

Voiko sosiaalisia taitoja opettaa?

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA ASKELEITTAIN -OHJELMAN
KÄYTTÄMISESTÄ KOULULUOKASSA

Marika Mäntynen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Mäntynen, M. Voiko sosiaalisia taitoja opettaa? Opettajien kokemuksia Askeleittain ohjelman käyttämisestä koululuokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 75 s.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko sosiaalisiin taitoihin mahdollisuutta vaikuttaa niitä opettamalla. Tarkastelun kohteena oli uusin Suomeen tuotu sosiaalisten- ja tunnetaitojen kehittämiseen tähtäävä ohjelma, Askeleittain -ohjelma. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ohjelman vaikutuksia ryhmän vuorovaikutukseen, koulun arkisiin pieniin ongelmatilanteisiin sekä yksilön mahdolliseen käyttäytymisen muuttumiseen. Tarkoituksena oli myös kartoittaa sitä, mitä opettaja itse oli saanut ohjelman käyttämisestä.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tiedonhankintamenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Kohderyhmänä oli kuusi opettajaa kolmesta Länsisuomalaisesta koulusta. Tutkittavat opettajat olivat kokeneita ja he olivat käyttäneet ohjelmaa ryhmällensä vähintään kahtena vuotena.

Tutkimus osoitti, että oppilaat oppivat tunnistamaan omia tunnetilojaan paremmin ja pystyivät kielellisesti ilmaisemaan ristiriitatilanteessa kokemansa tunteen. Tutkimuksessa todettiin myös, että oppilaat suhtautuivat toisiinsa myötätuntoisemmin ja he käyttivät tai ainakin pyrkivät käyttämään rauhoittumismenetelmiä ristiriitatilanteissa. Vilkkaat ja keskittymishäiriöiset oppilaat näyttivät hyötävän ohjelman käyttämisestä, erityisesti sosiaalisissa tilanteissa. Ohjelman säännöllisen käyttämisen todettiin aktivoivan myös hiljaisia ja arkoja oppilaita.

Tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan voida tehdä suoraviivaisia päätelmiä ainoastaan kyseisen ohjelman vaikuttavuudesta, koska ryhmän vuorovaikutus ja sosioemotionaaliset taidot ovat moniulotteisia asioita, joihin vaikuttavat monet seikat. Ohjelman käyttämisen havaittiin joka tapauksessa tuovan mukanaan paljon positiivisia, luokkahuoneen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen myönteisesti vaikuttavia asioita.

Avainsanat: Sosiaaliset taidot, tunneäly, tunnekasvatus, turvallinen ryhmä

SISÄLLYS

1 SOSIAALISET TAIDOT KESKIÖSSÄ.....	3
1.2 ASKELEITTAIN – SOSIAALISTA KEHITYSTÄ JA TUNNETAITOJA TUKEVA OPETUSOHJELMA.....	4
1.2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	5
2 TUTKIMUKSEN KULKU	8
2.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	8
2.2 TEEMAHAASTATTELU	9
2.3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	11
2.4 AINEISTON ANALYYSI.....	12
3 LAPSEN SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN KEHITYS.....	15
3.1 YKSILÖLLISET LÄHTÖKOHDAT	15
3.2 MORAALIN OMAKSUMINEN.....	17
3.3 SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI.....	21
3.3.1 SOSIAALISEN KOMPETENSSIN KEHITYS	24
3.3.2 EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN KEHITYS.....	25
4 ASKELEITTAIN –OHJELMAN OSIEN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ	26
4.1 MYÖTÄTUNTO LISÄÄNTYI.....	26
4.2 TUNTEET.....	28
4.2.1 TUNTEIDEN TUNNISTAMINEN	30
4.2.2 TUNTEIDEN SÄÄTELY.....	31
4.2.3 HILJAISTEN JA ARKOJEN OPPILAIDEN AKTIVOITUMINEN.....	33
4.3 ONGELMANRATKAISU – ARJEN PIENET KONFLIKTITILANTEET	34
4.4 JOS SOSIAALISIA TAITOJA EI OLE	35
5 SOSIAALISTEN TAITOJEN MERKITYS VUOROVAIKUTUKSESSA.....	38
5.1. SOSIAALISET TAIDOT – RYHMÄN YHTEINEN ASIA JA OPPIMISEN EDELLYTYS	38
5.2 SOSIAALISTEN TAITOJEN KÄSITTELEMINEN ENNAKKOON.....	41
5.3 TURVALLINEN RYHMÄ HYVÄKSYY ERILAISUUTTA	42

5.4 SOSIAALISTEN TAITOJEN SIIRTYMINEN.....	45
6 KOULU TUNNETAITOJEN OPETTAJANA?	47
6.1 MALLINTAMINEN OPETTAJAN KÄYTÄNTEISSÄ	47
6.2 OHJELMAN DIDAKTINEN ANTI OPETTAJALLE.....	48
6.3 OHJELMAN ANTI OPETTAJALLE ITSELLEEN.....	49
6.4 MISTÄ AIKAA TUNNEKASVATUKSEEN?	51
6.5 ASKELEITTAIN -OHJELMAN ERI OSIEN ARVIOINTIA.....	53
7 POHDINTA	56
LÄHTEET	62
LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO	68
LIITE 2 ESIMERKKI HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSIN ENSIMMÄISESTÄ VAIHEESTA	72
LIITE 3 ESIMERKKI HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSIN ENSIMMÄISESTÄ VAIHEESTA	74

1 SOSIAALISET TAIDOT KESKIÖSSÄ

Sosiaaliset taidot, tai lähinnä niiden puute, ovat koulumaailmassa yhä useammin keskeisenä keskustelun aiheena. Oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen on melko tavallista ja keinoiksi tähän on esitetty jopa turvamiesten palkkaamista kouluihin (Opettaja –lehti 4/2007). Koulussa opitaan vuorovaikutustaitoja ja ryhmän jäsenenä oloa, jotka ovat tärkeitä elämäntaitoja. Arkiset pienet riitatilanteet ja niiden selvittäminen vievät aikaa ja voimavaroja jokaisen opettajan työssä. Ne ovat läsnä arjessa, halusimme sitä tai emme. Lyhyelläkin opettajakokemuksella tiedän, että sosiaalisia taitoja hiotaan koulussa jatkuvasti. Usein taitojen oppiminen tapahtuu ristiriitatilanteiden kautta, eikä aina kaikkein rakentavimmalla tavalla.

Tutkimuksen lähtökohtana olikin halu tietää lisää sosiaalisten taitojen merkityksestä osana ryhmäprosessia ja myös se, voidaanko ryhmän sosiaalisen ympäristön muotoutumiseen vaikuttaa siihen kehitellyllä ohjelmalla. Tiedän valmistuvani haasteelliseen ammattiin ja koen, että tunteiden tiedostaminen on tärkeää myös opettajalle itselleen. Opettaja joutuu työssään tekemisiin monenlaisten tunteiden kanssa, niin luokkatilanteissa, kuin muissakin työhön kuuluvissa tehtävissä. Pyydän tämän raportin lukijalta kärsivällisyyttä, koska tutkimusraporttini muoto on hiukan perinteisestä poikkeava. Tutkimusraporttini noudattaa Eskolan (2001, 138-139) kuvaamaa ilmiölähtöistä raportointitapaa, jolloin raportissani teoria ja tulokset on

yhdistetty luvusta neljä eteenpäin. Aluksi esittelen tutkimukseni kohteena olevan Askeleittain -ohjelman ja siihen liittyvät aikaisemmat tutkimustulokset.

1.2 Askeleittain – sosiaalista kehitystä ja tunteita tukeva opetusohjelma

Sosiaalisten- ja tunteita kehittämiseen tähtäävään Askeleittain -ohjelma tuotiin Amerikasta Suomeen vuonna 2003. Ohjelma on laajassa käytössä pohjoismaissa: Tanskassa ohjelmaa käyttää yli 80% kouluista ja päiväkodeista ja myös Norjassa ohjelma on laajalle levinnyt.

Ohjelman tarkoituksena ei ole poistaa vanhemmilta ensisijaista kasvatusvastuuta ja ohjelman englanninkielinen nimi Second step, viittakin kouluun toissijaisena kasvattajana. Askeleittain -ohjelma perustuu kognitiiviseen käyttäytymismalliin, sosiaalisen oppimisen teoriaan, sosiaalisen tiedon käsittelyyn sekä kielellisen itsesäätelyn tutkimukseen. Laajan psykologien näkökulman ajatuksena on, että ajattelu, tunteet ja käytännön toiminta ovat toisiinsa vaikuttavia asioita. (Askeleittain opettajan opas 2005, 10.)

Jakso	Sisältö pääpiirteissään
1. Empatia	Tunteiden tunnistaminen Toisen näkökulma asioihin
2. Tunteiden säätely	Voimakkaiden tunteiden käsittely Tunteiden ilmaiseminen hyväksyttävällä tavoin
3. Ongelmanratkaisu	Sosiaalisten tilanteiden tulkinta Ratkaisujen keksiminen sosiaalisiin tilanteisiin Ratkaisujen toimivuuden ja seurausten arviointi

TAULUKKO 1 Askeleittain -ohjelman osa-alueet

Askeleittain -ohjelma koostuu kolmesta pääasiallisesta jaksosta (Taulukko 1). Ohjelman aloittaa empatia-jakso, jota voidaan käyttää jo päiväkotikäisten lasten kanssa. Siinä harjoitellaan tunnistamaan tunteita itsessä ja muissa ja ymmärtämään myös muiden näkökulmaa asioihin. Toisena jaksona on *tunteiden säätely*, jossa opetellaan käsittelemään voimakkaita tunteita ja ilmaisemaan niitä hyväksyttävien tavoin. Kolmannessa eli *ongelmanratkaisu-jaksossa* opetellaan tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita, keksimään niihin ratkaisuja sekä arvioimaan näiden ratkaisujen toimivuutta ja seurauksia. Nämä kaikki kolme jaksoa käydään läpi yhden lukuvuoden aikana.

Ohjelmasta on toistaiseksi käännetty suomeksi esikoulu-, ensimmäisen- ja toisen luokan materiaalit. Koulussa oppitunteja on 1. luokalla 22 ja 2. luokalla 17. Tunteja suositellaan pidettävän noin kerran viikossa. Kokemusten mukaan ohjelmaa suositellaan kokonaisuudessaan käytettäväksi päiväkodissa vain esikouluikäisille, koska silloin lapset ovat iässä, jolloin he osaavat jo paremmin siirtää kuvatut tunteet johonkin kokemaansa oikean elämän tilanteeseen (Pylkkä 2004, 45).

Askeleittain -oppitunneilla on suurin piirtein samanlainen rakenne: alussa on lämmittelyvaihe, joka voi sisältää laulua tai musiikkia cd:ltä tai vaihtoehtoisesti käsinukeilla esittämistä (opettaja). Sitten seuraa tarina ja keskusteluvaihe (n.10-15 min), jossa keskustellaan valmiiden A3 kokoisten kuvien tai esim. videon pohjalta. Tämän jälkeen harjoitellaan taitoja roolileikin kautta (10-15 min) ja lopuksi pidetään yhteenveto, jossa annetaan palautetta roolileikeistä.

1.2 Aikaisemmat tutkimukset

Askeleittain -ohjelmasta Suomessa tehdyissä pilottitutkimuksissa todettiin päiväkotilasten avun tarjoamisen lisääntyneen, tunteiden tunnistamisen parantuneen ja toisten huomioimisen lisääntyneen (Pylkkä 2004). Koululaisilla tunnesanojen käyttö riitatilanteista kerrottaessa oli parantunut ja oppilaat kokivat tunnukset mieleisiksi (Kotala & Pakka 2004).

USA:ssa (Second step) tehdyissä tutkimuksissa on todettu mm. toisella ja kolmannella luokalla olevien lasten myönteisen sosiaalisen käytöksen lisääntyneen ja aggressiivisen käyttäytymisen vähentyneen (Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey & Rivara 1997). Kolmannella ja viidennellä luokalla olevien lasten sosiaalisen kompetenssin ja ohjeiden kuuntelemisen todettiin lisääntyneen verrattuna kontrolliryhmään (Taub 2002). Edelleen viidennestä kahdeksanteen luokkalaisten empatiataitojen sekä heidän tietoisuutensa sosiaalisista taidoista todettiin tutkimuksessa lisääntyneen (McMahon & Washburn 2003).

Saksassa (Faustlos) tutkimustulokset osoittivat, että koeryhmän lapset muuttivat aggressiivista käyttäytymistään rakentavampaan suuntaan ja sulkeutuneemmat lapset suhtautuivat ihmisiin avoimemmin ja vähemmän ujosti. Standardisoidun lasten psyykkisten oireiden arviointimenetelmän mukaiset tulokset (CBCL; Child Behavior Checklist) osoittivat Saksassa, että ohjelmalla oli siirtovaikutusta myös koulun ulkopuolisiin tilanteisiin. (Schick & Cierpka 2003, 2005.)

Sosiaalisten- ja tunnetaitojen tutkimusta on Suomessa tehty toki aiemminkin. Lea Pulkkinen kehitti jo 1970-luvulla tunnetaito-ohjelman päiväkoteja varten (”Näin ohjaan lastani”). Jo tuolloin kokeilut osoittivat, että ohjelmalla oli vaikutusta aggressiivisten lasten käyttäytymisen suuntaamisessa rakentavampaan suuntaan, ainakin hetkellisesti. (Pulkkinen 2002, 68.) Esi- ja alkuopetukseen on Suomessa kehitetty *Tunnetuksi ja mututoukka* tunnetaito-ohjelma (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2000). Siinä harjoitellaan tunnetaitoja piirrettyjen kuvien, toiminnallisuuden ja tarinoiden avulla. *Lions Quest* tunnetaitoihin keskittyvä ohjelma on myös Amerikasta Suomeen tuotu tunnetaito-ohjelma. Askeleittain –ohjelman suomentaminen aloitettiin päiväkotij- ja esiopetusikäisten materiaaleista, kun taas Lions Questin materiaalia käännettiin aluksi peruskoulun 4-6 luokkia varten. Lions Questista järjestettiin 1991 ensimmäinen suomenkielinen perehdyttämiskurssi opettajille ja 1990-luvun alussa toiminta vakiintui ja ohjelman suosio kouluissa lisääntyi. (Lions Quest 2006.)

Muita sosioemotionaaliseen kasvatukseen keskittyviä ohjelmia ovat mm. Nuorten keskuksen julkaisemat *Toimiva koulu ja Nuisku (nuorten ihmissuhdetaitokurssi; 2002).*

Terveys ry (1999) on myös julkaissut suvaitsevaisuuteen sekä tapa- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyvät ohjelmat kaikille eri luokka-asteille nimikkeellä *Yhtä köyttä- kasvatusohjelmat*. Myös isommille oppilaille on olemassa *Eväitä elämään* (Helenius, Rautava ja Tuovinen 1998) itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen opetusohjelma yläasteelle, ammattikouluun ja lukioon. (Siponen 2002.)

Muissa tunnetaitoja käsittelevissä tutkimuksissa esim. Siponen (2005) totesi tunnetaitoprojektissaan peruskoulun viidennellä luokalla, että oppilaat oppivat paremmin ilmaisemaan tunteitaan. Muutaman oppilaan itsearvostus vahvistui, monien tunteiden ilmaisu lisääntyi ja yhteistyötaitoja sekä erilaisuuden hyväksymistä opittiin jonkin verran. Ryhmän turvallisuuden edistyminen näkyi kiusaamisen vähenemisenä ja toverisuhteiden paranemisenä. Autio ja Tikkakoski (1998) taas totesivat omassa tunnekasvatuskokeilussaan pedagogisen draaman ja kirjoitelmat sekä oppiainerajat ylittävän integraation parhaiksi menetelmiksi toteuttaa tunnekasvatusta koulussa. Tutkimukseen osallistuneiden kokemukset tunnekasvatuksesta olivat hyvin myönteisiä.

Tutkimuksessani kiinnostuin siitä, voidaanko lasten sosiaalisia taitoja kehittää opettamalla. Onko tällaisella sosiaalisten taitojen kehittämiseen tarkoitettulla ohjelmalla todella merkitystä käytännön koulutyön kannalta? Tässä tutkimuksessa tutkin seuraavia asioita:

- Onko ohjelma opettajan mielestä saanut aikaan muutosta ryhmässä ja sen vuorovaikutuksessa?
- Miten mahdolliset muutokset ilmenevät?
- Mitä hyötyä ohjelmasta on ollut koulun arjen pieniin ongelmatilanteisiin (välitunnit, siirtymätilanteet)?
- Mitä ohjelma on antanut opettajalle?

2 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni sijoittumista laadullisen tutkimuksen kentällä. Kuvailen myös tutkimuksen kulkua seikkaperäisesti. Luvun lopussa kerron käyttämästäni aineiston analyysimenetelmästä ja kuvailen analyysin kulkua.

2.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni muistuttaa perinteistä laadullista tutkimusta. Tutkimus etenee induktiivisesti eli yksityisestä yleiseen ja on kiinnostunut useasta samanaikaisesta tekijästä. Tutkin opettajien kokemuksia Askeleittain –ohjelmasta ja lähtöoletuksena tälle tutkimukselle on, että ilmiö on olemassa tutkittavien elämysmaailmassa (Varto 1996, 70). Tässä tutkimuksessa pyrin kokoamaan opettajien kokemuksista keskeisimmät ajatellen kyseisen ohjelman käyttämistä. Tämän tutkimuksen asetelma on muuttuva, jolloin esimerkiksi analyysissa muodostuvat luokat muuttuvat tutkimuksen kuluessa. (Hirsjärvi ym. 2000, 25.) Toisaalta tässä tutkimuksessa on piirteitä fenomenologisesta tutkimuksesta, koska tutkimuksen kohteena ovat kokemukset. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta ympäröivään kontekstiin ja siinä piileviin merkityksiin. Fenomenologinen tarkastelutapa sopii tähän tutkimukseen, koska siinä oletetaan, että

ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Tutkimalla yksilöiden kokemuksia, paljastetaan samalla jotakin yleistä siitä yhteisten merkitysten perinteestä, johon tutkimuksen kohteena oleva yksilö kuuluu. Toisaalta tiedostetaan myös se, että jokainen yksilö ja hänen ajatuksensa ovat erilaisia, joten tuloksia ei ajatella voitavankaan yleistää. (Laine, 2001, 26-28.) Tutkimukseni ei sen sijaan ole fenomenografista tutkimusta, koska fenomenologiassa pyritään pääsemään kiinni ilmiöihin yksilöiden kokemusten kautta, kun taas fenomenografiassa tutkitaan yksilöiden käsitysten eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Tutkimuksessani on tapaustutkimuksen piirteitä, koska siinä tutkitaan tiettyä, rajattua kokonaisuutta, kuutta opettajaa. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on kuvailevaa, mutta siinä pyritään myös löytämään ilmiöille selityksiä. Olen lisäksi pyrkinyt tarkastelemaan koululaitoksemme perinnettä ilmiön ymmärtämiseksi, koska Syrjälän ym. mukaan ”kohteen ymmärtäminen edellyttää useimmiten myös menneisyyden tarkastelua.” (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11-12.) Tutkittava tapaus on myös jossain suhteessa muista tapauksista erottuva asia (Metsämuuronen 2006, 210), tässä tutkimuksessa sosiaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävä ohjelma. Olen pyrkinyt tuomaan esille tutkittavien oman äänen esittämällä haastatteluista suoria lainauksia ja myös pyrkimällä juuri sen haastateltavan lähtökohdista (mm. mitä luokka-astetta haastateltava opettaa) tapahtuvaan tulkintaan. Syrjälän ym. (1995, 13-14) määrittelemästä tapaustutkimuksesta poiketen tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan roolit olivat selkeästi erotettavissa toisistaan, vaikka osapuolet olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että aineisto kerätään useammalla eri metodilla, joten tältä osin tutkimustani ei voi määritellä tyypilliseksi tapaustutkimukseksi (Borg & Gall 1989, 402).

