen painottamista liikunnanopetuksessa (National Association for Sport and Physical Education 1995, 2–4, 18–30).

Tutkimuksemme lähti liikkeelle kiinnostuksestamme tunnetaitoja kohtaan. Koulutuksemme kuuluu yhden opintoviikon mittainen vuorovaikutuskurssi, jolla käsiteltiin myös sosioemotionaalisia taitoja (Klemola 2003). Kurssilla pohdimme näiden taitojen merkitystä opetustilanteissa, erityisesti ristiriitaisissa, ja se innosti meitä kehittämään omia taitojamme. Tuntui luontevalta suunnata oma tutkimuksemme asiaan, joka tuntui meistä molemmista mielenkiintoiselta. Tulevina liikunnanopettajina katsoimme hyödylliseksi kokeilla tunnetaitojen harjoittamista liikunnallisessa ympäristössä

Tutkimusta tunnetaitojen opettamisen toteuttamisesta ja oppimisen prosesseista on niukasti niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Klemola 2003, 31). Tutkimuksissa, joissa liikunnanopetukseen on yhdistetty sosioemotionaalisia taitoja kehittäviä ohjelmia (Hellison 2003; Kuusela 2001; Salomon 1997 & Deline 1991), on havaittu myönteisiä vaikutuksia oppilaiden käyttäytymisissä. Tutkimukset antavat tietoa mm. tärkeiksi koetuista taidoista, asenteista ja opetusmenetelmistä opettaessa tunnetaitoja vanhemmille lapsille ja nuorille. Tutkimushauista huolimatta, emme ole löytäneet vastaavanlaisia tutkimuksia suunnattuina alkuopetukseen eli perusopetuksen ensimmäisille luokille. Tämän takia halusimme tehdä tutkimuksemme 1.–2. luokille. Uskomme työmme antavan tärkeän lisän tunnetaitojen opettamiseen ja oppimiseen liittyvään tutkimuskenttään.

Tutkimuksemme lähti käyntiin, kun saimme Mukava -projektin kautta mahdollisuuden kerhotoiminnan aloittamiseen jyvaskyläläisellä koululla. Mukava -projektin tarkoituksena on lasten sosiaalisen pääoman kartuttaminen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen. Yhtenä projektin ajatuksena on erilaisten kerhotoimintojen järjestäminen. Kerhotoiminnan järjestämisestä puoltaa myös opetushallitus. Helmikuussa 2004 opetushallitus on julkaissut kouluisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet, joissa yhtenä tavoitteena on lapsen tunne-elämän tukeminen. Toiminta on suunnattu lähinnä ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille. (Opetushallitus 2004b.)

Opetushallituksen ohjeistuksen (2004b) mukaan ryhmissä toteutuva kerhotoiminta ohjaa lapsia ilmaisemaan erilaisia tunteita ja oppimaan niiden säätelyä. Aamu- ja iltapäivätoi-

minnan tulee tarjota lapselle mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä liikkumiseen ja ulkoiluun. Tärkeää on myös lepo ja rentoutuminen. Sosiaalista kehitystä ja tunteilämää tuetaan edistämällä lasten yhteistoimintaa. Toverisuhteiden kautta opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja, kuten vastavuoroisuutta sekä tunteiden ilmaisua ja säätelyä. Ryhmässä omaksutut asenteet ja säännöt muovaavat osittain tulevaa sosiaalista käyttäytymistä. Sääntöjen ja rajojen tarkoituksena on antaa lapselle kokemus välittämisestä ja turvallisuudesta. (Opetushallitus 2004b.)

Toteutimme tutkimuksemme tunnetaitoliikuntakerhona 1.–2. luokan oppilaille. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen toimintatutkimus. Tutkimuksen tarkoitus ja tarkemmat tutkimustehtävät löytyvät luvusta 2. Tutkimuksen teoreettisessa katsauksessa (luku 3) tarkastelemme tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä, joita ovat tunnetaidot, opettajuuden kehittyminen ja ryhmän turvallisuus. Ryhmän turvallisuus nousi tutkimuksemme kohteeksi kerhon edetessä. Metodologista valinnoista kerromme luvussa 4. Luvussa 5 käymme läpi tunnetaitoliikuntakerhon suunnitteluvaiheita. Raportoinnissa (luku 6) kerromme kolme tarinaa kerhon tapahtumista. Tarinoiden teemat nousivat päiväkirjamerkinnoistämme. Ensimmäinen tarina kertoo ryhmän alkuvaikeuksista ja turvallisuuden kehittymisestä. Toinen tarina käsittelee tunnetaitoja, niiden opettamista ja oppimista. Kolmas tarina kuvailee asioita, joita opettajina pohdimme. Luvussa 7 pohdimme tämän tutkimuksen keskeistä antia.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena oli kokeilla tunnetaitojen opettamista liikunnan yhteydessä ja selvittää opettajuuttamme käytännössä. Tutkimuksessa suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin tunnetaitoliikuntakerho alkuopetusikäisille lapsille. Toimintatutkimukselle on tyypillistä tutkimusongelmien täsmentyminen prosessin edetessä (Kiviniemi 2001). Liikuntakerhoa toteuttaessamme, huomasimme ryhmän turvallisuuden keskeiseksi tekijäksi ryhmän toiminnan kannalta ja siksi nostimme sen yhdeksi tutkimustehtäväksi.

Täsmällisempiä tutkimustehtäviä ovat:

1. Miten ryhmän turvallisuus kehittyi ja miten se ilmeni liikuntakerhossa?
2. Miten tunnetaitoharjoitukset sopivat liikuntakerhoon/tunnille?
 - 2.1 Miten oppilaat reagoivat?
 - 2.2 Miten tunnetaito-ohjelma eteni kerhon aikana?
3. Mitä tuntemuksia aloittelevalle opettajalle syntyi kerhon vetämisestä?
 - 3.1 Miten oma opettajuus kehittyi syksyn aikana?
 - 3.2 Millaisia ajatuksia eri opetuskäsitykset herättivät kerhon opettajissa?

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

3.1 Mitä tunnetaidot ovat?

Tässä tutkimuksessa tunnetaidoilla käsitetään asioita kuten tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, ilmaisu ja säätely. Päätimme käyttää tunnetaitokäsitettä, koska se kuvaa parhaiten niitä asioita, joita liikuntakerhossamme harjoiteltiin. Tutkimuksemme tunnetaito-ohjelma pohjautuu Tunnemuksu tunnetaito-ohjelmaan, jota käsittelemme tarkemmin luvussa 5.1. Nojaamme kuitenkin myös Saarnin (2000) kahdeksaan emotionaaliseen pätevyyden taitoon, koska ne kuvaavat asioita, joita kerhossamme tavoiteltiin ja harjoiteltiin. Nämä taidot ovat toisistaan riippuvaisia, sosiaalisissa suhteissa opittuja ja kulttuurillisiin arvoihin liittyviä.

Kahdeksan emotionaaliseen pätevyyteen liittyvää taitoa Saarnin (2000) mukaan:

1. Tietoisuus omista tunteistaan ja ymmärrys siitä, että tunteita voi tuntea monia yhtäaikaaisesti. Syvällisemmin ajatus siitä, että aina kaikkia tunteita ja niiden syitä ei voi tunnistaa ja ymmärtää, koska ihminen prosessoi tapahtumia myös alitajuisesti.
2. Taito huomata ja tunnistaa muiden tunteita kulttuurillisten tilanteiden ja ilmeiden perusteella.
3. Taito käyttää tunnesanoja ja ilmeitä ilmaistakseen tunteensa.
4. Sympaattisuus ja empaattisuus toisten tunnekokemuksia kohtaan.
5. Ymmärrys siitä, että sisäiset tunteet, omat ja muiden, eivät aina pidä paikkaansa ulkoisten, näkyvien, tunteiden kanssa.
6. Taito käyttää suojastrategioita negatiivisten tunteiden työstämiseen.
7. Tietoisuus, että kanssakäymisen laatuun vaikuttavat tunteiden ilmaisemisen välittömyys ja niihin vastaaminen.
8. Taito tiedostaa tunteensa ja hyväksyä ne.

Saarnin (2000) emotionaalisen pätevyyden taidoista keskityimme lasten kanssa harjoitteluun neljää ensimmäistä kohtaa. Pienten lasten kanssa tunnesanaston laajentaminen, omien tunteiden sanoiksi pukeminen sekä muiden tunteiden huomaaminen ovat tunnetaitojen perustekijöitä, joista on hyvä lähteä liikkeelle.

Tunnetaitojen opettaminen liittyy läheisesti vuorovaikutustaitojen hallintaan. Oli luontevaa ja tarkoituksenmukaista keskittyä tulevana opettajina myös omien vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Näihin taitoihin lukeutuvat muun muassa itseilmaisuus minäviestein, kuuntelun taidot, ongelmaan puuttumisen ja ratkaisemisen taidot sekä auttamisen taidot (liite 1) (Adams 1999, Gordon 1979).

Tunnetaitojen opettamisen osalta on tärkeää ymmärtää, missä vaiheessa kerhomme ikäiset lapset ovat sosiaalisen kognition kehityksessään. Kehitystä tarkasteltaessa on ilmennyt, että kouluikä nuorempien lasten sosiaalinen kognitio on kauttaaltaan minäkeskeistä, egosentristä. Heidän käsityksensä toisten ihmisten tunteista, aikomuksista ja ajatuksista rajoittuu vain oman näkökulman mukaisiin tulkintoihin. Kouluiän alkuvaiheessa sosiaalisen kognition on oletettu vapautuvan minäkeskeisyydestä ja käsitysten tulevan kehittyneemmiksi siten, että lapsi pystyy erottamaan ja ottamaan huomioon oman ja toisen näkökulman sekä myös koordinoimaan niitä toisiinsa. Kuitenkin vielä kouluiän alkuvaiheessa monet lasten spontaanisti käyttämät käsitteet ovat lähinnä yleistyksiä huomion kohteena olevasta ihmisestä. Lasten kuvailut ovat tavallaan kategoriointia siitä, mikä heidän käsityksensä mukaan kuuluu sopivaksi, kiltiksi, tuhmaksi tai muuksi sellaiseksi. Näin sosiaalinen kognitio kiittoutuu erottamattomasti moraalien kehitykseen. (Korkiakangas 1995.)

Sosiaalis-kognitiivinen teoria kuvaa lapsen sosiaalista kehittymistä siten, että käyttäytymisen, kognitio ja muut yksilöön liittyvät tekijät sekä ympäristövaikutteet toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat toisiinsa kaksisuuntaisesti. (Bandura 1997; Brooke, Stephen & Alan 1992, 95.) Teorian mukaan sosiaalinen oppiminen on jatkuva prosessi, jossa kehitetään ja muokataan jo omaksuttuja tietoja sekä omaksutaan uusia. Suuri osa sosiaalisesta oppimisesta tapahtuu joko tietoisesti tai tiedostamatta yksilöiden havainnoissa muiden käyttäytymistä ja sen heille aiheuttamia seurauksia. (Bandura 1997.)

Kouluikä merkitsee olennaista muutosta lapsen sosiaalista pätevyyttä koskevissa vaatimuksissa ja edellytyksissä. Lapsi siirtyy tuttujen aikuisten rajaamien tilanteiden maailmasta monimutkaisempaan ja vaihtelevampaan koulumaailmaan. (Korkiakangas 1995). Koulutuk-
lokkaiden keskeisinä taitoina pidetäänkin erityisesti sellaisia valmiuksia, jotka auttavat lasta osallistumaan vapaaseen vuorovaikutukseen ja asiakeskeiseen yhteistoimintaan ryh-

mätilanteissa sekä vaikuttamaan omien ja yhteisten tavoitteiden muotoiluun ja saavuttamiseen (Pölkki 1990).

3.1.1 Tunnetaitojen taustaa

Rakkaalla lapsella on monta nimeä. Tunnetaitoja löytyy kirjallisuudesta monien eri käsitteiden alta. Osittain käsitteiden paljous johtuu eri näkökulmista ja siitä, että tunnetaidot ovat tutkimuksen kohteena uusi eikä käsitteiden yhteinen määrittely ole vielä yhtenäistynyt. Tunnetaito -käsitteen (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002; Kuusela 2001; Goleman 1997) lisäksi tunnetaitoihin liittyviä taitoja voidaan kutsua myös seuraavilla nimillä: tunneäly (Mayer & Salovey 1997), emotionaalinen pätevyys (Saarni 2000) ja tunnelukutaidot (Weare 2004). Suomessa tunnetaidot liitetään sosiaalsiin taitoihin, jolloin puhutaan yleisesti sosioemotionaalisista taidoista eli tunne- ja vuorovaikutustaidoista. (Kokkonen & Siponen 2004; Virta 2004; Klemola 2003; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver 1997, 6). Tunneäly -käsitettä ja emotionaalista pätevyyttä käytetään yleisesti USA:ssa. Emotionaalista pätevyyttä käytetään tunneälyä enemmän opetuksen alalla ja se on kansanomaisesti ymmärrettävämpi. Tunnelukutaidoista puhutaan taas Isossa-Britanniassa opetuksen yhteydessä. (Weare 2004, 1-9.)

Tunnetaidot pohjautuvat niin Saarnin (2000) emotionaalisen pätevyyden määrittelyyn kuin Mayerin ja Saloveyn (1997) ja Golemanin (1997, 1999) tunneälytutkimukseen. Siksi on perusteltua paneutua käsitteisiin tarkemmin ja tuoda esille niihin liittyviä keskeisiä asioita.

Tunneäly on kykyä hahmottaa, arvioida ja ilmaista tunteita. Tunteiden ymmärtäminen ja säätteleminen katsotaan kuuluvaksi tunneälyyn, joka kehittää emotionaalista ja älyllistä kasvua. (Mayer & Salovey 1997, 10.) Tunneälyssä on kyse itseen, toisiin ihmisiin ja tilanteisiin liittyvistä tunnetiedoista ja -taidoista sekä näiden pohjalle rakentuvista toimintatavoista (Saarinen & Kokkonen 2003, 17). Tunneäly on siis kyky, joka säätelee muiden kykyjen toteutumista. Se tarkoittaa ihmisen taitoa oppia käytännön taitoja, jotka perustuvat tunneällyn viiteen osa-alueeseen: itsetuntemukseen, motivoitumiseen, itsehillintään, empatiaan ja sosiaalsiin taitoihin. Näiden lisäksi tunteiltaan älykäs yksilö ymmärtää omia tunteitaan, toisten tunteita ja ottaa ne huomioon joka tilanteessa. Hän osaa avoimesti ottaa sanallista ja sanatonta viestiä vastaan ja toisaalta kertoa asioita itsestään (Goleman 1997,

13- 14; Kalliopuska 1995, 13). Tunneäly merkitsee myös persoonallisuuden eheyttä; ajattelu, tunne ja tahto kulkevat käsi kädessä (Goleman 1997, 13–14).

Kyky aitoon tunneälyyn osoittaa henkistä kypsyyttä, jolloin toiseen ihmiseen uskalletaan suhtautua eläytyvästi ilman uhkaa tai pelkoa minän ja identiteetin menettämisestä. Se vaatii osallistumista ja keskittymistä sekä toisen asemaan eläytymistä ja toisen tunteiden myötä-elämistä. Tunneälykyky on myös altruismista käyttäytymistä, toimintaa toisen hyväksi riippumatta omasta hyödystä (Kalliopuska 1995, 12–14). Ihmiset ovat erilaisia kaikilla näillä alueilla ja vaikka tunteiden perusta on aivotoiminnassa, niin aivojen joustavuuden ja oppimiskyvyn takia voidaan myös tunnetaitoja kehittää (Goleman 1997, 13–14). Oman tunneälyn kehittäminen on ennen kaikkea kiinni tunteista, kuten rohkeudesta, halusta ja innostuksesta, niin kutsuttujen kognitiivisten kykyjen sijaan. (Saarinen & Kokkonen 2003, 17.)

Tunneälyn osista sosiaaliset taidot nostetaan suurimpana esille opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004a). Yksilö on sosiaalisesti taitava, kun vuorovaikutus koetaan persoonallisesti myönteiseksi, kullekin osapuolelle myönteiseksi tai ensisijaisesti muita hyödyttäväksi (Himberg & Jauhiainen 1998, 12; Kalliopuska 1995, 8). Lapsen kyky ilmaista ja ymmärtää perusemootioita eli mielihyvää, pelkoa, hämmästyä, kiukkua ja surua on lähtökohdiltaan synnynnäinen. Lyhytaikaisten tunnereaktioiden eli emootioiden ymmärtämisen ja käsitteellistämisen kehityksen etenemiseen vaikuttavat erityisesti kolme tekijää: lasten havainnot omista mielentiloista, toisten tunnereaktioista, kuten ilmeistä, sekä tietoinen opettaminen. Tietoista opettamista on esimerkiksi se, että aikuiset verbalisoivat tunteistaan ääneen vuorovaikutustilanteessa. (Korkiakangas 1995.)

Emotionaalinen pätevyys on kykyä ymmärtää, säädellä ja ilmaista sosiaalisia ja emotionaalisia näkökulmia. Se edesauttaa toimimista elämän taidoissa kuten oppimisessa, suhteiden muodostamisessa, päivittäisessä ongelmanratkaisussa sekä kasvussa ja kehityksessä. (Weare 2004, 12–16.) Emotionaalinen pätevyys eroaa tunneälystä siten, että emotionaalinen pätevyys koskee lapsia ja ottaa tunneälyä paremmin huomioon yksilön, tilanteen vuorovaikutuksen ja kulttuurin sekä moraalin ja eettisten arvojen merkityksen. Emotionaalisessa pätevyudessa ei ole siis kyse kyvyistä vaan taidoista, jolloin oppimisella ja yksilön kehityksellä on merkitystä. (Saarni 2000.)

Emotionaalinen pätevyys koostuu minäpystyvyydestä (tunteiden osalta) ja tunteiden tunnistamisesta sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskoa omaan kykyihinsä saavuttaa haluttu tavoite. Haluttu tavoite heijastaa kulttuurillisia arvoja ja uskomuksia yksilön näkökulmasta katsottuna. Myös yksilön moraaliset näkemykset heijastuvat haluttuun tavoitteeseen. Tunteiden tunnistamisessa tarkastellaan, miten yksilö ilmaisee tunteitaan ja samalla tiedostaa tunteita ja käsittelee niitä haluttua tavoitetta silmällä pitäen. Tunteet ovat tarkoituksenmukaisia; ne saavat ihmiset toimimaan kyseessä olevassa tilanteessa. Tunnekokemukset syntyvät paikan, ajan ja sosiaalisten arvojen vuorovaikutuksessa. (Saarni 2000.)

3.1.2 Tunnetaidot koulussa – aikaisempia tutkimuksia

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen tähtääviä ohjelmia on runsaasti. Vuonna 1994 perustettu kansainvälinen CASEL -organisaatio (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) on koonnut paljon erilaisia SEL -ohjelmia (Social and Emotional Learning), joita kouluissa voidaan toteuttaa. Organisaation tavoitteena on lisätä tietoisuutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja opettamisesta sekä erityisesti kerätä, arvioida ja valmistaa, tieteellisen tutkimuksen pohjalta, toimivia käytännön ohjelmia, joita koulut voivat helposti ottaa käyttöön. SEL -koulutusta on toteutettu toistaiseksi vain Yhdysvalloissa, mutta CASEL -organisaatiossa on kehitteillä opettajankoulutukseen liittyen sosio-emotionaalisten taitojen opetussuunnitelma ja käsikirja, joiden uskotaan lisäävien tulevaisuudessa opettajien SEL -valmiuksia. (CASEL; Klemola 2003, 29; Payton 2000, 180.)

Monet laaja-alaiset tutkimukset (Weare 2004, 79–80) osoittavat, että ohjelmat, joissa opetetaan sosiaalista ja emotionaalista pätevyyttä saavutetaan asioita, jotka hyödyttävät koko koulua. Sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys parantaa koulun ilmapiiriä, motivaatiota ja käyttäytymistä, tehostaa oppimista sekä nostaa oppilaiden ja opettajien moraalialia. Kouluissa on jo 1970 – luvulta lähtien tehty töitä tunneälykkyyden ja henkisen terveyden kehittämiseksi. Erilaiset koulujen terveyden edistämisen projektit ovat antaneet materiaalia esimerkiksi itsetunnon rakentamisen, päätöksenteon, ja ryhmätyöskentelyn kehittämiseksi. (Weare 2004, 12–16, 79–80.)

Seuraava tutkimuskartoituksemme nojaa Klemolan (2003) ja Kuuselan (2001) koosteisiin aikaisemmista tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimuksista. Klemola (2003) osoitti tutkimuksessaan ”Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetus-suunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa”, että sosioemotionaalisten taitojen opettamiselle on tarve liikunnanopettajakoulutuksessa. Opiskelijat kokivat opintojakson käytännönläheisenä, mielenkiintoisena ja hyödyllisenä. Kuuselan (2001) tutkimuksesta käy ilmi, että kahdeksannen luokan tytöille järjestetyn tunnetaitokurssin jälkeen oppilaat muuttuivat avoimemmiksi, aktiivisemmiksi ja aloitteellisemmiksi. Toisten haukkuminen ja riitelystä loppuivat. Vastuunotto itsestä, muista sekä tunnin onnistumisesta kasvoi ja myönteisen palautteen määrä lisääntyi. Lisäksi selvisi, että oppilaat ovat motivoituneita opettelemaan tunnetaitoja. He kokivat ne käytännönläheisiksi ja tarpeelliseksi elämässään. Oppilaat olivat mm. ehdottaneet, että tunnetaitoja opetettaisiin joka koulussa ja kaikilla vuosiluokilla. Kehittyminen tunnetaidoissa näytti rohkaisevan oppilaita vastuullisempaan käyttäytymiseen ja vähentävän eriarvoisuutta oppilaiden kesken.

Klemola (2003) havaitsi tutkimuskartoituksessaan, että aikuisten, erityisesti opettajien, tunne- ja vuorovaikutustaitojen tarkasteluun on kiinnitetty vähän huomiota. Tutkimusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta on tehty opettajaopiskelijoille, lääkäreille, kirjasto- ja informaatiotyöntekijöille sekä rehtoreille. Lähes kaikkien tutkimusten tuloksissa mainittiin toiminnallisten opetusmenetelmien keskeisyys taitoja opettaessa, opetusjakson sisällyttäminen kokonaisopetussuunnitelmaan ja opetuksen painottuminen sekä taitoihin että asenteisiin. (Klemola 2003, 32–37, 158.)

Kuuselan (2001) tutkimuskartoituksessa kiinnitimme erityisesti huomiota liikunnanopetuksen integroituihin tunnetaitojen kehittämisohjelmiin ja menetelmiin. Tarkastelemme ja kuvaamme muutamaa tarkemmin, koska havaitsimme niissä samankaltaisuutta oman tutkimuksemme kanssa. Ohjelmien rungot ja tuntisuunnitelmien rakenne ovat pääpiirteittäin samanlaisia kuin meidän käyttämämme. Eroavaisuutta on ohjelmien sisällössä riippuen, mille kohderyhmälle ohjelma on suunnattu ja mikä on ohjelman päätavoite.

Hellisonin (2003) kehittämissä liikuntaohjelmassa (Teaching Personal and Social Responsibility eli TPSR) painopiste on oppilaiden vastuunoton lisäämisessä. Tavoitteena on saada oppilaat muuttamaan arvojaan ja sitä kautta valintojaan, joita he elämänsä varrella

joutuvat tekemään. Ohjelma etenee viiden vastuuntunnon kehittymisen tason kautta. Nämä vastuunoton tasot ovat; toisten tunteiden ja oikeuksien kunnioittaminen, osallistuminen ja yrittäminen, itseohjautuvuus, välittäminen, toisten auttaminen ja johtajuus sekä vastuullinen käyttäytyminen liikuntasalin ulkopuolella. Tasojen avulla oppilas voi itse seurata edistymistään ja samalla havainnoida mitä omalla ja toisen hyvinvoinnilla tarkoitetaan. (Hellison 2003, 17, 29–34.) Tutkimusta Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista liikuntatunnilla on tehty myös Suomessa. Rantalan (2002) tutkimuksen tarkoituksena oli kokeilla mallin sopivuutta suomalaiseseen koulumaailmaan. Siihen osallistui 20 seitsemäsluokkalaista poikaa ja heidän liikunnanopettajansa. Tutkimusjakso kesti seitsemän liikuntatunnin ajan (n. 2 kk). Kävi ilmi, että vastuuntuntoisuuteen liittyvä tietoisuus lisääntyi sekä siihen liittyvä käsitteistö laajeni koko ryhmällä. Vastuuntunnon kasvua oli havaittavissa yksittäisten oppilaiden kohdalla. Mallin käyttöönotto ei lisännyt opettajan työtaakkaa eikä vähentänyt liikuntatunnin fyysistä kuormittavuutta. (Rantala 2002, 16, 69–70.) Tutkimusjakson lyhyisyydestä huolimatta tulokset olivat erittäin rohkaisevia ja osoittivat mallin sopivan hyvin suomalaisille liikuntatunneille.