2.2 Teemahaastattelu

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Valitsin tämän metodin, koska halusin saada tietoa tutkimastani ilmiöstä mahdollisesti laajemmin kuin vain laatimieni kysymysten puitteissa. Teemahaastattelun kiinnostuksen kohteena on tutkittavan ilmiön

perusluonne (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66) ja haastatellut saattavat kertoa aiheesta laajemmin kuin tutkija osaa ennalta odottaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194). Aineistonkeruumenetelmäni muistutti jonkin verran myös puolistrukturoitua haastattelua, koska kysyin kaikilta samat kysymykset, mutta haastateltavat kertoivat asioista omin sanoin (Eskola & Suoranta 1996, 65). Haastattelulla pyritään pääsemään tilanteeseen, jossa asioita tarkastellaan toisen ihmisen näkökulmasta käsin (Patton 2002, 341). Esimerkiksi avoimin kysymyksin toteutettu kysely ei uskoakseni olisi tuottanut samanlaista tulosta, kuin kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne. Haastattelu on dialogista vuorovaikutusta, jossa osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1996, 64).

Ilmiötä olisi voinut tutkia myös havainnoimalla ja keskittymällä syvällisesti ainoastaan yhteen tapaukseen, mutta itse halusin saada ohjelman käytöstä useampia kokemuksia ja mielipiteitä ja pyrkiä näin hahmottamaan ilmiötä hieman laajemmin. Haastattelua käytetään silloin, kun halutaan saada selville jotakin, mitä ei havainnoinnilla pystyttäisi tavoittamaan (Patton 2002, 340). Haastattelun etu on myös siinä, että vastauksia pystyy selventämään lisäkysymyksin (Hirsjärvi ym. 2004, 194) ja varmistumaan siitä, että on ymmärtänyt haastateltavan vastauksen. Tätä tapaa toteutinkin omissa haastatteluissani. Myös haastateltavat pyysivät joskus tarkennusta siihen, mitä tarkoitin kysymyksillä, vaikka pyrinkin esittämään selkeästi muotoiltuja kysymyksiä. Pyrin myös välttämään liian johdattelevia kysymyksiä jo niitä laatiessani. (Borg & Gall 1989, 401.)

Haastattelulla metodina on myös haittansa. Haastattelu on taitoa vaativaa ja tehtävään pitäisikin kouluttautua (Hirsjärvi ym. 2004, 195). Haastattelulla saavutettujen tulosten taso on pitkälti riippuvainen juuri haastattelijasta (Patton 2002, 341). Metodi oli minulle ennestään tuttu, sillä tein myös proseminarityöni aineistonkeruun teemahaastattelulla. Tunsin näin olevani tehtävään hieman harjaantuneempi kuin siihen ensi kertaa ryhtyvää. Teemahaastattelussa myös analysointi, tulkinta ja raportointi saattaa olla ongelmallista, koska selkeää valmista mallia tähän ei ole olemassa. (Hirsjärvi ym. 2000, 35.)

Haastattelukysymykset tulee laatia tarkoiksi, jotta varmistutaan siitä, että kaikilta haastateltavilta kysytään samoja asioita (Patton 2002, 344). Laadin haastattelukysymykset Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 66) kuvaamalla tavalla eri teema-

alueiden alle (liite 1). Pohdin kysymyksiä ja niiden syventämistä myös yhdessä ohjaajani kanssa. Kysymykset valittiin siten, että ne kuvaisivat tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti: niin yksilön kuin koko ryhmänkin kannalta, konkreettisia esimerkkejä etsien sekä opettajan työn muun toimintaympäristön huomioiden (vanhemmat, työtoverit). Haastateltavat eivät saaneet tutustua kysymyksiin etukäteen. Täytin mielestäni Hirsjärven ja Hurmeen listaamat hyvän haastattelijan kriteerit erityisesti aihepiirin tuntemuksen osalta, koska olin perehtynyt ohjelmaan kuulemalla siitä ensin perusteellisen esittelyn, laatimalla aiheesta esseen ja esitelmän sekä käymällä yksipäiväisen, Askeleittain –ohjelman käyttöön perehdyttävän koulutuksen.

Valitsin tutkittavat harkinnanvaraista otantaa käyttäen, (Syrjälä 1995, 23) pyrkien kohdistamaan tutkimukseni alueelle, josta ohjelmaa on alettu levittämään muualle Suomeen. Näin toimin siksi, että ohjelma on suhteellisen uusi ja pisimmät käyttökokemukset ohjelmasta ovat kyseiseltä alueelta.

2.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Toteutin tutkimukseni haastattelemalla Länsi-Suomen erään kaupungin kolmen koulun kuutta opettajaa. He kaikki toimivat luokanopettajina luokka-asteilla kolmannesta kuudenteen. Opettajilla oli työkokemusta kymmenestä 23:een vuotta. He kaikki olivat käyttäneet Askeleittain -ohjelmaa ryhmällänsä vähintään kahtena vuotena. Pidin heitä luotettavina henkilöinä arvioimaan sitä, tapahtuiko ryhmän tai yksilöiden käytöksessä muutosta. Kolme opettajista oli käyttänyt Lions Quest –ohjelmaa ennen Askeleittain ohjelman tuloa. Numeroin haastattelut satunnaisesti opettajien anonyymiyden säilymiseksi.

Aloitin haastattelut heti aamusta. Ensimmäisellä koululla haastattelin neljää opettajaa. Haastattelutilaksi minulle osoitettiin tyhjä ja rauhallinen luonnontiedon luokka, jonka sain käyttööni koko haastatteluiden ajaksi. Teemahaastattelulle ominaiseen tapaan kysyin kysymyksiä siinä järjestyksessä, kun se oli keskustelun kannalta luontevinta.

Haastattelunauhan purkuvaiheessa kuulin koulun kellojen äänen ja oppilaiden lähdön välitunnille, mutta itse haastattelutilanteessa en kiinnittänyt niihin huomiota. Tein kaksi ensimmäistä haastattelua peräkkäin. Tämä saattoi vaikuttaa hieman omaan tarkkaavaisuuteeni toisessa haastattelussa, joka muodostui hiukan muita lyhyemmäksi. Kolmas haastattelu sujui hyvin, ennen tätä haastattelua varmistin vielä nauhurin toiminnan. Ennen neljättä haastattelua ehdin pitää pienen tauon, mikä vaikutti omaan keskittymiseeni myönteisesti.

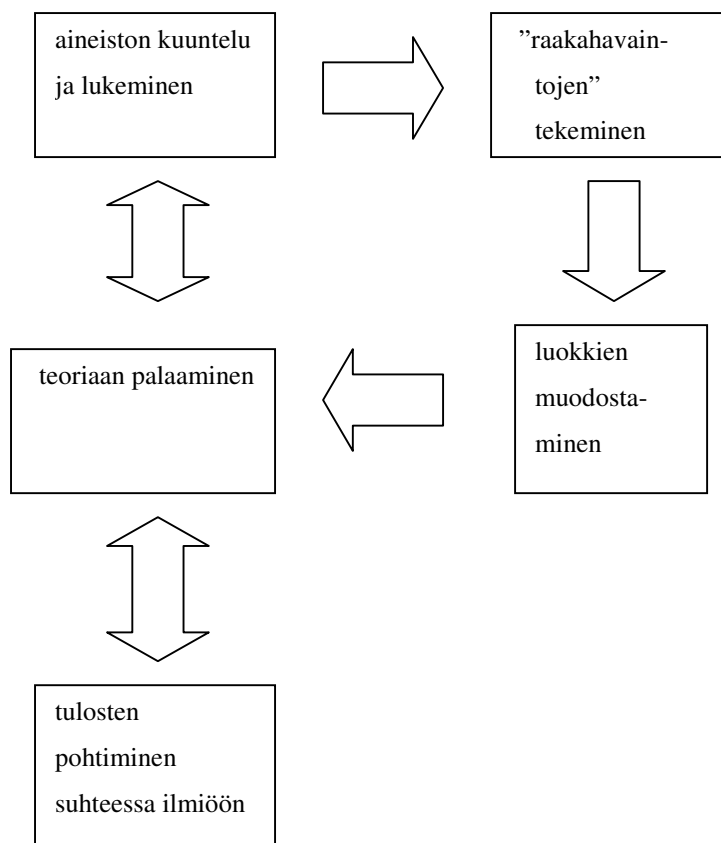
Viimeisen haastattelun tein parihaastatteluna. Tässä vaiheessa siirryin toiselle koululle. Mahdollisuus tällaiseen haastattelutapaan esitettiin minulle yllättäen ja päätin tarttua haasteeseen. Haastattelu onnistui yhtä hyvin kuin muutkin haastattelut. Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alalaji ja se eroaa tavallisesta kahdenkeskeisestä haastattelusta vuorovaikutuksessa. Sen ongelmana saattaa olla se, että molempien haastateltavien mielipiteet eivät välttämättä saa samalla tavalla painoarvoa kuin ne saisivat yksilöhaastattelussa. (Hirsjärvi ym. 2000, 61-63.) Molemmat parihaastatteluun osallistujista osasivat hyvin selkeästi ilmaista mielipiteensä kysymyksiin. Välillä keskustelua käytiin toisen mielipiteistä käsin, mutta molempien haastateltavien kanta asiaan tuli ilmaistuksi. Hirsjärvi ja Hurme mainitsevat parihaastattelun suurimmaksi ongelmaksi purkuvaiheen, jolloin haastateltavien ääniä voi olla vaikea erottaa. Tämän haastattelun litterointiin kului hiukan enemmän aikaa, koska puhe oli paikoittain hieman päällekkäistä, mutta silti haastateltavien äänet olivat selvästi erotettavissa toisistaan.

2.4 Aineiston analyysi

Ennen analyysivaihetta litteroin aineiston sanasta sanaan. Haastattelut olivat äänitiedostoina tietokoneellani ja käytössäni oli litterointiin tarkoitettu tietokoneohjelma. Aineisto oli hyvälaatuinen, joten sen litteroiminen onnistui vaivattomasti. Olen kuvannut analyysini kulkua kuviossa 2. Aineistoa tarkastellessani pyrin aluksi kiinnittämään huomiota vain siihen, mikä oli kysymyksenasettelun kannalta oleellista. Luin ja kuuntelin aineistoa läpi useaan kertaan. Analyysissäni kiinnitin

huomiota teorian ja kysymyksenasettelun kannalta keskeisiin asioihin, mutta pyrin silti tarkastelemaan aineistoani mahdollisimman monipuolisesti. Tästä muodostuivat Alasuutarin (1999, 49) kuvailemat ”raakahavainnot”. Tämän analyysin ensimmäisen vaiheen tuloksena sain muodostettua seuraavanlaiset luokat:

- 1 omien tunteiden tunnistaminen
- 2 empatia
- 3 asioiden käsittely ennakolta
- 4 erityisesti ohjelmasta hyötynneet oppilaat
- 5 konfliktitilanteet
- 6 taitojen siirtyminen koulun tilanteiden ulkopuolelle
- 7 erilaisuuden hyväksyminen
- 8 didaktinen anti opettajalle
- 9 ohjelman rakenteen toistuminen
- 10 anti opettajalle/luokan ulkopuolella
- 11 työn määrä
- 12 ohjelman osat



KUVIO 2 Analyysin etenemisen vaiheet

Tämän vaiheen jälkeen pyrin yhdistämään havaintoja vielä lisää. Teemoitin aineiston osittain omien kysymysten pohjalta, mutta toisaalta yhteisiä merkitysrakenteita etsien tutkittavien näkökulmia tulkitsemalla (Aaltola ym. 2001, 53). Liitteissä kaksi ja kolme on nähtävissä luokkien, 1)omien tunteiden tunnistaminen ja 4)erityisesti ohjelmasta hyötyneet oppilaat, muodostuminen haastatteluvastauksista.

Seuraavassa analyysivaiheessa päädyin tarkastelemaan aineistoa ohjelman eri osien toteutumisen kannalta. Tämä antoi mielestäni monipuolisen kuvan muutoksista, joita opettajat olivat havainneet oppilaiden käytöksessä. Ohjelman eri osat liittyivät myös tutkimukseni keskeisiin käsitteisiin. Tässä vaiheessa päätin ottaa tutkimukseni raportointitavaksi ilmiölähtöisen tavan, koska se tuki mielestäni tutkimuksen tulosten ja teorian tasapainoista käsittelyä. Alustavien luokkien muodostamisen jälkeen palasin siis teoriaan. Teorian kokoamisen vaiheessa kuuntelin vieläkin aineistoa ja pyrin tulkitsemaan tutkimukseni tuloksia suhteessa vallitsevaan koulukulttuuriimme.

3 LAPSEN SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN KEHITYS

Tässä luvussa tarkastelen lyhyesti alakouluikäisen lapsen kehitysvaihetta taustaksi tutkimukseni tuloksille. Painotan kehityksen tarkastelussa sosiaalisten ja tunnetaitojen kannalta merkityksellisiä osa-alueita. Lapsen tunnemaailman kehittyminen ja hänen kasvunsa sosiaalisen yhteisön jäseneksi ovat monen yhteistekijän seurausta. Lähtökohdat kehitykselle ovat erilaiset sekä yksilön omien ominaisuuksien että hänen kasvuympäristönsä vaikutuksen perusteella.

3.1 Yksilölliset lähtökohdat

Lapsen perusluottamus syntyy jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Eriksonin (1980, 57-58) nimeämien kehityskriisien mukaan varhaislapsuus on perusluottamuksen ja epäluottamuksen kriisin aikaa. Jo vauvana lapsi tuntee miten läheisimmät ihmiset häntä hoitavat ja kohtelevat – tällä on vaikutusta lapsen turvallisuuden kokemiseen ja myös hänen identiteettinsä perustan muotoutumiseen (Dowling 2005, 2). Vanhemmat vaikuttavat siis lapsiinsa sekä tahdonalaisesti että tahtomattaan. Vanhemmat toimivat myös lapsen sosiaalisessa kehittämisessä joko mahdollistajina tai rajoittajina, osin tiedostamattaankin. Heidän suhtautumisestaan riippuu, kuinka paljon pienellä lapsella on kontakteja ulkomaailmaan – kutsutaanko kotiin vieraita ja saako lapsi tavata

tovereitaan. Joka tapauksessa varhaislapsuudessa vanhempien vaikutus lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen on hyvin merkittävä. (Hurme 1998, 149.)

Yksilön luonteenpiirteet ja hänen reagoititapansa vaikuttavat hänen toimintaansa vuorovaikutustilanteissa. Yksilön perimässä saamista ominaisuuksista käytetään nimitystä temperamentti. Keltinkangas - Järvinen (2004, 10-12) määrittelee temperamentin seuraavasti: ”Temperamentti on ihmisen käyttäytymistyyli, hänen synnynnäinen tapansa reagoida asioihin”. Hän sanoo temperamentin olevan kohtalaisen pysyvä ihmisen ominaisuus ja sen selittävän monia eroja ihmisten mieltymyksissä esimerkiksi liittyä seuraan sekä kokea turvallisuutta. Hän pohtii kulttuurin arvottavan temperamenttipiirteitä, pitäen toisia piirteitä hyvinä ja toisia huonoina. Tämä taas heijastuu lasten kasvatuksessa. Myös koulussa arvostetaan hänen mukaansa erityisesti tiettyjä temperamenttirakenteita. Lapsen ryhmään liittymisen tapa, jonka avulla hän joko seurailee tapahtumia ollen niistä sivussa tai hakeutuu niihin mukaan sen kummemmin miettimättä, ovat sosiaalisessa käyttäytymisessä asioita, joiden voidaan ajatella olevan vahvimmin yhteydessä temperamenttiin. Toisaalta varhaisissa liittymiskokemuksissa ovat todennäköisesti mukana vaikuttamassa myös vanhempien reaktiot.

Salmivalli (1998) toteaa lapsen reagoititavalla olevan yhteyttä ryhmään mukaan pääsemiseen. Jotta lapsi voi onnistuneesti liittyä ryhmään, hänen tulisi osata käyttäytyä avoimesti vuorovaikutustilanteessa sekä tietää millainen käytös on juuri tässä sosiaalisessa tilanteessa sopivaa (Laine 2005, 116). Se, miten lapsi liittyy ryhmään, on keskeistä hänen tulevan asemansa kannalta. Uuteen ryhmään tuleminen ei kuitenkaan koskaan ole helppoa ja tulokkaan oma toiminta ratkaiseekin sen, miten ryhmä häneen suhtautuu. Ryhmään tulevan lapsen tulisi ymmärtää, mitä muut ovat tekemässä ja mihin tavoitteeseen he pyrkivät ja omaksua sitten nämä päämäärät ja aktiviteetit. (Salmivalli 1998, 16.)

3.2 Moraalin omaksuminen

Pulkkinen (2002, 114) toteaa, että moraalinen kehitys on yksi keskilapsuuden merkittävistä kehitystehtävistä ja se mahdollistuu ajattelun kehityksen myötä. Myös tunne-elämän kehitys on yhteydessä moraalien kehittymiseen. Moraalin kehittyminen edellyttää sitä, että pystyy tuntemaan myötätuntoa muita ihmisiä kohtaan (Talib 2002, 62). Lapsen moraalikehitys alkaa hyvin varhain. Varhaisimman voimakkaan moraalien kehittymisen vaiheen on todettu sijoittuvan vaiheeseen, jolloin lapsi on neljästä kuuteen vuotta (Kalliopuska 1995, 124). Moraalin kehittyminen ei kuitenkaan ole mahdollista ilman tunteiden kokemista. Kalliopuska (1995, 124) toteaa vanhempien olevan ensisijaisessa vastuussa lapsen moraalien kehittämisessä. Lapsen omaamalla moraalikäsitteillä on vaikutusta siihen, miten lapsi käyttäytyy ryhmässä: Onko hänen tarvinnut kotona noudattaa sovittuja sääntöjä? Kuinka hän toimii tovereiden kanssa? Aho (1985, 1993) viittaa Piaget:hen ja Kohlbergiin lapsen moraalisen ajattelun kehittämisestä. Tarkastelen seuraavassa kokoavasti näitä kehityskaaria.

Piagetin näkemys lapsen moraalista kehityksestä jakautuu kahteen päävaiheeseen. Ensimmäisessä, heteronomisessa vaiheessa moraaliarvioinnit pohjautuvat sääntöihin ja aikuisten kunnioittamiseen. Toisessa, autonomisessa vaiheessa moraaliarvioinnit pohjautuvat arvoihin ja ryhmän jäsenten keskinäiseen kunnioittamiseen. Pakkomoraali siis muuttuu ajan myötä yhteistyömoraaliksi. (Aho 1985, 6.) Piaget totesi tutkimuksissaan mm. sen, että alle kymmenvuotiaat lapset arvioivat teon moraalisuutta sen määrällisen vahingon mukaan, kun taas yli kymmenvuotiaat pystyivät moraaliarvioinnissaan ottamaan huomioon teon tekijän oman osuuden tapahtumien kulkuun (Gardner 1978, 206).

Aho (1993, 32-35) kuvailee Kohlbergin moraalien kehittymisen teorian mukaisia vaiheita luokka-asteittain. Hän toteaa kuvausten olevan karkeita yleistyksiä. Olen koonnut Kohlbergin teorian mukaiset vaiheet taulukkoon 3. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat kuuluvat ajattelultaan suurelta osin ensimmäisen tason ensimmäiseen kehitysvaiheeseen. Lapset pelkäävät rangaistusta ja tottelevat siksi auktoriteettia. Perspektiivi sosiaaliseen kanssakäymiseen on hyvin itsekeskeinen, eikä muiden

ihmisten näkökulmia vielä ymmärretä. Tavallista on myös, että vahingon suuruus määrää teon pahuutta.

Toisella luokalla joillakin oppilailta on ajattelussaan piirteitä myös esimoraalisen tason toisesta vaiheesta. Tällöin osa oppilaista on tietoisia siitä, että myös muilla ihmisillä voi olla toiveita ja tarpeita. Toisen auttaminen tapahtuu ajatuksella, että myös itse saa apua ja toisen vahingoittamisesta kieltäydytään, ettei itse jouduttaisi vahingonteon tai loukkauksen kohteeksi. Kolmannella luokalla suurin osa lapsista on kehityksessään tässä vaiheessa. Omaa hyötyä tavoitellaan ja myös ihmissuhteet nähdään kauppatavarana.

Neljäsluokkalaisten on Ahon mukaan myös suomalaisissa tutkimuksissa todettu olevan vielä lähellä kolmasluokkalaisten ajattelumallia, tai ainakin toisen ja kolmannen kehitysvaiheen välimaastossa. Hyväksynnän saaminen on yksilölle tärkeää ja lojaalius ryhmää kohtaan kasvaa. Neljäsluokkalaisten ryhmä onkin ajattelussaan hyvin heterogeeninen. Muita halutaan auttaa ja kiitollisuuden sekä luottamuksen merkitys alkaa vähitellen selvitä lapsille. Viidennellä luokalla noin 40-50 % oppilaista on edelleen toisessa kehitysvaiheessa. Itsekeskeisyys on siis tässäkin vaiheessa vielä tavallista. Sosiaalinen perspektiivi on yleisesti ottaen silti laajentunut ja sopimuksen pitäminen on tärkeää. Toisen asemaan osataan asettua jo hiukan paremmin, jolloin oma etu jää taka-alalle suhteessa ryhmän intresseihin.

Kuudennella luokalla hyvin pieni osa lapsista on siirtymässä ajattelussaan neljänteen kehitysvaiheeseen. Sosiaalisen perspektiivin voi sanoa kuitenkin laajentuneen, koska melko monen lapsen ajattelussa on piirteitä neljännestä kehitysvaiheesta. Tällöin järjestyksenpito ja velvollisuuksien täyttäminen korostuu voimakkaasti. Tämänikäisen moraaliarvioinneissa on silti havaittavissa sekä itsekeskeistä hyötyajattelua että lähiryhmän toiveiden kunnioittamista.

TAULUKKO 3 Moraalikäsityksen kehittymisen vaiheet (Aho, 1993)

	1. taso: Esimoraalinen taso	2 taso: Sovinnaisen moraalin taso	3. taso: Autonomisen moraalin taso
Yleisesti	Säännöt ja sosiaaliset odotukset ulkokohtaisia. Käyttäytymisen perusta on egosentrinen.	Yksilö sisäistää säännöt ja erityisesti auktoriteettien odotukset. Toiminnan seurauksien huomioiminen itselle ja lähiryhmälle. Yksilön rooli ryhmässä ohjaa toiminnan arviointia.	Yksilö erottaa itsensä säännöistä ja muiden odotuksista ja valitsevat arvonsa omien periaat-teidensa mukaisesti. Omatunto ja yleisesti hyväksytyt periaatteet määräävät arviointeja.
1.vaihe Tottelevaisuus- ja rangaistus- moraali	Lapsi välttää rangaistusta. Teon pahuus arvioidaan rangaistuksen perusteella.		
2. vaihe Naivin egoistinen moraali	Yksilö tyydyttää omia tarpeitaan. Ottaa vain satunnaisesti huomioon muut.		
3. vaihe Hyvä tyttö/ poika moraali		Yksilö haluaa elää läheis-ten ihmisten odotusten mukaisesti tarkoittaen hyvää. Yksilö asettuu jo toisen asemaan. Yhteisön intressit ovat tärkeitä.	
4. vaihe Laki ja järjestys -moraali		Sääntöjen ja lakien noudattaminen ja niiden ylläpitäminen ovat itsetarkoituksia. Auktoriteettien kunnioitus on tärkeää. Yksilö on osa suurempaa järjestelmää.	
5.vaihe sosiaaliset sopimukset 6. vaihe universaalit eettiset periaatteet			Yksilö pyrkii vasta- vuoroiseen arvonantoon ja luottamukseen. Hän kunnioittaa muita ihmisiä ja on vastuussa heistä.

Aho (1993, 37-38, 45) toteaa Kohlbergin teorian olevan kognitiivinen kehitysteoria. Sitä onkin kritisoitu liiasta älykkyyden korostamisesta, tunteiden ja yksilön persoonallisuuden jäädessä taka-alalle. Kohlbergin mielestä opetuksella ei voida juurikaan vaikuttaa moraalikehitykseen ja opetus vaatii onnistuakseen tietyn roolinottovalmiuden ja äyllisen kehitystason. Aho (1993, 120-121) kuitenkin totesi lasten moraalikehityksen pääosin noudattavan Kohlbergin teorian oletuksia, joskaan siirtymiset kehitysvaiheesta toiseen eivät ole niin selviä kuin Kohlbergin teoriassa annetaan ymmärtää.

Kohlberg (1987, 341-343; myös Pulkkinen 2002, 114) esittää teoksessaan Selmanin vaiheteorian lapsen sosiaalisen kognition kehittymisestä. Siinä hän tarkastelee lapsen egosentrisyyden (3-6 v.) muuttumista, fyysisen ja psyykkisen erillisyyden ymmärtämisen (5-9 v.) vaiheen kautta, toisen asemaan asettumisen (7-12 v.) vaiheeseen. Tätä seuraa Selmanin teoriassa yhä parempi (10-15 v.) asioiden ja tilanteiden ”ulkopuolisuutta” tarkasteleminen ja reflektointi. Vaiheet ovat päällekkäin esiintyviä ja kehitys luonnollisesti yksilöllistä.

Aho (1993, 110-114, 121) totesi tutkimuksessaan, että lapsilla tapahtui moraalikehitystä tasaisesti koko kouluajan, eikä taantumista ollut havaittavissa millään luokkatasolla. Moraaliajattelu oli heterogeenisintä kuudennella luokalla, joten yksilölliset erot kasvoivat iän myötä. Ensimmäisellä luokalla moraalikehityksessä tapahtui vähiten edistymistä koko kouluajan. Aho totesi lisäksi sen, että mitä vanhemmaksi oppilaat tulivat, sitä enemmän he korostivat tilannetekijöiden merkitystä oikean toiminnan määrittelyssä.

Lapset tarvitsevat siis tukea moraalikehityksessään. Lasta tulee ohjata asioiden näkemiseen toisen kannalta ja hänellä tulee olla myös mahdollisuuksia vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Keskustelut vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa periaatteellisista kysymyksistä sekä aikuisen oma esimerkki ovat perustana lapsen moraaliseen kehittymiseen. (Pulkkinen 2002, 115.) Aivan kuten vanhempien ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, myös suuressa ryhmässä

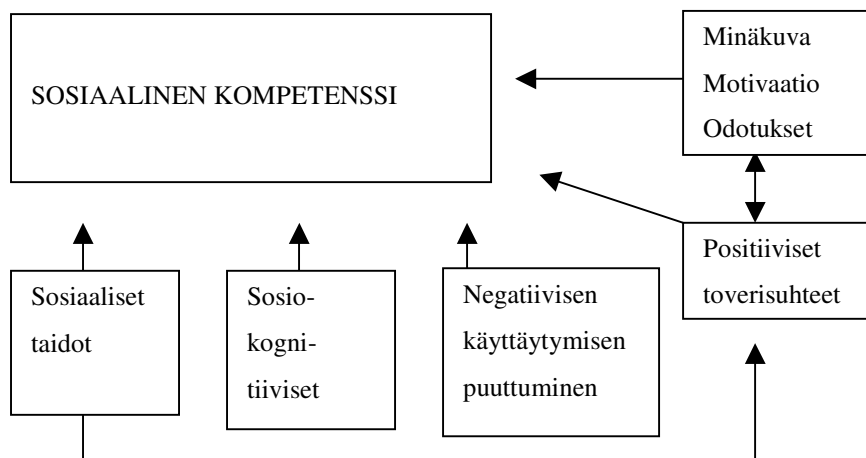
toimittaessa vuorovaikutus ja kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollisuus ovat tunteiden ja myös moraalien kehittymisen perusedellytyksiä. Aikuiset ovat aina mallina omalla käytöksellään kanssaihminen kunnioittamisessa ja yhteisvastuullisuudessa, (Isokorpi 2004, 128.) sillä myös toissijaiset kasvattajat voivat tukea lapsen moraalien kehittymistä (Kalliopuska 1995, 124-125).

3.3 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Käsitteestä sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan erottaa kahdenlaisia taitoja: emotionaalisia, yksilön itsensä tunteisiin ja niiden hallintaan liittyviä taitoja sekä sosiaalisia eli muiden kanssa toimeen tulemiseen taitoja. Se, miten kykenevä eli kompetentti yksilö on näissä taidoissa, määrittää hyvin pitkälti hänen asemaansa sosiaalisessa yhteisössä.

Sosioemotionaalisuus on ollut useiden tutkimusten kohteena viime vuosikymmeninä. Eri tutkijat käyttävät hieman eri termejä kuvaamaan lähes samaa tarkoitettavaa asiaa: Kalliopuska (1995) puhuu sosiaalisista taidoista, Pulkkinen (1994) emotionin ja käyttäytymisen säätelystä, Peltonen, Kullberg-Piilola ja Kullberg- Turtiainen (2002) tunnetaidoista. Ulkomaisista tutkijoista Salovey ja Mayer (1993) ovat tuoneet esiin käsitteen tunneäly, josta Goleman (1995) on sittemmin kirjoittanut tunnetun kirjan.

”Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia sosiaalisia tavoitteita” (Poikkeus 1997, 126).



KUVIO 4 Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Poikkeus 1997, 127)

Poikkeus (1997, 126-127) määrittelee sosiaalisiksi taidoiksi sellaisen käyttäytymisen, joka johtaa haluttuun lopputulokseen, esimerkiksi leikkiin pääsemiseen. Sosiaalisesti taitava lapsi pystyy hänen mukaansa yhteistoimintaan ja osaa kommunikoida selkeästi. Lisäksi hän osoittaa empatiaa, osaa ilmaista omia tunteitaan hyväksytyllä tavalla, mutta osaa myös pitää puolensa. Mahdollisimman sosiaalista käytöstä kutsutaan myös prososiaaliseksi käyttäytymiseksi (Pulkkinen 2002; Laine 2005). Se voi ilmetä antamisena, jakamisena, tukemisena, huolenpitoa ja lohduttamisena. Voimakkaimmin prososiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavat empaattisuus ja kyky havaita toisen emotionaalinen tila. Prososiaalisesti käyttäytyvä ihminen arvostaa terveesti itseään, on jämäkkä ja osaa pitää puoliaan. (Laine 2005, 118; Poikkeus 1997, 126-127.) Tällaisen henkilön käytös on siis ystävällistä, mutta tarpeen vaatiessa hän pystyy esittämään asioista eriäviä näkemyksiään. Jämäkkää, mutta ystävällistä vuorovaikutusta kutsutaan myös assertiiviseksi vuorovaikutukseksi. (Poikkeus 1996, 105) Kauppila (2005, 150-152) kuvailee assertiivista vuorovaikutusta tasa-arvoiseksi kanssakäymiseksi, jossa toimitaan määrätietoisesti, mutta samalla toisten oikeuksia kunnioittaen.

Prososiaalista käytöstä voidaan pitää yhtenevänä terminä Saloveyn ja Mayerin (1993), sekä Golemanin (1995) esittämälle tunneälylle. Eri tutkimuksissa on todettu, että henkilöt, jotka osaavat ”lukea” toisten tunteita nonverbaalista viestinnästä ja hallita omia tunteitaan, ovat ryhmässä suosituimpia ja myös käyttäytyvät sensitiivisemmin

(Goleman 1995, 97; myös Samivalli 1998, 17). Salmivalli toteaaakin sosiaalisten taitojen vaikuttavan lapsen asemaan ryhmässä.

Sosiokognitiiviset taidot Poikkeus (1997, 127) määrittelee kyvyksi tehdä oikeanlaisia havaintoja toisen tunteista ja aikomuksista sekä kyvyksi ennakoida oman käyttäytymisen seurauksia. Negatiivisella käyttäytymisellä hän tarkoittaa lapsen tapaa tulkita tilanteet joko sellaisiksi, että hän haluaa välttää niitä tai tulkitsemalla tilanteet liian herkästi kilpailutilanteiksi, jolloin lapsi pyrkii voittamaan hinnalla millä hyvänsä. Negatiivisen käyttäytymisen puuttumisen hän katsoo yhdeksi sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudeksi.

Laine viittaa Schafferiin (2004), joka määrittelee emotionaalisen kompetenssin ihmisen kyvyksi käsitellä omia tunteitaan sekä tunnistaa toisten tunteita ja tulla toimeen molempien edellä mainittujen kanssa. Tutkijoista Salovey ja Mayer (1993, 433) pitävät tunneälyä yhtenevänä terminä emotionaaliselle kompetenssille. Emotionaalinen kompetenssi on edellytyksenä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille. Emotionaalista kompetenssia voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: Onko ihminen tietoinen tilanteista, joissa tietty tunne ilmenee? Tunnistaako ja ymmärtääkö ihminen toisten tunteita? Kykeneekö ihminen säätelämään tunteidensa ilmaisemista? (Laine 2005, 64-65.) Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin yhdistelmänä, osittainhan niissä on kyse samasta asiasta.

Huomattavaa on, että yksilöt saattavat ilmentää hyvin erilaista kompetenssia eri tilanteissa. Lapsuuden sosiaalisen kompetenssin painopisteet ovat ryhmään liittymisessä ja ystävyysuhteiden solmimisessa. Paras aika sosiaalisten taitojen opettamiselle olisi esi- ja alkuopetuksessa, jolloin ryhmien sosiaalinen rakenne ei olisi vielä niin vakiintunut kuin myöhemmin. (Poikkeus 1997, 128, 137-138.) Aho (1993, 69) toteaa, että alimmilla luokilla oppilaan sosiaalinen asema ei ole vielä kovin vakiintunut ja se saattaa muuttua, esim. sosiaalisia taitoja harjaannuttamalla tai sosiaalisista suhteista keskustelemalla. Toisella tai kolmannella luokalla oppilaan sosiaalinen asema on suhteellisen vakiintunut, mutta yksittäisten oppilaiden asemassa saattaa vielä tapahtua muutoksia.

3.3.1 Sosiaalisen kompetenssin kehitys

Käsitys kyvykkyydestä sosiaalisissa tilanteissa muotoutuu läpi elämämme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Näin ollen lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttaa häntä ympäröivä sosiaalinen konteksti, kuten olen jo aikaisemmin eri näkökulmien kautta pyrkinyt osoittamaan (ks. 3.1). Vanhempien tarjoama turvallinen kiintymyssuhde sekä rakastava ja huolehtiva suhde lapseen ovat edellytyksenä myönteisen sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. Lapsen sosiaalisen kompetenssin muotoutumiseen vaikuttavat myös hänen persoonallisuutensa, temperamentti yhtenä sen suuntaavana tekijänä. Samoin koululla, erilaisilla elämäkokemuksilla ja tärkeillä tapahtumilla on vaikutusta. (Laine 2005, 125.)

Keskilapsuudessa vertaissuhteet, niissä muotoutuvat sosiaaliset verkostot ja muiden hyväksyntä alkavat olla lapselle tärkeitä. Sellaiset lapset, jotka aktiivisesti hakeutuvat kavereiden seuraan tai joiden vanhemmat kannustavat heitä siinä, todennäköisesti oppivat käyttäytymään sosiaalisesti taitavasti. Sosiokognitiivisten taitojen (havaintojen tekeminen toisten tunteista, oman käyttäytymisen seurausten ymmärtäminen) ja kokemusten lisääntyessä lapsen oma aktiivisuus sosiaalisten aloitteiden tekemisessä kasvaa ja aloitteen tekemisen taidot monipuolistuvat. (Laine 2005, 127.) Myös lapsen itsekeskeisyyden väheneminen ja se, että hän pystyy paremmin huomioimaan myös toisten näkökulman asioihin, mahdollistaa monipuolisemman kanssakäymisen vertaisten kanssa. Vanhempien lasten onkin havaittu olevan halukkaampia toimintoihin, jotka vaativat yhteistoimintaa ja aktiivista vuorovaikutusta. (Gardner 1978, 307-308.)

Eri tutkimuksissa on todettu, että yksilölliset erot emotionaalisuudessa ja tunteiden säätelyssä ovat merkittävässä osassa sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä. Yksilöllisten erojen ja impulsiivisuuden on todettu pysyvän jokseenkin samanlaisina ja olevan osittain biologista alkuperää. Kuitenkin myös positiivisten tai negatiivisten kokemusten sosiaalisista tilanteista todetaan mahdollisesti vaikuttavan niin lapsen tapaan reagoida, kuin hänen tunnereaktioihinsa sosiaalisissa tilanteissa. (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith & Karbon 1995, 1381.)

3.3.2 Emotionaalisen kompetenssin kehitys

Lapsi tarvitsee kokemuksia ja mahdollisuuksia ilmaista erilaisia tunteitaan, jotta emotionaalinen kompetenssi kehittyisi. Lapsen kanssa tunteista keskusteleminen edistää kehitysprosessia. Tunteita voi pohtia mm. satujen kuuntelemisen yhteydessä ja myös negatiivisista tunteista tulisi saada puhua. Tunteista puhuminen on erityisen tärkeää stressaavissa elämäntilanteissa kuten avioerossa tai koulun vaihtuessa. Lapsen ymmärrys tunteista on yhteydessä siihen tukeen, jota hän saa vanhemmiltaan ja muilta kasvattajiltaan. Lapsi voi olla haluton keskustelemaan tunteistaan, mikäli hän on saanut sellaisen käsityksen, että tunteiden kokeminen ei ole hyväksyttävää. Lapsen olisi hyvä ymmärtää, että kaikki tunteet ovat normaaleja ja hyväksyttäviä, mutta hänen tulisi oppia siihen, ettei toimisi täysin tunteidensa ohjaamana. On havaittu, että lapset jotka käyttävät emotionaalista kieltä, pystyvät muita paremmin kontrolloimaan myös nonverbaalisia emotionaalisia ilmaisujaan, kuten aggressiivisia reaktioitaan. Tämä puolestaan vahvistaa tunteiden säätelyä. (Laine 2005, 70-71.)

Sukupuolten välillä saattaa olla kasvatuksellisia eroja tunteista puhumisen suhteen. Eräässä tutkimuksessa todettiin, että äidit puhuvat tytöille (18 kk) enemmän tunteistaan ja kaksivuotiaana olettivat tyttöjen olevan kiinnostuneempia tunteista keskustelemiseen kuin poikien (Dowling 2005, 70). Vaikka tunteista puhumiseen tulee rohkaista, kielteisten tunnereaktioiden ilmaisusta tulee pidättäytyä. Fyysisten ja kielellisten aggression purkausten ei ole todettu vähentävän aggressiota vaan päinvastoin lisäävän sitä. (Laine 2005, 71.)

4 ASKELEITTAIN –OHJELMAN OSIEN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tässä luvussa tarkastelen ohjelman keskeisten osien toteutumista käytännössä. Tunteita käsittelen ainoastaan teoreettisella tasolla taustana tunteiden tunnistamiselle ja hallitsemiselle. Luvun lopussa käsittelen Askeleittain ohjelman kolmannen osa-alueen, ongelmanratkaisun, ilmenemistä käytännön pienissä ristiriitatilanteissa. Tarkastelen myös sitä, onko ohjelmalla ollut vaikutusta ristiriitatilanteiden esiintymiseen.

4.1 Myötätunto lisääntyi

Askeleittain –ohjelmassa käytetään nimitystä empatia, kuvaamaan suomalaisempaa termiä myötätunto. Empatia on myös tutkijoiden yleisesti käyttämä termi. Sivistyssanakirjassa (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen 2001, 103) empatia määritellään toisen tunteisiin tai tilanteeseen eläytymiseksi. Tässä tutkimuksessa käytetään jo vakiintuneen termin empatia, sijaan sanaa myötätunto, koska se kuvailee paremmin kyseistä tuntemusta. Kauppila toteaa empatiassa olevan kyse ymmärtävästä vuorovaikutuksesta, jossa henkilö ymmärtää toisen mielentilaa, kuitenkin tuntematta

samoin kuin toinen tuntee (2005, 186) Empatian tunteen kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Lapsi oppii tulemaan toimeen ryhmän sosiaalisessa kanssakäymisessä juuri empatiataitojen avulla. Goleman (1997, 127) toteaa empatian rakentuvan itsetuntemukselle. Mitä paremmin ihminen ymmärtää omat tunteensa, sitä taitavammin hän pystyy havaitsemaan muiden mielialoja. Kalliopuska (1995, 67-70) määrittelee empatian kokonaisvaltaiseksi tapahtumaksi, josta voidaan erottaa monenlaisia tekijöitä. Näitä ovat mm. tunteisiin ja tarpeisiin liittyvät tekijät, kuten tunteiden vastaanottokykyisyys ja hetkittäinen samaistuminen toisen osaan; kognitiiviset tekijät, kuten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen, sekä toisen asemaan asettuminen. Lisäksi Kalliopuska erottaa empatiaan kuuluvan kehon liikkeisiin liittyviä tekijöitä, kuten kehonkielellä viestiminen ja fysiologisia tekijöitä, kuten punastuminen. Empatiataitojen kehittämisessä on erityisen tärkeää, että lapsi saa kokea olevansa erehtyväinen (Isokorpi 2004, 134). Goleman (1995, 105) toteaa empaattisen käyttäytymisen johtuvan siitä, että ihmiset seuraten tiettyjä moraalisia periaatteita osaavat asettua toisen asemaan.