Delinen (1991) tutkimuksessa toteutetussa ohjelmassa oli havaittavissa samanlainen rakenne kuin omassa tutkimuksessamme. Tuntien sisällöt poikkesivat käyttämistämme sisällöistä. Hän käytti opetuksessa ”kohdesanoja” (focus words). Ne kuvasivat kunkin oppitunnin opeteltavaa taitoa tai arvoa. Näitä sanoja olivat: keskustelu, kompromissi, rehellisyys, reilu toiminta ja tiimityö. Jokainen kohdesana käytiin läpi liikuntatunnin alussa, kysymyksien mitä, miksi ja miten avulla. Tunti jatkui erilaisin harjoittein, jotka tukivat kyseisen taidon tai arvon omaksumista. Jos tunneilla esiintyi tappelua, tappelijat ohjattiin rajatulle alueelle selvittämään riitansa itsenäisesti. Myös jos joku oppilaista ei tullut toimeen muun ryhmän kanssa, hänet ohjattiin ”mietintäalueelle”. Mietintäalueella oppilaan täytyi pohtia keinoja, joilla muuttaa käyttäytymistään. Pohdintansa jälkeen hänen tuli esittää suullinen suunnitelma toiminnastaan eli ikään kuin ”pelata itsensä ulos ongelmasta”. Oppilas sai hakea tukea seinällä olevista teoria-asioista. Tunnit lopetettiin ”nice timeen”, jossa lyhyen tunnin katsauksen ohella oppilaat antoivat myönteistä palautetta toisilleen. Oli toivottavaa, että myönteistä palautetta saaneet oppilaat kertoivat tunteistaan ja vastaavasti totesivat jotain mukavaa palautteenantajasta. (Deline 1991.)

Salomon (1997) keskittyi moraalisten taitojen opetusohjelmassaan oppilaan tietoisuuden lisäämiseen itsestään ja omasta kehostaan sekä oppilaan vastuuntunnon kehittämiseen. Näistä asioista hän käyttää yleisnimitystä sosiaaliset taidot. Hänen artikkelistaan käy ilmi, mitä asioita täytyy huomioida ennen kuin sosiaalisia taitoja on mahdollista opettaa. Lapsille täytyy antaa mahdollisuus itseohjautuvuuteen. Yhdessä rakennetut säännöt ja rikkomusten seuraukset ovat esimerkiksi asioita, joilla itseohjautuvuuteen kannustetaan. Toiseksi lapsien tulee tietää, miksi tehtävä on tärkeä. Ja kolmanneksi lapsien täytyy tuntea olevansa arvokkaita jäseniä luokkayhteisössä. Se lisää lasten motivaatiota ja auttaa heitä ylläpitämään yhdessä asetettuja arvoja ja normeja. (Salomon 1997.)

Ohjelma eteni neljän eri teeman avulla. Näitä teemoja olivat luottamus, auttaminen, ongelmien ratkaisu sekä tietoisuus itsestä/omasta kehosta. Jakson alussa harjoitettiin oppilaan luottamusta itseensä ja toisiin oppilaisiin. Kun luottamus itsen ja muihin oli saavutettu, siirryttiin toisten auttamiseen ja yhteistyökyvyn harjoitteluun, jonka kautta oli luontevaa keskittyä ongelmanratkaisuun. Nämä kaikki teemat tähtäsivät tietoisuuden lisääntymiseen itsestä/omasta kehosta. Tunti aloitettiin teemaan liittyvällä keskustelulla, jota seurasi alkulämmittely päivän teemaan liittyen. Seuraavaksi ennen pääharjoitusta, joka sisälsi päivän teemaan liittyviä tehtäviä, keskusteltiin edellisestä tunnista. Tunti päättyi keskusteluun ja palautteenantoon. Pidettyään 13 viikon mittaisen moraalisten taitojen opetusjakson Salomon (1997) vertasi ryhmän sosiaalisten taitojen kehittyneisyyttä ryhmään, joka ei osallistunut opetukseen ja totesi opetusjakson olleen erittäin tehokas. Opetusta saaneen ryhmän jäsenten sosiaaliset taidot olivat kehittyneet jakson aikana. (Salomon 1997.)

Kaikki yllä mainitut tutkimukset (Hellison 2003; Kuusela 2001; Salomon 1997 & Deline 1991) antavat tietoa mm. tärkeiksi koetuista taidoista, asenteista ja opetusmenetelmistä opetettaessa tunnetaitoja vanhemmille lapsille ja nuorille. Tutkimushauista huolimatta, emme ole löytäneet vastaavanlaisia tutkimuksia suunnattuina alkuopetukseen eli perusopetuksen ensimmäisille luokille. Siksi halusimme omassa tutkimuksessamme pohtia näitä asioita pienten lasten näkökulmasta. Uskomme työmme antavan tärkeän lisän tunnetaitoihin liittyvään tutkimuskenttään.

3.2 Mitä opettajuus on?

Opettajuutta voidaan sanoa käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Opettajuus yhdistyy opettajan työn sisältämiin asioihin kuten arkityöntaitoihin ja yhteiskunnan odotuksiin. Opettajuus on siis kulttuurisidonnaista ja muuttuu yhteiskunnan muuttuessa. (Luukkainen 2004, 90–91; Heikkinen 2001b, 117; Laine 1998) Opettajuus voidaan määrittellä myös tulevaisuuden rakentamiseksi yhdessä opiskelijoiden, kollegojen, lähiympäristön sekä työelämän kanssa (Mikkola 2002). Toteuttaakseen ajanmukaista kasvatusta opettajan ja muiden koulu yhteisön jäsenien on jatkuvasti opittava uutta ja itsekin kehityttävä. Koulu yhteisöltä edellytetään yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyökykyä, kykyä asettaa yhteisiä päämääriä ja taitoa pyrkiä näihin päämääriin. Opettajien on pystyttävä tarkastelemaan ja arvioimaan, refleктоimaan, vallitsevia käytänteitä ja sen pohjalta muovaamaan niitä. (Aho 1999.)

Opettajuus rakentuu ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksestä, sisällönhallinnasta, autonomiasista, eettisyydestä ja yhteiskunnallisesta roolista. Opettajuus ilmentyy myös mm. pedagogisissa ratkaisuissa sekä kehittämis- ja kehityshalukkuudessa. Toteutunut opettajan työ on opettajuuden tulosta. Opettajuuden tarkasteluun vaikuttavat muutosprosessin kohtaaminen ja työ yhteisöllisyys sekä uudet kumppanuudet ja oppimisympäristöt. (Luukkainen 2004, 91; Laine 1998)

Otollisten oppimisympäristöjen luomisessa on opettajien kyvyillä ja opetustavoilla suuri merkitys. (Bandura 1997.) Liikunnanopettajan kyky herkkyyteen yhdistettynä taitoon asettaa rajoja sekä luoda kannustava, johdonmukainen ja luotettava toimintaympäristö edistää hyvän oppimisilmapiirin syntymistä (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999). Edellä mainittujen asioiden lisäksi oppilasryhmästä välittäminen ja huolenpito ovat merkityksellisiä toimia rakennettaessa positiivista oppimisilmapiiriä. Välittämistä ovat muun muassa arvostaminen, kunnioittaminen, tasapuolisuus sekä oppilaiden rohkaiseminen ja tukeminen. (Sedentop ja Tannehill 1999, 100, 105.)

Opettajuus voidaan käsittää myös ammatilliseksi minäksi. Opettajan ammatillinen minäkäsitys rakentuu omien havaintojen pohjalta. Havainnot koostuvat kokemusten ja tulkitsemisen kautta opettajan ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Keskeistä on kuva

itsestä opettajana, itsearvostuksen tunteminen, motivaatio ja tehtävä. Omiin havaintoihin vaikuttavat vahvistaminen, tärkeiden yksilöiden arvioinnit omasta toiminnasta sekä yksilön omat arviot käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Opettajan minäkäsitys toimii myös suodattimena. Havainnot ja kokemukset suodattuvat ja ne saavat merkityksen, joka puolestaan määrittää näkemystämme itsestämme opettajana. Opettajan itsensä määrittäminen tapahtuu nykyhetken lisäksi menneisyydessä ja tulevaisuudessa, millaisia persoonia he ovat olleet, mitä he ovat ja millaisiksi persooniksi he näkevät itsensä tulevan. (Niikko 1995, 60–61, 67, 75–76.) Opettajaksi kasvaminen ei ole ainoastaan yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä omassa yhteiskunnassa (Heikkinen 2001b, 117).

Opettajan minäkäsitys on osittain pysyvää ja osittain muuttuvaa. Yksilön parhaiten itseään kuvaavat ominaisuudet pysyvät suhteellisen vakaina tilanteista riippumatta, mutta opetuskokemusten kautta opettajan minäkäsitykseen liitetään jatkuvasti uusia piirteitä. Opetustilanteissa tehdyt tulkinnat, päätökset ja arvioinnit, ovat riippuvaisia muun muassa opettajan havainnoista tapahtumista, käyttäytymisistä ja henkilöistä. Opettaja itse rakentaa oman minäkäsityksensä eli opettajuutensa, mutta rakentamiseen vaikuttaa sosiaalinen ympäristö sekä reflektio. Ammatillisen minän rakentumista ja myönteistä minäkäsitystä voi opettajana kehittää erilaisin keinoin. Tällaisia keinoja ovat mm. oman itsensä ja työnsä tutkiminen, pohdinnan alla oleviin asioihin tarttuminen, tavoitteiden asettaminen ja rajaaminen, erilaisten työskentelymuotojen hyödyntäminen, vaihtoehtoisten tapojen etsiminen omalle toiminnalleen, reflektoinnin oppiminen sekä positiivisten itsearvostusta tukevien tunteiden vahvistaminen eri tavoin. (Niikko 1995, 61, 75–76, 88.)

Siedentop ja Tannehill (1999, 9) nostavat esiin käsitteen aktiivisesta opettajasta. Aktiivinen opettaja antaa oppilaille aikaa ja mahdollisuuden oppimiseen, kommunikoi selkeästi ja huolehtii otollisesta ilmapiiristä. Aktiivinen opettaja hallitsee opetusaineensa, suunnittelee ja toteuttaa mielekkäitä oppimistehtäviä oppilaslähtöisesti sekä ottaa vastuun toiminnastaan sekä luokkayhteisöstään. Aktiivinen opettaminen ei ole metodi vaan kehys, johon opettaja voi reflektoinnin ja työssä harjaantumisen kautta pyrkiä. Keskeiseksi nousee niin opetusaineksen sisällöllinen hallinta kuin teoreettinenkin osaaminen. (Siedentop & Tannehill 1999, 9–12.) Täten voidaan todeta, että opettaminen on läheisesti sidoksissa myös oppimisteorioihin (Puolimatka 2002, 11).

Opetuksen teorioista kaksi on tullut selvimmän esille opiskeluaikanaamme. Koulutuksessamme näytti olevan kahtiajako behaviorismin ja konstruktivismin välillä. Kaikki halusivat olla konstruktivistisia opettajia ja behaviorismia vähäteltiin ja pidettiin ”vanhoillisena” opetustyylinä. Vasta tätä työtä tehdessämme ja tutustuessamme opettajuutta käsittelevään kirjallisuuteen törmäsimme myös realismiin. Seuraavaksi tarkastelemme näitä oppimiskäsityksiä tarkemmin.

Behaviorismi perustuu ärsykkeeseen ja siihen reagoimiseen. Tästä esimerkkinä voisi olla opettajan esittämä spesifi kysymys, johon odotetaan spesifiä vastausta. Behaviorismissa keskeinen osa on vahvistamisella, joka perustuu tarpeen tyydytykseen. Vahvistaminen koulussa on opettajan kehumista oikean vastauksen johdosta. Behaviorismissa oppimateriaali on jaoteltu helposti opittaviin osiin, jotka rakentuvat kukin aikaisempien vaiheiden varaan. Oppimistavoitteet ja vaiheet ovat tarkalleen määriteltyjä. Suunnitelma on laadittava etukäteen yksityiskohtaisesti. Tällöin oppimisen yhtenä perustana on asteittain etenevä harjoitus, jossa oppilaan tietotaito ja motivaatio rakennetaan vaihe vaiheelta. Behavioristinen opetusohjelma sopii erityisesti oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille. (Puolimatka 2002, 84–85; Patrikainen 1997, 75.)

Konstruktivismi on monimerkityksinen käsite. Käsitettä voidaan käyttää puhuttaessa paitsi tiedosta ja sen rakentumisesta, myös oppimisesta ja opettamisesta. Oppimisesta puhuttaessa painotetaan sitä prosessia, jossa oppija rakentaa omaa ympäristään, oppii ymmärtämään asioita entistä paremmin. Opetuksesta puhuttaessa huomio kiinnitetään niihin opettajan pedagogisiin toimiin, joilla hän pyrkii tukemaan tiedonrakentumisen prosessia oppilaan mielessä. (Aho 1999; Puolimatka 2002, 32.)

Konstruktivismi voidaan jakaa karkeasti kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Ensimmäisen painopisteenä on yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. Sosiaalisessa konstruktivismissa painotetaan tiedon sosiaalista konstruointia ja ollaan kiinnostuneita oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista. (Tynjälä 1999, 38–39.)

Konstruktivismissa painotetaan ihmisen kykyä rakentaa itse oma todellisuutensa. Asioita ja todellisuutta tarkastellaan konstruktivismissa ihmisten tekeminä eikä itsestään selvinä asioina. (Puolimatka 2002, 32; Miettinen 2000, 276.) Konstruktivismissa painotetaan, ettei opetus ole tiedon siirtämistä, vaan oppilaan tukemista itsenäiseen tiedon rakentamiseen ja prosessointiin. Oppilastuntemus on tärkeää; opettajan tulee selvittää oppilaiden käsitykset opetettavasta asiasta. Oppiminen ymmärretään aktiiviseksi tiedon rakentamiseksi, jolloin oppilaalla herää kysymyksiä opittavasta asiasta, joita hän yrittää itse selvittää. Opettajalle jää ohjaajan ja avustajan rooli. Tärkeää konstruktivismissa on oppilaan ymmärryksen lisääntyminen. Oppiminen on tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksen aikaansaamaa. Konstruktivismissa oppimiseen liittyy myös itseohjautuvuus, minän kasvu ja itsearviointi. (Aho 1999; Rauste-von Wright 1997.) Konstruktivistisen opetuksen malleja ovat esimerkiksi itseohjautuva oppiminen, tutkiva oppiminen ja käytännössä oppiminen (Puolimatka 2002, 252–271).

Realistisen opetuksen tavoitteena on välittää oppilaille oikea käsitys todellisuudesta. Se vaatii tiedon aktiivista rakentamista ja tiedollisten rakennelmien pätevyuden arviointia. Realistisen näkemyksen mukaan opetuksen tarkoituksena on auttaa oppilasta muodostamaan todellisuutta vastaavia tiedollisia käsityksiä. Oppilaiden ajatusrakennelmia ei hyväksytä kritiikittä, vaan häntä autetaan ymmärtämään niiden puutteet ja kehittämään niitä paremmin todellisuutta vastaaviksi. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskeluprosessia käyttäen vaihtelevia menetelmiä, jotka auttavat tiedon ymmärtämistä, kehittävät tiedollisia valmiuksia sekä ylläpitävät kiinnostusta oppimista kohtaan. Realistisen opetuksen malleja ovat oivallusmalli, käytännössä opettamisen malli, dialogiopetuksen malli sekä yleissivistävä opetusmalli. (Puolimatka 2002, 20, 291, 312–344.) Yleissivistävä kasvatusihanne on ollut vallalla länsimaisessa kasvatuksessa antiikin ajoista lähtien. Realistisen mallin mukaan maailma asettaa ihmisen toiminnalle rajat ja niiden tulisi näkyä myös kasvatuksessa. Kasvatussuhde on dynaaminen suhde, joka vaatii johdonmukaista läsnäoloa lapsen elämässä. Läsnäolo mahdollistaa kehysten rakentamisen lapsen maailmalle ja ne tukevat lapsen yksilöllistä kehitysprosessia. (Puolimatka 2002, 17, 26–30.)

3.3 Ryhmän turvallisuus, normit ja kehitysvaiheet

Ryhmällä tarkoitetaan sellaista ihmisjoukkoa, jolla on jokin yhteinen tavoite ja jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja myös tietävät kuuluvansa tähän ryhmään (Aho & Laine 1997, 203). Erilaisia ryhmiä muodostuu elämässämme koko ajan. Ryhmät muodostuvat eri syistä, joita voivat olla yhteisöön kuuluminen tai yhteinen tavoite. Ryhmä voi olla koossa myös satunnaisesti lyhyen ajan tai ryhmä voi syntyä sosiaalisista syistä kuten ystävien ympärille. (Jauhiainen & Eskola 1994, 41). Liikuntakerhomme edusti tavoitteellista ryhmää. Tavoitteelliset ryhmät muodostuvat tiettyä tarkoitusta varten ja ne syntyvät ja kuolevat toimimisen tarpeiden mukaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 49).

Bionin (1961) mukaan ryhmällä on kaksi tehtävää. Ensimmäinen tehtävä on ryhmän virallinen tehtävä ja toinen tehtävä koskee perusturvallisuutta. Turvallisuus tulee inhimillisistä syistä aina ryhmätilanteissa mukaan. Kun ryhmä tyydyttää jäsentensä turvallisuuden tarpeet, on ryhmällä taipumus pitää yllä saavutettua tasapainotilaa. (ks. Keski-Luopa 2001, 445.)

Ryhmä koetaan turvalliseksi silloin, kun siinä on mahdollisimman vähän ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voivat synnyttää häpeää, pelkoa, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunnetta. Turvallisuus on hyväksytyksi tulemista. Parhaat puolet ihmisistä nousevat esiin turvallisessa ryhmässä. Siinä jokainen kokee olevansa läsnä omana itsenään. Turvallisessa ryhmässä itsetunto paranee ja toisten huomioiminen lisääntyy. Huonossa ryhmässä pelko hallitsee ryhmäläisiä. Itsensä ilmaiseminen rajoittuu ja saattaa saada valheellisia piirteitä. Ryhmän jäsenistä ei juurikaan välitetä. (Aalto 2000, 15–16.) Yksilön monet tarpeet, tunteet, asenteet, uskomukset ja kokemukset otetaan ryhmässä tietoisesti käsittelyyn vasta, kun ryhmä koetaan turvalliseksi työskennellä. Ryhmässä löytyy yhteinen kieli prosessin edetessä, jolloin turvallisessa työskentelyssä ymmärretään sen jäsenten viestintä oikein ja suojautumiskeinoja ei tarvita. (Paunonen-Ilmonen 2001, 79–82.)

Itsetuntoa tutkineiden Borban (1993) ja Reasonerin (1994) mukaan turvallisuus on yksi itsetunnon osatekijöistä. Turvallisuudella tarkoitetaan ihmisen hyvää oloa ja luottamusta muihin ihmisiin. (ks. Aho & Laine 1997, 22–23). Vahva itsetunto, hyvä itsetuntemus ja

positiivinen minäkäsitys lisäävät lapsen sosiaalista herkkyyttä, toisten kuuntelemista ja rohkeutta osallistua. Heikko itsetunto näkyy usein vaikeuksina kuvata ja arvioida itseään. Se voi näkyä myös pelokkuutena, arkuutena ja muiden käyttäytymisen jäljittelyinä. Toisaalta huono itsetunto saattaa näkyä myös tyrannisoivana, dominoivana käyttäytymisenä tai huomion herättämisenä ja häiriköintinä. Huonon itsetunnon omaavalla lapsella on yleensä vähän erilaisia ratkaisumalleja ongelmatilanteisiin ja hänen tietonsa moraalisäännöistä tai oikeudenmukaisuusperiaatteista ovat puutteellisia. Vuorovaikutustilanteissa itsetunnon heikot lapset turvautuvat helposti erilaisiin defenssimekanismeihin kuten itkemiseen, valehteluun, vähättelyyn, kiusaamiseen, pakenemiseen, vastuun välttämiseen ja syyttelyyn. Itsetunnon heikoilla lapsilla saattaa olla keskittymisvaikeuksia eivätkä he uskalla tai osaa ilmaista tunteitaan. Tunteiden verbaalinen kontrolli ei useinkaan onnistu. (Aho & Laine 1997, 40–47.)

Rajojen asettaminen lisää turvallisuuden ja hallinnan tunteita, jolloin yksilö pystyy ennalta koimaan käyttäytymisensä lopputuloksen. Turvallisuuden tunnetta ja itsetuntoa voidaan lisätä kasvatuksella, joka asettaa lapselle selvät rajat. Rajojen asettamisella ei pyritä määräyksien noudattamiseen ja tottelevaisuuteen vaan itsensä hallitsemiseen ja kompromissien tekoon ja siitä seuraavaan hyvinvointitunteeseen. Rajojen asettaminen palvelee turvallisuuden tunnetta ja lapsen tarvetta olla aikuisen kanssa. Nykypäivän lasten ongelma on, että heillä ei ole riittävästi turvanaan aikuisia ihmisiä, vaan joukko hieman iäkkäämpiä kavereita, joita kutsutaan vanhemmiksi ja opettajiksi. Vanhemmat haluavat olla reiluja ja ymmärtäviä ja opettajat eivät halua olla auktoriteetteja vaan oppilastovereita. (Keltikangas-Järvinen 1994, 146–152.)

Rajojen asettaminen ryhmässä tapahtuu toimintasääntöjen eli normien avulla. Normeihin tukeutuen ryhmä saa jäsenensä toimimaan yhdenmukaisesti. Ryhmän jäsenten tulisi tehdä itselleen juuri omaa toimintaansa parhaiten edistävä normisto. (Schmuck & Schmuck 2001, 193–196; Himberg & Jauhiainen 1998, 129–131; Aho & Laine 1997, 149–151.) Useimpien normien kehittymiseen vaikuttaa opettajan toiminta ensimmäisten viikkojen aikana ja oppilaiden aikaisemmin oppimat rutiinit ja käyttäytymistavat. Normit, jotka ohjaavat yhteistyöhön edistävät oppilaan itsetuntemusta ja oppimista enemmän kuin normit, jotka tukevat oppilaiden keskinäistä kilpailua ja yksilötyöskentelyä. (Schmuck & Schmuck 2001, 193, 213.) Ryhmän normit ohjaavat ryhmän jäseniä yhteisiin odotuksiin, asenteisiin ja

käyttäytymistapoihin. Tällöin ryhmän toiminta on järjestynyttä ja toimivaa. (Schmuck & Schmuck 2001, 213; Aho & Laine 1997, 150–151.) Opettajan tulisi ohjata normien kehittymistä siten, että yhdessä luodut säännöt tulisivat osaksi oppilaiden arvostamia normeja (Schmuck & Schmuck 2001, 213). Sääntöjen tekeminen yhdessä on oppimiskokemus, jossa osallistujien ääntä kuullaan ja kunnioitetaan (Siedentopp & Tannehill 1999, 61–63). Myös liikuntapedagogisesta näkökulmasta katsottuna on sääntöjen luominen yhdessä oppilaiden kanssa tärkeää (Rink 1998, 138–139).

Ryhmän turvallisuus lisääntyy myös ryhmäprosessin edetessä (Aalto 2000,73). Ryhmä käy työskennellessään läpi prosessin, jota voidaan kuvata vaiheittain. Vaiheiden pituutta ei voida ennakkoon määritellä, vaan jokainen ryhmä etenee sille ominaisella tavalla. Kehitysvaiheet voidaan nimetä esivaiheeksi, muotoutumisvaiheeksi, kuohunnaksi, normien muotoutumiseksi, tehtävän toteuttamiseksi sekä ryhmän lopettamiseksi. (Paunonen-Ilmonen 2001, 83–85; Tuckman 1965, ks. Niemistö 2002, 160–165.) Ryhmän kehitysprosessin edetessä ryhmän kiinteys yleensä paranee. Kiinteydellä tarkoitetaan sitä, että ryhmäläiset haluavat kuulua ryhmään. Kiinteän ryhmän jäsenet kommunikoivat keskenään, ovat tyytyväisiä ja vuorovaikutus on positiivista sisällöltään ja muodoltaan. (Niemistö 2002, 160–165.) Jotta ryhmästä tulisi toimiva, on sen saatava oma aikansa eri vaiheiden läpikäymiseen.

Ryhmä joutuu muutosprosessinsa aikana kohtaamaan prosessiongelmiä. Prosessiongelmiä syntyy, jos ryhmään kehittyy liikaa osallistujien energiaa sitovia jännityksiä, jotka haittaavat järkevää toimintaa ja luovat turvattomuutta. Prosessiongelmiä syntyy herkimmin ryhmän aloittaessa toimintaansa. Bionin (1961) mukaan ryhmä puolustautuu ongelmia vastaan defenssimekanismeilla, joita ovat riippuva ryhmä, taisteleva ja pakeneva ryhmä sekä parinmuodostusryhmä. (ks. Himberg & Jauhiainen 1998, 143–145.)