Askeleittain -ohjelmassa myötätunto on yksi kolmesta keskeisestä harjoitettavista osa-alueesta. Ohjelmassa korostetaan sitä, että ihmisille voi tulla samasta tilanteesta eri tunnetiloja. Tämän tutkimuksen tuloksissa eräs haastateltu opettaja totesi, että lapset ovat sisäistäneet tämän asian.

Se mikä minusta on tuossa ohjelmassa tärkeää on, että siinä aika paljon toistetaan sitä, että eri ihmisillä on samassa tilanteessa eri tunteita ja samalla ihmisellä voi olla samassa tilanteessa eri tunteita ja tällaista...niin se, on selvästi kyllä iskostunut mieleen näille lapsille. En minä voi väittää, että oppilaat käyttäytyvät empaattisemmin, mutta jotenkin kuitenkin ymmärtävät sen millä mielellä toinen voi olla. (4)

Toisessa haastattelussa opettaja kuvasi luokan tapahtumia ohjelman käyttämisen jälkeen.

Kyllä minä sanoisin, et kyllä ne ystävällisemmin suhtautuu toisiinsa, että ja ... kivemmalla tavalla juttelee ja jotenkin...ne osaa ottaa kyllä paremmin huomioon-- (3)

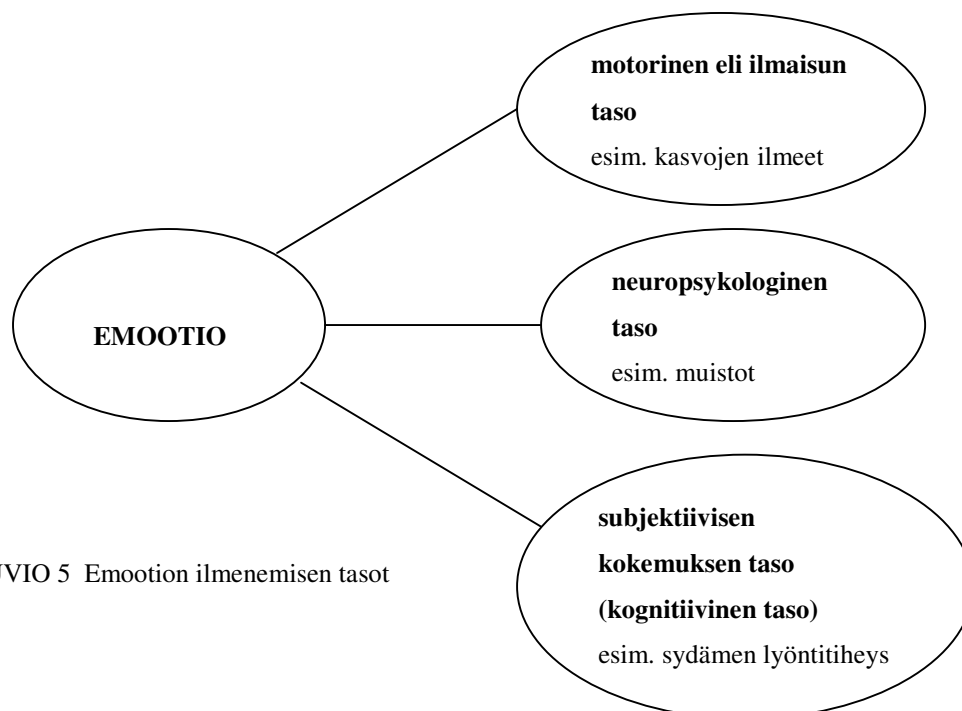
Tämän opettajan (4) käsityksiin oppilaiden toiminnasta saattoi vaikuttaa se, että hän kertoi ryhmässään olevan erityisen monta tarkkaavaisuushäiriöistä ja moniammatillista yhteistyötä vaativaa oppilasta. Tällöin voisi olettaa myös näiden lasten sosiaalisten taitojen, ja myös myötätunnon, kehittymisen vievän enemmän aikaa kuin keskimäärin. Entä miten hyvä mahdollisuus juuri kolmannelle luokalle siirtyneellä oppilaalla on asettua toisen asemaan oman moraalikehityksensä vaiheen kannalta? Toinen haastateltu opettaja piti mahdollisena, että ainakin isommat oppilaat pystyvät tiedostamaan myös toisten tunteita. Tämä opettaja oli sitä mieltä, että lasten myötätunto kaveria kohtaan on lisääntynyt.

Näissä konfliktitilanteissa näkyy minun mielestä se, että ne osaavat sanoa, että minusta tuo tuntui pahalta kun sinä sanoit noin, että ne osaavat jo sanoa tällasia ja minusta se on jo paljon. Ja sitten se huonon olon aiheuttaja sanoo, että en minä tarkoittanut sitä sinulle ja se on minun mielestä kanssa semmoinen, joka tulee täältä [ohjelmasta]... Että se oli vaan leikkiä, mutta jos sinusta tuntui pahalta niin minä haluan pyytää anteeksi ja minä en tee toiste. Tämmöisiä tulee kyllä. (2)

Huomionarvoista on, että tämä opettaja piti ryhmälleen Askeleittain –ohjelmaa toista vuotta, eikä ryhmällä ollut aikaisemmin ollut järjestelmällisessä käytössä sosiaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävää ohjelmaa. Opettaja kertoi, asian varmistettuaani, käyttäneensä ryhmällä kahtena vuotena satunnaisesti Lions Quest ohjelmaa. Olivatko oppilaat neljännellä luokalla niin otollisessa moraalikehityksen vaiheessa, että he pystyivät pienellä opastuksella omaksumaan selvästi sosiaalisempia tapoja toimia, kuin mihin he olisivat pystyneet ilman ohjausta?

4.2 Tunteet

Tunteet ja emootiot ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Nykytutkimuksessa emootiot käsitetään kuitenkin vielä laajemmaksi ilmiöksi. (Laine 2005, 60.) Emootiot määritellään yleisesti siten, että ne sisältävät osia kolmelta eri osa-alueelta: neuropsykologiselta, motoriselta eli ilmaisun tasolta ja subjektiivisen kokemuksen tasolta (Izard, Kagan & Zajonc 1984, 3). Kognitiivinen komponentti sisältyy edellisen määritelmän mukaan joissakin teorioissa subjektiivisen kokemuksen tasoon (ks. kuvio 5).



KUVIO 5 Emootion ilmenemisen tasot

Koska tunne muodostuu näin monella eri tasolla, sen viriäminen on todettavissa sydämen lyöntitiheydessä, kasvojen ilmeissä sekä ihmisen muistoissa (Pulkkinen 2002, 69). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä tunne ilmaisemaan henkilön emotionaalista tilaa.

Tunneteorioita on monia ja ne eroavat lähinnä sen perusteella ymmärretäänkö emootiossa keskeisenä tuntemus (kokemuksen taso), halu, tietynlainen käyttäytymismalli tai - taipumus (toiminnan taso), tieto vai arvostus (kognitiivinen taso). Tunneteoriat voivat olla myös yhdistelmiä näistä ja muista tekijöistä. (Puolimatka 2004, 15, 19-20.) Tässä tutkimuksessa tunteella tarkoitetaan ihmisen sisäistä kokemusta, joka herää tietyssä tilanteessa sekä sitä ilmaisua, jonka tuo tunne saa aikaan (ilmeet, äänensävy).

On olemassa tunteita, jotka ilmenevät kaikilla ihmisillä kaikissa eri kulttuureissa ja jotka ovat havaittavissa jo vastasyntyneillä lapsilla. Näitä tunteita sanotaan perusemootioiksi. Perustunteiksi määritellään yleensä pelko, suuttumus, inho, suru, ilo ja kiinnostus. (Laine 2005, 61.) Monitahoisempien tunteiden, kuten syyllisyyden, häpeän ja ylpeyden ymmärtäminen, vaativat useiden sosiaalisten sääntöjen tunnistamista. Näiden tunteiden ymmärtäminen vaatii myös sitä, että yksilö tunnistaa

sosiaalisia sääntöjä ja osaa ennakoida toisten reaktioita. Tämä taito kehittyy suunnilleen esikoulu- ja kouluiässä. (Korkiakangas 1997, 192.) On myös mahdollista tuntea monia tunteita samanaikaisesti. Lasten on alaluokilla vielä vaikeaa ymmärtää tätä. Noin kymmenvuotiaat ymmärtävät monen tunteen kokemisen samanaikaisesti jo paremmin. (Dowling 2005, 71.) Puolimatka (2004, 45-46) toteaa, että jo kaukaisessa historiassa Aristoteles on todennut osan tunteista olevan luonnollisia ja osan yhteisössä opittuja. Hän totesi myös: ”Kasvatuksen tehtävänä ei ole tukahduttaa tunteita, vaan parantaa yksilön kykyä tuntea tunteita oikein ja sopivalla tavalla.”

4.2.1 Tunteiden tunnistaminen

Lapsen tunne-elämä kehittyy koko lapsuuden ajan. Tunteita koetaan syntymästä lähtien ja niiden ilmaiseminen rakentuu vuorovaikutuksessa lähimpien ihmisten kanssa. Aikuisen kyky ilmaista omia tunteitaan vaikuttaa esimerkin kautta lapsen tunneilmaisukyvyyn kehittymiseen (Peltonen ym. 2002). Koululuokassa voidaan nähdä eroja niin lasten akateemisten taitojen hallinnassa kuin myös sosiaalisissa taidoissa ja tunteiden säätelyssä. Puolimatka (2004, 30) erottaa tunteen yhdeksi osatekijäksi spontaanin tilanearvion: Jos ihminen kokee nöyryytystä muiden edessä, hän voi kokea vihaa nöyryyttäjää kohtaan, häpeää muiden edessä tai molempia.

Tutkimukseni osoitti, että Puolimatkan erottaman spontaanin tilanearvion aikana on mahdollista oppia rakentavia toimintatapoja. Eräs haastateltava kertoi tapahtuneesta tilanteesta, joka hänen mukaansa oli konkreettinen esimerkki siitä, että lapset oppivat ohjelman avulla nimeämään tunnetilojaan.

Muistan kerrankin kun eräs poikaoppilas tuli välitunnilta sisälle ja sitten oli jotakin sattunut ja sitten hän sanoi, että :”Nyt mulla on sellanen tunnetila päällä” (5)

Tutkimukseni oli yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa (Pylkkä 2004, Kotala & Pakka 2004, Siponen 2005) siinä, että haastatellut opettajat kertovat oppilaiden tunnesanaston laajentuneen. Oppilaat osaavat kertoa omista tunteistaan ja siitä, jos

toisen teko saa aikaan pahan mielen. Tämän oppilaat hallitsivat opettajien mielestä itsenäisesti, ilman aikuisen apua. Askeleittain –ohjelman yhden osa-alueen, omien tunteiden tunnistamisen, voi katsoa sujuvan oppilailta opettajan kokemusten mukaan ohjelman jälkeen aivan itsenäisesti.

Omia tunnetilojaan oppilaat siis pystyvät opettajien mielestä tunnistamaan, mutta kysyttäessä sitä tunnistavatko oppilaat toisten tunteita, opettajien kommentit olivat selvästi varovaisempia. Tämähän on jo varsin vaativa taito, kuten eräs haastateltavista totesikin:

Ei nämä asiat ole aikuisten hanskassa sen paremmin kuin lapsillakaan. Kyllä minun mielestä tässä on opeteltavaa niin minulla itselläni, kuin vanhemmilli ja kollegoillakin. (4)

Joku haastateltava oli sitä mieltä, että johdattelemalla toisten tunteiden tunnistaminenkin saattaa onnistua.

Tuota, ei en nyt sanoisi että, kyllä ne sitten, se ei tule spontaanisti, mutta sitten kun taas johdattelee sitä niin, kyllä ne sitten.. (3)

Tämä haastateltava oli kolmannen luokan opettaja. Kolmannella luokalla suuri osa lapsista on Ahon (1993) mukaan moraalien kehityksessä vielä vaiheessa, jolloin he vain satunnaisesti huomioivat toveriaan. Onko tässä kolmasluokkalaisten ryhmässä sitten moraalikehityksessään pidemmälle edenneitä lapsia? Yleisesti ottaen opettajat olivat havainneet lähentymistä toisen ymmärtämisessä ja jollain asteella toisen asemaan asettumisessa. Tämä liittyy edellä kuvattuun myötätunnon lisääntymiseen. Opettajat havaitsivat lasten herkkyyden toisen tunnetiloja kohtaan lisääntyneen, joka ilmeni myötätuntoisempana käyttäytymisenä, mutta toisten tunteita lapset eivät opettajien mukaan itsenäisesti pystyneet tunnistamaan.

4.2.2 Tunteiden säätely

Pulkkisen (1997) mukaan yksilöiden väliset erot ovat nähtävissä tunteiden säätelyssä sekä lapsen käyttäytymisessä. Tunteiden säätelyssä erotetaan kaksi ääripäätä: vahva ja sen vastakohtana heikko tunteiden hallinta. Lapsen käyttäytymisen tulkinnassa vastakohtaparit ovat aktiivinen ja passiivinen käyttäytyminen. Vahvan tunteiden

hallinnan omaava lapsi käyttäytyy tavallisesti luottavaisesti ja ystävällisesti. Tunteiden hallinnan ollessa heikko lapsen mielialat vaihtelevat nopeasti. Aktiivinen lapsi touhuaa mielellään muiden kanssa, kun taas passiivinen lapsi on usein sosiaalisesti arka ja puuhailee mielellään yksin. Näistä neljästä käyttäytymisen ulottuvuudesta yhdistetyt ominaisuudet muodostavat neljä erilaista ristiriitatilanteissa sovellettavaa käyttäytymisstrategiaa. (Kokko ja Pulkkinen 2001, Pulkkinen 1997, 23-25.) Kasvatuksella vaikutetaan oletettavasti enemmän näistä vastakohtapareista tunteiden hallintaan, koska esimerkiksi Digman (1997) toteaa, että lapsen aktiivisuutta käyttäytymisessä pidetään temperamentin ominaisuutena ja tähän vaikuttaa perinnöllisyys, kun taas tunteiden hallintaan vaikuttaa ympäristö (Kokko 2000).

Tunteiden säätelyyn voi hyvin yhdistää myös lapsen itsekontrollin kehittymisen yleensä. Aarnos (2003) esittää tutkimuksia lapsen sisäisen kontrollin kehittymisestä ikävuosien myötä. Hän toteaa vanhemmilla lapsilla olevan voimakkaamman sisäisen kontrollin kuin nuoremmilla. Itsekontrollin on todettu kehittyvän ikävuosien myötä. Tutkimustulokset tukevat Aarnoksen mukaan sitä olettamusta, että lapsen kontrolli siirtyy ulkoisesta sisäiseen iän myötä. Kontrollin muuttumisella sisäiseksi on tärkeä merkitys, sillä sen myötä lapsi ymmärtää, että asioiden eteneminen on riippuvainen hänen omasta käytöksestään. Tällä on merkitystä myös lapsen käyttäytymisessä sosiaalisissa tilanteissa. Tiedostaako hän oman roolinsa ja käyttöksensä seuraukset vuorovaikutuksessa? Aarnos itse on todennut opettajan ohjaustyylillä ja lapsen itsekontrollin kehittymisellä olevan dynaaminen yhteys. Tällä hän tarkoittaa sitä, että oppilaat jäljittelevät opettajan ohjaustyylillä omassa puheissaan peilaten niitä oppilaisiin, joihin opettaja kohdistaa luokassa eniten ohjausta. (Aarnos 2003, 17-19, 21, 53.)

Tutkimuksessani opettajat olivat havainneet oppilaiden itsehillinnän kehittyneen. Oppilaat osaavat käyttää rauhoittumismenetelmiä; joidenkin mielestä itsenäisesti, toisten mielestä avustettuina pienten vihjeiden avulla. Opettajat kertoivat oppilaiden kuitenkin pyrkivän tämänsuuntaiseen käyttäytymiseen. Oppilas oli mm. sanonut välitunnin jälkeen eräälle haastatelluista opettajista:

Mä melkein löin sitä yhtä, mutta sitten mä muistin mitä me ollaan puhuttu Askeleittain –tunnilla

(3)

Halusta itsehillintään kertoo myös erään haastateltavan opettajan oppilaan kommentti, jonka hän oli kirjannut itsearviointiinsa:

Kun oikein kiukuttaa, niin on vaikea löytää rauhallista paikkaa. (1)

Toinen opettaja kertoi ohjelman olevan konkreettinen työkalu oppilaan itsehillinnän kehittämisessä.

--Että sitten itsehillintään jos on vilkkaita, levottomia lapsia niin sitten voi siihen itsensä hillintään ottaa niitä esimerkkejä, että miten sinä teetkään, miten me sovittiinkaan et mitä menetelmää sinä käytät, et millä sinä saat hillittyä. (2)

Isompien oppilaiden opettaja totesi rauhoittumisohjeiden menevän osittain huumorinomaiseksi, mutta toimivan silläkin tavalla:

Kun luokassa joku alkoi riehua, niin toinen saattoi sanoa: ”Etkö sä ny muista, tee näin...Rauhoitu! Hengitä!” (6)

Vaikka oppilaat laskivat osittain leikkiä rauhoittumismenetelmästä, se joka tapauksessa laukaisi tilanteen. Sisäistettyään rauhoittumismenetelmät, oppilaiden näyttäisi olevan mahdollista ohjata myös vertaisiaan järkevään käyttäytymiseen. Vertaispalautteen voisi ajatella olevan tehokkaampaa toiminnan ohjaamisessa ja suuntaavan kehitystä siihen, että opettajan ei tarvitse aina olla se, joka pyrkii laukaisemaan luokassa syntyviä tilanteita.

4.2.3 Hiljaisten ja arkojen oppilaiden aktivoituminen

Ujous saattaa olla lapsen luonteessa temperamenttiin liittyvä piirre. Koulussa arvostetaan rohkeaa itseilmaisua ja ujoakin oppilasta rohkaistaan itsensä ilmaisemiseen. Tutkimukseni oli yhdenmukainen Saksassa (Faustlos) tehdyn tutkimuksen kanssa

(Schick & Cierpka 2003) siinä, että myös tässä tutkimuksessa todettiin Askeleittain -ohjelman rohkaisevan ja aktivoivan myös hiljaisempia ja arempia oppilaita.

Pitäisi pystyä vetämään [tunteja] vähintään joka toinen viikko tai sitten joku periodijakso ja sitten vähän aikaa antaa olla, koska silloin, minä saan sellaisetkin oppilaat mukaan jotka on hiljaisempia, heidätkin kommentoimaan, että muuten on monesti ollut niin, että vaan aktiivisemmat sitten kommentoi. (2)

Useat opettajat pitivät tärkeänä ohjelman säännöllistä käyttöä ja totesivatkin, että ohjelman käyttämiseen täytyy sitoutua. ”Tuokio-opetuksena” se ei toimi ja ohjelmaa täytyy opettajien kokemusten mukaan vetää useampi kerta, että oppilaiden kiinnostus herää. Merkille pantavaa hiljaisten ja arkojen oppilaiden aktivoitumisessa oli, että erään opettajan kertoman mukaan tämä aktivoituminen ei siirtynyt muille oppitunneille. Eräs hiljainen oppilas oli myös kirjoittanut itsearviointiin Askeleittain -tuntien olleen hänelle vaikeita. Kuitenkin ohjelman hyöty monen eri tyyppisille oppilaille tuli ilmi erään haastatellun kommentissa.