Riippuva ryhmä odottaa johtajan tukevan heitä. Ryhmäläiset eivät tee aloitteita vaan odottavat ryhmän johtajan tekevän ne heidän puolestaan. Riippuvasta ryhmästä voidaan perinteiseen tapaan puhua opettajajohtoisesta ryhmästä, missä ollaan mukana ja tehdään pyydettyjä asioita, mutta kiinnostus asioihin puuttuu. Taistelu- ja pakoryhmän ilmapiiri voi olla kiihtynyt ja aggressiivinen. Ryhmä saattaa etsiä syyllistä tyytymättömyyteensä jostakin ryhmän jäsenestä tai ohjaajasta ja yrittää välttää perustehtävän suorittamisen. Pakokeinoja voivat olla esimerkiksi puheenaiheen välttäminen, vähättely ja vitsailu. Taistelu- ja pako-

ryhmässä ohjaaja jätetään usein huomiotta. Parinmuodostusryhmässä pari voi muodostua konkreettisesti henkilöistä tai asioista. Tällaisen ryhmän tunnelma on toiveikas ja odottava ja puheilmaisuus siirtävät huomion pois välittömästä nykyhetkestä oletettuun tulevaan tapahtumaan. (Bion 1979, ks. Niemistö 2002, 142–148; ks. Himberg & Jauhiainen 1998, 143–145.)

Ryhmässä täytyy muistaa, että se on aina pohjimmiltaan joukko yksilöitä, jotka toiminnallaan tuottavat ryhmän. Tavoitteellisen ryhmän toiminta on tasapainossa silloin, kun ryhmä ottaa huomioon yksilöiden tarpeita ja yksilö osaa suhteuttaa omat tarpeensa muun ryhmän toiminnan huomioiden. (Jauhiainen & Eskola 1994, 14, 52.) Tulemme työmme tulososiossa miettimään, miten meidän kerhoryhmämme toimi. Jatkossa käytämme sanaa ryhmäytyminen, jolla tarkoitamme ryhmän kiinteytymistä, tunnesuhteiden lujittumista sekä yhteenkuuluvuuden tunteen kasvamista (Himberg & Jauhiainen 1998, 206).

4 METODOLOGISET VALINNAT

4.1 Tutkimuksen luonne

Tutkimuksemme on laadullinen toimintatutkimus. Toimintatutkimusprosessi on kasvatuksellista ja tarkastelee yksilöitä sosiaalisen ryhmän jäseninä. Se on myös ongelmakeskeistä ja tilannesidonnaista sekä muodostaa syklin tapaan etenevän prosessin, jossa toiminta, sen tutkimus ja arviointi ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. (Hart & Bond 1995, 37–38.) Nojaamme Hartin ja Bondin (1995) määritelmään, koska se nostaa esille toimintatutkimuksen syklisyyden. Toimintatutkimusta hahmotellaan usein itsereflektiivisenä syklinä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan (Heikkinen & Jyrkämä 1999).

Laadullinen ja siten myös toimintatutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunutta (Kiviniemi 2001). Syklinen malli antaa yleiskuvan toiminnan etenemisestä. Todellisuudessa toiminnassa tapahtuu niin monenlaisia prosesseja, että niitä ei voi tiivistää yhteen ajassa etenevään sykliin. Usein prosessin aikana tutkija havaitsee tutkimustehtäviä, joita ei projektin alussa ole hahmotettu. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Toimintatutkimukselle onkin ominaista tutkimusongelman täsmentyminen koko tutkimuksen ajan (Kiviniemi 2001). Lähdimme liikkeelle tunnetaidoista ja opettajuudesta, mutta kerhon edetessä ryhmän turvallisuus ja ryhmäytyminen nousivat ongelmakohdiksi, joita halusimme tutkia tarkemmin. Olimme kerhon opettajina ja tutkijoina tietoisia tutkimuksen projektiivisuudesta ja siksi myös tuntosarvet koholla mahdollisia uudelleenlinjauksia varten.

Tutkimusstrategiana toimintatutkimus pyrkii käytännön toiminnan ja teoreettisen tiedon vuorovaikutukseen (Eskola & Suoranta 1998, 129; Heikkinen & Jyrkämä 1999). Toteutimme tutkimuksemme kerhona, jossa käytännön tekemistämme tukivat tunnetaitojen sekä opetusteorioiden teoreettinen tarkastelu. Toimintatutkimuksessa korostuu kentältä saatavan materiaalin merkitys teoreettisen katsauksen jäsentäjänä. Teoria voi toimia välineenä, jonka avulla kerätystä aineistosta voi rakentaa tulkintoja ja jonka avulla tulkintoja voi esittää tieteellisessä muodossa. (Kiviniemi 2001; Eskola & Suoranta 1998, 80–84.)

Toimintatutkimus on osallistuvaa ja käytäntöihin kohdistuvaa; me opettajina pohdimme käsityksiämme, arvostuksiamme ja taitojamme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 129; Aaltola & Syrjälä 1999). Tutkimuksessamme näkyy vahvasti subjektiivisuus ja arvosidonnaisuus, koska olimme itse tutkijoina ja kerhon opettajina keräämässä tutkimusaineistoa. Toimintatutkimuksessa saavutetaan tietoa, joka on tulkinta tietystä näkökulmasta. Tämän vuoksi onkin tärkeää selvittää ne yhteydet, joiden kautta tutkija on suhteessa tutkimaansa tutkimuskohteeseen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Liitteenä olevat opetusfilosofiamme (liite 2) kertovat meistä ihmisinä ja opettajina. Ne antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojamme.

Toimintatutkimuksessa ei ole mitään ehdottomasti oikeaa tai väärää tapaa. Vaikka sitä voidaan ymmärtää monella eri tavalla, löytyy sille kuitenkin myös piirteitä, joita toistuvasti kuvataan: reflektiivisyys, käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisen aktiivinen osallistuminen hankkeeseen. Toimintatutkimus on jatkuva, päättymätön prosessi, jonka avulla tähdätään asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen paremmiksi. Tulos ei ole siis jokin tietty, entistä parempi toimintatapa vaan uudella tavalla ymmärretty prosessi. Toimintatutkimus ei ole kiinnostunut ainoastaan siitä, miten asiat ovat, vaan ennen kaikkea siitä, miten niiden tulisi olla. (Aaltola & Syrjälä 1999.)

On hyvä korostaa tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä. Kaikkea aineistoa ei ole tarkoituksenmukaista sisällyttää varsinaiseen loppuraporttiin. Rajaamisessa on kyse myös tulkinnallisesta rajauksesta, sillä aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy lukijalle tutkijan tulkinnan ja tarkasteluperspektiivien välittämänä. (Kiviniemi 2001.)

4.2 Kohderyhmä

Tutkimuksemme kohteena oli jyväskyläläisen koulun alkuopetuksen oppilaita iältään 7-8 -vuotiaita. Koulun erityisopettaja oli kiinnostunut projektistamme ja uskoi siitä olevan hyötyä heidän oppilailleen. Luokanopettajat, erityisopettajan avustuksella, valitsivat lapset kerhoomme, koska he tunsivat heidät paremmin. Toivomuksemme opettajille oli, että ryhmästä tulisi mahdollisimman heterogeeninen, kuitenkin siten, että mukaan tulisivat oppi-

laat, jotka hyötyisivät kerhosta eniten. Toivomustemme mukaan saimme kerhoomme erilaisia oppilaita, luonteeltaan vilkkaita ja hiljaisia. Lähetimme jokaiselle valitulle lapselle kirjeen kotiin, jossa kerroimme projektistamme, kerhon tavoitteista ja omista tavoitteistamme sekä pyysimme vanhempien suostumusta lapsen osallistumiselle (liite 4). Kerho ei saanut vanhemmilta toivomaamme tukea. Vastaukset olivat mm. tällaisia, ”ei haluan osallistua”, ”päivistä tulee liian pitkiä”, ”aikainen ajankohta”. Tuki opettajien suunnalta oli kuitenkin niin vahva, että he halusivat joustaa kyseisten lasten aikatauluissa siltä osin, että heidän koulupäivänsä loppuisi tuntia aikaisemmin kerhopäivinä. Halusimme kertoa tästä henkilökohtaisesti lasten vanhemmille, joten teimme soittokierroksen kullekin vuorollaan. Kerroimme tarkemmin kerhosta, erityisesti sen hyödyistä oppilaalle. Juttelutuokiot olivat myönteisiä ja vanhemmat antoivat suostumuksensa lapsille osallistua kerhoomme.

Yhteydenottojen jälkeen kerhoomme oli halukkaita tulemaan yhdeksän lasta, viisi tyttöä ja neljä poikaa: Kaisa, Emma, Tuuli, Roosa, Erika, Juuso, Heikki, Karri ja Eemil. Lasten nimet on muutettu anonymiteetin vuoksi.

4.3 Aineiston keruu

Tunnetaitoliikuntakerho toteutui ajalla 9.9.2003 – 5.12.2003. Kerho kokoontui tiistai- ja perjantaiamuisin yhteensä 23 kertaa ja kerhokerta oli kestoaltaan 45 minuuttia. Aineistonkeruumenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia, jonka pohjalta kirjoitimme kumpikin tutkimuspäiväkirjaa. Tutkimuspäiväkirjat olivat 1,5 rivivälillä Annella 29 sivua ja Riikalla 40 sivua. Pyrimme kirjoittamaan päiväkirjoja aina mahdollisimman nopeasti kerhon jälkeen. Joskus omista opinnoista johtuen kirjoittaminen onnistui vasta iltapäivällä. Kirjoitimme tutkimuspäiväkirjoja vapaasti omien tunteiden ja tulkintojen pohjalta. Havainnoinnin ja muistamisen tueksi videoimme neljää tuntia lukuun ottamatta kaikki kerhokerrat. Niiden tehtävänä oli kuitenkin ainoastaan tukea muistamistamme, emmekä analysoi niitä tarkemmin. Tutkimusaineistoomme kuuluu lisäksi liikuntakerhon tuntisuunnitelmat (liite 3) sekä päiväkirjoihin raportoidut keskustelut luokkien opettajien ja lasten vanhempien kanssa.

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineistonkeruutapaa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Normaalista tarkkailusta osallistuva

havainnointi poikkeaa esimerkiksi siten, että opettajina jouduimme koko ajan keskittymään tehtäväämme ryhmässä, emmekä siten voineet keskittyä päätoimisesti tarkkailuun. Osallistuva havainnointi on luonnollisestikin subjektiivista toimintaa. Se voi olla hyvinkin valikoivaa; ennakko-odotukset suuntaavat havainnointia muiden asioiden jäädessä huomaamatta. (Eskola & Suoranta 1998, 99–103.) Siksi olikin hyvä, että meitä oli kaksi havainnoimassa ryhmää sekä omaa toimintaamme. Toinen ehkä huomasi jotain, mitä toiselta jäi huomaamatta. Kaksi ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa hyvinkin eri asioihin, mikä laajentaa kuvaa tarkasteltavasta ilmiöstä. Subjektiivisuus on ehdottomasti myös rikkautta, joka kuvaa arkielämänkin monivivahteisuutta ja tulkintojen rikkautta (Eskola & Suoranta 1998, 103–104).

4.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Analysoimme aineistoamme teoriasidonnaisesti tematisoiden (Eskola & Suoranta 1998, 175–177). Teoriasidonnaisessa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan esiin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Työssämme olemme teoriaosassa määritelleet käsitteitä kuten tunnetaidot ja opettajuus, jotka luovat pohjan aineiston tulkitsemiselle. Täysin teorialähtöisestä analyysistä työmme poikkeaa siinä, että meillä ei ollut mitään ennalta luotua, valmista mallia, jota olisimme lähteneet testaamaan. Teimme oman kerhomallimme aikaisempiin tunnetaito-ohjelmiin nojautuen. Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria voi toimia apuna analyysin tekemisessä mm. ohjatessaan analyysiyksiköiden valinnassa. Analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaavaa vaan pikemminkin uusia ajatusuria aukovaa. Teoriasidonnaisessa analyysissä aineiston hankinta on vapaata suhteessa teoriaosaan ja tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–101.)

Perehdyimme päiväkirjoihimme lukemalla niitä yhä uudelleen ja uudelleen. Luimme sekä omaamme että toisen päiväkirjaa tehden niihin merkintöjä. Näitä merkintöjä vertailimme keskenämme ja päädyimme kolmeen pääteemaan, joiden etenemisestä tutkimuksessa kerromme. Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy raportoinnissa niiden lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 175–177).

Käytimme tutkimuksessamme narratiivista analyysia, jossa painopiste on kertomuksen tuottamisella aineiston pohjalta (Heikkinen 2002; Heikkinen 2001a). Päädyimme käyttämään analyysin tuloksena narratiivista kerrontaa, koska siten pystyimme tuomaan prosessin etenemisen mielekkäällä tavalla esille. Runsaat sitaatit tutkimuksen raportoinnissa mahdollistavat lukijan arvioinnin siitä, onko tutkijoiden tekemissä tulkinnoissa mitään järkeä (Eskola & Suoranta 1998, 175). Tutkimuksemme kertomukset syntyivät runsaista päiväkirjamerkinnoista koskien tunnetaitoja, ryhmän turvallisuutta sekä opettajuutta. Koskimme aineiston pohjalta kolme tarinaa, jotka pyrkivät tuomaan esiin aineiston kannalta keskeiset asiat. Aineiston käsittely etenee kerronnallisesti tarinamuodossa, prosessin kehityksen mukaan (Heikkinen 2001a).

Narratiivisuus ymmärretään usein suomenkielessä tarinallisuudeksi. Narratiivisuudella voidaan viitata yleisellä tasolla suorasanaiseen, kertomusmuotoiseen kielenkäyttöön eli kerrontaan. Tutkimuksena narratiivisuus on muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta, viitekehys, jossa huomio kiinnittyy kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä. (Heikkinen 2002; Heikkinen 2001a.)

Kirjoittaminen on tapa löytää ja analysoida. Eri tavoin kirjoittamalla löydämme uusia näkökulmia ja yhteyksiä. Kirjoittaminen tutkimuksen metodina mahdollistaa itsemme tarkastelun. Miten konstruoinme maailmamme, millaisia me olemme ja millaisia muut ovat. (Richardson 2000.) Tutkimuksessamme tunteemme ja toimintamme nostetaan tarkastelun kohteeksi, jolloin voimme koota ”elämän sirpaleisuudesta” ehjemmän kokonaisuuden ja lisätä elämönhallinnan tunnetta (Heikkinen 2002). Ehjän kokonaisuuden saavuttaminen ja omien toimintatapojemme kriittinen tarkastelu on meille tulevana opettajina tärkeää, sillä olemme vasta opettajuutemme alkuvaiheessa.

4.5 Luotettavuus

Laadulliselle tutkimukselle ominaiset avoimuus ja prosessiluonteisuus antavat oman sävynsä myös luotettavuuden eli validiteetin tarkastelulle. Tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät. Tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa, millaista vaihtelua niin tutkijassa, aineiston hankinnassa kuin menetelmissäkin tapahtuu sekä tuo-

da ne tarkoin esille myös loppuraportoinnissa. Tällöin lukijat kykenevät arvioimaan tämänkaltaisen vaihtelevan tutkimusprosessin hallintaa. (Kiviniemi 2001.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211). Vaikka luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia, voidaan tutkimusraporttia pitää keskeisenä luotettavuuden osa-alueena. Tutkimusraportti on tutkijan tulkinnallinen konstruktio, se on aina ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. (Kiviniemi 2001.) Siksi on tärkeää tuoda esille suhteet, joiden kautta tutkija on yhteydessä tutkimuskohteeseensa. Esioletustemme ymmärtäminen helpottaa lukijaa suhteuttamaan tuloksia tutkijan käsityksiin. (Heikkinen & Jyrämä 1999; Patrikainen 1997, 16,19.) Opetusfilosofiamme (liite 1) kertovat meistä ihmisinä ja opettajina.. Niiden avulla lukija voi hahmottaa, millaisten ”linssien” läpi olemme aineistoamme tarkastelleet. Joku toinen voisi löytää samalle aineistolle erilaisen muodon. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkijan tehtävä on johdonmukaisesti hahmottaa käsitys omista tulkinnoistaan ja niistä perusteista, joiden pohjalta hän on tulkintoihinsa päätenyt. Raportti tarjoaa lukijalle välineet arvioida tutkijalle muodostuneen käsityksen uskottavuutta. (Kiviniemi 2001.)

Kertomus mahdollistaa maailman ymmärtämisen tarinana, jossa parhaimmillaan on vahva todentuntu. Vakuuttuminen tarinan todentunnusta on kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen. (Heikkinen 2002; Heikkinen 2001a.) Kun tarina on todentuntuinen, ei ole väliä sillä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet jossain todellisessa paikassa. Olennaisempaa on se, että tarinan maailma avautuu kuulijalle elämänläheisenä, uskottavana ja mahdollisena. Todentuntuudessa tarinassa kuulija eläytyy tarinan henkilöiden asemaan ja ymmärtää heidän toimintansa vaikuttimia tarinan olosuhteissa. Tällöinen todentuntuinen simulaatio voi avata kuulijalle kokonaan uuden ymmärryksen maailmasta. Todentuntuinen kertomus siis puhuttelee lukijaansa sen kautta, mitä tämä itse on elämässään kokenut. (Heikkinen 2002; Heikkinen 2001a; Ellis & Bochner 2000.) Todentuntu ei kuitenkaan merkitse sitä, että todellisuus suljetaan tarinallisuudesta ulos, vaan se on tarinassa sisällä (Heikkinen 2002). Tutkimuksen validiteettia voidaan miettiä myös siitä näkökulmasta, ettei kieli ole yksiselitteistä, eikä siinä ole olemassa yhtä ainoata totuutta. Validiteettia voidaan arvioida sen perusteella, että parantaako kirjoitus lukioiden tai kirjoittajien elämää. (Ellis & Bochner 2000.) Kirjoittajien puolesta voimme todeta, että tutkimus lisäsi

tietoisuuttamme tunnetaidoista sekä omista opetustavoista. Tietoisuuden lisääntyminen mahdollistaa toimintamme muuttamisen haluttuun, parempaan suuntaan.

Narratiivisuus voidaan katsoa jopa fiktiiviseksi. Henkilönimien muuttaminen, aineiston yhdisteleminen ja tulkinta tarkoittaa sitä, että tutkimusteksti on tutkijan oma konstruktio ja siten siis fiktiivinen. Narratiivisuus liitetään usein konstruktiviseen ajattelutapaan, missä todellisuus tuotetaan tarinoiden välityksellä eikä se siis vastaa samalla tavalla todellisuutta kuin modernistisessä tiedonkäsityksessä. Näkemykset asioista muuttavat muotoaan sitä mukaan kuin uusia kokemuksia ilmenee. (Heikkinen 2002; Heikkinen 2001a.)

Reliabiliteetin määrittäminen narratiivisuudessa ja autoetnografiassa on vaikeampaa, koska kirjoitamme tarinamme tietystä paikasta. Kirjoittaessamme luomme nykyisyyden, kuvittelemme tulevaisuuden sekä yritämme muistaa menneet. Reliabiliteettia voidaan narratiivisuudessa parantaa sillä, että käytetään muita ihmisiä tai lähteitä avustamaan muistamisessa. (Ellis & Bochner 2000.) Työssämme reliabiliteettia parantaa video, kaksi päiväkirjaa sekä kaksi tutkijaa. Vaikka henkilökohtaiset päiväkirjat ovat omia subjektiivisia näkemyksiämme, voimme parantaa muistikuvia tapahtuneista toisen päiväkirjan, videon sekä toisen tutkijan avustuksella.

Luotettavuutta voi käsitellä myös triangulaation avulla. Triangulaatio on kolmiomittausta, jolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Meidän tutkimuksessamme käytimme tutkijatriangulaatiota, jossa samaa kohdetta ja ilmiötä tutkii useampi tutkija. Kahden tutkijan ansiosta tutkimus monipuolistui ja näkökulmat laajenivat olennaisesti. Tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään ja heidän on myös päästävä yksimielisyyteen erilaisissa ratkaisuisissa. Ratkaisuja, joita ratkoimme, olivat esimerkiksi aineiston hankinta, sen luokittelu ja tulkinta sekä raportin kirjoittaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 69–75.) Aineistotriangulaatio, erilaisten aineistojen yhdisteleminen (Eskola & Suoranta 1998, 69) näkyi tutkimuksessamme kahtena tutkimuspäiväkirjana sekä kerhotuntien videointeina. Päiväkirjat ja videointi tukevat toisiaan ja antavat uutta näkökulmaa omien subjektiivisten kokemustemme rinnalle.

Vaikka elämämme ja kokemuksemme ovat yksityisiä, löytyy niistä usein tyypillisiä ja yleisiä piirteitä, koska elämme rajoitetussa määrässä kulttuureita ja käytänteitä. Vaikka narra-

tiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen ja subjektiiviseen tietoon, kertomuksen yleistettävyyttä koetellaan koko ajan lukijoiden määrittelyssä koskettaako kirjoitus heitä tai jotain heidän tuntemiaan henkilöitä. Samoin kirjoitus saattaa tuoda lukioilleen jotain aivan uutta tietoa. Yleistettävyyttä arvioidaan myös sillä, pystyykö lukija saamaan epäsuoran kokemuksen kerrotuista asioista. (Ellis & Bochner 2000.)

5 TUNNETAITOLIIKUNTAKERHON SUUNNITTELU

5.1 Tunnemuksu tunnetaito-ohjelma ja Mukava -projekti

Liikuntakerhon raamit ja suunnittelu muodostuivat Mukava -projektin ajatuslinjoista sekä Tunnemuksu tunnetaito-ohjelmasta. Käytimme hyväksi ohjelman sisältöalueita sekä rakennetta. Tunnemuksu ja mututoukka on Lasten keskuksen kustantama tunnetaito-ohjelma esi- ja alkuopetukseen. Sen tarkoituksena on tutustuttaa lapset erilaisiin tunteisiin sekä opettaa lapset ymmärtämään, miltä itsestä ja toisista tuntuu. Tunnemuksu -tuokioissa opetellaan käsittelemään, hyväksymään, ilmaisemaan ja tunnistamaan erilaisia tunteita. Tunnemuksu -tuokioilla on oma rakenne, joka toistuu tuokioista toiseen samanlaisena. Koko ohjelma rakentuu 12 tuokiosta, joilla jokaisella on oma sisältöalueensa (kuvio 1). (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002.)

TUNNEMUKSU –TUOKIOT

1. TURVALLISUUS – Mitä turvallisuus on?
2. TUNTEET – Mitä tunteet on?
3. TUNTEIDEN TUNNISTAMINEN – Miltä minusta tuntuu?
4. TUNTEEN JA TEON EROT – Töniä vai halata?
5. TUNTEIDEN NÄYTTÄMINEN – Yksin ja ryhmässä
6. SOSIAALISET TUNTEET – Kaverit ja yksinäisyys
7. ITSETUNTO – Minä kelpaan tällaisena
8. PELKO JA ROHKEUS – Mikä pelottaa? Mikä rohkaisee?
9. KIUSAAMINEN – Miksi kiusataan? Mikä on kiusaamista?
10. AUTTAMINEN – Kuka voi auttaa? Kuinka voin auttaa?
11. HYVÄ OLO, PAHA OLO – Mitä minä haluan?
12. EMPATIA – Miltä toisesta tuntuu?

KUVIO 1. Tunnemuksu -tuokioiden sisältöalueet (Peltonen ym. 2002.)

Tunnemuksu -tuokio rakentuu kuvasta, keskustelusta, tehtävistä ja lopputarinasta (Peltonen ym. 2002). Tämän rakenteen pohjalta muokkasimme oman tunnetaito-ohjelmamme liikuntakerhoon sopivaksi. Jonkin verran käytimme hyväksemme myös Second Step tunnetaito-ohjelmaa, joka on suunnattu perusopetuksen alaluokille (Second Step 2003). Second Step ohjelma on jonkin verran vaikeammin saatavilla kuin Tunnemuksu -ohjelma. Second Stepin hyviä puolia ovat hyvät ja isot tunnekuvat, joista on helppo tunnistaa ilmeitä ja siten myös tunnetiloja. Ohjelman haittapuoli on englanninkielisyys ja käyttöönotto edellyttäisi laajaa käännöstyötä.

Mukava -projekti mahdollisti kerhonne alkamisen eräällä jyvaskyläläisellä koululla. Projektin tarkoituksena on lasten sosiaalisen pääoman kartuttamisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisen lisäksi tukea kouluympäristön yhteisöllisyyttä sekä vahvistaa lasten luottavaisuuden kehittymistä koulun ulkopuoliseen ympäristöön. Hankkeen ytimenä on kokonaiskoulupäivä kokeilu. Hanke mahdollistaa muiden osaprojektien toimimisen, jotka hyödyttävät lapsen sosiaalisen pääoman karttumista. (Pulkkinen 2002, 242–263.) Meidän kerhonne voidaan katsoa yhdeksi lukuisista osaprojekteista.

Mukava -hanke suuntautuu ensisijaisesti peruskouluihin mukaan lukien esiopetus ja koostuu useista osaprojekteista. Yhtenä osaprojektina on erilaisten kerhotoimintojen järjestäminen. Niiden avulla lapsen ei tarvitse olla yksin kotona, vaan hän voi viettää aikaa koululla vanhempien ollessa töissä. Silloin kun lapsella on kehityksellisiä riskitekijöitä (mm. kielen kehityksen viiveet, varhainen ylivilkkaus, vuorovaikutustaitojen puutteet), on tärkeää, että ne havaitaan ja niihin paneudutaan vahvistamalla niin sanottuja suojaavia tekijöitä. Jopa taitoalueisiin kohdistuvaa interventiota merkittävämpää voi tällöin olla, että lapsi tuntee vaikeuksista huolimatta olevansa hyväksytty ja että hänelle tarjotaan onnistumisen elämyksiä. (Pulkkinen 2002, 242–263.) Tunnetaitojen oppimisen lisäksi halusimme kerhossa tarjota lapsille onnistumisia ja hyväksyntää Mukava -projektin ajatusten mukaisesti.