Minä olen sitä mieltä että tästä hyöttyy aika monenlaiset[oppilaat], sen takia, että toisaalta tämä ehkä rohkaisee sellaisia hiljaisia, jotka ei ole niin esillä, niin ne pääsee aika hyvin tässä minun mielestä, tämä kyllä aktivoi joitakin hiljaisempia oppilaita selkeästi (4)

Yleensäkin opettajat pitivät hyvänä oppilaiden itseilmaisun kehittymistä ja sitä, että näin Askeleittain -ohjelma on integroitavissa äidinkielen opetussuunnitelman sisältöihin.

4.3 Ongelmanratkaisu – arjen pienet konfliktitilanteet

Pienet konfliktit kuuluvat ihmisten väliseen kanssakäymiseen, ne ovat luonnollinen ja väistämätön osa sitä. Syntyneisiin konflikteihin on hyvä puuttua ajoissa, sillä käsittelemättömät konfliktit yleensä pahenevat ajan kuluessa. Ryhmässä toimiessa tulee oppia kompromissien hyväksymiseen ja erilaisuuden sietämiseen. (Ojala & Uutela 1993, 126-127.) Koulussa siirrytään monta kertaa päivässä paikasta toiseen ja nämä siirtymätilanteet ovat monesti pienten konfliktitilanteiden näyttämönä. Tutkimukseni opettajat kokivat näiden tilanteiden vähentyneen, jolloin aikaa niiden selvittämiseen kului aiempaa vähemmän.

Että minun mielestä jopa vähentynyt konfliktien selvittelyt luokassa sitä kautta - (2)

Askeleittain –ohjelma on antanut opettajille ja oppilaille ikään kuin yhteisen kielen, jolla keskustella sosiaalisissa ongelmatilanteissa.

--jos minä vertaan minun edelliseen porukkaan, joilla alussa ei ollut tätä ohjelmaa, niin kyllä me paljon enemmän selviteltiin riitoja. Toki se riippuu muistakin asioista, mutta se oli jotenkin vaikeampaa. Et tavallaan helpommin päästään nyt siihen tilanteeseen, että voidaan puhua siitä asiasta. (2)

Paitsi että konfliktien koettiin vähentyneen, niihin puuttuminen koettiin helpommaksi ja toisaalta tilanteessa päästiin ratkaisuun nopeammin. Aikaisemminkin eräs opettaja kertoi käyttäneensä samantyyllisiä tapoja ratkaista tilanteita, mutta koki kuitenkin eroa tilanteeseen ennen ohjelmaa.

No on se varmaan tukenut juuri tällaisten ongelmatilanteiden ratkaisua ehkä sillä tavalla, että on voinut vedota vielä siihenkin, vaikka samantyyllisesti olen ratkaissut[aiemminkin], mutta sitten on ollut aina helppoa, kun niitä on varmasti käyty läpi ja opeteltu näitä, niin se on minun mielestä tukenut sieltä hirveästi. (2)

Tutkimuksen opettajat kokivat ohjelman antavan työvälineitä pienten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen.

4.4 Jos sosiaalisia taitoja ei ole

Lapsen voidaan katsoa käyttäytyvän epäsosiaalisesti, jos hänen käytöksensä haittaa ryhmään liittymistä. Epäsosiaalisella käytöksellä lapsi aiheuttaa toiselle negatiivisia seuraamuksia, esimerkiksi fyysistä tai psyykkistä vahinkoa. Epäsosiaalisen käytöksen sanotaan olevan aggressiivista silloin, kun toimijalla on tahallinen aikomus vahingoittaa toista. (Laine 2005, 120.) Aggressiivisesti saatetaan käyttäytyä myös silloin, kun pyritään palauttamaan psyykkinen tasapaino uhkaavassa tilanteessa tai halutaan saavuttaa itselle tärkeitä tavoitteita (Kaukiainen 1996, 118). Pulkkinen toteaa, että

aggressiivisuutta saatetaan ilmaista joko fyysisesti, kielellisesti tai nonverbaalisti. Aggression voimakkuus saattaa vaihdella ja sen perustana voi olla joko oman itsen puolustaminen tai hyökkääminen. (Pulkkinen 2002, 62.) Ryhmään liittymistä saattaa haitata myös lapsen liiallinen arkuus ja onkin todettu, että ryhmässä torjutuksi tulleet lapset ovat yleensä joko hyvin arkoja tai sitten he käyttäytyvät aggressiivisesti (Salmivalli 1998, 17).

Useimmiten lapset oppivat hillitsemään fyysistä aggressiota leikki-iässä, mutta jotkut lapset jatkavat tällaista käytöstä (Pulkkinen 2002, 64). Kaukiaisien (1996, 119) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että aggressioon taipuvaisten henkilöiden tapa ajatella ympäristön suhtautuvan itsen vihamielisesti, on hyvin pysyvä ja muuttumaton. Tällöin henkilö tulkitsee esim. luokkatoverin vitsailun tai epähuomiossa tapahtuneen töytäisyn aggressioksi ja puolustautuu hyökkäämällä. Tällainen käyttäytyminen saa aikaan muissa ihmisissä vastareaktion, jolloin puhutaan aggressiivisen käyttäytymisen vuorovaikutuksellisesta jatkuvuudesta (Kokko 2000, 8-16). Aggressiivisen käyttäytymisen jatkuvuus saattaa olla myös kumulatiivista, jolloin ihmiset saattavat valikoida sellaisia ympäristöjä, jotka ylläpitävät heidän käyttäytymistään. Esimerkki tällaisesta tapauksesta saattaa olla rikolliseen seuraan hankkiutuminen. (Kokko 2000, 8-16.) Eniten aggressiivisesta käyttäytymisestä on haittaa lapselle itselleen, mutta yleensä epäsosiaalisella käyttäytymisellä ja tunteiden puutteellisella hallitsemisella on myös yhteiskunnallisia seurauksia. Kokon ja Pulkkisen (2001) tutkimusten mukaan pitkäaikaistyöttömillä on esiintynyt muita useammin tunteiden hallinnan vaikeuksia.

Kokko (2000) pohtii, että aggressiivinen käytös saattaa ennakoita koulusopeutumattomuutta, mikä on sekä itsessään, että ongelmien myöhemmän kasautumisen kautta pitkäaikaistyöttömyyden riskitekijä. Kokon ja Pulkkisen (2001) tutkimuksessa on osoitettu, että lapsena opitut tunteiden hallitsemisen strategiat ennakoivat suotuisaa kehitystä aikuisena. Lapsuuden aggressiivinen käytös ei siis sinällään heidän mukaansa ole ainoa määräävä tekijä, vaan rinnalla voi ilmetä suojaavia tekijöitä, kuten prososiaalista käyttäytymistä ja lapsilähtöistä kasvatusta. Nämä vähensivät huomattavasti työelämästä syrjäytymisen todennäköisyyttä. (Kokko ja Pulkkinen 2001.)

Norjassa tehdyssä suhteellisen laajassa tutkimuksessa (11 opiskelijaryhmää toteutti tutkimuksen 65:lle oppilaalle) aggression korvaamisohjelmalla saatiin hyviä tuloksia. Koeryhmän oppilaiden sosiaaliset taidot paranivat merkitsevästi ja heidän häiriökäyttäytymisensä väheni. (Gundersen & Svartdal 2006.) Tässä tutkimuksessa opettajat totesivat, että Askeleittain -ohjelmasta saattoi olla hyötyä aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tunteiden itsehallinnan kehittämisessä.

Minulle tuli ekaluokalle yksi semmoinen tyttö, josta voi sanoa, ettei ollut minkäänlaisia sosiaalisia taitoja. Olen sitä mieltä, että osaksi tämän ohjelman ansioista niitä alkoi löytyä ja kaverijutut alkoi sujua. Sitä ennen ei ollut mitään muuta keinoa kuin lyödä, kiusata ja potkia. Nyt ei kukaan uskoisi siitä tytöstä, että se on ollut sellainen. (3)

Tällainen oli erään opettajan vastaus kysymykseen millainen oppilas on hänestä erityisesti hyötynyt Askeleittain -ohjelmasta. Tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajat kokivat ohjelmasta erityisesti hyötynneen ylivilkkaiden, ADHD –tyyppisten lasten, jotka monesti reagoivat tilanteisiin nopeasti, sen kummemmin ajattelematta. Tutkimustulokseni voi katsoa olevan yhteneväinen muiden Askeleittain -tutkimusten kanssa, joissa aggressiivisen käyttäytymisen todettiin vähentyneen (kts. 1.2; Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey & Rivara 1997; Schick & Cierpka 2003).

5 SOSIAALISTEN TAITOJEN MERKITYS VUOROVAIKUTUKSESSA

Tässä luvussa käsittelen sosiaalisten taitojen merkitystä ryhmän vuorovaikutuksessa. Alussa tuon esille tutkimuksessa nousseet, perinteestä poikkeavat tavat käsitellä sosiaalisia taitoja ennakolta ja toisaalta ryhmän yhteisenä asiana. Luvun lopussa pohdin myös turvallista ryhmää.

5.1. Sosiaaliset taidot – ryhmän yhteinen asia ja oppimisen edellytys

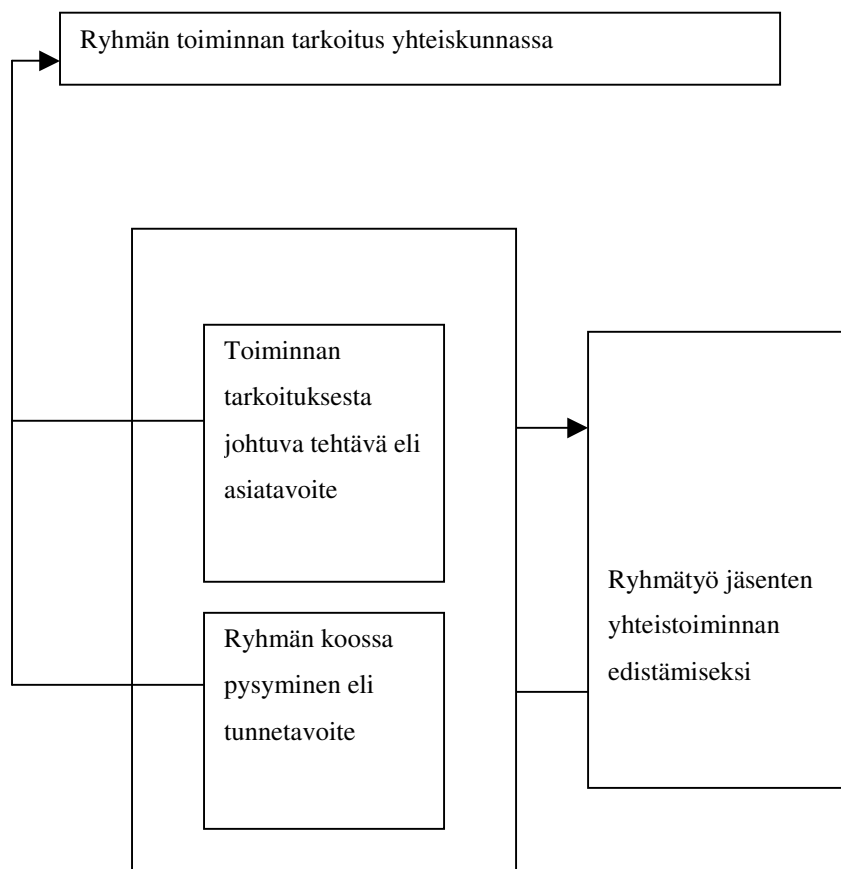
Työskentelemme paremmin, kun välitämme ja kun meistä välitetään, ja niin tekevät oppilaatkin.

Maurice Elias

Ryhmällä tarkoitetaan suhteellisen pientä määrää ihmisiä, kuitenkin vähintään kolmea ihmistä, joiden välillä on keskinäistä vuorovaikutusta ja jotka mieltävät kuuluvansa samaan ryhmään (Salmivalli 1996, 108). Ihmisillä katsotaan olevan synnynnäinen ryhmään liittymisen tarve. Ryhmään liittyminen, sen jäseneksi kuuluminen ja ryhmässä hyväksytyksi tuleminen ovat yksilön kehitykselle tärkeitä asioita. Osallistuessaan ryhmän toimintaan, yksilö jatkuvasti suhteuttaa itseään ympäristöönsä. Ryhmä toimii yksilölle ikään kuin peilinä, johon hän heijastaa itseään ja toimintatapojaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15 -16.) Jotta yksilön sosiaalista käyttäytymistä voidaan ymmärtää, sitä tulisikin tarkastella osana niitä ryhmiä ja vuorovaikutussuhteita, joissa hän on osallisena. Ryhmien arvot ja normit sekä yksilöön kohdistetut odotukset ovat

vaikuttamassa yksilön käyttäytymiseen. Sosiaalisilla taidoilla on ensiarvoisen tärkeä merkitys ryhmään liittyessä. (Salmivalli 1998, 80.) Jokinen (2002, 23) toteaa koululuokan olevan pitkäaikaisten ihmissuhteiden ja toisiaan seuraavien vuorovaikutustilanteiden yhteisönä erittäin tärkeä paikka lapsen ja nuoren tunne-elämän kehittymiselle.

Kouluryhmä on tavoitteellinen ryhmä. Ryhmän toteuttaessa tarkoitustaan, sillä on aina kaksi tavoitetta. Nämä ovat tehokkuudesta ja kiinteydestä huolehtiminen. Kouluryhmän tavoitteena on oppiminen. Ryhmän tehtäväsuorituksen tehokkuus riippuu ryhmän kiinteydestä eli tunnetavoitteen saavuttamisesta ja sen koossa pysymisestä. Ryhmän kiinteyden on osittain riippuvainen ryhmän jäsenten välisistä keskinäisistä suhteista ja osittain ryhmän jäsenten tyytyväisyydestä tehtävätavoitteen saavuttamiseen. (Jauhiainen ym. 1994, 99-100.) Näiden tavoitteiden välinen suhde näkyy seuraavasta kuviosta (kuvio 6).



KUVIO 6 Ryhmän kaksoistavoite (Jauhiainen & Eskola 1994)

Ryhmän kehittyminen edellyttää sitä, että jäsenet sitoutuvat ryhmän toimintaan ja sen vuorovaikutukseen. Ryhmän kehitysprosessi on yleensä melko pitkäkestoinen. Tavoitteellisessa ryhmässä syntyy suorituspainetta asiataavoitteiden saavuttamisen vuoksi. Ryhmän koko kehitysprosessin ajan asia- ja tunnetason tapahtumia olisi hyvä työstää samanaikaisesti. (Jauhiainen ym. 1994, 92.) Vaikka joskus ajatellaankin, että on huolehdittava joko oppilaiden sosiaalis-emotionaalisista tarpeista tai oppimistaidoista, näiden on havaittu olevan hyvin voimakkaasti toisiinsa kytkeytyneitä. Ne ovat suorastaan erottamattomia: tunnetarpeiden tyydyttäminen luo puitteet akateemiselle ja kognitiiviselle kehitymiselle (Peterson & Hittie 2003, 327).

Monien ryhmien tehottomuus johtuu siitä, että ryhmän kaksoistavoitetta ymmärretä, eikä tunnesuhteisiin kiinnitetä riittävästi huomiota. Myöskään tunnetavoite ei saa painottua liikaa, vaan tunne- ja tehtävätavoitteen tulisi olla tasapainossa. (Jauhiainen ym. 1994, 100.) Tunnetyötä tehdään jatkuvasti luokan arkisissa tilanteissa. Oppiminen ja luokan henki edellyttävät Jokisen (2002, 23) mukaan luokan ilmapiiriä luovien neuvottelujen (esimerkiksi pienet väittelyt, asioista sopiminen, leikiksi lyöminen, kellon kysyminen, opettajan toimien kommentointi ja jaloittelu luokassa) kautta tehtävän tunnetyön ohella myös sääntöjen ja sopimusten noudattamista sekä keskittymistä opetettaviin asioihin. Hän näkee opettajan roolin tunnetyön tekijänä, mutta toisaalta sopimusten noudattamista valvovana auktoriteettina.

Luokassa syntyneitä tunnereaktioita tai niiden ilmenemistä tietynlaisena käyttäytymisenä on perinteisesti koulussamme käsitelty yksilötason asioina. Tällöin normista poikkeava käyttäytyminen on ajateltu yksilön ongelmaksi, mitä se tavallaan tietysti onkin. Yksilötasolla asioiden käsittelyssä on helposti se ongelma, että oppilas leimautuu häiriköksi tai hankalaksi. Näin on vaarana käydä varsinkin silloin, jos opettaja jatkuvasti huomauttaa oppilaan käytöksestä kaikkien kuullen, kahdenkeskisen keskustelun sijaan. Aarnos (2003, 55) viittaa Horpun (1993) tutkimukseen, jossa todettiin negatiivisen kehän helposti toteutuvan heikosti menestyvien ja häiritsevästi käyttäytyvien kohdalla. Heidän arvokkuuttaan ei luokassa vaalita kovin hyvin. Jos sosiaalisia taitoja käsitellään yhteisenä asiana ja kiinnitetään niihin huomiota yhdessä, ne oppilaat joilla on näissä taidoissa enemmän kehitettävää oppivat yhdessä muiden kanssa.

Tutkimuksessani eräs opettaja nosti haastattelussa esille tavan, jolla asiat tuodaan esiin ryhmän yhteisinä asioina eikä vain jonkun oppilaan ongelmana:

Lasten vanhemmat ovat tyytyväisiä, että se tulee esille tällaisena yhteisenä asiana. Sehän on tietysti kivempi kuin se, että yhtä koko ajan tarkkaillaan. (4)

Lapsen, jolla on ongelmia sosiaalisessa käyttäytymisessään, on helpompi rakentaa myönteistä minäkuvaa itsestään, kun hän ei joudu opettajan mainitseman ”tarkkailun kohteeksi”. Tarkastelukulma asiaan on myönteisempi, kun oppilaalle on esittää konkreettisia keinoja, millä hän pystyisi käytöstään parantamaan. Myös odotukset käyttäytymisen suhteen ovat selkeämmät, kun oppilaalle viestitetään, että harmittavassa tilanteessa hänen tulee hillitä käytöstään opetelluilla keinoilla.

5.2 Sosiaalisten taitojen käsitteleminen ennakkoon

Peruskoulussamme sosiaalisten taitojen kehittäminen on aikaisemmin tapahtunut lähinnä ongelmalähtöisesti esiin tulevien tilanteiden myötä. Myös Suomessa tätä aluetta on viime vuosina tutkittu yhä enemmän ja sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämiseksi on olemassa valmiita ohjelmia (ks. 1.2). Sosiaalisten taitojen kehittämiseen ennalta on kiinnitetty huomiota myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004. (ks. 6.3) Kuitenkaan sosiaalisten taitojen ennalta käsittelyyn ei koululaitoksessamme ole aikaisempaa perinnettä.

Tutkimukseni opettajat pitivät ohjelman hyvänä puolena juuri sitä, että ohjelmassa käsitellään näitä asioita ennakkoon.

-- että sitten kun on kerran, tavallaan ajatellut sen asian jo, vaikka se on ollutkin ihan esimerkinomaisena ja vaikka ne on olleet vieraita lapsia, mutta siinä on aina se esimerkki, niin sitten tavallaan sitä samaa esimerkkiä voi hyödyntää sitten siinä omassa elämässä kun tulee vastaavanlainen ongelma eteen. Että se on minun mielestä varmasti hyvä että tämän päivän lapset on aika [rauhattomia?], että niillä on jo jonkunmoinen malli, mitenkä siinä tilanteessa voi reagoida - -(5)

Ja toisessa haastattelussa:

--Minun mielestä vahvuus tässä on se, kun nyt koulussa aina on käsitelty tällaisia käyttäytymiseen ja sosiaaliseen elämään liittyviä asioita, selvitetään sotkuja ja koitetaan tulla toimeen ihmisten kanssa, niin tässä on minun mielestä sellainen hyvä puoli, että tässä ehkä, tullaan käsitelleeksi joitakin asioita jo ennen kun se on tullut käytännössä vastaan ja silloin kun se tulee vastaan, niin niillä lapsilla saattaa olla jonkinlainen malli jo päässä siitä, että miten siinä voi toimia - -(4)

Opettajat pitivät myös hyvänä sitä, että toimintamalleja ja niiden seurauksia on yhdessä pohdittu, eikä vain lueteltu oppilaille valmiita ohjeita odotetusta käyttäytymisestä.

Että, ettei ole vaan sanottu, että pitää tehdä näin, vaan on harjoiteltu ja on haettu selkeällä tavalla näitä [ratkaisumalleja] - -(2)

Toimintamallien pohtimisen ajattelsi auttavan sosiaalisen käyttäytymisen omaksumisessa. Opettajien käsityksissä ohjelman ajatusten sisäistämisestä on nähtävissä konstruktivistisen oppimiskäsityksen idea, jossa oppilas pohdinnan kautta sisäistää tiedon osaksi omia aikaisempia tietorakenteitaan.

Lisäksi opettajat olivat havainneet oppilaista vapauttavaksi sen, että epäsosiaalisetkin mallit nostettiin keskusteluun. Tällaisten ajatusten ilmeneminen konfliktitilanteessa on kuitenkin hyvin inhimillistä.

Ja sekin on, minusta tuntuu, ihan vapauttavaa noille lapsille, että voidaan niistäkin puhua tuolla ihan vapaasti, et ei ole niitä oikeita ja vääriä, vaan sen pohdinnan kautta sitten mietitään, että mikä nyt oikeasti olisi järkevää. (4)

5.3 Turvallinen ryhmä hyväksyy erilaisuutta

--Psyykinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisista, emotionaalisista ja sosiaalisista rakenteista. Oppimisympäristön on oltava sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallinen ja viihtyisä--

Ryhmä on dynaaminen, jatkuvasti muuttuva kokonaisuus, johon vaikuttavat yksilöiden käyttäytyminen ryhmässä ja heidän muuttuvat elämäntilanteensa (Jauhiainen ym. 1994, 32). Jokainen tunnistaa turvallisen ryhmän saadessaan olla sellaisen jäsenenä. Esimerkiksi tunnetussa Maslowin (1987, 17-31) tarvehierarkiassa turvallisuuden tunne tulee seuraavana heti fysiologisten tarpeiden jälkeen ja kognitiiviset tarpeet huomattavasti näitä ylemmällä tasolla.

Ryhmän turvallisuuteen on kiinnitetty huomiota myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, ks. yllä). Myös kuntaliiton lapsipoliittinen työryhmä on antanut suosituksen lapsen turvallisesta kouluympäristöstä (Kuntaliitto 2000).

Tässä tutkimuksessa turvallisella ryhmällä tarkoitetaan Aallon (2000, 15) määritelmän mukaista ryhmää, jossa ihminen tulee hyväksytyksi omana itsenään, eikä hänen tarvitse pelätä joutuvansa kokemaan häpeää tai syyllisyyttä. Turvallinen ryhmä syntyy Aallon (2000, 15-17) mukaan viiden osatekijän toteutuessa. Näitä ovat luottamus, jonka seurauksena henkilö suhtautuu avoimesti muihin ryhmän jäseniin; hyväksyntä; itseilmaisuuun rohkaistuminen; tuen antaminen ja sitoutuminen eli halukkuus yhteistyöhön. Turvallisessa ryhmässä ihmisen parhaat puolet korostuvat ja hän saattaa kokea syvää hyväksyntää. Turvallisuudella voidaankin tarkoittaa selvää tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta.

Kouluryhmässä on hyvä, jos ilmapiiri on tunteiden ilmaisun salliva. Luokan tunneilmapiiri syntyy jokaisen ryhmäläisen tavasta toimia eri tilanteessa. (Isokorpi 2004, 136.) Tällä periaatteella jokainen oppilas voidaan asettaa vastuuseen siitä, millainen ilmapiiri luokkaan saadaan luotua. Tunteiden ilmaisemisessa on hyvä pyrkiä rehellisyyteen. Tunnerehellisyys on lapsen ja tässä tapauksessa opettajan väliseen vuorovaikutukseen kuuluvaa molemminpuolista tunteiden rehellistä ja aitoa ilmaisemista. Kun tunteiden ilmaisemisessa ollaan rehellisiä, se parantaa vuorovaikutusta osapuolten välillä ja lisää luottamusta. Vuorovaikutukseen kuuluu myös oikeus yksityisyyteen, joten hienotunteisuus on tärkeää. Toisen tunteista ei pidä esittää arvioita, ellei hän sitä itse halua. (Isokorpi 2004, 133-135.)

Opettaja on keskeisessä asemassa tunneilmapiirin luoja. Aarnos (2003, 45) viittaa Cabelloon ja Terrelliin, jotka kuvaavat lämmintä ja huolehtivaa luokkailmapiiriä keskinäistä riippuvuutta korostavaksi, kulttuurisesti moniarvoiseksi ja itsearvostusta omaavaksi. Tällaisessa luokkayhteisössä opettaja rohkaisi oppilaita emotionaalisesti ja opetti heille yhteistyön, keskinäisen palautteen antamisen ja kannustamisen taitoja. Antaako Askeleittain –ohjelma (tai joku muu sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämiseen tähtäävä ohjelma) opettajalle keinoja luoda huolehtivaa ja lämmintä ilmapiiriä? Eräs haastatelluista opettajista koki Askeleittain – tunnit opettajan ja oppilaan suhteen huoltamisen kannalta tärkeiksi:

Minun käyttöteoriani on nimenomaan ollut se, että oppilaaseen pitää olla hyvä suhde ja sitä suhdetta täytyy pitää yllä, ja joihinkin se tulee helpommin ja toisten kanssa joutuu tekemään paljon suuremman työn ja jotkut tarvitsee paljon enemmän sitä positiivista palautetta kun toiset lapset ja se suhteen ylläpitäminen ja siitä huolehtiminen, että sitten kun suhde oppilaaseen on hyvä, niin sitten niille voi opettaa ihan mitä hyvänsä - -

Kun on ollut niitten kanssa ekaluokasta lähtien ja on tällainen ohjelma käytössä ja jotenkin sitten, niin meillä on se suhde oppilaan ja opettajan välillä niin kauhean hyvä--(5)

Jos ryhmä on turvaton, sitä hallitsee pelko. Tällaisen ryhmän jäsenten ilmaisu on kapeaa ja rajallista, eikä aito kohtaaminen ole mahdollista. Pelko tuo esiin ryhmän jäsenten huonoimmat piirteet. Tällaisessa ryhmässä puhutaan asiatasolla ja mieluiten moititaan muita, jolloin ei tulla uhatuksi. Pelko estää puhumasta itsestä ja omista tunteistamme, koska näille asioille saatetaan nauraa, niitä voidaan vähätellä tai niistä voidaan pilkata. Tällaisessa ryhmässä herkkyys ja empatia tulee piilottaa, jotta voi saavuttaa ryhmän hyväksynnän. (Aalto 2000, 17.) Aalto on jaotellut persoonamme ulottuvuuksia ja toteaa ryhmän turvallisuuden vaikuttavan persoonan ulottuvuuksista mm. sisäiseen lapseemme, jolla hän tarkoittaa ihmisen kykyä ilmaista itseään kuten lapsuudessa (spontaani ilmaisu, rohkeus hullutella). Turvallisessa ryhmässä sisäinen lapseemme ryntää vapauteen, kun taas turvattomassa ryhmässä se joutuu kipsiin. (Aalto 2000, 19.)

Riittävä turvallisuuden tunne ryhmässä parantaa mahdollisuuksia luoda ihanteellinen ympäristö oppimiseen. Turvallisen ryhmän ominaisuuteen voi katsoa kuuluvaksi erilaisuuden sietämisen.

Askeleittain –ohjelmassa kuvissa olevat lapset edustavat eri kansallisuuksia. Jo pelkästään kuvien kautta voisi ajatella ohjelman tiedostamattomasti kehittävän suvaitsevaisuutta kaikkia ihmisiä kohtaan. Tunteiden ilmenemisen oletetaan olevan samanlaista kaikilla ihmisillä sukupuolesta tai rodusta riippumatta. Opettajat kokivat ohjelman osaltaan auttaneen tilanteessa, jossa luokkaan tuli uusia oppilaita:

Minulle tuli uusia oppilaitakin tänä vuonna, kolme uutta ja ...minun mielestä ne pääsi tosi hyvin siihen porukkaan mukaan ja en minä tiedä auttoiko tämä siihen, mutta hyvin paljon suvaitaan erilaisuutta. (2)

Ja toisessa haastattelussa:

Sitten eräs oppilas, joka tuli pienluokasta, hän sopeutui hirveän nopeasti ja hyvin siihen meidän luokkayhteisöön. (5)

Erilaisuuden sietokyky on tärkeä ominaisuus globalisoituvassa maailmassamme. Mikäli sosiaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävä ohjelma todella madaltaa kynnystä ottaa ryhmään uusia jäseniä, se tekee mukaan pääsemisen ryhmään pyrkivälle oppilaalle helpommaksi. Muutamien haastateltujen opettajien mielestä ryhmä saattoi olla vastaanottavaisempi myös uusille jäsenille.

5.4 Sosiaalisten taitojen siirtyminen

Sosiaalisten taitojen opettamiseen tähtäävien ohjelmien ongelmana on ollut, että opitut taidot siirtyvät yleensä huonosti, jos lainkaan käytännön tasolle. Tässä tutkimuksessa tulokset osoittivat, että oppilaat osasivat käyttää itsenäisesti rauhoittumismenetelmiä. Joidenkin opettajien mukaan vanhemmilta saatu palaute kuvasi taitojen siirtyneen myös kotiin. Tältä osin tutkimukseni oli yhteneväinen Saksassa tehdyn Askeleittain -

tutkimuksen kanssa (Schick & Cierpka 2003; kts. 1.2). Varsinkin kohteliaan keskeyttämisen käsittelyn jälkeen kotoa oli tullut palautetta:

Kun meillä oli jossakin vaiheessa tämä kohtelias keskeyttäminen aiheena, niin sitten kuului tuolla luokassa että: "Anteeksi kun keskeytän" . Ja siitä tuli ihan kodeistakin viestiä, että teillä on näköjään harjoiteltu tällaista (3)

Tämä opettaja totesi myös itse tullessa miettineeksi omia toimintatapojaan kyseisen kohteliaan keskeyttämisen kohdalla.

6 KOULU TUNNETAITOJEN OPETTAJANA?

Tässä kappaleessa käsittelen koulun mahdollisuuksia osallistua lapsen tunnekasvatukseen. Pohdin myös sitä ristiriitaa, jonka opettajan kaksijakoinen rooli (Carlgren 1997, 1999) opetussuunnitelman ja oppilaiden tarpeiden välillä saa aikaan opettajissa itsessään. Luvun loppu sisältää Askeleittain -ohjelman arviointia.

6.1 Mallintaminen opettajan käytänteissä

Siitä, voidaanko tunteisiin vaikuttaa kasvatuksella, ollaan tutkijoiden keskuudessa montaa mieltä. Suhteellisen yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että kasvatuksella voidaan vaikuttaa tunteiden tiedostamiseen ja niiden ilmaisuun. (Puolimatka 2004, 41-42.) Sosiaalisesti mallintamiseksi voidaan kutsua sellaista prosessia, jonka tuloksena oppilas saa sosiaalisen käyttäytymisen malleja havainnoimista, jäljittelyä ja oppimista varten (Kauppila 2005, 147). Toisen määritelmän mukaan mallintamisessa opettaja tai oppilas, joka on taitavampi antaa toiminnallaan mallin, jota taidoiltaan heikompi voi halutessaan jäljitellä (Mäki, Kinnunen & Vauras 1999). Vygotsky (1978, 85-88) oli vakuuttunut matkimisen merkityksestä oppimisessa ja totesi psykologien osoittaneen, että ihminen voi matkia vain asioita, jotka ovat hänen kehityksellisen tasonsa saavutettavissa. Tätä aluetta, jonka kehityksen saavuttamista Vygotsky piti

mahdollisena taitavamman henkilön avustuksella, hän kutsui lähikehityksen vyöhykkeeksi.

Askeleittain –ohjelma eroaa muista sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämiseen tähtäävistä ohjelmista siinä, että opettajan mallintaminen on keskeisellä sijalla. Tutkimuksen opettajat kertoivat käyttävänsä mallintamista niin omin esimerkein (yleensä kouluympäristöstä, omista lapsista tai tutuista) kuin omalla näyttämiseläänkin pienissä draamapätkissä, joita ohjelmassa käytetään sosiaalisten taitojen harjoittamiseen. Käytännössä tutkimuksen opettajat mallinsivat harjoiteltavat taidot yhdessä jonkun oppilaan kanssa.

Mallintamisen voi ajatella ohjelmassa toimivan myös esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa tapahtuvana ohjauksena, jossa opettajat kertoivat oppilaiden tarvitsevan ohjausta. Tämä vastaa Vygotskyn (1978) kuvaamaa lähikehityksen vyöhykettä, jolloin oppilaat taitavamman toverin tai aikuisen ohjaamana pystyvät käyttämään menetelmää, johon he eivät vielä itsenäisesti pystyisi. Muutenkin ohjelma voidaan yhdistää sosiokonstruktivismiin, koska oppiminen tapahtuu yhteisesti merkityksiä rakentamalla ja hyvin pitkälti kielen kautta. Mallintamista voidaan ajatella ohjelmassa tapahtuvan paitsi opettajan, myös vertaisten kautta yhteisessä keskustelussa, jossa järkeviä toimintamalleja mietitään.

6.2 Ohjelman didaktinen anti opettajalle

Yksi haastatelluista kertoi oman suvaitsevaisuutensa oppilaiden vastausten suhteen jonkin verran lisääntyneen. Ohjelman ongelmanratkaisuvaiheessa tilanteissa mietitään, miten tässä tilanteessa voisi toimia. Vastauksiksi hyväksytään myös epäsosiaaliset vaihtoehdot, koska vasta vaihtoehtojen kartoittamisen jälkeen mietitään, miten kannattaisi toimia. Opettajat kertoivat oppilaiden pitävän siitä, ettei kysymykseen haeta yhtä oikeaa vastausta, vaan kaikkia todellisessa tilanteessa mieleen tulevia vaihtoehtoja pohditaan mahdollisina tapoina toimia. Eräs opettaja reflektoi ongelmanratkaisumallin siirtyneen tavallaan myös muuhun opetukseen:

Ehkä joissakin muissakin tilanteissa niin, helpommin otan vastaan kaikenlaisia vastauksia ihan niin kuin tässä ongelmanratkaisuvaiheessa tulee juuri se, että tässähän on se idea että, tässä ei vahvisteta oikeita vastauksia millään tavalla niin se on ehkä vähän siirtynyt muuallekin. (4)

Myös toinen opettaja mainitsi oppilaiden pitävän mallista, jossa positiivista vahvistusta ei käytetä. Askeleittain opettajan oppaassa (2005, 32) kuvataan opettajan mahdollista toimintamallia opetustilanteessa seuraavasti: Opettaja voi sanoa yhden vastauksen saatuaan:

- Se on yksi tapa ajatella asiaa, onko muita? Tällainen toimintamalli saattaa rohkaista oppilaita vastaamaan enemmän, kuin se, että opettaja kehuisi ensimmäistä saamaansa vastausta. Sillä, että oppilas rohkenee paremmin ilmaista omia ajatuksiaan, ajattelisi olevan vaikutusta kahteen asiaan. Ensinnäkin oppilas oppii arvostamaan omaa ajatteluaan ja toisaalta luokan ilmapiiri opettajan oman mallin mukaisesti, muuttuu astetta sallivammaksi erilaisille mielipiteille ja niiden arvostamiselle.

Ohjelman koettiin myös tuoneen ”*piristystä opettajuuteen*”(6) ja se koettiin ”*uutena menetelmänä*”(1). Näillä molemmilla haastatelluilla oli työkokemusta 14 vuotta, joten opettajankoulutuksessa suositeltavien opetusmenetelmien voi olettaa jonkin verran muuttuneen tuosta ajasta. Askeleittain ohjelma vastaa hyvin nykyistä konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka voi katsoa olevan vallitsevana suuntauksena opettajankoulutuksen arvoperustassa. Koulutuksessa rohkaistaan myös sosiaalisen oppimisen suosimiseen opetusmenetelmiä valittaessa.

6.3 Ohjelman anti opettajalle itselleen

Opettajan työ on hyvin pitkälti tunnettyötä (Talib 2002, 57) ja tässä ammatissa toimivan tulee hyväksyä se, että lapset ilmaisevat tunteitaan ja kokevat voimakkaitakin tunnetiloja (Laine 2005, 71). Webster ja Stratton (2003) ovat todenneet, että sillä miten opettajat puhuvat lapsille tunteista on yhteyttä oppilaiden kykyyn säädellä omia tunteitaan. Tämä on myös yhteydessä siihen tapaan, jolla opettaja reagoi oppilaiden negatiivisten tunteiden ilmaisuihin ongelmatilanteita ratkaistaessa. (Laine 2005, 68.) Sillä, miten opettaja näissä tilanteissa toimii, on vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen.

Opettajan tulee kyetä tunnistamaan omia tunteitaan ja hallitsemaan niitä pystyäkseen käyttäytymään ammatillisesti. Tunteiden tunnistaminen ja hallinta saattavat auttaa ihmistä myös stressin sietämisessä. (Talib 2002, 57-58.)

Haastatellut opettajat kertoivat, että ohjelman käyttäminen on kehittänyt myös heidän omaa tunteiden tunnistamistaitoaan. Joku totesi hauskaasti ”yrittäneensä myös itse ottaa oppia”(4). Eräs opettaja koki kehittyneen tunteiden tunnistamistaidon jopa lisänneen hänen työssä jaksamistaan. Seuraavassa katkelma haastattelusta, jossa kyseinen haastateltava vastasi kysymykseen, mitä ohjelma on antanut opettajalle itselleen luokan ulkopuolella:

--Olisiko se tuonut kanssa sellaista tunnetilojen tunnistamistaitoa, ikään kuin avannut silmiä kiinnittämään huomiota myös tällaiseen asiaan. Vaikka toisaalta olen itse aina pitänyt omana vahvuutena näitä tunnetilojen tunnistamista, mutta ehkä se kuitenkin avaa sillä lailla silmiä kun sitä opettaa ja sitten, toisia pyytää niin...

On se varmaan toisaalta avannut sitten silmiä, ehkä sitä tässä myös jotenkin jaksaa tässä työssäkin ehkä enemmän sitten, että ehkä tämä lisää tällaista jaksamista. (2)

Toinen haastateltava oli kokenut Askeleittain tunnint rauhoittavina, keskustelevalina tunteina. Tämänhetkisen ajan riittämättömyyden kokemisen vuoksi hän ei ollut pystynyt pitämään näitä tunteja ja koki itse sen puutteeksi. Näin hän vastasi kysymykseen mitä ohjelma on antanut hänelle didaktisesti.

No, en minä sillä lailla ehkä osaa sanoa, mutta nyt kun minulla on vain muutamia aineita omalle luokalle, niin minä kaipaankyllä tällä hetkellä sitä, että olisi aikaa sellaiseen, keskustelemaan, leppoisaan ilmapiiriin niin kuin askeleittain tunneilla on se sellainen mukava tunnelma ja kaikki osallistuu siihen keskusteluun ja joskus sieltä sitten viriää muita polkuja, joista sitten - - (5)

--Nyt tällä hetkellä se, että tietenkin yritän kohdata niitä oppilaita koko ajan muissa tilanteissa, välituntisin, ruokalassa ja käytävätilanteissa ja sillä tavalla, mutta nyt jotenkin tänä vuonna puuttuu kokonaan se sellainen tunnelmallinen keskustelutunti, jolloin oikeasti hoidetaan ja huolletaan, sitä suhdettakin siinä samalla - - (5)

Opettajat korostivat sitä, että ohjelman vetämiseen tuli sitoutua ja sitä tuli pitää säännöllisesti, jotta oppilaat kiinnostuivat siitä. Pelkkä lyhyiden ”tuokioiden” pitäminen

ei muutamien opettajien mielestä toiminut, vaan ohjelmaan tuli heidän mukaansa käyttää suositeltu oppitunti viikossa. Monet opettajista pitivät Askeleittain jaksot periodeina, koska tunteja ei riitäkään lukuvuoden jokaiselle viikolle. Periodien välillä oli siis pieni tauko.