5.2 Kerhon sisältö ja kerhokerran rakenne

Idea vuorovaikutuspainotteisesta liikuntakerhosta lähti liikkeelle jyvaskyläläisen liikunnanopettajan ajatuksista. Hänen ideansa oli toteuttaa omalla koulullaan kerho, jossa huomioitaisiin erityisesti sosioemotionaalisia taitoja. Ajattelimme lähteä mukaan kyseiseen

liikuntakerhoproessiin tutkijoina ja kerhoavustajina. Kyseisen koulun remontista sekä opettaja muutoksista johtuen, emme päässeetkään toteuttamaan kerhoa vielä keväällä 2003. Saman keväänä työstimme proseminaritöitämme liittyen lasten sosiaaliseen pääomaan ja sosiaalisten taitojen opettamiseen liikunnan avulla. Kevään aikana kävimme myös liikuntakasvatuksen laitoksen järjestämän vuorovaikutuskurssin. Vuorovaikutuskurssi lisäsi huomattavasti ymmärrystämme ja kiinnostustamme sosioemotionaalisia taitoja kohtaan.

Halusimme kokeilla miten tunnetaidot sopivat liikuntatunnille ja kerhon järjestäminen oli hyvä ratkaisu. Tarkoituksenamme oli käydä liikuntakerhossa erilaisien liikunnallisten leikien ja pelien sekä juttutuokioiden avulla läpi tunnetaitojen perusteita, kuten tunnesanas-toa, tunteiden tunnistamista sekä toisten tunteiden huomioimista. Koulun opettajat olivat alusta asti mukana kerhomme toteutuksessa. Opettajilta tuli myös idea kerhon nimestä: Enon liikuntakerho. Eno on pulu, joka esiintyy oppilaiden aapisissa.

Päätimme rakentaa opetussuunnitelmamme Tunnemuksuu tunnetaito-ohjelmaa mukailleen. Ohjelma antoi kehykset kerhollemme ja aiheet tunneillemme. Käytimme suunnittelussa hyväksi Tunnemuksun sekä Second Step -ohjelman kuvamateriaalia sekä joitain harjoitteita. Keräsimme harjoitemateriaalia erilaisista liikuntaleikkikirjoista (Hyppönen & Linnossuo 2002; Peltonen, ym. 2002; Aljoki 1998; Haapalainen 1998; Linnossuo 1997; Wiertsema 1996) ja pyrimme käyttämään omaa mielikuvitustamme rakentaessamme runkoon sopivia tunnetaitoliikuntaharjoitteita.

Käytimme jokaista Tunnemuksuu-ohjelman teemaa kohden kaksi kerhokertaa. Tilanteen vaatiessa saatoimme käyttää aiheeseen useammankin kerhokerran. Siten kerhon ohjelma (liite 3) muotoutuikin kerhon edetessä. Suunnittelimme kerhokerrat toiminnaltaan samantaisiksi. Jokaisella kerhokerralla tunnin rakenne koostui alkupiiristä, vauhtileikeistä, tunneleikeistä ja loppurauhoittumisesta. Kerhokerran teema vaikutti siihen, millaisia harjoituksia tunnin eri osiin valitsimme. Sen lisäksi, mikäli tiesimme lasten pitävän jostain tietystä liikuntaleikeistä, joka sopi teemaan, käytimme sitä useankin otteeseen. Tällä tavoin halusimme luoda lapsille tutun toimintaympäristön turvallisuuden lisäämiseksi. Kerhon edetessä lapset oppivat odottamaan tietynlaisia harjoitteita tunnin eri vaiheissa. Yksittäisen kerhokerran rakenne ja esimerkkiharjoitteet näkyvät kuviosta 2.

Toinen kerhokerta: Tutustuminen

Tavoitteet:

- toisiin tutustuminen ja säännöt
- turvallisten asioiden tunnistaminen/turvallinen ilmapiiri
- yhdessä toimiminen

1, Alkupiiri

- mitä kaikille kuuluu – nimi ja Enopulu (Pulu kysyy ketä on paikalla?)
- ryhmän säännöt - symbolit
- päivän teema – mitä on turvallisuus? Koska tunnet olosi turvalliseksi?

2, Vauhtileikki

- Musiikkiin, yhdistä ruumiinosat lähimmän parin kanssa/enon laululeikki

3, Tunneleikki: Turvallinen eläin leikki

- jokainen vuorollaan kertoo mikä hänestä on turvallinen eläin ja yhdessä mietitään miten se liikkuu
- muut tekevät saman perässä
- eläinten lumooja leikki

4, Vauhtileikki: Sairaalahippa

Bakteeri yrittää kiinni leikkijöitä. Kiinnijäätyä leikkijä sairastuu ja käy selälleen nostaa kädet ja jalat kohti kattoa. Muut leikkijät voivat pelastaa sairastuneet muuttamalla ambulanssiksi. Kaksi muuta leikkijää muodostavat ambulanssin kiinnittyessään sairaan raajoihin. Sairaala on ennalta merkitty paikka. Ambulanssimiehiä ei voi ottaa kiinni, koska he ovat turvassa. Sairaalassa parantuu ja voi taas osallistua leikkiin.

5, Tunneleikki: Gordonin solmut

- ryhmä menee tiiviiseen kasaan, sulkee silmänsä ja nostaa kädet ylös. Jokainen etsii itselleen sokkona kaksi vapaata kättä. Avataan silmät ja yritetään selvittää irti solmusta käsiä irrottamatta. Lopputulos on piiri.
- onko turvallista pitää kaverin kädestä kiinni?

6, Loppurentoutus turvallisessa luolassa

- jokainen muuttuu aiemmin valitsemakseen turvalliseksi eläimeksi ja kiipeää yhteiseen luolaan missä levätään hetki
- luolassa voidaan jutella tunnin leikeistä ja kysellä pelottiko joku leikki tai että mikä tuntui turvalliselta

KUVIO 2. Esimerkki tuntisuunnitelmasta

Pyrimme käyttämään kerhon toteuttamisessa vaihtelevia opetusmenetelmiä. Alkupiirissä keskustelun ja kysymysten avulla johdattelimme lapset tunnin teemaan. Alkupiiri oli keskeiseltään vaihteleva, mutta yritimme pitää sen melko lyhyenä ja linkittää teoriaa leikkien lomaan. Vauhtileikit koostuivat erilaisista hippa-, pari- tai ryhmäleikeistä. Tunneleikeissä käytimme vaihtelevasti pariharjoitteita, yhteistoimintaharjoitteita, pelejä, itseilmaisua tai

ongelmanratkaisua. Valitsimme kyseisiä menetelmiä, koska ne tukevat muun muassa empatiasta käyttäytymistä, vastuunkantamista, toisen huomioimista ja tukemista (Numminen & Laakso 2001, 78). Loppurauhoittuminen muotoutui rauhallisista tehtävistä kuten esimerkiksi hierontatuokiosta tai keskustelusta. Useimmiten se oli opettajan ohjaama rentoutuminen erilaisten tarinoiden (Belknap 1994) avulla.

Tarkemmat kerhokertojen tuntisuunnitelmat rakentuivat muutaman viikon jaksoissa. Pidempien suunnittelukeskustelujen ohessa pidimme ennen jokaista kerhokertaa lyhyen palaverin tunnin ohjelmasta ja tarvittavista välineistä. Pyrimme hyödyntämään koululta löytyviä välineitä ja tarvikkeita, mutta tarpeen vaatiessa lainasimme välineitä myös Jyväskylän yliopiston Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan välinevarastosta. Tunnit eivät aina tietenkään menneet niin kuin olimme suunnitelleet. Halusimme tietoisesti varata aikaa tunneilla ilmeneviin asioihin ja ristiriitatilanteisiin, joten pyrimme etenemään tunneilla joustavasti ilman aikataulurajoitteita.

6 TUNNETAITOLIIKUNTAKERHON TOTEUTUS

6.1 Kerho käynnistyy – turvallisuutta etsimässä

Olimme huolella valmistautuneet ensimmäiseen kerhokertaan. Odotukset kerhomme suhteen olivat korkealla, emmekä osanneet arvata, mitä tuleman piti. Ensimmäistä kertaa saapuessamme koululle olo oli jännittänyt ja hieman epävarma.

”Tänään oli ensimmäinen kerhotuntimme, minua jännitti miten saamme ryhmän innostumaan ja toimimaan. Olihan oppilaita sekaisin eri luokilta, eivätkä he olleet samoissa luokkaympyröissä aikaisemmin. Alku oli hieman kankea, ohjaajien pyynnöt kuunnella eivät menneet läpi. Tytöt seisoivat yhtenä rykelmänä odottaen poikien rauhoittumista, mikä kesti hyvän tovin.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Emme olleet varautuneet tilanteeseen, jossa osa pojista ei kuunnellut mitään. Ensimmäisen tunnin tavoitteena oli tutustua ryhmään ja tehdä erilaisia tutustumisleikkejä, mutta aika kului poikien rauhoitteluun ja järjestyksen ylläpitoon. Keskustelu turvallisuudesta ja ryhmän yhteisistä toimintamuodoista ei ottanut onnistuakseen.

”Kun otimme puheeksi turvallisuuden, oli vaikea saada ääntä kuuluviin, pyysimme lapsia olemaan hiljaa muutaman minuutin ja miettimään erilaisia turvallisuuteen liittyviä kysymyksiä, mutta turhaan, hetkeäkään ei ollut ihan hiljaista.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Ryhmä vaikutti todella heterogeeniseltä. Lapsista erottui ensimmäisten kertojen jälkeen kaksi poikaa, Karri ja Eemil, jotka olivat muita äänekkäämpiä ja vauhdikkaampia. Vastapainoksi pojille, ryhmässä oli kaksi erityisen hiljaista ja arkaa tyttöä, Roosa ja Erika. Kaksi muuta tyttöä, Tuuli ja Emma olivat hyviä ystävyksiä keskenään, mutta tulivat hyvin toimeen myös muiden ryhmäläisten kanssa. Kaisa, ryhmämme viides tyttö, tuli myös erittäin hyvin toimeen muiden ryhmäläisten kanssa, mutta saattoi vetäytyä syrjään ja leikkiä omaa leikkiään. Ryhmän kaksi muuta poikaa, Juuso ja Heikki, olivat hiljaisempia ja suhtautuivat varauksella leikkeihin ja keskusteluihin.

Ryhmän heterogeenisyydestä johtuen koimme vaikeaksi hallita ryhmää. Seuraavat kerho-kerrat menivät samoissa merkeissä. Nyt kutsumme tuota alkuvaihetta ”alkupaniikiksi”, koska tilanne oli niin rauhaton ja tunsimme todellista voimattomuutta näiden seitsemän- ja kahdeksan -vuotiaiden lasten edessä. Vaikeudet johtivat meidät palaamaan takaisin miettimään ryhmän toiminnalle olennaisia perustoimintoja. Tarkoituksenmukaista oli myös miettiä omaa toimintaamme opettajina, millaiset kehykset toiminnallemme rajasimme. Lähdimme liikkeelle kerhossa, näin jälkeensä mietittynä, hieman ”löysin rantein”, heitimme pallon liiksi oppilaille, jotka eivät osanneet palloa hallita. Oli palattava alkuun ja tuumittava kunnan rajat toiminnallemme, yhteiset pelisäännöt ja niiden noudattaminen. Vasta sitten saatoimme suunnata ajatuksemme tunnetaitojen opettamiseen.

Kehityksensä varhaisvaiheessa lapsi tarvitsee apua osatakseen hahmottaa maailman oikein ja pystyäkseen säilyttämään turvallisuuden tunteensa. Mikäli tuo tunne jää saavuttamatta, on seurauksena psyykinen kuormittavuus, joka voi johtaa turvattomuuden ja irrallisuuden tunteeseen. Kun korostetaan lapsen vapautta, itsemääräämisoikeutta ja kykyä selvitä yksin, rajoitetaan vanhempien oikeutta ohjata ja rajoittaa lapsen toimintaa sekä vähennetään vanhempien velvollisuutta huolehtia lapsestaan. (Puolimatka 2002, 27.) Turvattomuudella voi olla pitempiaikaisempiakin vaikutuksia, ei vain sosiaalisissa suhteissa vaan myös oppimisessa ja oppimishalukkuudessa (Pulkkinen 2002, 45).

Lapset tarvitsevat rajoja, selkeää ohjausta ja sääntöjä siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei (Weare 2004, 62; Keltikangas-Järvinen 1994, 146). Tämä sisältää myös selkeät seuraukset siitä, jos sovittuja sääntöjä rikotaan. Toisaalta on myös huomioitavaa, että rangaistukset eivät välttämättä toimi lapsilla, joilla on vaikeuksia sopia koulun vaatimiin käytöstapoihin. Syitä siihen saattaa olla lukuisia. Lapsilla saattaa olla oppimisvaikeuksia, joita he yrittävät peittää erilaisilla rooleilla tai he saattavat olla liian älykkäitä ja kokevat pitkästymistä. Kodin kulttuuri voi vaikuttaa lapsen käytöstapoihin tai he voivat olla kotoisin kulttuurista, jossa elävä, äänekäs ja aggressiivinen käyttäytyminen on normaalia, erityisesti pojilla. Myös lyhytaikaiset emotionaaliset ongelmat kuten esimerkiksi vanhempien ero ja pitempiaikaiset kuten hyväksikäyttö tai laiminlyönti vaikuttavat heidän käyttäytymisensä taustalla. (Weare 2004, 62–63.)

Emme olleet tutustuneet lasten taustatietoihin, koska emme halunneet ennakko-oletusten vaikuttavan suhtautumiseemme. Täten meillä ei ollut tietoa lasten perhetaustoista saati vanhempien antamaa informaatioita lapsen aikaisimmista vuosista. Emme kokeneet sitä tarpeelliseksi siinä vaiheessa, kun tavoittelimme turvallisuuden ja luottamuksen rakentamista meidän opettajien ja oppilaiden välille. Tärkeää oli kuitenkin ymmärtää se, että lasten käyttäytymisen taustalla saattoi olla mitä tahansa tekijöitä, jotka vaikuttivat lapsen toimintaan kerhossa.

Koimme, että oli tiukennettava linjaa ja tehtävä asia myös oppilaille selväksi. Päätimme jatkaa turvallisuuden ja pelisääntöjen käsittelyä. Ryhmytyminen vaati selvästi enemmän aikaa. Ensimmäinen merkki yhteisymmärryksestä näkyi, kun saimme sovituksi yhteisesti open merkin, joka merkitsi sitä, että opettajalla oli asiaa.

”Riikka korotti sen jälkeen ääntä ja sai sovittua ryhmän kanssa yhteisen opettajan merkin: Käsi ylös. Loistavaa oli se miten Riikka sai ryhmän sopimukseen mukaan laittamalla käden keskelle lattiaa ja sanoen, ne joille sopii tämä asia, niin laittavat kätensä tähän. Pojatkin tulivat mukaan.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Sääntöjenkin teko onnistui jaettuamme oppilaat pienempiin tyttö- ja poikaryhmiin. Omissa ryhmissään myös tytöt saivat äänensä kuuluville ja pojat jaksoivat osallistua keskusteluun tosissaan.

”Minä olin poikien kanssa ja yllätyinkin hieman, kun he latelivat tulemaan niitä sääntöjä, joita olin itsekkin ajatellut, kuuntelemisen, ei saa tapella ja lyödä. Aivan kuin ne tulisivat ulkomuistista. Taisi olla tuttu juttu muilta tunneilta, mutta pääasia, että pojat sanoivat ne itse, enkä minä.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Sääntöjen noudattaminen oli sitten toinen juttu. Teimme säännöistä yhdessä taulun, jota toivoimme voivamme käyttää muistuttamaan säännöistä. Vaikka saimme säännöt luotua, emme ilmeisesti kuitenkaan pitäneet niistä riittävän tarkasti kiinni. Kerhon aikana pohdimme, että mitä asioita katsomme sormien läpi ja mihin tartutaan. Usein tuntui helpomalta antaa joidenkin asioiden lutviutua päästäksemme nopeammin toimintaan. Näin jälkikäteen ajateltuna, ”lipsumisemme” saattoi edesauttaa oppilaiden hallinnantunnetta, niin

että heistä tuntui että he saivat päättää jostain itseään koskevista asioista (Keltikangas-Järvinen 1994, 149).

”Juuso ja Eemil eivät kyllä suostu vaihtamaan liikuntavaatteita, mutta emme ole siitä niin paljoa viitsineet rähistä. Kasvatuksen kannalta vaatteiden vaihto olisi kyllä olennaista, mutta kunhan saamme ryhmän toimimaan, niin voimme olla siihen tyytyväisiä.” (Annen tutkimuspäiväkirja.)

Ryhmäytymisen vaikeuteen vaikuttivat varmasti monta eri asiaa. Emme vain olleet osanneet varautua siihen riittävästi ja vasta päiväkirjoja lukiessamme huomasimme, miten vaikeaa ryhmän muotoutuminen lapsille on ollut. Ymmärsimme myös, miten tärkeitä asioita turvallisuus ja ryhmäytyminen ovat tunnetaitojen opettelun kannalta. Toisaalta taas tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen ovat keskeisiä asioita turvallisen ryhmän synnyssä (Aalto 2000, 19).

Ryhmäytyminen etenee, mikäli ryhmän jäsenten vuorovaikutus ja tunteet tukevat yhteistoimintaa eivätkä ole sen kanssa ristiriidassa. Näin on esimerkiksi silloin, kun jokainen on tyytyväinen osallistumismahdollisuuksiinsa ja haluaa antaa oman panoksensa toimintaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 140–145). Ryhmän sisäiset jännitykset haittaavat toimintaa ja luovat turvattomuutta. Näissä tilanteissa yksittäiset jäsenet yrittävät luonteenomaisella tavallaan välttää syntyvää ahdistusta. (Bion 1979.) Kerhossamme näkyi erilaisia tilanteita, joita Bionin (1979) mukaan voisi kutsua ryhmän puolustusreaktioiksi. Esimerkiksi pakenevassa ryhmässä jäsenet vetäytyvät tilanteesta. Taistelevassa ryhmässä osallistujat kapinoivat ahdistusta vastaan, mikä näkyy toisiin läsnä oleviin, ohjaajaan, asiaan, ympäristöön tai itseän kohdistuvana ylikriittisyytenä tai aggressiona (Bion 1979).

”Oli levotonta, enkä mielestäni saanut annettua riittävästi ohjeita ja parin jaossa tuli ongelmia kun Karri halusi välttämättä olla Juuson kanssa ja Heikki ei halunnut olla tytön kanssa ja meni reunalle, eikä halunnut osallistua lainkaan.” (Riikan tutkimuspäiväkirja.)

”Juuson oli todella vaikea noudattaa yhteisiä sääntöjä ja hän teki kuinka itse halusi. Istuimme penkille sivuun ja Juuso käpertyi niin, etten nähnyt hänen kasvo-

jaan. Kysyin että miksi on paha olla ja kerroin minulla olevan paha olla koska turhaudun joutuessani koko ajan kiinnittämään hänen käyttäytymiseen huomiota. Juuso sanoi kerhon olevan tyhmä ja leikit olevan tyhmiä. Otin hänet syliin ja hän ei laittanut vastaan. Sitten Eemil huuteli että Juuso istuu tytön vieressä ja Juuso vetäytyi irti minusta ja rupesi itkemään, hän ei ollut aikaisemmin itkenyt kerhossa. Sitten hän käpertyi entistä enemmän, olisi vaan tehnyt mieli halata häntä. Näkee että on paha olla, mutta ei osaa auttaa kun hän ei kykene sanomaan miksi on paha olla.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Emotionaaliset prosessiongelmat ovat usein peitettyjä ja vaativat erityistä pysähtymistä ja tutkimista. Vasta sen jälkeen on mahdollista edetä jälleen tehtäväongelmien tasolla. Mitä enemmän ryhmäläiset tulevat tietoisiksi toiminnastaan ja siitä, miten se saattaa toistuvasti aiheuttaa prosessiongelmia, sitä paremmin he pystyvät suoriutumaan yhteisestä tehtävästään. (Bion 1979, ks. Himberg & Jauhianen 1998, 140–145; ks. Jauhianen & Eskola 1994, 88–89). Koimme, että henkilökohtaiset emotionaaliset ongelmat ovat niin vaikeita meidän opettajina ryhtyä ryhmän hälinän keskellä käsittelemään. Tuntui vain siltä, että mikäli onnistuisimme luomaan lapsille turvallisen ryhmän, jossa olisi hauskaa harjoitella tunnetaitoja leikkien avulla, pystyisimme kehittämään lasten taitoja ilmaista niitä mieltä myllertäviä ongelmia.

Ryhmäytymistä vaikeutti kahden pojan ”liittoutuminen”. Toisen pojan vetäytyminen tilanteesta, sai aina toisenkin pojan vetäytymään. Tämä heidän yhteistuumainen ulkopuolelle jääminen aiheutti häiriötä myös muun ryhmän toiminnassa. Päätimme erottaa pojat eri kerhokerroille. Olo oli tuon päätöksen jälkeen meillä molemmilla opettajilla hieman epävarma, koska kerhoa oli kuitenkin kestänyt vasta kuukauden verran, emmekä olleet päässeet kuin vasta alkuun kerhon kanssa. Tuntui kuitenkin, että jotain oli tehtävä ryhmäprosessin etenemisen ja tunnetaitoihin pääsemisen mahdollistamiseksi. Ja olivathan pojat edelleen mukana, nyt vain eri kerhoilla. Ratkaisu tuntui näin jälkeenpäinkin mietittynä oikealta, sillä toiminta kerhossa kehittyi ryhmäläisten osalta.

”Pelin jälkeen päätimme olla kehän murtamista, siinä vaiheessa Juuso ja Heikki menivät reunalle, emme leiki, mutta kun hieman maanittelimme ja kun Juuso sai olla ensimmäinen joka kehään yritti murtautua niin he tulivat. Eemil toimi tässä

leikissä todella hyvin. Lapset eivät halunneet tarttua toisiansa kädestä, niin seisomme vain lähekkäin piirissä. Eemiliä ei lainkaan haitannut vaikka Tuuli piti kättään hänen harteillaan.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Pojat mukautuivat mielestämme loppujen lopuksi hyvin uusiin järjestelyihin ja meistä opettajina tuntui, että prosessi eteni askeleen eteenpäin. Ryhmytyminen oli erittäin hidasta, mutta huomasimme edistystä tapahtuneen. Vaikka joku saikin uhmakkuus kohtausten, muut ryhmäläiset jaksoivat keskittyä toimintaan, eivätkä välittäneet tai lähteneet kinastelijan toimintaan mukaan.

”Meillä oli tänään paljon sellaisia leikkejä, joissa valittiin aina yksi ja muut yrittivät selvittää kuka valittu oli. Eemil rupesi jossain vaiheessa terrorisoimaan leikkiä ja alkoi huutaa etukäteen, kuka milloinkin oli valittu. Minulla meni parikertaa hermot oikein kunnolla ja yritin heittää Eemilin sieltä ulos. Silloin hän ei suostunut lähtemään. Mutta heti sen jälkeen hän oli taas herättämässä huomiota ja halusi sieltä pois. Uhmasi selvästi minua. Onni oli kuitenkin, etteivät muut pojat lähteneet Eemilin äkäilyyn mukaan, vaan jaksoivat leikkiä loppuun asti.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

6.2 Tunnetaitojen opettaminen

Tunnetaitojen opettaminen perustui kerhomme tunnin rakenteessa siihen, että jokaisella kerralla pidimme alussa lyhyen alkukeskustelun. Siinä käsitelimme päivän aihetta, usein kuvan avulla. Pyrimme käsittelemään aihetta mahdollisimman oppilaslähtöisesti. Tämä tapahtui siten, että kyselimme lapsilta heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan kyseisistä teemoista. Oppilaat saivat kertoa, mitä kuvassa näkyy, miltä kuvan henkilöstä tuntuu tai mitä se pelkää. Kyselimme usein myös, että mitä kuvassa tapahtuu. Joskus tuntui, että kuvat aukesivat hyvin lapsille, joskus niitä oli vaikeampi tulkita.

Kerhomme luonteeseen kuului, että tunne taitoja ei harjoiteltu vain ja ainoastaan alkukeskusteluissa vaan käytännön tilanteet olivat parhaita paikkoja harjoitella. Pyrimme linkittämään tunnin muut harjoitukset kunkin tunnin teemaan. Tähän pääsimme liikuntaleikkejä muokkaamalla ja soveltamalla.

Kulttuurimme opettaa, että etenkin vaikeammin käsiteltäviä tunteita ei saa näyttää liikaa ulospäin – ei kotona eikä koulussa. Tunteiden näyttäminen voi edustaa heikkoutta, hallitsemattomuutta ja epärationaalisuutta. Kotona pienten luonnonlapsien tunnepurkaukset keskeytetään usein käskyllä ”mene huoneeseesi ja palaa, kun olet rauhoittunut”. Toisaalta aikuisilla on usein tapana mitätöidä lastensa tunteet lohdutukseksi tarkoitetuilla sanoilla ”älä itke, eihän tässä kuinkaan käynyt”. Ei siis ihme, että aikuisinakin olemme joskus ymmälämme tunteidemme kanssa. (Saarinen & Kokkonen 2003, 33.) Etenkin ahdistavissa tilanteissa tunteiden ilmaiseminen lukkiutuu helposti ja ilmaisumme muuttuu niukkasanaiseksi ja -eleiseksi. Silti tunteet eivät häviä minnekään. Päinvastoin, salatut tunteet voivat saada aikaan voimakkaan tukahdutetun latauksen. (Saarinen & Kokkonen 2003, 34.)

”Emilkin oli alussa mukana. Mutta kun Emil ei heti päässyt olemaan ensimmäinen, niin hänen hermonsa menivät. Hän huusi, että mä en pelaa ja marssi näyttämönreunalle istumaan. Reunalla istuessaan hän myös huuteli opettajaa epäreiluksi ja että opettajat eivät tykkää hänestä.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Tunteiden kanssa työskenneltäessä on otettava huomioon niiden monimuotoisuus, ristiriitaisuus, voimakkuus ja tarttuvuus. Tunteet eivät ole irrallisia, vaan saatamme samaan aikaan pelätä, vihata ja rakastaa. (Saarinen & Kokkonen 2003, 32.) Tunteet tuntuivat ja vaikuttivat välittömästi kerhossamme.

Löysimme kerhon aikana asioita, joilla opettaja voi helpottaa tunnetaitojen opettamista. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi oikealla tavalla keskustelun avaaminen, rauhallinen, ystävällinen ääni, ennakoiminen ja tietynlainen päättäväisyys. Seuraavassa päiväkirjaotteessa näkyy meidän onnistumisen elämyksiä.

”Mietin sitä, millaisia neuvoja sain eräältä asiantuntijalta. Oppilaille olisi kuulemma hyvä antaa tavoite tunniksi. Tällainen tavoite voisi olla esimerkiksi pettymyksistä selviäminen. Mietin myös, että uskallanko avata keskustelun asiasta Eemilin kanssa, vai pudottaako se pohjan taas tältä kerhokerralta. Kyselin häneltä aluksi niitä näitä. Hetken jälkeen sanoin, että tänään olisi loistava kerta harjoitella sitä, että ollaan kerhossa loppuun asti, vaikka menisikin jossain vaiheessa her-

mo. Kysyin, että tehdäänkö näin, mutta en saanut kunnan vastausta. Toistin hänelle varmuudenvuoksi vielä ajatukseni, mutta siihenkin sain vain hiljaisuutta. Olo oli hieman huojentunut, koska en ainakaan heti ollut saanut mahdollisimman kielteistä vastaanottoa. Eemil lähti Juuson kanssa vaihtamaan vaatteita, vihdoinkin siis eroon toppahousuista! Kerhokerta meni tänään aivan loistavasti Eemilin ja muidenkin osalta.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Tulimme kerhon aikana johtopäätökseen, että tunnetaitoja opettaessa opettajan täytyy olla hyvin tietoinen itsestään ja omista tunnetaidoistaan. Se, että opettaja ymmärtää itseään ja toisia, luo perustan onnistuneelle vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan on kyettävä ymmärtämään itseään, ongelmiaan ja syitä käyttökseen ennen kuin hän voi ymmärtää toisten käyttäytymistä. Kun opettaja ymmärtää tunteitaan, psyykkisiä puolustusmekanismejaan sekä kognitiivisia kykyjään ja heikkouksiaan, hänellä on hyvät lähtökohdat vuorovaikutukseen muiden kanssa. (Meriläinen 2002.)

Kerhon toiminnassa sattuu ja tapahtuu. Koimme tärkeänä tunnetaitojen opettamisen osalta sen, että keskeytimme toiminnan aina, jos tilanne niin vaati. Oli tärkeää kertoa oppilaille, mitä oli sattunut ja minkä takia oli sattunut, eikä vain komentaa, ettei niin saanut tehdä.

”Olimme lopuksi korjaamassa patjaa pois ja Kaisa kantoi toisesta kahvasta kun joku hyppäsi patjan päälle ja Kaisan käsiin sattui. Hän rupesi itkemään. Pysäytin toiminnan ja pyysin kaikki lähemmäksi istumaan ja selitin, että vaaratilanteita voi tapahtua, jos ei kaikki tehdä sitä mitä pitää. Kaisankin itku loppui heti, kun hänen kipunsa huomioitiin.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Kerhossa halusimme kehittää taitojamme keskustelijana, aktiivisena kuuntelijana ja sovittelijana. Opetustilanteissa joutuu väistämättä tilanteisiin, joissa omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttäminen on tarpeellista. Niissä harjaantuminen ja niiden oppiminen oli yhteydessä itsetunton kasvuun ja voimistumiseen. Kuten Klemolakin (2003, 11) toteaa, ”tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppimalla rakennetaan omaa opettajuutta”. Oppimisen tie on kuitenkin mutkikas. Usein vuorovaikutusta opetellessa, itsestä ja muista tuntuu, ettemme toimi aidosti. Kieli saattaa kuulostaa kömpelöltä ja puheesta tuntuu puuttuvan tunne, koska keskitymme opetteluun. (Aalto 2000, 51.)

”Karri ja Eemil saapuivat viime minuuteilla kerhoon. He eivät tulleet enää mukaan mihinkään leikkeihin. Lopuksi Riikka jutteli poikien kanssa hiukan aikaa, yritti lähettää minäviestejä, vähän huonommalla menestyksellä. Se oli vähän sellaisen minä-sinä viestin sekoitus. Te ootte olleet tosi ilkeitä tänään ja musta tuntuu tosi pahalta. Pojat eivät reagoineet siihen mitenkään.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Olemme vuorovaikutuskurssilla keväällä 2003 harjoitelleet viestintämenetelmiä ristiriitailanteissa. Ongelmaan tarttuva minäviesti sisältää lähettäjän tunteen, ongelmaa aiheuttaneen käytöksen ja sen seurausten konkreettisen kuvauksen. Tällainen viesti ei loukkaa vastaanottajaa, koska se on mahdollisimman neutraali. (Klemola 2003.) Edellä mainitussa tapauksessa viesti olisi voinut kuulua esimerkiksi näin: ”Kun puhut kanssani yhtä aikaa, turhaudun, koska puheeni katkeaa pyytäessäni teitä olemaan hiljaa.” Minäviestien lähettäminen ei ole helppoa ja se vaatii harjaantumista. Minäviestien lähettäminen voi aiheuttaa oppilaissa voimakkaita reaktioita. Silloin opettajan on vaihdettava ”kuuntelulle” ja annettava oppilaan purkaa mieltään. On tärkeää, että oppilas kokee tulleen kuulluksi. (Klemola 2003.)

Pääsimme harjoittelemaan myös eläytyvää kuuntelua käytännössä. Eläytyvällä kuuntelulla varmistetaan toisen tunteen ymmärtäminen oikein. Viesti kuunnellaan sellaisenaan ilman arvovarauksia. Eläytyvän kuuntelun avulla puhujalle tulee tunne, että hänet ja hänen tunteensa hyväksytään. (Adams 1999, 61–62; Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 19.)

”Karri sai valtavat raivokohtaukset ja rupesi huutamaan, että sä oot ihan tyhmä. Hän repi itsensä irti minusta ja meni suihkuhuoneeseen itkemään. Istuin portaille ja totesin, että sä oot nyt vihanen mulle, kun mä en päästä suo ylös. Siinä portaille istuessa sydän tykytti ja tuli aivan epätodellinen olo. Karri kurkki pukuhuoneen ovelta aina välillä ja toisti sitä, että olen tyhmä. Hän kyllä rauhoittui pikkuhiljaa, mutta emme keskeytyksen takia päässeet jatkamaa keskustelua.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Nämä hetket olivat meidän oppimisen paikkoja. Usein sitä heräsi vasta jälkikäteen miettimään, että miten oli tilanteessa toiminut. Koimme suureksi eduksi tunne- ja vuorovaikutus-

taitojen oppimisessa sen, että meitä oli kaksi. Pystyimme yhdessä keskustelemaan kerhon tapahtumista. Asioiden ymmärtämistä helpotti, että toisella oli ulkopuolinen näkökulma tapahtuneeseen.

”Kaisalle tuli paha mieli, koska pojat veivät häneltä pallon. Oli vaikea sanoa siihen mitään. Yritin vain sanoa että poikien teko oli väärin ja älä anna sen pilata päivääsi.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

”Myöhemmin kun Annen kanssa palaveerasimme, tulin ajatelleeksi todella mitä Kaisalle olin sanonut, kun pojat veivät pallon häneltä. En ollut antanut tunnustusta hänen tunteilleen vaan ikään kuin kuitannut sen sanomalla että pojat tekevät tuollaista ja se on väärin, älä anna sen pilata päivääsi. Hänelle jäi varmasti ikävät fiilikset sen jälkeen. Pahus, kun ne tajuaa vasta jälkeenpäin. Toivottavasti tämä olis nyt se vaihe missä opitaan, jonka jälkeen ne oikeasti tulee käytäntöön ja puheeseen.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

6.2.1 Liikunnalliset harjoitteet tunnetaitojen opettamisessa

Lapset pitävät vauhdista ja toiminnasta. Koska kerhomme oli liikuntakerho, pidimme huolen siitä, että tunteilla oli riittävästi fyysistä aktiivisuutta. Tavoitteenamme oli linkittää liikuntaharjoitteet aina kunkin päivän teemaan. Tutut leikit muuttuivat erilaisia tunteita sisältäväksi.

”Tunneleikiksi olimme suunnitelleet seuraa johtajaa ja tunnepatsaat. Leikki onnistui melko hyvin. Eemil toimi loistavasti Tuulin ja Emman kanssa, olimme iloisia. Karri, Heikki ja Kaisa eivät saaneet ryhmää toimimaan patsaan teossa, muuten seuraa johtajaa meni kohtalaisesti (musiikin tahdissa mitä vain salissa).” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

”Leikkinä oli maa-meri-laiva idea tunteilla. Annoin Kaisan, Emman, Tuulin ja Heikin viedä tunnekortin jonnekin salin seinistä. Jokainen leikkijä sai vuorollaan toimia huutajana. Eli huudettiin jokin kuvissa oleva tunne ja sitten juostiin sinne. Leikki toimi kohtalaisesti, siihen olisi voinut vielä liittää jotain vaikeampaa ideaa.

Huutaja olisi voinut huutaa vaikka jonkun tapahtuman ja juoksijat olisivat juosseet sinne, miltä heistä kyseisessä tilanteessa tuntuisi.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Harjoittelimme tunnetaitoja ja luottamusta myös sokkoleikkien avulla. Niiden onnistuminen vaati oppilaita luottamaan ryhmän muihin oppilaisiin. Luottamisen lisäksi tehtävät vaativat keskittymistä ja muiden aistien hyödyntämistä. Silloin kun sokkona tuli liikkua yksin, oli se vaikeampaa. Leikeissä, missä lapsella oli pari johdattelemassa häntä, sokkona oleminen oli helpompaa.

”Vampyyri- leikki, missä piti pitää silmiä kiinni, ei oikein onnistunut. Luottamusta ei vielä löydy tarpeeksi. Pelottaa olla suuressa tilassa silmät kiinni.” ”Tytöt tuntuivat tykkäävän sokkona olemisesta ja jopa Erika sanoi niin, vaikka alkuun näytti ettei hän uskalla liikkua ollenkaan sokkona. Kaisa otti häntä molemmista käsistä kiinni ja silloin hän sai tarpeeksi turvallisuuden tuntua, että uskalsi liikkua. Tuntuu hyvältä saada Erika ja Roosa hymyilemään ja sanomaan, mikä heistä on mukavaa.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Tunteiden ilmaiseminen liikkeellä oli lapsille melko vaikeaa, mutta tunteista kertominen musiikin perusteella onnistui ainakin tyttöjen parissa.

”Leikimme miltä musiikki tuntuu. Huomasin, että liikkuminen musiikkiin oli vaikeaa. Erityisen vaikeaa se oli Erikalle. Roosa vähän hapuili, mutta liikkui kuitenkin. Myös Kaisa liiteli enemmän seinillä, kuin musiikin tahdissa. Lapset osasivat kyllä aika hyvin kertoa millaista musiikki oli ja miltä se tuntui, vaikka liike siihen tunteikin olevan vaikeaa.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

”Kaisa ei esimerkiksi pitänyt Bon Jovin kappaleesta ja hän totesi sen olevan tyhmä, sitten kyselimme minkä takia tyhmä, niin sitten hän sanoi sen olevan jotenkin kova ja melukas. Siinä vaiheessa olisi meidän pitänyt huomata puuttua asiaan, sillä hän meni asian ytimeen. Ennen kuin tuomitsee jonkun asian, löytyy taustalta tunne mikä inhon tai vastaavan aiheuttaa ja kun löytää taustalta sen tunteen on asiaa helpompi käsitellä ja siten tuoda mielipiteensä julki. Paremminkin kuin vain sano-

malla että kappale oli tyhmä. Sana tyhmä osoitti mielestäni juuri sitä, että lapsella ei ole sanoja millä kutsua ikäviä, pahoja, inhottavia asioita ja sitten he kutsuvat niitä jollain yleispätevällä sanalla kuin tyhmä.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Tunnetaidot vauhtileikkeihin yhdistettynä toimivat kerhossa hyvin. Esimerkiksi erilaisiin hippaleikkeihin oli helppo yhdistää auttamiskäyttäytymistä ja yhteistoimintaa. Sudenvatsaleikissä leikin jatkuminen edellytti toisten kerholaisten auttamista. Kalastajahipassa parista muodostunut verkko yritti yhteistuumiin saada kaloja eli muita leikkijöitä kiinni.

Välillä kuitenkin tuntui, ettei mielikuvitus riittänyt uusien leikkien keksimiseen ja käyttämme samoja leikkejä uudestaan. Samojen leikkien käytössä on hyvänä puolena se, että leikki on lapsille tuttu ja organisointiin ei kulu aikaa. Lapset ovat siinä mielessä ihania, että heille samat jutut toimivat pitkän aikaa, varsinkin kun niitä vähän muokkaa. Sama sokkoleikki, joka ensimmäisellä kerralla oli kummileikki (toinen avusti toista, joka oli sokkona, kädestä pitäen) muuttui lopuksi robottileikiksi, joka toimi lasten keskuudessa käsittämättömän hyvin. Se johtui ehkä siitä, että lähdimme liikkeelle lapsista ja heidän maailmastaan.

”Seuraavana meillä oli miinakenttäleikki. Selitimme tehtävän niin, että meillä on ääniohjattavat robotit – vähän niin kuin tietokonepeli. Ohjaajat ohjasivat robotit miinakentän läpi. Robotin piti kuunnella oman ohjaajan ohjeita. Molemmat pojat saivat aluksi olla robotteja, joten niin kätevästi onnistui myös tyttö-poika parien tekeminen. Leikki onnistui yli odotustemme. Lapset ohjasivat hyvin toisiaan ja kaiken kaikkiaan näytti siltä, ettei kovin moni edes huijannut. Tämä meni kaikista sokkoleikeistä parhaiten tähän mennessä. Ovat kai oppineet jo hieman luottamaan toisiinsa.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

”Sitten vielä vaihdettiin vähä pareja ja minä menin Eemilin kanssa. Taas toimi loistavasti, Eemil malttoi hyvin keskittyä. Annoin paljon positiivista palautetta koko ajan. Hieno juttu. Juusollakin meni hyvin ja teimme sen useampaan kertaan. En olisi ikinä uskonut että se voisi mennä näinkin hyvin!” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Leikin onnistumisen ja epäonnistumisen välillä saattaa olla vain hiuksenhieno ero. Eron saattaa synnyttää ohjaaja omalla suhtautumisellaan tapahtumiin. Positiivinen suhtautuminen johtaa lähes aina parempiin lopputuloksiin kuin negatiivinen.

”Kun leikin loputtua aloimme korjaamaan hernepusseja pois, alkoi Eemil heitellä niitä. Onneksi otin korin, johon ne kuuluivat ja sanoin, että heitelkää niitä tähän. Toisten osumat jäivät pois. Tuntuu, että täytyy olla lasten kanssa tuntosarvet kollaha koko ajan, ettei vaan mene överiksi missään suhteessa. Kerhokerta päättyi tällä kertaa iloisissa tunnelmissa.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

6.2.2 Tunteissa eteneminen

Aloitimme keskustelut lasten kanssa turvallisuudesta. Sen jälkeen alkukeskustelumme liittyivät pitkän aikaan tunteiden nimeämiseen ja tunnistamiseen. Eräs lapsista, Kaisa, koki jo kyllästyvänsä, kun emme menneet eteenpäin taidoissa. Se oli vaikeaa, koska tuntui, että loppuryhmäläisille jo tunteen nimeäminen tuotti vaikeuksia.

”Keskusteluun tunteista osallistuivat Kaisa, Emma, Tuuli ja Eemil, muut olivat hiljaa tai melusivat (Juuso) jotenkin muuten. Erika ja Roosa vastasivat kun heiltä kysyttiin. Hauska oli kun keskustelun lopuksi Kaisa tuumasi jo että minusta tuntuu tylsältä kun ei jo vaihdeta puheenaihetta. Hih, hän osasi ainakin sanoa miltä hänestä tuntuu.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Pikkuhiljaa käsittelymme tunteista syveni siten, että mietimme mistä huomaa toisen tunteen ja mistä huomaa oman tunteensa. Helpoimpia tunteista olivat ilo ja suru. Esimerkiksi lasten mielestä ilon huomaa naurusta ja hymystä. Keskustelimme lasten kanssa myös pettymyksistä ja epäonnistumista. Kyselimme asioita, jotka tekevät heidät surullisiksi. Sitten yritimme johdatella heitä pohtimaan, millaisia he ovat silloin kun ovat surullisia tai pettyneitä. Mitä he silloin tekevät?

”Emma kertoi menevänsä äidin syliin jos hän oli surullinen.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Tunteiden ja tekojen eroa pääsimme miettimään kymmenennellä kerhokerralla. Koimme-kin aiheen tärkeäksi, koska kerhossamme oli alusta alkaen niin paljon ristiriitoja. Lapselle tunteiden ja tekojen ero voi olla vaikea hahmottaa. Mitä silloin saa tehdä, kun on esimerkiksi suuttunut? Saako olla suuttunut? Miten voin ilmaista, että olen suuttunut satuttamatta toista?

”Tänään keskustelimme aluksi tunteen ja teon erosta. Näytin kuvan jossa toinen mututoukka oli lyömässä toista. Emma ja Kaisa osallistuivat keskusteluun pyytämättä, muilta jouduin kyselemään. Erika vastasi, kun kysyin, mitä teet kun olet vihainen, ’etten ainakaan lyö ketään’. Juuso tuumasi että antaisin turpaan, johon Eemil kovaäänisesti nauroi. Yritin selittää, että saa tuntea olevansa vihainen, mutta se kuinka purkaa sen kiukkunsa niin sitä pitää miettiä. Siinä vaiheessa pojat eivät enää todellakaan jaksaneet keskittyä ja sanoin Annelle josko hän ottaisi Juuson jäähypenkille. Keskustelumme päättyi kutakuinkin siihen, koska muutkin alkoivat olla levottomia. Olisi ollut vielä hyvä jutella siitä että miten sen vihan purkaa.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Tunteiden ja teon eroista pääsimme parhaiten keskustelemaan käytännön tilanteissa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi lällättelyt ja pienet tappelunujakat. Näissä tilanteissa keskusteleminen saattoi olla kuitenkin hankalaa, koska lapsi ei omassa tunnekuohussa ole kovin avoin keskustelulle. Joskus omat teot saattoivat joskus jäädä huomaamatta, mutta pienellä avustuksella niissäkin tilanteissa löytyi oikea toimintatapa.

”Heikki leikki sählypallolla ja mailalla ja pallo osui Emman jalkaan. Hän oli muutenkin saanut jo kolhuja, joten se tuntui hänestä pahalta. Sanoin Heikille, että minun pitää keskustella hänen kanssaan ja kerroin mitä tapahtui, ja kysyin, että olisiko anteeksipyyntö paikka. Heikki totesi, että joo, ja sanoi Emmalle anteeksi. Minulle tuli hyvä mieli, että asia sujui niin helposti. Emmakin näytti tulevan paremmalle mielelle.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Kerhojakson puolivälissä aiheenamme olivat sosiaaliset tunteet. Alkuvaiheiden keskusteluokioiden kuvat olivat tuntuneet meistä ja lapsista liian vaikeilta, joten pyrimme viemään keskustelut mahdollisimman lähelle lasten omia kokemuksia. Sosiaalisia tun-

teita käsitellessä keskustelimme lapsien kanssa ystäväistä. Sai kertoa omasta ystävästään, jos halusi ja asioista, mitä ystävän kanssa puuhaili. Sen ohella puhuimme siitä, että mitä tarkoittaa olla ystävällinen. Ystävällinen käyttäytyminen alkoi pikku hiljaa näkyä myös kerhossamme.

*”Minusta oli aluksi mukavaa, kun Heikki sanoi teippipaikalleen istuessaan: ’kyllä mä voin tässä istua.’ Se tuntui melkein voitolta, koska yleensä Heikki alkaa heti alkuun kinuta, että en ole tässä. Samoin, Heikki teki Kaisalle tilaa, kun olin unoh-
tanut Kaisan pois piiristä.” (Annen tutkimuspäiväkirja)*

”Kävin juttelemassa Eemilin kanssa, koska hän istui vain sohvalla eikä tullut saliin, hän tuumasi ettei tule ennen kuin Juuso on tullut. Annoin hänen odotella siinä, muut kyselivät etteikö Eemil tule? Tuuli sanoi minulle, että jos hän yrittäisi ja lähti sitten juttelemaan Eemilin kanssa. Eemil makasi sohvalla ja Tuuli istui ihan hänen viereensä. He juttelivat tovin, ja ylläri Eemil seurasi Tuulia saliin, vautsi. Ja ryhtyi samaan leikkiin Heikin, Emman ja Tuulin kanssa.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Lukuisat kokeilut vahvistavat sen oletuksen, että lapset ovat tehokkaita sosialisatioagentteja toisilleen; ikätovereiden palkitsevaa vaikutusta voidaan käyttää monenlaisten sosiaalisten käyttäytymistapojen muodostamiseen, mallivaikutuksen avulla lapset muokkaavat käyttäytymistään ja ohjaajina toimivat ikätoverit voivat aiheuttaa laajoja motivationaalisia ja kognitiivisia muutoksia kaikenikäisissä lapsissa (Dowling 2000, 27–28). Ikätovereiden välinen vuorovaikutus edistää sukupuolista sosialisatioita ja on myös yhteydessä moraaliseen kehitykseen. Tämä on sopusoinnussa sen hypoteesin kanssa, että mahdollisuudet sosiaaliseen vaihtoon vertaistensa kanssa edistävät muutoksia lasten moraalisisessa ajattelussa. (Hartup 1982, 164–168.)

Aloittaessamme käsittelemään itsetuntoa, halusimme lähteä liikkeelle pienin askelin. Mielestämme oli tärkeää aloittaa sellaisesta asiasta, josta jokainen uskaltaa ja osaa sanoa jotain.

”Jokainen kertoi mistä asiasta pitää itsessä, se sai olla joku konkreettinenkin, kuten vaate. Emma sanoi olevansa hyvä maalaamaan ja piirtämään, Heikki taisi ol-

la hyvä pelaamaan tietsikkapelejä, muilla oli jokin vaate.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Omien hyvien puolien havaitseminen ja niiden ääneen kertominen oli lapsille selvästi vaikeampaa. Itsetunto näkyy siinä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään havaitsee. Julkinen itsetunto on taas sitä, mitä hän itsestään kertoo. Julkinen itsetunto on hyvin sidoksissa kulttuuriin ja meillä suomalaisillahan on tapana vähätellä omia hyviä puolia. (Keltikangas-Järvinen 1994, 24–26, 50–60.) On siis jotenkin odotettua, että omia hyviä puolia ei tohdita kertoa.

”Alkuun meillä oli kierros, missä jokaisen piti sanoa, missä he ovat hyviä. Se oli aika vaikeaa; he peesasivat toisiaan. Eli kaikki olivat hyviä juoksemaan. Sama tapahtui myös sillä kierroksella, jolla piti kertoa, missä toinen on hyvä.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Koska keskustelut olivat menneet huomattavasti paremmin, kun aiheenamme olivat itsekerholaiset, päätimme jatkaa samoilla linjoilla. Aloitimme seuraavankin kerran omien hyvien puolien etsiskelyllä. Tällä kerralla se onnistuikin jo paremmin.