6.4 Mistä aikaa tunnekasvatukseen?

Perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) on kirjattu lapsen sosiaalisen ja tunne-elämän kehittymiseen tähtäviä tavoitteita. Nämä tavoitteet on kirjattu niin aihekokonaisuuksien osuuteen, kuin uuden terveystieto -oppiaineenkin tavoitteiden alle. Opetussuunnitelma sisältää Ihmisenä kasvaminen – aihekokonaisuuden, jonka päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä. Tavoitteina on, että oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan, arvioimaan oman toimintansa eettisyyttä sekä tunnistamaan oikean ja väärän. Aihekokonaisuuden sisällöissä mainitaan mm. tunteiden tunnistaminen ja käsittely sekä toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä. Tämän, kuten muidenkin aihekokonaisuuksien, tulisi koskea kaikkea opetusta luokilla 1-9.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) on uusi oppiaine, terveystieto, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. Terveystietoa opetetaan valtioneuvoston tuntijakoasetuksen mukaan (Stakes 2002, 38-39) peruskoulun ensimmäisestä kuudenteen luokilla integroidusti muiden aineiden kanssa. 1- 4 luokilla terveystietoa opetetaan ympäristö- ja luonnontiedon aineryhmässä, johon kuuluvia aineita ovat terveystiedon lisäksi biologia ja maantieto. Luokilla 5 - 6 terveystietoa opetetaan samassa aineryhmässä biologian, maantiedon, fysiikan ja kemian kanssa. Yläkoulussa terveystieto on itsenäinen oppiaine. Terveystiedon tavoitteissa todetaan, että oppilaan tulisi ymmärtää yhteisöllisyyden, ihmissuhteiden sekä keskinäisen huolenpidon merkitys ihmisten hyvinvoinnissa. Edelleen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että oppilaan tulisi ymmärtää sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkityksen yhteisöjen kuten perheen, koulun, vertaisryhmän ja

yhteiskunnan hyvinvoinnin edellytyksenä. Terveystiedon tavoitteiden sisältöinä mainitaan mm. empatia, tunteiden säätely sekä vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot. Vastaavat tavoitteet ovat myös Askeleittain -ohjelman taustalla (Askeleittain opettajan opas 2005).

Opettajan arjessa on läsnä opetussuunnitelman mittavien tavoitteiden toteutumisen paine, joka johtaa helposti kiireen tuntuun opetuksessa. Ruotsalainen tutkija Ingrid Carlgren erottaa opettajan työstä kaksi eri ulottuvuutta: pedagogisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Opettajan toimintaa ohjaavat toisaalta opetussuunnitelman pedagogiset velvoitteet sekä käytännön tilanteissa oppilaiden tarpeisiin reagoiminen. Hän sanoo opettajan työn sosiaalisen puolen hallinnan olevan vaiettu asia, jonka opettaja huomaa vasta työtä tehdessään. Hän kertoo opettajan työn tämän puolen olevan reagointia eteen tuleviin tilanteisiin ja niihin olosuhteisiin, joissa työtä tehdään. Nämä työn kaksi eri puolta voidaan nähdä myös teorian ja käytännön yhteensovittamisen vaikeutena. (Carlgren 1997, 9-10; 1999, 224-225.)

Aineistossani opettajat kuvasivat Askeleittain -tuntia rauhalliseksi ja keskustelevaksi tunniksi, jonka aikana oli mahdollista keskittyä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Opettajat, jotka eivät ohjelmaa tällä hetkellä käyttäneet kaipasivat sen mukanaan tuomaa rauhallista ja mukavaa tuntia. Esimerkiksi eräs viidennen luokan opettaja, joka ei tällä hetkellä löytänyt aikaa ohjelman käyttämiseen opetussuunnitelman muiden mittavien tavoitteiden rinnalla, kertoi oppilaiden käyttäytyvän haasteellisemmin ja koki itseltään vaadittavan aikaisempia vuosia tiukempaa otetta. Lapset kaipaavat läsnä olevaa aikuista ja Askeleittain -tunti saattaakin antaa lapsille kaivattua aikuisen läsnäoloa. Siinäkö syy ohjelman suosioon oppilaiden puolelta? Ohjelman käyttö miellettiin ”ekstraksi”, johon käytetty aika on aina pois jostain muusta.

...sitten kun ajattelee sen toisin päin, että kun tähän käyttää aikaa, niin sitten se aika tulee takasin kun ei tarvitse aina lähteä niissä riitatilanteissa alusta asti...(1)

Askeleittain -ohjelma tai muut vastaavantyylliset ohjelmat ovat eräs tapa huolehtia yhden aihekokonaisuuden toteutumisesta opetuksessa. Muutamat haastatellut opettajat totesivat, että ohjelman käyttämiselle olisi hyvä saada myös johdon tuki:

Ja ehkä jotenkin kun se on vain osalla [opettajia käytössä]jos se olisi sillä lailla, että sitä oikein niin kuin...haluisinkohan minä niin...Ehkä minä haluaisin niin, että johtaja jotenkin, ehkä arvotta....tai sanoisi, että olisi hyvä, että olisi hieno juttu jos pidät näitä , että tämä on hyvä, tähän kannattaa satsata ja karsi muusta ... (1)

Askeleittain ohjelmapakettia on käsitelty tässä raportissa varsin yleisellä tasolla, joten on aiheellista luoda vielä tarkempi katsaus ohjelman eri osiin. Seuraavassa esittelen Askeleittain -opetuspaketin osat pääpiirteissään ja arvioin niiden käyttökelpoisuutta opetuksessa. Itse tarkastelin ohjelman osista erityisesti opettajan opasta. Myös haastattelemani opettajat kertoivat mielipiteensä ohjelmapaketin eri osien toimivuudesta käytännössä.

6.5 Askeleittain -ohjelman eri osien arviointia

Paketti sisältää seuraavat osat: A3 kokoiset oppituntikortit, joiden takana on valmis tunnin rakenne, opettajan oppaan (sisältäen mm. kotikirjeet vanhemmille), videon, cd:n sekä oppitunneilla käytettävät julisteet. Esikoulun ja ensimmäisen luokan materiaaleissa on lisäksi mukana käsinuket rauhallinen etana ja villi pentu.

Opettajan opasta olen arvioinut taulukossa 7. Kaiken kaikkiaan opettajan opas on hyvä tietopaketti itse ohjelmasta ja se tarjoaa myös selkeitä esimerkkejä käytännön toimintaan. Opas ei mielestäni ohjaa liikaa, vaan antaa opettajalle mahdollisuuden muokata Askeleittain -ohjelmaa oman luokan tarpeita vastaavaksi.

Kotikirjeitä paranneltiin pilottiversion kokemusten jälkeen (Pylkkä, 2004, Kotala & Pakka, 2004). Tähän tutkimukseen osallistuneet käyttivät vain harvoin valmiita kotikirjeitä. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli aikaisemminkin ollut tapana lähettää kuukausikirje kotiin ja tiedot Askeleittain -jaksoista oli sisällytetty niihin. Sen sijaan iso kuva, jota käytetään Askeleittain -tunnin keskustelun pohjana, sai kiitosta opettajilta. Kuvan takana oleva valmis tuntisuunnitelma koettiin myös ohjelman hyväksi puoleksi.

TAULUKKO 7 Askeleittain –opettajan oppaan arviointia

I Katsaus tutkimuksiin	<ul style="list-style-type: none"> • Taustateorioiden esittely: Kappaleessa on hyvin perusteltu tutkimustiedolla sosioemotionaalisten taitojen oppimisen tärkeys lapsen elämälle jatkossa. • Empatian käsitteen tarkka määrittely • Looginen yhdistelmä tutkimustietoa ja ohjelman käytäntöjä
II Ohjelman osat	
III Ohjelman opettamiseen valmistautuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Vastauksia yleiseksi arvioituihin kysymyksiin. • Ansiokkaasti laaditut yksityiskohtaiset ohjeet toimintamallista lapsen pahoinpitely- ja hyväksikäyttötapauksia epäiltäessä.
IV Ohjelman käyttäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Yksityiskohtaisia ohjeita oppituntiin valmistautumisesta ja itse oppituntia koskevista asioista, kuten opetusmenetelmistä (ryhmäkeskustelu, mallintaminen ja roolileikit). • Hyödyllistä tietoa ja vinkkejä opettajalle mm. työrauhan ylläpitämiseen. Tiedot helpottavat materiaalin käyttöönottoa.
V Opitun soveltaminen arkeen	<ul style="list-style-type: none"> • Toivotun käyttäytymisen tukemisen ohjeita. Tuntuvat ehkä hiukan teennäisiltä. • Käyttäytymisentarkkailemisesta kertovassa luvussa erityisen hyvä idea on oppilaiden keskinäisen tarkkailun tehtävä. • Henkilökunnan kanssa yhdessä tarkkailu toimii ehkä pienissä kouluissa isoja paremmin ja edellyttää sitä, että myös muu henkilökunta on ohjelmasta perillä.
VI Ohjelman muokkaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Luvun jako eri ryhmiin (mm. erityistä tukea tarvitsevat lapset, yhdysluokat jne.) hiukan keinotekoinen, koska koululuokka on usein yhdistelmä lähes näitä kaikkia ryhmiä (pyrkimys inklusioon). • Saattaa avata uusia näkökulmia opettajalle esim. kulttuurienväliseen kommunikaatioon.
VII Luokkahuoneen ilmapiiiri	<ul style="list-style-type: none"> • Tärkeä asia - tuodaan hyvin esille opettajan keskeinen asema luokan vuorovaikutusilmapiirin luojana. • Lainauksissa voisi olla suomalaisen tutkijan, opettajan tai oppilaan kommentti kyseiseen asiaan. • Hyvä ehdotus tarkkailutehtävän kohdentamisesta. • Jotkut ohjeet hyviä, toiset hiukan yltyöpositiivisia suomalaiseen kulttuuriin
VIII Miten Askeleittain –opetusohjelma toteutuu parhaiten?	<ul style="list-style-type: none"> • Varsin laaja toteutusehdotus ohjelman tuloksellisuuden arvioinnista • Vanhempien kirjeet ovat kieliasultaan hiukan kankeahkoja (nykyisin internet-versiot). Perussisältö informatiivinen. • Pienennökset julisteista ovat hyvää ja selkeää tietoa vanhemmille siitä, miten ongelmanratkaisuasioita toteutetaan. • Käsinnukkien vuorosanat ovat hyvänä tukena ohjelmaa ensimmäistä kertaa käyttöön ottavalle opettajalle. • Ekmanin ja Friesenin (1975) mukaisten kuuden perustunteen kuvaukset (miltä tunteet näyttävät kasvoilla) on selkeästi todettu. • Hyvin aihepiireittäin jaoteltu kotimainen kuvakirja- ja kirjalista.

Käsinuket olivat pidettyjä, varsinkin pienempien oppilaiden kanssa käytettynä (myös Pylkkä 2004, 37-38). Video jakoi mielipiteet: toiset pitivät sitä hyvänä ja toimivana, toiset taas eivät kokeneet sitä onnistuneeksi. Video on englanninkielinen ja opettajat, jotka pitivät siitä, olivat käyttäneet videota siten, että he eivät suomentaneet tekstejä oppilaille. Kun puhe oli toissijainen, oppilaat olivat hyvin pystyneet keskittymään kehonkieleen.

Kehityskohteiksi opettajat nimesivät vieläkin kulttuuriin soveltamisen joiltakin osin ja jotkut kielelliset asiat käännettyissä (pilotti)teksteissä. Haastatteluissa tuli ilmi myös ehdotus siitä, että oppituntikorttien takana oleva teksti voisi olla esim. opettajan oppaan liitteenä tai omana kirjasena, jolloin opettaja voisi kätevästi ottaa seuraavan päivän aiheen ja tulevan jakson aiheet tarvittaessa mukaansa kotiin. Kokonaisuudessaan myös Lions Questia käyttäneet opettajat kokivat tämän ohjelman helppokäyttöisemmäksi. Jotkut kokivat ohjelman toistuvan rakenteen useiden vuosien opettamisen jälkeen tuntuvan hiukan ”itsensä toistamiselta”, joskin tutkimuksen opettajat pitivät toistoa ohjelman toimivuuden kannalta myös sen vahvuutena. Oppilaita toisto ei haitannut, he jaksivat aina innostua ohjelmasta.

7 POHDINTA

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni tuloksia ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Luvun lopussa pohdin vielä ohjelman eri osista käytyä keskustelua.

Tutkimuksen tuloksista

Tässä tutkimuksessa saatiin yhdenmukaisia tuloksia muissa maissa tehtyjen Askeleittain -tutkimusten kanssa (ks. 1.2). Oppilaat oppivat tunnistamaan omia tunnetilojaan paremmin ja pystyivät kielellisesti ilmaisemaan ristiriitatilanteessa kokemansa tunteen. Oppilaat suhtautuivat toisiinsa myötätuntoisemmin. Oppilaat myös käyttävät, tai ainakin pyrkivät käyttämään, ristiriitatilanteissa rauhoittumismenetelmiä. Vilkkaat ja keskittymishäiriöiset lapset hyötyivät opettajien mielestä ohjelman käytöstä, erityisesti sosiaalisissa tilanteissa. Vanhemmat olivat kokeneet mukavaksi sosiaalisten taitojen käsittelemisen ryhmän yhteisenä asiana. Myös arkoja ja hiljaisia oppilaita saatiin ohjelman *säännöllisellä käytämisellä* aktivoitua. Opittujen taitojen oli joidenkin haasteltujen mukaan havaittu siirtyneen myös kotiin. Ohjelman käyttäminen vaikuttaisi tuovan mukanaan paljon positiivisia, luokkahuoneen ilmapiiriin myönteisesti vaikuttavia asioita.

Ohjelman monista hyvistä puolista huolimatta opettajat näyttävät kokevan hankalaksi ajan löytymisen sen käyttämiseen. Onko tässä nähtävissä koulumme akateemista osaamista painottava perinne? Monessa haastattelussa kävi ilmi Askeleittain -ohjelman

myönteisenä ominaisuutena se, että sen avulla pystytään harjoittamaan ilmaisutaitoja. Ilmaisutaito sisältyy opetussuunnitelmassa äidinkielen oppiaineen sisältöihin ja äidinkieli on matematiikan ohella ollut arvostetuimpia akateemisia aineita koulussamme (vrt. esimerkiksi korkeampi palkkaus erikoistumisaineissa). Tekeekö ilmaisutaitojen kehittämisen tavoite sosiaalisten taitojen opettelusta hyväksyttävämpää? Eivätkö sosiaaliset taidot itsessään ole riittävän tärkeitä, jotta niitä voitaisiin hyvällä omallatunnolla opettaa? Arvostetaanko lukuaineita ja niiden oppisisältöjä enemmän kuin elämässä tarvittavia sosiaalisia taitoja? Kumpi on oppilaalle hyödyllisempää, lukuaineiden sisältötieto vai sosiaalisissa tilanteissa selviäminen ja itsensä ilmaiseminen? Molemmat tavoitteet löytyvät opetussuunnitelmasta, miksi aineiden sisältötavoitteet vievät helposti ensimmäisen sijan? Miksi sosiaalisten taitojen opettaminen mielletään ”ekstraksi”?

Eräs syy tähän saattaa olla arvioinnissa. Opettajat veloitetaan arvioimaan oppilaat hyvän osaamisen kriteerien mukaisesti, eikä hyvän osaamisen kriteereissä ainakaan toistaiseksi kuvata sosiaalisia taitoja. Jotkut opettajat kaipasivat myös johtajan tukea ohjelman käyttämiselle. Sitä, että olisi helpompi painottaa näitä opetussuunnitelman sisältöjä, jos rehtori toteaisi asian tärkeäksi. Koulun johtaja, rehtori, on tietysti tunneilmapiirin luoja opettajanhuoneessa, aivan kuten opettaja on luokassa. Koska koululaitoksessamme ei ole perinnettä sosiaalisten taitojen ennakolta tapahtuvaan opettamiseen, on toisaalta luonnollista, että rehtorin tuki asialle tuntuisi opettajasta hyvältä. Tuleeko tässä ilmi myös koulumme autoritäärinen perinne? Oppilaat hakevat luokassa opettajan hyväksyntää, opettaja koulussa rehtorin hyväksyntää jne.? Näille elementeillehän yhteiskuntamme rakentuu.

Se, että sosiaalisia ja tunnetaitoja pidetään jatkuvasti esillä, saa varmaan niin opettajan kuin oppilaidenkin huomion kiinnittymään näihin asioihin. Kun opettajan omat havainnot tällä alueella ovat tarkemmat, huomio kiinnittyy myös omaan käytökseen. Tämä kävi ilmi opettajien kokemuksista ohjelman annista heille itselleen. Myös oppilaat osaavat keskustella ja nostaa keskusteluun asioita, jotka ehkä aikaisemminkin on huomattu, mutta niitä ei ole osattu kommentoida. Tällöin vertaispalautteen mahdollisuus käyttäytymisen kehittämisessä lisääntyy ja käytöstä suuntaavat muutkin kuin opettaja.

Tutkimuksen luotettavuudesta

Olen pyrkinyt tekemään tätä tutkimusta objektiivisesti ja raportoimaan opettajien kokemuksia totuudenmukaisesti. En silti voi olla täysin varma siitä, että olisin tulkinnut haastattelemieni opettajien kommentit heidän tarkoittamallaan tavalla. Kaikki haastatellut opettajat olivat hyvin kokeneita ja oman vähäisen opetuskokemukseni vuoksi olen saattanut tehdä asioista heidän käsityksistään poikkeavia tulkintoja. Kuten Hirsjärvi ym. (2006, 214) toteavat: ”Tutkija, tutkittava ja vielä tutkimusselosteen lukijakin tulkitsevat tutkimusta tai – jotakin sen vaihetta – omalla tavallaan.” Tulkinnot eivät voi koskaan täydellisesti yhtyä, vaan jokainen tulkitsee asioita omista lähtökohdistaan käsin. Toisaalta Varto (1996, 100) korostaa, että tutkimuksen aineisto saa merkityksensä vasta tutkijan oman tulkinnan ja elämäkokemuksen kautta.

Yhdyn Tynjälän (1991, 390) toteamiseen siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa todellisuuksia voi olla useita ja että tämäkin tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä. Olen pyrkinyt tuomaan kuuluviin haastateltavien omat äänet, jotta lukija voisi varmistua vastauksista tekemästäni tulkinnasta. Näin voidaan pohtia myös tulosten soveltamista muihin kuin tutkittuun kontekstiin (Tynjälä 1991, 390). Haastatteluista poimimieni lainausten yhteydessä olen yrittänyt kertoa lukijalle niitä taustatietoja, joiden valossa olen itse tulkintaani tehnyt. Tutkija ei kuitenkaan koskaan pysty täysin rekonstruoimaan haastattelutilannetta, vaikka siihen pyrkiikin, koska tilanteen kehonkielellä ilmaistut viestit ja hetkessä tapahtuvat tavat ymmärtää asiat syntyvät monen tekijän yhteisvaikutuksesta. Kieli on vain osa tätä prosessia. Kielen avulla saatetaan myös tiedostaa omia ajatuksia kyseisestä asiasta. Haastatteluprosessi saattaa toimia tiedostusprosessina (Tynjälä 1991, 391). Näin kävi mielestäni ainakin kahdessa tekemässäni haastattelussa. Ensimmäinen esimerkki on nähtävissä kohdassa 6.3, jossa opettaja pohti ohjelman auttaneen häntä työssä jaksamisessa. Toinen esimerkki taas (ks. 6.4) koskee opettajan pohdintaa toiveesta johdon tuen antamiselle ohjelman käyttämiseen.

Oma käyttöteoriani opettajana sisältää käsityksen oppijasta aktiivisena tiedon rakentajana. Tämä tieto rakentuu aikaisemman tietorakenteen osaksi, aivan kuten

edellisessä kappaleessa kerrotussa esimerkissä tutkimuksen tulosten tulkinnasta. Olen myös yhteistoiminnallisen oppimisen ja, voisi sanoa, että myös sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kannattaja. Nämä omat taustaoletukseni ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tulosten tulkintaan, huolimatta siitä, että olen pyrkinyt toimimaan mahdollisimman objektiivisesti.