”Aloitimme keskustelemalla, sai kertoa missä itse on hyvä, se meni hyvin, jokainen sanoi jotain, Karri tuumasi että on hyvä pelaamaan tietokonepelejä, pyysimme miettimään vielä jotain muuta ja hän lähti vähän piiloon, Karrille oli vaikea sanoa missä on hyvä, häntä ehkä hieman myös ujostutti. Sanoin sitten että mielestäni Karri on hyvä juoksemaan, sitten hän hieman hykerteli siinä ja tuli piiriin. Muut kertoivat sujuvasti missä ovat hyviä. Roosakin tuumasi että on hyvä piirtämään, loistavaa!!” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Jatkoimme kivojen asioiden kertomista, koska meistä tuntui, että lapset halusivat kuulla toisen kertovan jotain kivaa itsestään. Pikkuhiljaa huomasimme lapsien osaavan kertoa kivoja asioita toisistaan ja jopa nauttivan siitä. Se oli mukavaa huomata, koska itsetunto on itsearvostuksen lisäksi kykyä arvostaa muita ihmisiä (Keltikangas-Järvinen 1994, 19). Myös omia tunteita ja olotiloja tiedostettiin mielestämme hieman paremmin.

”Juuso kävi vaihtamassa vaatteet ja tuli vähän myöhässä alkupiiriin. Kysyin muutamien kysymyksen häneltä ja hän vain vastasi kaikkeen ei. Lopulta kysyin, että onko sulla tänään vähän känkkäränkkä päivä ja Juuso totesi, että joo. Rupesi naurattamaan. Totuus tulee lasten suusta. Kävimme alkuun läpi myös kierroksen, jossa jokaisen tuli sanoa oikealla puolella istuvastaan jokin kiva asia. Ja kaikki sanoivat! Tunne oli mahtava. Itsestä olo tuntui kerrankin kovin onnistuneelta. Tuntui, että kerhosta on ollut jotain hyötyä. Se ei edes vaikuttanut kovin vaikealta heille. Roosa joutui ehkä miettimään vähän kauemmin, mutta löysi ihan itse sanottavan.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Tunnetaitoharjoitteisiimme kuului erilaisia pelkoon ja rohkeuteen liittyviä harjoituksia ja keskusteluja. Yksi harjoitteista oli luottamuskaatumiset. Kaikkia selvästi pelotti tehdä kaatuminen, mutta jokainen voitti tunteensa ja riemu oli korkealla onnistumisen jälkeen. Keskusteluissa puhuimme pelottavista asioista.

”Pelottavia asioita oli ukkonen, käärmeet ja joku pelihahmo, Emmalta tuli tosi hyvä että, kun tarvitsee rohkeutta niin pitää todella uskoa ja luottaa itseensä, Kaisa tuumasi että pitää voittaa pelko. Tuuli tuumasi mennä lohduttamaan kaveria, jos hän pelkäsi.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Kiusaaminen oli yksi tunnemuksu ohjelman teemoista. Emme kuitenkaan osanneet käsitellä kiusaamista leikkien avulla, vaan se jäi pelkästään muutamaksi alkukeskusteluksi. Kiusaamistapaukset olivat myös niitä, joihin puutuimme lähinnä itse tilanteissa.

Auttaminen oli lapsien helppo ymmärtää. Se oli kotoa hyvin tuttu juttu. Kerhossa tavoitteena oli myös auttaa lapsia ymmärtämään, miten mukavalta se toisen auttaminen itsestä ja autettavasta tuntui.

”Myös alkupiirin jutustelu onnistui hyvin. Lasten oli helppo kertoa, koska he auttavat ja ovat saaneet apua. Kerrankin tuntui, että se toimi.” (Annen tutkimuspäiväkirja). ”Keskustelimme auttamisesta ja siitä koska lapset olivat viimeksi auttaneet jotakuta. Jokainen oli auttanut jotain, esim. äitiä kotona tai kaveria. Jutte-

limme myös siitä että millainen olo siitä tulee kun on auttanut jotakuta. Kaikki tuumasivat, että hyvä olo.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Todella hienoja hetkiä olivat ne, jolloin huomasimme lapsien kannustavan toisiaan suorittamaan jotain tehtävää. Seuraavassa tapauksessa erityisesti tapa, jolla lapset yrittävät kääntää yhden leikkijän pään, antoi meille varmuutta siitä, että olemme edenneet tunnetaitojen harjoittelussa edes vähän.

”Leikki kulki todella hyvin siihen asti kun Karri ei suostunut menemään Tuulin kanssa kalastajaksi. Yllätyin todella, kun Eemilkin sanoi: ’Olet Karri todella hyvä kalastaja, mene vain’ ja Tuuli sanoi: ’muistatko kun minä olen sanonut että olet todella nopea juoksemaan’. Oli loistavaa kuulla kun pyyntöjä tuli kav ereiden suusta eikä niinkään meidän suusta. Todella upeaa!” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Muiden lapsien toiminta aiheutti hämmennystä ja Karri ei tiennyt kuinka reagoida. Hänen kasvoistaan näki, että toisaalta hänen teki valtavan paljon mieli jatkaa leikkiä, mutta toisaalta hän ei halunnut nöyrytyä päätöksensä takaa.

”Karrilla ei ylpeys antanut periksi vaikka kuinka muuta lapset häntä houkuttelivat, kysyimme myös Karrilta että mitä nyt pitäisi tehdä, voisiko hän ehdottaa jostain ongelman ratkaisemiseksi. Mutta ei hän osannut sanoa mitään ja päätti lähteä pukuhuoneeseen.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Loppujakson aiheisiin kuului hyvä olo ja paha olo. Hyvästä olostamme pääsimme keskustelemaan ja saimme kokea sitä, kertomalla toisistamme hyviä piirteitä. Pahaa oloa käsittelimme lähinnä käytännötilanteissa esimerkiksi pettymyksien yhteydessä. Niitä syntyi muun muassa häviämisiä kohdatessa. Toisille häviäminen ja epäonnistuminen ovat helppoja toipua, toisille ne ovat paljon vaikeampia asioita käsitellä. Koimme opettajina tärkeäksi kuunnella, jos lapsi halusi kertoa pahasta mielestään. Mikäli lapsi ei halunnut kertoa tai ei osannut kertoa olostaan, yritimme välittää hänelle tiedon, että olisimme siinä lähellä ja valmiita kuuntelemaan.

”Kaisalle häviäminen oli vaikeaa ja murjotti jos hänelle ei heitetty palloa. Jos jokin pienikin juttu sattui, hänelle tuli siitä nopeasti härkänä. Loppupelin ajan Kaisa ja Anne istuivat reunassa, koska Kaisa ei halunnut pelata, koska hänen käteensä sattui tai koska heidän joukkueensa oli alakynnessä.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Viimeiset kerhokertamme käsittelivät empatiaa. Juttelimme alkuun empatiasta ja siitä, mitä toisesta tuntuu. Päätimme kokeilla salainen ystävä harjoitusta, koska siinä saa harjoitella toisen ihmisen tunteen tunnistamista ja reagoida siihen esimerkiksi auttamalla tai kannustamalla.

”Arvoimme kerhon alkuun jokaiselle ”salaisen kaverin”, jolle piti olla ekstra kannustava ja mukava tämän kerhokerran aikana.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

”En ollenkaan tajunnut, miksi Tuuli haki puolenuhan Karrin puolesta, enkä myöskään tajunnut kun Roosa antoi mielellään Emman tehdä ensimmäisenä luottamuskaatumista. Vaikka sanoimme, että Roosa saa tehdä ensin. Todellakin, vasta lopuksi selvisi, että Karri oli Tuulin salainen kaveri ja Emma Roosin. Olin mykistynyt onnesta, harjoite toimi!” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Viimeisellä kerralla salaiset ystävät saivat jakaa toisilleen kerhodiplomit. Kerhomme päättyi iloisissa tunnelmissa mehun ja piparin kera.

6.3 Opettajuuden tarinaa

Alkutunnelmat kerhossa johtivat puntaroimaan omaa opettamistamme. Mietimme, miten saavuttaisimme oppilaiden motivaation myös alkukeskusteluissa ja miten ryhmäytymisen vaikeus vaikuttaa oppilaiden tunnetaitojen kehittymiseen. Välillä tuntui siltä, että pääsemekö ollenkaan käsiksi tavoittelemme tunnetaitoihin. Olo oli molemmilla alkukertojen jälkeen todella turta ja epävarma. Oma käsityksemme opettajuudestamme tuntui kulkevan labyrintissä, vailla ulosreittiä. Onneksi saimme kannustusta muilta opiskelijoilta ja erityisesti ohjaavilta opettajilta. Mielessä oli kiltti, kuunteleva, omat tunteena julki tuova opetta-

ja, joka halusi oppilaitaan arvostaen opastaa heitä tunnetaitojen harjoittelussa, mutta koimmekin sen yllättävän vaikeaksi.

Kerhon aikana meidän oli vaikea keskittyä havainnoimaan opetusteorioitamme. Kerhon vilskke pakotti meidät katsomaan toimintaamme ja teorioitamme vasta kerhokertojen jälkeen. Toiminnan perusteella on vaikea sanoa, minkälaisia oppimiskäsityksiä taustallamme on. Olemme molemmat kiinnostuneita konstruktivismista, vaikka sen toteuttaminen tuntuu meistä hankalalta. Konstruktivismista on helppo puhua, mutta itse ymmärtäminen ja sen toteuttaminen on usein vaikeaa (Rauste-von Wright 1997, 8, 36). Tarkastelimme kerhon valossa lähinnä opetusmenetelmiämme sekä niiden mahdollisia yhteyksiä oppimiskäsityksiin.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ideana on, että oppilas on aktiivisessa roolissa sekä tiedonhakijana että tiedonkäsittelijänä (Tynjälä 1999, 61). Meille oli vaikea hahmottaa, mitä konstruktivismi voisi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi meidän kerhossamme. Katsoimme konstruktivistisen ajattelun näkyvän ainakin alkupiirien keskustelujen kehityksessä. Oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskeluympäristössä viriävät tarkoituksenmukaiset kysymykset, joihin vastauksia haetaan opettajan ohjauksessa oppilaan oman ymmärryksen ja ajattelun valossa (Rauste-von Wright 1997, 20). Alkuun yhdessä istuminen ja keskusteleminen sekä toisten kuunteleminen oli ryhmässä vaikeaa. Keskustelun vaikeuteen saattoi vaikuttaa Tunnemuksu-ohjelmaan kuuluvat kuvat, jotka olivat mielestämme välillä vaikeasti tulkittavia. Lapset eivät jaksaneet keskittyä kuviin ja aiheisiin riittävästi. Keskustelua kuitenkin syntyi, kun emme yrittäneet jutella väkisin kuvasta, vaan lähdimme lapsista itsestään liikkeelle.

”Kaikki olivat hiljaa paikoillaan ja käytiin läpi mitä kuuluu kierros. Kaikki kertoivat kuulumiset, sen verran kuin halusi. Oli mukava huomata, että lapset olivat aivan hiljaa ja kuuntelivat toisia. Onko meidän keskustelut sitten niin vaikeita, etteivät lapset jaksaa keskittyä niihin yleensä.” (Annen tutkimuspäiväkirja).

Toinen paikka, jossa jouduimme miettimään opetusteorioitamme ja niihin suhtautumista oli rajojen asettaminen sekä auktoriteetin käyttö. Konstruktivismissa painottuu ihmisen vapaus ja luovuus sekä hänen oikeutensa määritellä oman maailmansa rajat ja periaatteet

(Puolimatka 2002, 26; Tynjälä 1999, 37–38). Tällainen konstruktivismin määritelmä hämärsi meidän ajatustamme siitä, miten tulee toimia lapsia opettaessa. Realistinen oppimiskäsitys puoltaa rajojen asettamisesta lasten kehitysvaiheen mukaan (Puolimatka 2002, 28). Rajojen valvominen normien avulla vaatii usein rangaistuksia ja palkkioita (Himberg & Jauhiainen 1998, 129). Rangaistukset saattavat erottaa oppilaan opettajasta, eivätkä rakenna luottamusta, joka on pohja suhteille ja sitä kautta oppimiselle. Se voi luoda väkivaltaista, aggressiivista ja pelokasta ilmapiiriä, joka vaikuttaa jo entisestään arkaluontoisiin lapsiin ja lisää aggressiota lapsilla, jotka ovat sille taipuvaisia. (Weare 2004, 63.) Rangaistusten käyttö normien valvomisessa oli ristiriidassa keskustelevan ja ymmärtävän opettajamielikuvamme kanssa. Tämä johti siihen, että toimimme ajatustemme vastaisesti sääntöjä rikottaessa.

”Aloitimme varjolla, joka oli suurelle osalle porukkaa tuttu edellisestä kerrasta. Juuson ja Karrin oli vaikea keskittyä, ja he koko ajan halusivat mennä varjon alle piiloon yhteisistä sopimuksista huolimatta. Tuntui tosi turhalta, kun kaikki muut odottivat kiltisti pitämällä varjosta kiinni, ja pojat vain pelleilivät. Joten minä karjaisin. Sanoin, että nyt pojat ottavat varjosta kiinni ja tekevät niin kuin muutkin, tai sitten mennään kolmestaan oven ulkopuolelle, niin että muut saavat tehdä. Korotin ääntä jonkin verran ja kerrankin se tehoi. Molemmat pojat tulivat kiltisti ruotuun ja pääsimme jatkamaan leikkiä. Jossain vaiheessa alkoi poikien mielenkiinto taas herpaantua ja Riikka uhkasi poikia, että pitääkö Annen taas korottaa ääntään. Sekin tehoi.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Myös auktoriteetin tarvetta perusteltiin realistisessa oppimiskäsityksessä. Opettajan auktoriteettia voidaan perustella sen tarkoituksenmukaisuudella. Tosiasiat eivät tue oletusta, että oppilas kehittyisi parhaiten ilman ohjausta, vaikka oppilaan uteliaisuus ja omaehtoinen oppiminen ovatkin keskeisiä kasvatuksellisia voimavaroja. Avoin auktoriteetti vähentää peitetyn vallankäytön tarvetta ja tekee oppilaalle mahdolliseksi arvioida tapoja, joilla valta käytetään. (Puolimatka 2002, 246.) Ymmärrämme avoimella auktoriteetilla sen, että opettaja näyttää vastuunsa oppilaille ja siitä nousevan auktoriteetin tarpeen. Järkevä suhtautuminen auktoriteetteihin on osa demokraattista kasvatusta ja sen mielekkyyden ymmärtäminen on ennemminkin edellytys oppilaan itsenäistymiselle kuin sen este (Puolimatka 2002, 246).

Emme omalla toiminnallamme saaneet kerhoon toivomaamme turvallisuutta ja luottamusta meidän ohjaajien ja kaikkien lasten välille. Päätimme konsultoida asiantuntijoita ja hakea tukea ajatuksillemme. Keskustelimme myös luokkien opettajien kanssa ja päädyimme ratkaisuun, jossa soitimme niiden lasten vanhemmille, joiden kanssa ongelmia oli eniten ja kerroimme myös heille, miten kerhossa on mennyt. Toivoimme vanhempien keskustelevan lapsensa kanssa kerhon toiminnasta ja siellä olevista ryhmän säännöistä.

Ammattinsa ymmärtävä opettaja uskaltaa tunnustaa oman vajavaisuutensa uudessa tilanteessa (Kantola 2001, 23). Vanhempien mukaan ottaminen tuntui ensiksi hieman siltä, että me emme opettajina osanneet hoitaa tätä riittävän hyvin ja, että tarvitsemme apua. Tulimme kuitenkin lopuksi siihen johtopäätökseen, että se oli välttämätöntä jo siitäkin näkökulmasta, että lapset ymmärsivät meidän olevan tosissamme. Kerhokerta tuon keskustelun jälkeen sujuikin aikaisempia paremmin ja annoimme pojille siitä kovasti positiivista palautetta.

”Olipa mukava kerta. Sanoin siitä myös Eemilille, että olin tyytyväinen hänen toimintaansa tänään. Hänen on selvästi vaikea ottaa myönteistä palautetta vastaan. Hänen naamansa alkoi mennä kurttuun. Kysyin häneltä vielä miltä hänestä tuntui ja hän vastasi ihan hyvältä ja juoksi nopeasti pois. Näin hänen opettajaansa hetki kerhon jälkeen ja hän totesi, että olipa Eemil hyvällä päällä.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Meitä huolestutti opettajina erityisesti tyttöjen jääminen poikien hurjastelun varjoon, olemmehan omissa opetusfilosofioissammekin peräänkuuluttaneet oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta.

”Vaikka kuinka yritin sivuuttaa heitä ja keskittyä Heikkiin ja tyttöihin, ei se onnistunut. Emme saaneet kunnolla käytyä läpi keskustelua ja tyttöjen mielestä siinä ei ollut hälinän takia turvallista, mitä yritimme pojille sanoa.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Koko kerhojakson alun ajan pojat viihtyivät hyvin poikien kanssa ja tytöt tyttöjen. Ryhmytymistä edesauttaaksemme meidän oli jotenkin yritettävä yhdistää poikien ja tyttöjen ryhmät. Suunnittelutaitomme joutuivat koetukselle mieltiessämme tunneille erilaisia leikkejä, joissa väistämättä tytöt joutuivat poikien pariin ja pojat tyttöjen. Leikit vaativat meiltä ohjaajilta koko huomiomme ohjatessamme lapsia; kenelle tulee heittää ja mihin tulee liikkua. Kun peli sujui, ei ollut niin väliä, oliko joukkueessa tyttöjä vai poikia.

”Aloitimme koppipallolla, annoimme heille kortit joiden mukaan olimme valmiiksi jakaneet joukkueet, heidän piti itse löytää joukkueet. Huomasi heistä että oli mielekästä vertailla korttia ja etsiä oma joukkue. Juusolla oli aluksi hieman vaikeaa, koska hän oli ainut poika joukkueessa, mutta peli lähti hyvin käyntiin. (Riikan tutkimuspäiväkirja)

”Huijaaminen”, esimerkiksi korttien avulla, osoittautui hyväksi keinoksi sekoittaa lapsia toimimaan yhdessä. Yhteistoiminnallisuus ei synny suinkaan itsestään, vaan opettajan on opastettava toimimista vuorovaikutteisessa pienryhmässä. Oppilaalla itselläänkin on odotuksia omasta oppimisestaan, suoriutumisestaan ja käsitys itsestään oppijana. Oppimiseen olennaisesti vaikuttava tekijä on oppilaan motivaatio oppia. Ei opettajakaan onnistu saamaan oppilasta oppimaan jos tältä puuttuu oppimisen halu. Siksi onkin selvítettävä, miten opettaja kykenisi vaikuttamaan pedagogisilla toimillaan siihen, että oppilas ymmärtäisi oppimisen merkityksen ja motivoituisi siihen. Tähän vaikuttavat olennaisesti myös oppilaan oma arvio mahdollisuudesta selviytyä annetuista tehtävistä, arvio menestymisestään ja epäonnistumisestaan. (Aho 2002, 32.)

Pedagoginen ”vinkkiarkkumme” oli alkuun hyvin pieni, mutta onneksi saimme apua toisilta opettajilta. Yksi ongelmistamme oli, miten saada lapset istumaan omalle paikalle yhteiseen aloituspiiriin. Lapset eivät malttaneet pysyä paikoillaan vaan lähtivät juoksentelemaan ja piiri oli aina vähän erimuotoinen.

”Olin varustautunut tälle kerralle maalarinteipillä, johon kirjoitin jokaisen nimen ja laitoin kaikille oman paikan piiriin. Heikki alkoi heti alkuun huutaa, ettei halua istua siinä Riikan vieressä, mutta totesimme heille, että nyt istutaan näin ja ensikerralla katsotaan uudestaan. Tuntui kuin maalarinteippi olisi tehnyt ihmeitä.

Tällaisia neuvoja kaipaisi lisää. Samalla ihmetyttää, että voiko se olla noin yksinkertaista.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Haastetta koimme myös siinä, kuinka ohjaisimme lapsia käsittelemään pettymyksiään. Pettymyksiä tapahtuikin kerhomme aikana paljon. Yksi pettymyksiä aiheuttava asia oli se, että ei saanut tehdä kaikkea ”ekana”. Siitä koitui meille opettajillekin pähkinää purtavaksi, kun yritimme miettiä millä tavoin saisimme lapset ymmärtämään, että jokainen saa vuorollaan olla ensimmäinen, eikä ketään jätetä syrjään. Tämä oli hyvin arka asia lapsille ja vaati meiltä opettajilta äärimmäistä hienotunteisuutta purkaa sitä heidän kanssaan. Kerhon edetessä päätimme miettiä tehtäviä, jossa ei valittu yhtä (esim. hipat), vaan tehtäviä, joissa edettiin järjestyksessä niin, että jokainen sai vuorollaan tehdä jotain.

”Lopuksi sitten otimme vielä kissa ja hiiri leikkiä, siinäkin lapset hyväksyivät sen jaon, että mentiin järjestyksessä. Vaikka aluksi oli kauheaa huutoa että ’minä minä’. Kaikki saivat olla kissa ja hiiri omalla vuorollaan.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Kokeilimme kerhossa myös asiantuntijoiltamme saatuja ideoita ryhmän toiminnan edistämiseksi ja kerholaisten vastuun kasvattamiseksi. Yhdessä menetelmässä ryhmä jaettiin pienempiin ryhmiin ja jokaisessa ryhmässä oli yksi kapteeni, kukin vuorollaan. Kapteenin tehtävänä oli näyttää suoritettava liike ja sen jälkeen vahtia, että kaikki pystyvät suoriutumaan annetusta tehtävästä. Jaoinme ryhmät siten, että kussakin ryhmässä oli sekä poikia että tyttöjä. Vastuunottoa pyrimme lisäämään antamalla heille tehtäviä, jotka edesauttoivat ryhmämme toimintaa. Oma päätösvalta lisää hallinnantunnetta ja se selvästikin vähensi tunnilla ”rettelöimistä”.

”Sitten oli aika telineradan. Jokainen lapsista sai suunnitella rataa yhden osan. He pitivät siitä että saivat vaikuttaa ja järjestelivät paikkaansa kohtalaisen innokkaasti, tosin siinä vaiheessa kun esim. renkaat oli jo otettu esille, oli Eemil jo niissä roikkumassa, vaikka patjan tuominen oli vielä kesken. Lapset osallistuivat kiihittävästi tavaroiden roudaamiseen, saimme toki pyytää, että mitenkään automaattista se ei vielä ollut. Päätimme kokeilla kapteeni järjestelmää ja se osoittautui aika toimivaksi. Oppilaat tekivät ja matkivat toisia, ongelmia oli kyllä kap-

teenilla odottaa, että kaikki olivat suoriutuneet kyseisestä paikasta. Tarzan-rata onnistui hyvin. Pojat olivat kapteeneja ensimmäisellä kierroksella ja saimme siten heidät hyvin tyttö-poika pareiksi. Oli aivan voittajan olo.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

Kehitettävää tämän vastuunoton osalta oli myös omassa toiminnassamme. Joskus, kun halusimme saada toiminnan nopeasti käyntiin, jäi oppilaiden mukaan ottaminen yhteiseen tekemiseen ja sitä kautta vastuun kantamiseen vähemmälle.

”Järjestelimme saliin erilaisia esteitä, siinäkin kun olisin tajunnut pyytää lapsia mukaan, niin he olisivat saaneet tekemistä ja vastuuta. Mutta jotenkin ajattelin, että nopeasti nyt, että päästään vauhtiin taas.” (Riikan tutkimuspäiväkirja)

Vaikka saimmekin asiantuntijoilta apua, niin nopeissa tilanteissa toimimme silti mielikuvituksemme varassa. Tulimme johtopäätökseen siitä, että aina pitäisi olla takataskut täynnä erilaisia kikkoja, joilla saa houkuteltua lapset mukaan toimintaan. Siis ”vinkkiarkku” täynnä ja tuntosarvet koholla.

”Loppu rentoutuksessa Riikka keksi patjankaato rentoutuksen, joka sai suuren suosion oppilaiden kesken. Kaikki olivat kaatumisen jälkeen yhtä spagettia. Se tuntui toimivan. Korjaamiseen eivät kaikki oikein jaksaneet enää osallistua. Varsinkin Eemil vetäytyi heti takaisin näyttämölle. Riikka keksi kantaa patjaa päiden päällä, jonka avulla hän sai taas kaikki mukaan. Tuntuu että kaikkeen pitäisi keksiä joitain uusia tapoja, jotka ovat oppilaista kokeilemisen arvoisia.” (Annen tutkimuspäiväkirja)

7 POHDINTA

Toimintatutkimuksemme lähti liikkeelle tarpeesta kokeilla tunnetaitojen opettamista liikunnan yhteydessä ja selvittää opettajuuttamme käytännössä. Tutkimuksessa suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin tunnetaitoliikuntakerho alkuopetusikäisille lapsille. Tutkimuksen edetessä ryhmän turvallisuus nousi yhdeksi tarkasteltavaksi asiaksi. Toteutimme kerhon jyväskyläläisellä koululla syksyllä 2003. Kerhoon osallistui yhdeksän opettajien valitsemaa lasta. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen toimintatutkimus. Tutkimusaineisto koostui kerhosuunnitelmasta sekä kenttähavainnoista, joita tallensimme tutkimuspäiväkirjoihimme. Päiväkirjoja ja havaintojamme tukemaan videoimme 19 kerhokertaa.

Tutkimuksestamme käy ilmi, että tunnetaitojen opettamisessa yksi lähtökohdista on ryhmän turvallisuus. Saman asian ovat huomanneet tutkimuksissaan myös Klemola (2003) ja Virta (2004). Turvallinen ryhmä mahdollistaa omien mielipiteiden ja tuntemusten kertomisen ja jakamisen ilman häpeän ja pelon tunnetta. Se myös mahdollistaa kysymysten tekemisen, luovuuden ja oppimisen (Klemola 2003). Ryhmän alkuvaiheissa koimme ohjaajina suuren vastuun ryhmän muotoutumisesta ja sen turvalliseksi tekemisestä. Mielestämme ohjaajan tulee olla tuntosarvet koholla ja valmis muuttamaan suunnitelmiaan ja toteutusta tarpeen vaatiessa. Kerhon alkuvaiheessa meidän oli vaikea saada tyttöjä ja poikia toimimaan yhdessä. Sovittuamme kahden vilkkaan pojan eri kerhopäivistä, ryhmän turvallisuus ja ryhmähenki paranivat. Paneuduttuamme lisäksi harjoitteisiin, joissa tytöt ja pojat menivät sekaisin, edistimme ryhmän prosessia ja poikien toimintaa muiden ryhmäläisten kanssa.

Sääntöjen luominen ja niiden noudattaminen edistää ryhmän turvallisuutta. Säännöillä ohjallaan lapsen energian suuntaa. Tarkoitus on suunnata lapsen energia siten, että lopputulos olisi onnellinen sekä ympäristön että ennen kaikkea lapsen itsensä kannalta. Selvien rajojen asettaminen lisää lapsen itsetuntoa ja kykyä selvitä ennalta arvaamattomista tilanteista. Tällöin hallinnantunne kasvaa. Kun lapsi oppii näkemään, mitä mistäkin toimesta seuraa, osaa hän myöhemmin paremmin ennakoida lopputuloksen oudossa tilanteessa. Näin hänen itseluottamuksensa ja itseohjautuvuutensa kasvaa. Rajojen asettamisella ei pyritä koirakoulun omaiseen tottelevaisuuteen vaan oman itsensä hallitsemiseen ja kompro-

missien tekemiseen sekä hyvinvointitunteen saavuttamiseen. (Keltikangas-Järvinen 1994, 146–150.)

Kerhoryhmä antoi meille erinomaisen mahdollisuuden tarkastella sääntöjen ja niiden tekemisen tärkeyttä ryhmän toimivuuden ja lasten itseohjautuvuuden kannalta. Olemme yhtä mieltä Salomonin (1997) kanssa siitä, että on tärkeä ohjata lasta itseohjautuvuuteen. Yhdessä rakennetut säännöt ja rikkomusten seuraukset ovat esimerkiksi asioita, joilla itseohjautuvuuteen kannustetaan. (Salomon 1997.) Vaikka loimme yhdessä ryhmäläisten kanssa säännöt, emme sopineet siitä, mitä tapahtuu sääntöjen rikkomisesta. Tämä johti siihen, että emme aina toimineet johdonmukaisesti sääntöjen noudattamisen suhteen. Huomasimme, että aivan kaikesta ei selviä pelkästään keskustelun avulla. Koimme vaikeaksi yhdistää ajatuksen vuorovaikutuksesta ja rajojen asettamisesta. Mielikuvamme mukaan hyvä opettaja on kuunteleva ja ymmärtäväinen. Siihen kuvaan on vaikea asettaa jatkuvaa sääntöjen seuranta ja komentamista. Rajojen asettamisesta puhuminen tuo helposti mieleen vanhan ajan tiukan kasvatuksen, missä alituisella kieltämisellä tukahdutetaan lapsen oma tahto ja hänen persoonallisuus (Keltikangas-Järvinen 1994, 146). Tämä prosessi on avannut silmämme rajojen asettamisen tärkeydelle ja siihen, että niihin kannattaa kaikesta huolimatta suhtautua positiivisesti. Rajojen olemassaolon voi esimerkiksi ilmaista kiittämällä lasta ja osoittamalla täten, missä menee odotetun ja ei-toivotun käytöksen ero (Keltikangas-Järvinen 1994, 146).

Tutkimuksemme vahvistaa Kuuselan (2001) tutkimustulosta siitä, että tunnetaitojen opettaminen on mahdollista liikuntatunneilla. Monille oppilaille tunnetaidot ovat uusi asia. Varhaislapsuus ja vanhempien toiminta eivät aina anna hyviä mahdollisuuksia tunnetaitojen harjoitteluun. (Deline 1991.) Tämä on opettajan hyvä tiedostaa, jotta osaisi suunnitella opetuksensa oikein. Kokemuksemme mukaan tunnetaitojen opettaminen on hyvä aloittaa yksinkertaisista asioista kuten tunnesanojen opettelusta ja omien tunteiden kuuntelemisesta. Varsinkin pienten lasten kanssa huomasimme, että teoriaosuudet on hyvä pitää mahdollisimman lyhyinä ja mahdollisuuksien mukaan linkittää teoriaa tehtävien väliin. Tunnetaitojen opettaminen vaatii aikaa. Ryhmäytyminen vei kerhomme alusta odotettua enemmän aikaa, joten tunnetaitojen oppimisessa pääsimme vasta alkuun. Oppimiseksi katsoimme lasten omakohtaiset kertomukset itsestään ja kokemuksistaan sekä toisten kanssa toimimisen helpottumisen. Kerhon lopulla oppilaat myös kannustivat toisiaan positiivisesti.

Syyslukukauden mittainen kerho ei antanut tarpeeksi aikaa omien tunteiden säätelyn oppimiselle. Toisaalta tunteiden säätely on mielestämme aika haastava oppimisen paikka myös meille aikuisillekin.

Parhaat onnistumisen hetket koimme onnistuneiden leikkien aikana, jolloin lapset itse oivalsivat leikin kautta opeteltavan taidon. Tällainen leikki oli esimerkiksi valokuvaaja leikki. Leikissä valokuvaaja pyörittää kuvattavaa. Pyöriksen jälkeen kuvattava jää johonkin ”tunnetilaan” ja valokuvaaja yrittää arvata, mikä tunne on kyseessä. Lapset ymmärsivät, että tunteita voi näyttää ja niitä pystyy myös tunnistamaan. Mielestämme erilaisten leikkien ja tehtävien myötä tunnetaitoja pystytään integroimaan tunneille ilman erityistä tunnetaito-ohjelmaa. Tunnetaitojen opettaminen tulee kuitenkin olla johdonmukaista ja säännöllistä oppimisen mahdollistamiseksi.

Opettajuutemme kasvoi huimasti kerhon aikana. Kerhon erilaiset oppilaat ja ryhmän värikkäät vaiheet koettelivat opettajuuttamme. Tulimme entistä enemmän tietoisiksi omista toimintatavoistamme ja koimme olevamme vasta opettajan uramme alkutaipaleilla. Kerho vahvisti joitain käsityksiämme ja antoi uskoa oman tiemme etsimiseen. Suurimmat ristiriidat koimme opetusteorioiden käytössä sekä kasvatuksellisissa asioissa. Opetusteorioihin tutustuessamme havaitsimme tietopohjamme vajavaisuuden. Huomasimme tarkastelevamme toimintaamme enemmän opetusmenetelmien kuin tietoteorioiden kautta. Tietoteorioista olemme tutustuneet varsinkin konstruktivismiin ja se on samansuuntainen ajatussiemme kanssa. Kerhon kokemusten jälkeen allekirjoitamme kuitenkin Raustevon Writen (1997) ajatuksen siitä, että konstruktivismista on helppo puhua, mutta sen toteuttaminen on hankalampaa. Pienten lasten kanssa konstruktivismiin pitää opettaa, eikä olettaa sen toimivan heti alkuun. Koimme kasvatustieteen konstruktivistisen otteen olevan liian ”väljä” rajojen asettamisen suhteen. Konstruktivismiin liittyy saattoi vaikuttaa myös lasten kognitiivisten taitojen kehittymättömyys ja behavioristiseen kasvatukseen totuttaminen. Konstruktivistinen ote toimi mielestämme hyvin lasten kanssa pienissä tunnetaitokeskusteluokioissa, kun mietimme koska ollaan oltu viimeksi iloisia tai koska ja ketä viimeksi autoin. Kerhomme vahvisti käsitystämme siitä, että toiminnassamme näkyy vaikutteita eri teorioista.

Realismi antoi meille tukea kerhossa toimimiseen. Realismi näkee konstruktivismin hyvät puolet, kuten tiedon konstruoimisen oppimistilanteissa, mutta sen mukaan konstruktivismin pitää opettaa. Esimerkiksi kasvatustilanteissa lapsille on suotava hänen kehitysvaiheelleen sopiva autonomia sekä riittävä huolenpito, suojele ja kontrolli. Pikku hiljaa lapsen autonomia kasvaa ja huolenpidon tarve vähenee. (Puolimatka 2002, 28.)

Tunnetaitojen opetuksessa on opettajan omilla taidoilla ja varsinkin tilanteisiin tarttumisella tärkeä rooli. Tarkoitamme esimerkiksi opettajan toimintaa tappelu- ja suuttumistilanteissa. Vaikka vuorovaikutuskurssi oli innoittajamme kerhon pitämiseksi, niin koimme kurssin ideat ja keskustelut liian vaikeiksi toteuttaa pienten lasten kanssa. Tässä tietysti on ohjaajien taidoillakin ja soveltamiskyvyllä merkityksensä. Liikuntapedagogiikan opintojen aikana emme ole saaneet eväitä ristiriitatilanteiden selvittämiseen pienten lasten kanssa. Opintojemme aikana olisimme erityisesti kaivanneet mahdollisia esimerkkejä, miten toimia kyseisissä tilanteissa. Vaikka koulutuksessamme olikin muutamia ohjauskertoja lapsille, niin emme kokeneet niissä ongelmatilanteita. Tämä saattoi johtua siitä, että näimme ryhmää yleensä vain kerran ja lapset saattoivat olla vieraskoreita. Tietysti myös oman tutun opettajan läsnäolo saattoi rauhoittaa lapsia. Tuntien alustuksissa/loppupalavereissa olisi ollut hyvä käydä läpi, miten toimia, jos jotain ristiriitatilanteita olisi tapahtunut tai miten ryhmän oma vetäjä toimii ongelmatilanteissa. Kun suuria ongelmia ryhmienohjauksessa ei ilmennyt, ristiriitatilanteiden käsittelyä ja toimintaa ei myöskään käsitelty. Tutkimuksemme antoi loistavat mahdollisuudet harjoitella juuri näitä tilanteita käytännön työssä.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät muodosta omaa oppiainettaan vaan niitä tulisi opettaa oppilaille integroidusti muiden aineiden ohella. Integrointi harvoin tapahtuu itsestään, vaan se pitää suunnitella. Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet huomioivat tunnetaitojen opettamisen (Opetushallitus 2004a). Mielenkiintoista olisi tietää, miten tunnetaitojen integrointi eri oppiaineisiin todellisuudessa onnistuu ja yritetäänkö integrointia laisinkaan. Hyvänä jatkotutkimusaiheena pidämmekin erilaisten koulukohtaisten opetussuunnitelmien kartoittamista tunnetaitojen osalta sekä niiden toteutumisen tutkimista. Kysyntää voisi olla myös koulukohtaisen tunnetaito-ohjelman luomiselle huomioiden koko henkilökunta, vanhemmat ja oppilaiden kehittyminen ja kasvaminen. Tärkeää olisi, että ohjelma kestäisi riittävän pitkään kattaen esimerkiksi koko peruskoulun.

Tunnetaito-kerhossamme mukailimme Tunnemuksu tunnetaito-ohjelmaa. Ohjelman avulla oli mielestämme helppoa suunnitella johdonmukainen runko kerhollemme. Se antoi tukea aiheiden käsittelyyn ja siihen kuinka aiheissa voi edetä eteenpäin. Tunnemuksu ohjelmaan kuului myös osioita, joita emme käyttäneet kerhossamme. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, etteivät ohjelman kuvat avautuneet niin hyvin lapsille. Päätimmekin jättää loppuvaiheessa kuvat vähemmälle ja keskittyä lähinnä lasten kokemuksiin. Koska ohjelma on tarkoitettu luokkatilanteisiin, koimme välillä vaikeaksi keksiä aiheeseen sopivia liikunnallisia harjoituksia. Keskustelut koimme myös osaksi hankalina, koska liikuntasali on tilana sellainen, ettei se tue rauhallisia keskustelutuokioita. Liikuntasalissa lasten tekee mieli liikkua, joten parhaiksi oppimistilanteiksi huomasimme toiminnalliset harjoitukset.

Kerhomme antoi aihetta pohtia opettajuutta myös jaksamisen kannalta. Kun keinomme lasten kanssa toimimiseen loppuivat, tunsimme suurta voimattomuuden tunnetta ja jaksamattomuutta. Opettaja tekee työtä koko persoonallaan, tällöin työn vaikeudet saattavat uhatta hänen koko elämäänsä ja minäkäsitystään. Uupuminen saattaa johtaa riittämättömyyden tunteeseen ja pettymykseen itseään kohtaan. (Heikkinen 1998.) Onneksi meillä oli ohjaajat ja muut asiantuntijat, joiden puoleen pystyimme kääntymään ongelmissamme. Saimme heiltä hyviä vinkkejä ja kannustusta kerhon toimintaan. Miten käy valmiiden opettajien. Onko heillä sellaisia ihmisiä työyhteisössä, joiden kanssa he voivat pohtia toimintatapoja ja onko heillä riittävästi rohkeutta pyytää apua? Tunnetaidoista voisi olla apua myös opettajanhuoneessa.

Koemme oppineemme ja kasvaneemme tutkimusprosessin aikana. Kasvua on tapahtunut omien toimintatapojen reflektoinnissa sekä erityisesti opetustilanteissa herkkyytenä huomata ryhmän tarpeita ja tarttua niihin. Tutkimusprosessin aikana olemme kokeneet ”pattitilanteita” niin kentällä kuin tutkijan huoneessa ja juuri sen takia tunnemme kehittyneemme sekä tutkijoina että ihmisinä.

Toimintatutkimukselle on luonteenomaista tutkijoiden subjektiivisuus. Luotettavuutta ja yleistettävyyttä voidaan tutkimuksessamme arvioida muun muassa tarinoiden tapahtumien kautta. Kokevatko lukijat tarinat tosiksi ja tunnistavatko he samoja piirteitä omista kokemuksistaan? Luotettavuutta olisi voitu parantaa esimerkiksi ulkopuolisella havainnoijalla, jolloin omat tunteemme eivät olisi vaikuttaneet kerhon tapahtumien kirjaamiseen niin pal-

jon ja tapahtumia olisi voitu tarkastella objektiivisemmasta näkökulmasta. Toisaalta tunteemme kuvastavat aloittelevan opettajan ajatuksia ristiriitatilanteissa ja ehkä samassa tilanteessa ollut voi tunnistaa yhtäläisyyksiä omien kokemustensa kanssa. Oma subjektiivisuutemme näkyy koko tutkimuksessamme. Lukijan tehtäväksi jää lopullisen yleistettävyyden arviointi.

Vaikka teimme toimintatutkimusta avoimin silmin, rajasimme tutkimuksemme kehykset heti alusta alkaen aineiston ”leviämisen” välttämiseksi. Emme esimerkiksi ottaneet opettajia tai vanhempia erityisillä kyselyillä mukaan tutkimukseemme vaan tarpeen tullen keskustelimme heidän kanssaan toiminnasta. Tutkimuksen rajaaminen saattoi jättää jotain tärkeääkin tietoa tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta tutkimuksen rajaaminen helpotti omaa työtämme tutkijoina. Toimintatutkimus edellyttää tutustumista esiin tuleviin asioihin myös teorian kautta. Emme olleet varanneet tarpeeksi aikaa ilmiöiden tutkimiseen ja se osaltaan vaikeutti johdonmukaista toimimista kerhossa. Olemme nyt jälkeinpäin tutustuneet ilmiöihin ja aika monta ahaa-elämystä on tullut näin jälkijunassa. Esimerkiksi rajojen asettamisessa on tärkeää jättää lapselle jotain valinnan mahdollisuuksia, jotta hallinnantunne lapsella säilyy (Keltikangas-Järvinen 1994, 149). Tämä oivallus syntyi siis vasta kerhon jälkeen. Voi olla, että tiettyjen valintojen mahdollisuus olisi antanut oppilaille enemmän hallinnantunnetta ja toiminta kerhossa olisi ollut mielekkäämpää.

Toivomme tästä tutkimuksesta olevan hyötyä kaikille niille, jotka toimivat erilaisten ryhmien parissa. Tunnetaitojen opettamisesta kiinnostunut voi saada vinkkejä omaan työhönsä. Työstämme saa toivottavasti ideoita tunnetaitojen läpikäymiseen. Haluamme työmme rohkaisevan opettajia kokeilemaan tunnetaitojen opettamista ja integroimista. Työ vaatii alkuun aikaa, teoriaan tutustumista sekä mielikuvitusta, mutta se varmasti palkitsee tekijänsä.

Tulevaisuudessa haluamme liittää tunnetaitojen opettamisen oman työmme arkipäivään. Olemme kiinnostuneita jatkokouluttamaan itseämme lisää tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Koemme ne tärkeiksi sekä oppilaille että opettajille ja siten myös koko työyhteisölle. Tämä tutkimus antoi meille hyvät puitteet tarkastella ja kehittää omia toimintatapojamme sekä oivaltaa, miten tunnetaitoja olisi mahdollista integroida liikuntakerhoon. Tunnetaidot

ovat tärkeä osa elämäämme, sen vuoksi niitä on hyvä opettaa. Tunnetaitoja tarvitsevat niin oppilaat, opettajat kuin muumitkin.

”Välistä täytyy olla vihoissaan, jokikisellä nyytillä on oikeus suuttua. Mutta muumipappa on vihoissaan väärällä tavalla, hän ei puhalla mitään ulos, hän vetää sisään.”

- Pikku Myy kirjassa Muumipappa ja meri -

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Tampere: My Generation.
- Aaltola, J. & Syrjäjä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 11–25.
- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, L. 1999. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 19–36.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa: lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. (suom.) A. Toppi. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13–82.
- Belknap, M. 1993. Lohikäärmeiden kesyttäminen: luovia rentoutusharjoituksia lapsille. (suom.) A. Kostiainen. Helsinki: Tul-kuntopalvelut.
- Brooke, A. B., Stephen, C. & Alan, M. 1992. Learning theories. Teoksessa V. Van Hasselt & M. Hersen (toim.) Handbook of social development; a lifespan perspective. New York: Plenum Press.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weilin+Göös.
- CASEL. (Viitattu 16.6.2004). Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.casel.org.>.
- Deline, J. 1991. Why...Can't they get alone? Developing cooperative skills through physical education. Journal of physical education, recreation and dance 1, 21–26.
- Dowling, M. 2000. Young children's personal, social and emotional development. London: Paul Chapman.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. 1997. Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. Virginia: Association for supervision and curriculum development.

- Ellis, C. & Bochner, A. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as a subject. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. London: Sage, 733–768.
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157–177.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly, lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otava.
- Goleman, D. 1999. Tunneäly työelämässä. Keuruu: Otava.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Haapalainen, S., Pietilä, M. & Tarvainen, M. 1998. Pippurisäkki. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action research for health and social care: A guide to practise. Buckingham: Open university press.
- Hartup, W.W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa H. McGurk (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Englannin kielinen alkuteos Issues in childhood social development. (suom.) L. Kantes & M. Salo. Espoo: Wsoy, 158–203.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta ja Tiede 3(36), 22–26.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin muutoksessa. Juva: WSOY, 93–109.
- Heikkinen, H. L. T. 2001a. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–133.
- Heikkinen, H. L. T. 2001b. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & S. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 184–196.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 25–62.

- Hellison, D. 2003. *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Toinen painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita: minä, me ja muut*. Helsinki: WSOY.
- Hyppönen, M. & Linnossuo, O. (toim.) 2002. *Zip, zap ja boing: leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä hoito-, kasvatus- ja sosiaalialan koulutukseen ja työhön*. Helsinki: Lasten keskus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Juva: WSOY.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kantola, A. 2001. *Kohtaamisen aika*. Keuruu: Atena.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Kymmenes painos. Juva: WSOY.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. *Vuorovaikutuksen aarrearkku*. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Keski-Luopa, L. 2001. *Työnohjaus vai superviisaus: Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua*. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Kitola, A. 2002. *Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot*. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 123–151.
- 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 aineopettajakoulutuksessa*. Toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaattitutkimus.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. *Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa*. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin muutoksessa*. Juva: WSOY, 13–143.
- Kokkonen, M. & Siponen U. 2004. *Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteena*. Hyväksytty julkaistavaksi teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystietotutuksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkiakangas, M. 1995. *Sosiaalisen kognition kehitys*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 188–201.

- Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-instituutti.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen -toimintatutkimus kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksenlaitos. Lisensiaattitutkimus.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin muutoksessa. Juva: WSOY, 110–119.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 17–48.
- Linnossuo, O. (toim.) 1997. Hyvä, paha ja hauska: tehtäviä ja ryhmätyöharjoituksia lasten ja nuorten kasvutyöskentelyyn. Helsinki: Lasten keskus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey ja D. J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic-Books, 3–31.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–94.
- Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus . 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 244–276.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. Aikuiskasvatus 4/2000, 276–292.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 187–202.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Nummela, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos: Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Opetushallitus 2004a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004b. (Viitattu 23.6.2004). Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf>.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Gummerus.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus: Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.
- Payton, J., Wardlaw, D., Craczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviour in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen M. 2002. Tunnemuksu ja mutoukka: tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten keskus.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 227–241.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. University of Jyväskylä. *Studies in education, psychology and social research* 76.
- Rantala, T. 2002. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin kokeilu seitsemännen luokan poikien liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu-työ.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Richardson, L. 2000. Writing: A method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Second edition. London: Sage, 923–948.
- Rink, J. 1998. Teaching physical education for learning. Boston: WCB McGraw-Hill.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly. Kohti KOKONAista elämää. Juva: WS bookwell.

- Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Barn-On & J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 68–86.
- Salomon, G.,B. 1997. Fair play in the gymnasium: improving social skills among elementary school students. Journal of physical education, recreation and dance 68(5), 22–25.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. Group processes in the classroom. Boston: McGraw-Hill.
- Second Step. Educating the heart and mind. (Viitattu 3.5.2003). Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.cfchildren.org/program_ss.shtml>.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 1999. Developing teaching skills in physical education. 4.painos. California: Mayfield.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-Paino.
- Virta, J. 2004. Ihminen taitojen takana – Kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman Publishing.
- Wiertsema, H.1996. Liikuntaleikkejä. Helsinki: Edita.

LIITTEET

LIITE 1. Vuorovaikutustaitojen määrittely

Itseilmaisu

Itseilmaisu ilmenee sanattomin ja sanallisin viestein. Sanaton viestintä (ilmeet, eleet, asennot) kytkeytyy sanalliseen (kirjallinen ja suullinen) viestintään ja tukee sitä. Viestin ymmärrettävyyden kannalta sanattoman ja sanallisen viestin tulee olla tasapainossa keskenään. (Himberg & Jauhiainen 1998, 83–84; Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998, 3–5.)

Selkeään viestintään kuuluu omasta puolesta puhumisen taito, johon käytetään minäviestijä. Minäviesti ilmaisee aidosti, rehellisesti ja johdonmukaisesti, mitä ihminen tuntee, ajattelee ja kokee. Minäviestit auttavat toista tuntemaan ja ymmärtämään puhujaa paremmin. Viestit rohkaisevat myös toisia kertomaan omista kokemuksistaan. (Adams 1999, 54–55.)

Kuuntelun taidot

Kuuntelun taidoissa on kyse passiivisen kuuntelun kuuntelukäyttäytymisestä ja eläytyvästä kuuntelusta. Mielekkäässä kuuntelukäyttäytymisessä vastaanottaja suuntautuu ja keskittyy viestin lähettäjään. Kuuntelija voi elein ja ilmein sekä erilaisten äännähdyksien ja ”ovenavaajien” kautta ilmentää kuunteluaan. Passiivinen kuuntelu saa toisen tuntemaan itsensä hyväksytyksi ja pitää viestintää yllä. (Adams 1999, 247–248.)

Eläytyvää kuuntelua voidaan kutsua myös aktiiviseksi kuunteluksi. Sillä tarkoitetaan puhujan viestin sisältämän tunnekokemuksen kuulemista ja sen äänen palauttamista hänelle. Vaihtaessaan eläytyvälle kuuntelulle kuuntelijan täytyy asettua toisen asemaan ja yrittää saada käsitys hänen ajatuksistaan ja tunteistaan. Eläytyvän kuuntelun avulla puhujalle tulee tunne, että hänet ja hänen tunteensa hyväksytään. (Adams 1999, 61–62; Gordon 1979.)

Ongelmanratkaisutaidot

Yksilöiden ristiriitaa, joka voi perustua tarpeiden tai arvojen erilaisuuteen voidaan selvittää ongelmaratkaisutaitojen avulla. Niiden tehokas käyttö edellyttää itseilmaisun- ja kuuntelutaitoja. (Kalliopuska 1995, 154–155.)

Toimiva ongelmaan tarttuminen ottaa huomioon molempien osapuolien oikeudet ja tarpeet. Ongelmaan tarttuvan minäviestin tarkoitus on saada toinen muuttamaan käytöstään. Ongelmaan tarttuvan minäviestin avulla pyritään kertomaan ongelman aiheuttamista negatiivisista tunteista kuten ahdistuneisuudesta, pelosta, levottomuudesta, vihasta tai masentumisesta. Viestien tulee olla yksityiskohtaisia sekä kuvailevia sekä niiden tulee neutraalisesti kuvata henkilön ei-toivottua käyttäytymistä. Ongelmaan tarttuva minäviesti sisältää myös rehellisen kuvauksen seurauksista, joita toisen käyttäytyminen aiheuttaa. Viesti toimii, mikäli toinen ihminen välittää viestin lähettäjistä, ymmärtää hänen ongelmansa, käsittää hänen tarpeensa eikä tunne olevansa manipuloinnin kohde. Viestin lähettäjän on osattava myös vaihtaa kuuntelulle ongelmaa ratkoessaan, jotta toinen osapuoli saa myös mahdollisuuden tunteittensa ilmaisuun. (Adams 1999, 114–128.)

Gordonin (1979) esittelemässä molemmat voittavat -menetelmässä molemmat osapuolet saavat tarpeensa tyydytetyksi. Menetelmä seuraa seuraavia vaiheita: ongelman määrittely, ratkaisujen tuottaminen aivoriivessä, vaihtoehtojen arviointi, molemmille sopivasta ratkai-

susta päättäminen, ratkaisun toteuttaminen sekä ratkaisun tulosten tarkistaminen. Molemmat voittaa -menetelmää käytettäessä jokaisen osapuolen on sitouduttava siihen. (Adams 1999, 164–178.)

Auttamistaidot

Auttamistaidoilla tarkoitetaan eläytyvän kuuntelun ja kysymysten käyttöä silloin, kun toisella on ongelma, johon hän pyrkii löytämään ratkaisun. Auttaessaan toista ihmistä auttaja saattaa tuntea kiusausta antaa hyviä neuvoja tai lohduttaa autettavaa. Edellä mainittu toiminta voi kuitenkin estää ihmistä, jolla ongelma on, puhumasta siitä. Hyvälle auttajalle ominaista on toisen hyväksyntä, myötätunnon ja empatian tunteet, aitous, riittävä omien tarpeiden tyydyttämisen aste sekä vastavuoroisuus. (Adams 1999, 232–247.)

LIITE 2. Opetusfilosofiat

ANNEN OPETUSFILOSOFIA

Humaani opettaja on lähinnä sitä, millainen opettaja haluaisin olla. Ajatukseni ovat humanin ihmiskäsityksen suuntaisia, mutta toimintani ei mielestäni vielä pääse niin suuriin raameihin. Lainaan seuraavassa suoraan Leinosen humanin opettajan määritelmää.

”Humaani opettaja on sellainen oppimisen opastaja, joka arvostaa itseään, omaa asiantuntemustaan ja työtään sekä iloitsee omasta opettajuudestaan. Näin hän on myös kykenevä olemaan empaattinen ja arvostamaan toisia ihmisiä. Opettaessaan hän luo edellytyksiä uudenlaisten näköalojen avautumiselle, antaa välineitä oppijoiden omille ponnisteluille ja ajattelulle, sillä hän tietää, että syvälliset oppimistulokset vaativat omakohtaisia ponnisteluja ja näköalat eivät avaudu ilman rasi-tusta ja vaivaa. Hän luo ympärilleen kasvatuksellista tietoisuutta ja opastaa näkemään arjen tilanteiden moninaiset oppimismahdollisuudet ja hyödyntämään niitä, sillä jokainen ihminen on oppilas ja opettaja kaikissa elämänsä vuorovaikutus- ja kohtaamistilanteissa. Näin opettaja ymmärtää laaja-alaisesti elämää, omaa opetusalaansa sekä opettamisen ja oppimisen lainalaisuuksia, mutta samalla hän on ennen muuta myös ajatteleva, tunteva ihminen.” (Leinonen 2002.)

Määritelmä tukee omaa käsitystäni siitä, että haluan kohdata oppilaani ihmisinä, enkä työni kohteina. Ihmisiinä kohtaamisen ymmärrän niin, että olen oikeasti kiinnostunut oppilaistani, siitä miten heillä menee sekä heidän mielipiteistään, enkä ainoastaan koe- ja testituloksista. Aktiivinen kuuntelu on mielestäni yksi keino edistää ihmisenä kohtaamista. Aktiivisella kuuntelemisella tarkoitetaan toisen tunteen ja kokemuksen kuulemista (Klemola 2003). Haastavaa tämä on minulle, koska en ole kovinkaan ulospäinsuuntautunut ihminen ja pidän tietyn reviiirin itselläni. Saatan usein vaikuttaa vaikeasti lähestyttävältä ja ei-kuuntelevalta ihmiseltä. Tarkkailen usein ihmisiä hieman kauempaa ennen kuin kerron mitään itsestäni. Olen hyvin jääräpäinen, mikä harvoin edesauttaa vuorovaikutusta. Varautuneisuuteni antaa ennemmin välinpitämättömän kuin oppilasta kuuntelevan vaikutelman. Leinonen (2002) huomauttaa kirjoituksessaan siitä, että erilaisista maailmoista tulevien ihmisten aito kohtaaminen tarvitsee ”molemmipuolista totuttelua ja aktiivisia ponnisteluja erilaisten maailmojen ymmärtämiseksi” (Leinonen 2002). Vaikka haluankin olla kuunteleva ja ymmärtävä opettaja, haluan olla myös hyvä kasvattaja. Muutamat läheiset ihmiset ovat kuvanneet minua ankaraksi ja pelkäänkin, että kasvattajana saatan olla liian vaativa.

Oman asiantuntijuuden arvostaminen sekä omasta opettajuudesta iloitseminen tulevat luultavasti opetuskokemuksien sekä elämäkokemuksen kautta. Humanille opettajalle on ominaista elämän laaja-alainen ymmärtäminen. Olen itse kokenut monesti elämässäni, ettei elämä kulje järjen ja ymmärryksen kautta, vaan odottamattomia asioita ilmaantuu koko ajan. Olen tehnyt aika paljon erilaisia töitä, opiskellut muutamaan otteeseen ulkomailla sekä kokenut muutamia potkuja elämältä. Uskon niiden kokemusten rikastuttaneen oman elämäni ja siten myös muiden ihmisten kokemusten ymmärtämistä. Elämän ymmärtämistä helpottamaan haluaisin opetuksessa keskittyä myös elämäntaitojen opettamiseen. Liikunnan ja terveystiedonopettajana minulla on hyvät mahdollisuudet ottaa elämäntaitoista tarkemmin huomioon sosiaaliset, ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot. Etenkin tunnetaitojen opettamisen koen tärkeäksi.

Toisten ihmisten arvostamiseen kuuluu oleellisesti myös oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus. Leinosen humanisissa ihmiskäsityksen määritelmässä eivät nämä tule sanoina mainittua. Ne ovat kuitenkin sen verran tärkeitä asioita vuorovaikutusta luodessa, että ne ansaitsevat mielestäni tulla erikseen esille. Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ovat siis asioita, joita haluaisin toteuttaa opettajana ja kasvattajana. Tämän toivoisin näkyvän tunneillani oppilaiden samanarvoisena ja tasaväkisenä kohteluna. Positiivisuus on myös arvo, jonka haluaisin näkyvän opetuksessani.

Tänä päivänä puhutaan paljon konstruktivismista ja siitä, miten sitä tulisi tällä hetkellä käyttää opetusmetodina. Siitä on tullut käsite, joka liitetään edistykseen ja ajankohtaisuuteen. Vaihtoehtoksi tarjotaan usein niin pelkistetyn yksipuolinen opetusmalli, että on vaikea löytää ketään, joka kannattaisi sitä. (Puolimatka 2002, 241.) Myös uusimmat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet puhuvat konstruktivismin puolesta. Niissä oppiminen katsotaan seuraukseksi oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Oppiminen riippuu siis oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. (Opetushallitus 2004a.)

Minua tämä konstruktivismi hieman pelottaa, sillä en usko itselläni olevan eväitä vielä moiseen opetustapaan. Rauste-von Wright (1997) toteaa kirjassaan, ettei konstruktivismi ole helppo omaksuttava. Siitä on helppo puhua, mutta itse ymmärtäminen ja sen toteuttaminen on usein vaikeaa. Vaikeus johtuu siitä, että konstruktivismi poikkeaa todella paljon aikaisemmin omaksumistamme ihmis- ja oppimiskäsityksistä. (Rauste-von Wright 1997, 8.) Mitä enemmän luen konstruktivismista, sitä vajanaismilta tuntuvat omat tietoni opettaa kyseisellä tavalla. Pelkona tietysti on, että vaihtelevilla menetelmillä ja opetustavoilla saan aikaan vain sillisalaattia todellisen oppimisen asemesta. Epäilyistäni huolimatta olen innokas ja halukas kokeilemaan konstruktivistista otetta, vaikka en omiin taitoihini vielä hirveästi luotakaan.

Opettajana näen haasteellisena erilaisten opetustapojen sopivan vaihtelun löytämisen, ikään kuin jokaiselle jotakin. Haastetta lisää opetusmenetelmien soveltuvuus ja tarkoituksenmukaisuus, niin ettei haeta pelkästään vaihtelua tunteihin vaan oppimista tukevia toimintatapoja. Opetusmenetelmien valinnassa täytyy ottaa huomioon oppijat ja heidän käsityksensä hyvästä oppimisesta (Kupias 2001).

RIIKAN OPETUSFILOSOFIA

Eläminen maalla läheisten omaisten, sukulaisten ja ystävien kanssa ovat olleet vahva osa sosiaalista kasvumistani, moraalista kehittymistäni ja arvojeni muodostumista. Käsitteeni ihmisestä nojaa pitkälti humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on peruluonteeltaan hyvä (Leinonen 2002). Pysin ihmisenä olemaan luotettava, avoin ja empaattinen. Humanisista ihmiskäsityksistä ei pidä oppilasta opetuksen esineellisenä kohteena, ulkokohtaisesti mitattavana ja arvioitavana objektina vaan ajattelevana, tuntevana ja tiedostavana ihmisenä (Malinen 2002). Koen toiminnassani tärkeänä, että tiedostan oman sosiaalisen kyvykkyyteni, kuten tunteiden lukutaidon, kuuntelemisen taidon sekä tunteiden analysointitaidon ja pyrin jatkuvasti kehittämään niitä.

”Ihminen on moniulotteinen kokonaisuus ja hänen kohtaamisessaan tarvitaan myös laaja-alaisuutta, sellaista opettajaa, joka ymmärtää erilaisia elämänpiirejä ja ihmisiä, elämän kokonaisuutta.” (Leinonen 2002)

Opettajana haluan kohdata oppilaani ja tulla kohdatuksi. Tavoittelen hyvän ihmistunteuksen kautta rakentavaa vuorovaikutusta, jossa kaikkien osapuolten erilaiset vahvuudet sekä osaamiset tulevat hyödynnetyksi ja luovat yhdessä laadullisesti uudenlaista vahvuutta ja taitavuutta. Käytännössä se merkitsee oppilaisiin tutustumista, millaisia ihmisiä he ovat, mitä he arvostavat ja ajattelevat. Hyvän oppilastuntemuksen kautta kykenen suuntaamaan opetukseni heitä parhaiten hyödyntäväksi.

Tiedonkäsitykseni mukaan ihminen oppii parhaiten itse tekemällä ja tietoa prosessoimalla – kokemuksellisuuden avulla. Kannatan oppijan aktiivista roolia tiedonhankinnassa, ja uskon, että hänellä on mahdollisuus saada luotettavaa tietoa todellisuudesta. Jokainen ihminen tulkitsee ja käsittelee asioita omista lähtökohdistaan (Tynjälä 1999, 40). Koen kuitenkin, että on tiettyjä lainalaisuuksia, arvoja, jotka vaikuttavat todellisuuteemme ja ovat samoja kaikille. Näitä ovat esimerkiksi rehellisyys, toisen ihmisen arvostaminen ja lainkuuliaisuus. Haluan auttaa oppijaa prosessoimaan ja tulkitsemaan todellisuutta sellaisena kuin se, yhteisine lainalaisuuksineen, on ja toimimaan sen pohjalta. (Puolimatka 2002, 13, 47, 53.)

Nykypäivän trendi on konstruktivismi ja sen käyttäminen opetuksessa. Sen ideana on, että tietoa tai ajattelun malleja ei ole mahdollista siirtää suoraan oppilaan omaisuudeksi, vaan oppija ”konstruoi” ne itse. Oppija valikoi, tulkitsee ja jäsentää tietoa aiemman kokemuksensa pohjalta. (Enkenberg 2002; Patrikainen 2000, 56.) Kannatan konstruktivismia oppilaan tiedonkäsittelyssä, koska se liittyy läheisesti oppiaineeseen, joka täytyy suunnitella oppilaiden tarpeita ja kykyjä ajatellen. Tärkeää on, että oppija kokee aiheesta koskevat kysymykset omikseen, itselleen tärkeiksi. Konstruktivismiin äärisuunta voi johtaa kuitenkin oletukseen, jossa opettajan ei tarvitse kuin aktivoida ja vapauttaa opiskelijat konstruimaan (Rauste-von Wright 1997, 20).

Maltillisemmassa konstruktivismissa opettaja pyrkii luomaan oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa ”omiksi ja tärkeiksi koettuja ongelmia, jotka ovat koulutuksen kannalta relevantteja”. Tämä tapahtuu käynnistämällä oppijassa ristiriitatilanteita tai epätietoisuuden tunteita. Opettajan asiantuntemus antaa hänelle mahdollisuuden arvioida kysymysten oleellisuutta ja oppilaantuntemus mahdollisuuden ymmärtää oppilaiden kiinnostuksen kohteita sekä löytämään siten kosketuskohtia tärkeisiin ongelmiin. (Puolimatka 2002, 244–245). Tämä ajattelutapa sopii pikemminkin omaan suhtautumiseeni oppimisesta. Koen oppimisympäristön muokkaamisen oppilaiden tarpeita ja kykyjä ajatellen tärkeäksi ja tulevaisuudessa uskon sen olevan haasteellisimpia tehtäviäni.

Opettamiskäsitykseni on sekoitus humanismia, konstruktivismia, realismia ja behaviorismia. En löydä itseäni pelkästään jostain yksittäisestä opettamisnäkökulmasta vaan tunnustan kustakin käsityksestä tiettyjä piirteitä omikseni. Toiminnassani heijastuu humanistinen ajattelu, joka ilmenee ihmisenä kasvamaan saattamisena, yksilöllisyyden ja oppilaiden itsetunnon vahvistamisena (Malinen 2002). Opettajuudessani korostuu empaattisuus ja läheinen suhtautuminen oppilaisiini. En usko behavioristiseen opettamiskäsitykseen, jossa opettaja toimii tiedonjakajana ja oppilaat passiivisina vastaanottajina. Voin kuitenkin kuvitella itseni toimivan johtohenkilönä suoritettaessa tehtävää, erityisesti nuoremmilla lapsilla. Ha-

luan toiminnassani pyrkii moniulotteisuuteen ja hyödyntää erilaisia menetelmiä ryhmästä nousevan tarpeen mukaan.

Keskeisenä omassa toiminnassani pidän myös tasapuolisuuden pyrkimistä ja opetuksessa erityisesti oppilaan sisäisen motivaation hyödyntämistä. Opettajana haluan tukea oppilaan itsetunnon ja emotionaalisen pätevyyden kehittymistä, sillä se, millaiseksi oppija itse kokee oman oppimiskykynsä tai älykkyytensä, vaikuttaa hänen motivoitumiseensa ja yleisiin oppimisorientaatioihin (Tynjälä 1999, 18). Vastuun jakaminen, oppilaiden mukaan ottaminen suunnitteluun ja arviointiin ovat keinoja, joilla voin edesauttaa sisäisen motivaation kehittymistä ja tehostaa yhteistoiminnallisuutta luokassa.

Jokainen yksilö oppii omalla tavallaan, siksi oppimisen kannalta on tärkeää käyttää mahdollisimman monipuolisesti erilaisia oppimisen apuvälineitä ja materiaaleja. Moniulotteinen eri oppimiskanavien hyödyntäminen on osa asiantuntevan opettajan toimintaa unohtamatta emootioiden merkitystä osana oppimista (Patrikainen 2000, 57, 71). Jos opettajana kykenen vaikuttamaan oppilaisiini tunnetasolla, voin realistisesti tavoitella heidän oppimistaan. Opetus vaatii minulta rohkeutta luottaa oppilaisiini, heidän kykyihinsä vuorovaikuttajana. Opettaminen tulisi olla lämminhenkistä vuoropuhelua, jossa opettajana toimisivat sekä itse opettaja että myös oppilaat.

LIITE 3. Kerhon ohjelma

Kerho toteutui ajalla 9.9.2003 – 5.12.2003.

1. Tutustuminen

- nimet, temppu Enon kanssa
- hedelmäsalaatti
- spagettirentoutus

2. Tutustuminen ja turvallisuus

- musiikki, ruumiinosat yhteen
- nimet ja keskustelua turvallisuudesta ja säännöistä
- sairaalahippa
- turvallinen eläin leikki
- loppurauhoittuminen

3. Säännöt, sääntöjen miettiminen kahdessa ryhmässä (tytöt ja pojat) ja säännöistä sopiminen

- sääntökeskustelu
- hei hei –hippa
- Gordionin solmu
- Tarzan rata telineillä

4. Turvallisuus ja sääntöjen rikkomisesta koituvat jutut (Mitä turvallisuus tarkoittaa?)

- keskustelu kuvasta (turvallisuus), ja sääntöjen rikkomisesta
- jäädyttäjä ja sulattaja
- kummileikki: kuljeta parisi turvallisesti esteiden ohi maaliin

5. Tunteet (millaisia tunteita on?)

- kuva ja keskustelu
- maa, meri, laiva tunteilla
- Sähly (ota toiset huomioon)
- ilmapallorentoutus
- millaisia tunteita tällä kerralla (piirissä keskustelu)

6. Tunteet (millaisia tunteita on?)

- keskustelu
- hirven metsästys
- tunnepatsaat pareittain, valitse tunne ja tee ryhmässä patsas + seuraa johtajaa
- milk shake rentoutus

7. Tunteiden tunnistaminen (Mistä tunteita voi tunnistaa?)

- keskustelu, kuva
- miltä musiikki tuntuu
- vampyyri leikki
- sudenvatsa (ikään kuin mustaa miestä, mutta kiinnijääneet jäävät suden vatsaan, josta ne pelastetaan, ottamalla kädestä kiinni ja juoksemalla yhdessä turvaan, päädyt turvia)
- märkäkoira rentoutus

8. Tunteiden tunnistaminen

- mitä kuuluu kierros
- koppipallo: piste kun pallo käynyt kaikilla joukkueen jäsenille, kädestä ei saa ottaa
- kehänrikkominen
- rentoutus: hirviönaamari

9. Tunteiden tunnistaminen (Erialaisten tunteiden tunnistaminen kuvista)

- Second step kuvat
- tunnenurkat: huuda, a) itse tunne, b) miltä tuntuu kun...
- sairaalahippa
- rentous: hulluseko sateenvarjo

10. Tunteen ja teon erot (Mitä teet silloin, kun olet suuttunut?)

- keskustelu kuvasta
- Tarzan telinerata: suunnittelu yhdessä, kulkeminen pareittain: pitää odottaa, että toinen pääsee pisteen loppuun ennen seuraavalle siirtymistä.
- rentoutus: sulava kynttilä

11. Tunteen ja teon erot (Millainen käyttäytyminen on suuttuneena sallittua?)

- mitä kuuluu kierros
- sudenvatsa
- kummileikki, autan toista
- rentoutus: pirtelö

12. Tunteen ja teon erot

- mututoukka kuvat
- varjo
- liehittely
- juokseminen (suunnanmuutokset)
- värit – vaihdot – tunteet (mikä väri on mikäkin tunne)
- kissa ja hiiri leikki
- tatti
- rentoutus (jokainen pääsi vuorollaan karuselliin)

13. Tunteiden näyttäminen ja yhteistoiminta (Miten kerron jollekin, että hän on hyvä ystävä)

- varjo
- tatti
- karuselli
- pallot, vain yhteistuumin saadaan pallo kattoon asti...
- kissa ja hiiri leikki
- rentoutus varjon alla

14. Tunteiden näyttäminen (Mitä teen kun olen surullinen, iloinen, vihainen?)

- Ameerahippa, parit mahallaan lattialla
- valokuvaajan tunnepatsaat
- vakoojaleikki
- rentoutus: hirviönaamari

15. Itsetunto

- jokainen sanoo yhden asian itsessään, josta pitää, missä on hyvä
- pommileikki
- pallon heittäminen, erilaiset variaatiot
- pallogolf: pompottelu renkaaseen toinen ottaa kiinni, syöttely ja laukaisu, kuljetus ja syöttö, keilan kaato, vieritys penkkiä pitkin

16. Itsetunto (Missä olet hyvä, kaverit kertovat hyviä asioita toisistaan)

- kalaverkko
- ongelmaratkaisut: haaksirikoutuminen autiolla saarelle, suon ylittäminen vanteiden avulla, hämähäkin verkko (patjat alle), purjehtiminen meren yli turvaan, vene hajoaa koko ajan lisää: sulloutumiset, taikamatto, joka pelastaa merestä
- patjarentoutus

17. Pelko ja rohkeus (Mitkä asiat pelottavat?)

- karnea kaataja
- vapautushippa (jäädettäjä ja sulattaja, mutta sulattaja on tuntematon)
- vampyyrihippa
- koppipallo, pallon käytävä jokaisella joukkueen jäsenellä
- luottamuskaatuminen

18. Pelko ja rohkeus (Milloin olet ollut rohkea ja miten voit rohkaista?)

- kalastajahippa
- järjestäytyä puomilla (ope antoi erilaisia tapoja kuinka yhteistyöllä ratkaista oikea järjestys puomilla)
- telinerata, pojat kapteeneina (kapteenien tuli pitää huoli omasta ryhmästä)
- rentoutus

19. Kiusaaminen/auttaminen (Vanhempien vierailukerta)

(Koska olet viimeksi auttanut, miltä se tuntui?)

- hei hei hippa, sano oma nimesi
- miinakenttä, autan toista, ettei hän osu miinaan (esteisiin salissa)
- luottamuskaatumiset
- patjakaatumisrentoutuminen

20. Kiusaaminen/Auttaminen (Koska olen auttanut ja miten?)

- suden vatsa
- kehän murtaminen (joku on auttaja)/vaihtohippa
- vyörypallo
- pallohieronta piirissä

21. Hyvä olo, paha olo (Kerrotaan toisille heidän hyviä piirteitä)

- ameebahippa
- samat askeleet
- sähly, syöttelyä kaikille
- rentoutus: sadepisarat

22. Empatia

- salainen kaveri
- ketjuhippa (puolella salilla)
- koppipallo
- luottamuspiiri

23. Viimeinen kerta

- kalastajahippa
- sählyä
- pellehypyt
- salainen kaveri saa antaa diplomin, mehua ja pipareita

LIITE 4. Informaatiokirje vanhemmille

28.8.2003

HYVÄT VANHEMMAT,

Olemme liikuntatieteiden opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja olemme tekemässä opinäytettämme tunnetaito-ohjelmien käytöstä liikunnassa.

Tunnetaito-ohjelmat koostuvat erilaisista harjoituksista. Harjoitukset käsittelevät omien tunteiden tunnistamista, niiden ilmaisemista sekä erilaisia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Tavoitteenamme on havainnoida tunnetaito-harjoitteiden toimivuutta liikuntaryhmässä sekä syventää omaa pedagogista osaamistamme. Keräämämme aineisto tulee ainoastaan meidän tutkimuskäyttöömme ja on luottamuksellista. Tutkimuksen raportoinnissa emme käytä oppilaiden oikeita nimiä, emmekä aineistoa josta heidät voi tunnistaa.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä tämän päivän koulumaailmassa. Erityisen tärkeitä ne ovat koulutietään aloitteleville oppilaille. Mielellämme pitäisimme kerhoa kaikille eppu- ja toppuluokkalaisille, mutta resurssipulan takia olemme valinneet kerholaiset yhteistyössä luokanopettajien kanssa.

Kerho on tiistaisin ja perjantaisin 8.15 - 9.00 syksyn ajan. Aloitamme viikolla 37 eli **9.9. klo 8.15**. Kerhotuokit ovat noin puolen tunnin pituisia, joihin sisältyvät rauhallinen alku, teemaharjoitteet liikkuen sekä loppurentoutus/rauhoituminen. Liikuntavarustus on suositeltavaa. Lapsilla on kerhon jälkeen aikaa peseytyä ja pukeutua, ennen koulupäivän alkamista.

Mikäli haluatte lisää tietoa, olkaa ystävällisiä ja ottakaa meihin yhteyttä.
Liikunnallisista terveisin,

Anne Lahtinen
puh. 050-5822 344

Riikka Nyystilä
puh. 040-5521 879

Pauli Rintala
Ph.D, professori
pauli.rintala@sport.jyu.fi
puh. 260 2103

Esa Rovio
LitT, lehtori
esa.rovio@sport.jyu.fi
puh. 260 2127

palautetaan opettajalle 2.9.mennessä

Lapsen nimi _____

___ Saa osallistua kerhoon

___ Olen kiinnostunut kerhoa koskevasta info-tilaisuudesta

___ Lapseni ei osallistu kerhoon

Miksi ei? _____