Tutkimuksellani voidaan katsoa olevan jonkin verran siirrettävyyttä (Tynjälä 1991, 390; Lincoln & Guba 1985, 296-298), koska samoja kysymyksiä ja samanlaista tutkimuksen kohderyhmää käyttämällä, voisi olettaa saatavan samansuuntaisia tuloksia. Asiaa voisikin jatkossa tutkia samaan tapaan kuin sitä on tutkittu esim. Amerikassa: vertailemalla kahden eri ryhmän sosiaalista vuorovaikutusta tilanteessa, jossa toinen ryhmistä käyttäisi sosiaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävää ohjelmaa ja toinen ei. Tutkimuksen voisi toteuttaa sekä havainnoimalla vuorovaikutusta että haastattelemalla. Tässä tutkimuksessa haastateltiin opettajia, mutta jatkotutkimuksissa voisi haastatella myös oppilaita. Olisi kiinnostavaa selvittää kuinka he kokevat luokan vuorovaikutuksen, ja onko jollakin sosiaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävällä ohjelmalla heidän mielestään on ollut merkitystä. Myös pitkittäistutkimukset olisivat mielenkiintoisia: samaa ryhmää voitaisiin tutkia esimerkiksi viiden vuoden välein. Mitä vaikutusta sosiaalisten taitojen opettamiseen tähtäävän ohjelman käyttämisellä läpi kouluajan, olisi heikompien oppilaiden syrjäytymiseen?

Alueella, jossa tein tutkimusta oli jo olemassa melko vahva sosiaalisten ja tunnetaitojen perinne. Monet lapset olivat käyttäneet ohjelmaa jo päiväkodista lähtien ja erään haastateltavan koulussa monet opettajat käyttivät Lions Quest -ohjelmaa. Tällä saattoi olla vaikutusta tutkimukseni tuloksiin. Alueella, jossa tämän tyyppinen opetus on täysin uutta, tulokset voisivat olla toisenlaisia. Myös sillä, että tämän tutkimuksen opettajat olivat hyvin kokeneita käyttämään ohjelmaa, saattoi olla vaikutusta tutkimukseni erittäin positiivisiin tuloksiin. Toisaalta tämä asetelma paljasti mm. ohjelman samana toistuvan rakenteen kokemisen toistavaksi. Tätä tulosta ei olisi saatu ohjelmaa vähän aikaa pitäneillä opettajilla. Eräs haastateltava opettaja sanoi käyttäytymisen vertailun olevan vaikeaa, koska ei ollut opettanut kyseistä ryhmää ilman Askeleittain -ohjelmaa. Koska kaikki haastattelemani opettajat olivat hyvin kokeneita, pidin heitä luotettavina arvioimaan lasten käyttäytymisen yleisiä tendenssejä. Jokainen ryhmä on erilainen,

mutta kokeneella opettajalla on varmasti yleistä käsitystä esim. ristiriitatilanteiden esiintymisestä kouluelämässä.

Tutkimuksen ulkoista validiutta tarkastellessa on myönnettävä, että yksilöt ovat ajattelussaan erilaisia ja tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa aina myös kulttuurinen konteksti. Tämä tutkimuksen tulokset saattaisivat erota vuosikymmeniä myöhemmin tehtävän tutkimuksen tuloksista. Kuten jo edellä kerroin, olen tehnyt tutkimusta omista lähtökohdistani käsin ja toinen tutkija saattaisi siis päätyä toisenlaiseen tulokseen. Olen pyrkinyt tutkimusten tekemisessä huolellisuuteen niin haastattelu-, kuin litterointivaiheessakin. Tulosten tulkinnassa olen pyrkinyt mahdollisimman kattavaan ja monipuoliseen analyysiin. Esittämäni tulokset olen pyrkinyt perustelemaan tutkimuksesta käsin (Varto 1996, 103). Näiden tekijöiden voi katsoa lisäävän tutkimukseni reliaabeliutta. Myös rakennevalidiuden kriteerin voi katsoa täyttyvän, koska olen pyrkinyt valitsemaan tutkimukseni aihepiiriin liittyviä keskeisiä käsitteitä ja selittämään niitä lukijalle tarvittavan taustatiedon perustaksi. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan ja perustelemaan käyttämäni aineiston analyysimenetelmät. (Hirsjärvi ym. 2000, 187-188.)

Lähtökohtana tämän tutkimuksen tekemiseen on ollut henkilökohtainen kiinnostus tutkittavaa aihetta kohtaan. Minulta ei ole pyydetty tätä tutkimusta, toisin kuin toimittiin samasta ohjelmasta tehtyjen pilottitutkimusten kohdalla. Olen pyrkinyt tarkastelemaan ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti ja valottamaan siitä ilmeneviä kiinnostavia näkökulmia. Pohdintaani olen tehnyt pääosin suhteessa lapsen moraaliseen kehittymiseen ja vallitsevaan koulukulttuuriimme.

Askeleittain ohjelmapaketin osista

Kuten haastattelurungostani saattaa todeta, kysyin ohjelmapaketin eri osista opettajilta hyvin avoimella kysymyksellä. Eniten keskustelimme tuntikorteista, jotka muodostavatkin ohjelman ydinaineksen. Paljon puhetta oli myös käsinukeista, joko niiden suosiosta tai käyttämättömyydestä. Kuten jo edellä kerroinkin, keskustelimme myös videosta. Opettajat käyttivät videoita opetuksessaan muutenkin säästeliäästi ja

jotkut mainitsivat videon vähäisen käytön yhdeksi syyksi käytännön järjestelyt eli sen, ettei videoita ollut kaikissa luokissa. Julisteisiin vetoamisen opettajat kertoivat hyvänä keinona muistuttaa oppilaita keskustelluista taidoista. Myös liikennevalot mainittiin tässä yhteydessä ja ne oli lähetetty oppilaiden koteihin.

Vähiten mainintoja vapaassa keskustelussa sai opettajan opas, siitä kerrottiin vain kun kysyin jatkokysymyksellä mielipidettä siitä. Itse pidän opettajan opasta hyvin laadittuna ja uskoisin monen, varsinkin aloittelevan, opettajan hyötyvän sen käytännöllisistä ohjeista. Myöskään cd:n käytöstä ei kukaan puhunut, kaikki eivät edes tieneet sen olemassaolosta. Draamatunnit monet mainitsivat oppilaille hyvin mieleisinä ja tämä saattaakin olla yksi syy Askeleittain -tuntien suosioon oppilaiden keskuudessa.

Tunnetaidot liittyvät kiinteästi opettajan työhön ja näiden taitojen korostamisessa myös opettajankoulutuksella olisi haastetta. Jotta työskentely koululuokassa sujuisi, nämä taidot olisi hyvä ottaa opetuksessa jollain tavalla huomioon. Koulutuksen aikana näistä asioista puhutaan silti hyvin vähän. Onneksi täällä Jyväskylässä on mahdollisuus syventävissä opinnoissa valita sosiaalisia taitoja käsittelevä opintojakso. Jatkossa opettajan työn tämän osa-alueen toivoisi sisältyvän kaikkialla opettajankoulutuksen pakollisiin opintoihin.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Tampere: My generation Oy.
- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aarnos, E. 2003. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan: esitutkimus. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteen julkaisusarja A:167.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Askeleittain opettajan opas. 2005. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Autio, M. & Tikkakoski, N. 1998. ”Kipinän se jätti” Tunnekasvatuskokeilu ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Carlgren, I. 1997. Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. Nordisk Pedagogik 17, 8-27.
- Carlgren, I. 1999. Pedagogy and teacher's work. Nordisk Pedagogik 19, 223-234.
- Dowling, M. 2005. Young children's personal, social and emotional development. Second edition. London: Paul Chapman publishing.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. & Karbon, M. 1995. The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study. *Child development* (66), 1360-1384.
- Erikson, E. H. 1980. Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Company.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita

tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Gardner, H. 1978. Developmental psychology. An introduction. Boston: Little, Brown and company.

Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., and Rivara, F. P. 1997. The Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605–1611. Viitattu 2.10. 2006 <http://www.cfchildren.org/cfc/ssf/research/results>

Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006) Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research* . Routledge. Vol 50(1). Viitattu 1.2.2007.

[http://taylorandfrancis.metapress.com/\(2gozdc55vacsuk35vdlmru55\)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,4,6;journal,5,32;linkingpublicationresults,1:104665,1](http://taylorandfrancis.metapress.com/(2gozdc55vacsuk35vdlmru55)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,4,6;journal,5,32;linkingpublicationresults,1:104665,1)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin korj. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hurme, H. 1998. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 139- 156.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Izard, C. E., Kagan, J. & Zajonc R. B. 1989. Teoksessa C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (toim.) *Emotions, Cognition & Behaviour*. Kolmas painos. New York: Cambridge.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.
- Jokinen, K. 2002. *Kouluterveys 2002. Tutkimus- ja toimintaohjelma*. Viitattu 11.4.2007. <https://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/B4425A70-CF10-4990-A6BE-0CC4041903FE/0/kt11502b.pdf>
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kaukiainen, A. 1996. *Mielipahan näyttämöt – aggressio sosiaalisissa suhteissa*. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) *Psykologia – johdantokurssi*. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.
- Kauppila, R. A. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltinkangas - Järvinen, L. 2004. *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Kohlberg, L. 1987. *Child psychology and childhood education. A cognitive - developmental view*. New York: Longman.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L., 2001, *Lapsesta aikuiseksi – miten ehkäistä työelämässä syrjäytymistä*. *Tieteessä tapahtuu* 2001/5. Viitattu 26.6.2006. <http://www.tsv.fi/ttapaht/015/kp.htm>
- Kokko, K. 2000. Pitkäaikaistyöttömyyttä ennakoivat tekijät ja pitkäaikaistyöttömyyden yhteydet psyykkiseen pahoinvointiin. *Nuorisotutkimus* 18, 8-16. Viitattu 26.6.2006. <http://www.alli.fi/alli/ntutk/100/kokko.html>
- Korkiakangas, M. 1997. *Sosiaalisen kognition kehitys*. Teoksessa H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 188-201.
- Kotala, S. & Pakka, E. 2004. *Askeleittain sosiaalisia taitoja ja tunteita oppimaan. Tutkimus Askeleittain - tunnetaito-ohjelman toimimisesta suomalaisen perusopetuksen opetusmenetelmänä*. Vaasan ammattikorkeakoulu sosiaali- ja terveysala. Opinnäytetyö.
- Kuntaliitto. 2000. *Eläköön lapset. Lapsipoliittinen ohjelma*. Viitattu 10.4. 2007. www.kuntaliitto.fi

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. California: Sage Publications, Inc.
- Lions Quest. Viitattu 4.2.2007. <http://www.lions.fi/quest/historiaa.html>
- Maslow, A. H. 1987. Motivation and personality. Kolmas painos. New York: Harper Collins Publishers.
- McMahon, S. D., and Washburn, J. J. 2003. Violence Prevention: An Evaluation of Program Effects with Urban African-American Students. *Journal of Primary Prevention*, 24, 43–62. Viitattu 2.10. 2006 <http://www.cfchildren.org/cfc/ssf/researchf/results>
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäki, H., Kinnunen, R. & Vauras, M. 1999. Kirjoitustaidon kehittäminen strategiaopetuksen avulla. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 310-331.
- Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. Gummeruksen suuri sivistyssanakirja. 2001. Helsinki: Gummerus.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Opettaja –lehti 4/2007. Viitattu 8.2.2007 http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPE_R_PG/2007_04/PAGE1.HTM
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage publications.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksa ja mututoukka. Tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten keskus.
- Perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Viitattu 6.7.2006. http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc

- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn and Bacon.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122-138.
- Poikkeus, A-M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) Psykologia – johdantokurssi. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1997. Lapsesta aikuiseksi. 2. painos. Jyväskylä: Atena.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pylkkä, T. S. 2004. Askeleittain opetusohjelman sovittaminen suomalaiseen päiväkotiopetukseen. Vaasan ammattikorkeakoulu sosiaali- ja terveystieteiden osasto. Opinnäytetyö.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Salmivalli, C. 1996. Vuorovaikutus ryhmässä. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) Psykologia – johdantokurssi. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.
- Salovey & Mayer. 1993. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* 17 (4), 433-442.
- Schick, A. & Cierpka, M. 2005. Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. [Applied and Preventive Psychology](#), 11, 157-165. Viitattu 10.10.2006.
- Schick, A. & Cierpka, M. 2003. Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung* 12(2), 100–110. Viitattu 4.2.2007. http://www.roth-programmierung.de/red_upload/8053/documents/evaluation_gs.pdf
- Siponen, U. 2002. Mukava –koulujen sosioemotionaalisen kasvun tukemisen workshop.
- Siponen, U. 2005. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – tunnetaitoprojekti peruskoulun viidennellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Stakes. 2002. Kouluterveys 2002. Tutkimus- ja toimintaohjelma. Viitattu 11.4.2007.
<https://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/B4425A70-CF10-4990-A6BE-0CC4041903FE/0/ktl1502b.pdf>
- Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taub, J. 2002. Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31, 186–200. Viitattu 2.10. 2006 <http://www.cfchildren.org/cfc/ssf/research/results>
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* (22) 5-6, 387-398.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

LIITE 1 Teemahaastattelurunko

Jyväskylän yliopisto OKL

Marika Mäntynen

pro gradu –tutkielma

ASKELEITTAIN Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma

Esitiedot

koulutus

työkokemus

tämänhetkinen työpaikka

Kuinka monena vuonna pidit Askeleittain -tunteja?

Millä luokka-asteilla?

Oletko aikaisemmin käyttänyt jotakin vastaavaa ohjelmaa?

Haastattelukysymyksiä:

Miten pidit Askeleittain tunteja?

joka viikko?

periodeissa?

Mistä tunneista otit Askeleittain -tunnit?

Kerro kokeilusta

Mitä mieltä olet ohjelmasta?

Mitkä ovat sen vahvuudet, entä heikkoudet?

Mitkä ohjelman osista soveltuivat parhaiten opettamasi luokan käyttöön? Miksi?

(Esim. tuntikortit, käsinuket, video, cd, opettajan opas, yleisellä tasolla)

Mikä taas ei sopinut? Miksi?

Millaisena pidät materiaalin rakennetta? Mitä osa-aluetta voisi kehittää? Miten?

Ohjelmassa käytetään mallintamista sosiaalisten taitojen opettelussa. Miten käytit sitä?

Miksi?

Entä muokkasitko ohjelmaa? Miten? Miksi? Kuvaile.

Vaikutuksia ryhmätasolla:

Mitä luokassa on tapahtunut?

Osaavatko lapset kertoa tunteistaan?

Osasivatko he toimia vuorovaikutustilanteissa?

Osasivatko he lukea toisten tunteita paremmin?

Miten olet kokenut työrauhan?

Onko sosiaalisten ja tunnetaitojen opetteleminen siirtänyt näitä taitoja myös käytännön tilanteisiin?

Minkälaisiin tilanteisiin taidot ovat siirtyneet? (jos esim. kiusaaminen väheni, miten näkyy →välituntikäyttäytyminen, tunteiden tunnistaminen, toisten tunteiden huomioonottaminen) lisäkysymys: Minkä tyyppiset oppilaat lopettivat ei-toivotun käyttäytymisen?

Voitko kertoa esimerkkitapauksen?

Tuliko vanhemmilta palautetta, muuttuiko käytös kotona?

Minkä ikäisillä oppilailla /minkä tyyppisillä oppilailla käytöksessä on tapahtunut muutosta?

Miten ohjelman käyttäminen näkyi luokkatilanteessa?

Oliko sillä vaikutusta didaktisesti?

Entä omaan käyttöteoriaan/omassa opettajuudessa?

Jos koulussa useampia ohjelman käyttäjiä→näkyikö koulun tasolla jotakin muutosta?

Millaista opettajien välinen yhteistyö on tässä asiassa?

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Ohjelman käyttö edellytti melko tiivistä yhteistyötä koteihin päin? Onko tällainen tyyli ollut sinulle ominaista aikaisemminkin?

Mitä tapoja käytit yhteydenpidossa kotiin?

Miten kodit vastaanottivat ohjelman? Minkälaista palautetta sait?

Miten sellaisten lasten vanhemmat suhtautuivat, joiden lapsella oli ollut tunne-elämässä pulmia?

Opettajan omat tuntemukset

Mitä ohjelman käyttäminen antoi sinulle itsellesi? Miksi?

- muualla kuin luokkatilanteessa?

Muuta palautetta tai huomioita? (Esim. työn määrään liittyen)

LIITE 2 Esimerkki haastatteluaineiston analyysin ensimmäisestä vaiheesta

Omien tunteiden tunnistaminen

H: No, kerro jotain tästä kokeilusta, mitä mieltä olet ohjelmasta?

2: Että minun mielestä on jopa vähentynyt konfliktien selvittelyt luokassa sitä kautta. Ja *omien tunteiden tunnistamisessa on minun mielestä aivan ehdoton.*

H: Mitä siellä luokassa on tapahtunut? Pystytkö kertomaan siitä jotenkin?

2: Se on varmaan *oppilaiden itsetuntemus lisääntyy ja se, että oppii tunnistamaan niitä omia tunteitaan.*

H: No mitä sinun mielestä luokassa on tapahtunut? ...tämän ohjelman myötä?

4: No, minun luokassa oikeastaan on vaikeaa sanoa sen takia, että nämä on tosiaan suuri osa käyttäneet tätä jo päiväkodista lähtien. Se on niille niin tuttua ja itsestään selvää, että ne on vaan ”Jaha onko meillä nyt Askeleittain -tunti ja koska meillä on Askeleittain -tunti” esimerkiksi eka luokan opettaja joka nyt on juuri aloittanut sanoi, että *hän ei voi ymmärtää, minkälaisia tunnesanoja ne osaa ne lapset kun ne on päiväkodissa...käyttäneet tätä...että hän oli hämmästellyt sitä*, että tämän tyypiset asiat ehkä näkyy juuri, että ne pystyy kertomaan tilanteista ehkä tarkemmin --

H: Ja kertomaan tunteist...?

4: *Ne pystyy myös tunteistaan kertomaan*, että ne pystyy ja sitten se mikä minusta tuossa on tärkeää, tuossa aika paljon jankutetaan sitä, että eri ihmisillä on samassa tilanteessa eri tunteita ja samalla ihmisellä voi olla samassa tilanteessa eri tunteita ja tämän tyyppisiä niin--

H: Mitäs mieltä olette tämän ohjelman vahvuuksista tai heikkouksista?

--1: Joo. No, pienille se on hyvä. Pienille se on tosi hyvä, että *ne on oppineet niitä tunnesanoja*, että kaikki ei ole vaan kivaa tai tylsää, että ne osaa sanoa jotain muutakin

H: Mitä mieltä olette siitä, että mitä luokassa on tapahtunut, kun te olette tällaista ohjelmaa alkaneet käyttämään?

1: Minä sanoin jo etäkäteän *noista tunnesanastosta, että se on ainakin parantunut*. Ja sitten kyllä se on vaikuttanut, niin kun minulla on nyt se juliste siellä luokan seinällä se rauhoitu.....mieti...ja nämä, niissä ongelmatilanteissa, niin kyllä ne sitä yrittää ajatella.

H: Onko tämä sosiaalisten ja tunnetaitojen opettelu siirtänyt sinun mielestä näitä taitoja myöskin käytännön tilanteisiin? Tuleeko sinulle mieleen jotakin esimerkkiä?

5: Kyllä minä muistan sieltä alemmilta luokilta, että joku poikaoppilas tuli välitunnilta sisälle ja sitten oli jotakin sattunut ja sitten hän sanoi, että: " *Nyt mulla oli kyllä ihan semmonen tunnetila päällä, että...*

LIITE 3 Esimerkki haastatteluaineiston analyysin ensimmäisestä vaiheesta

Oppilaat, jotka ovat erityisesti hyötäneet ohjelmasta

H: Tuleeko mieleen jotain tai ketään esimerkkitapausta, tällaista kenellä olisi ollut erityisesti kehitettävää näissä sosiaalisissa ja tunnetaidoissa?

2: Minulla on tällaisia *ylivilkkaita ADHD lapsia* pari luokassa ja niille on tosi tärkeää oppia tunnistamaan toisten tunteita, ne on minun mielestä menneet paljon eteenpäin tällaisessa, kun tahtoo olla sellaista *pökkimistä* ja sellaista ettei tarkoittanut

H: Joo.

2: *Ohimennen solhaisua*, ettei ole pystynyt hillitsemään itseään, ja minun mielestä nämä tällaiset naulakolla sohimiset on vähentyneet aika tavalla

--2: Pitäisi pystyä vetämään [tunteja] vähintään joka toinen viikko tai sitten joku periodijakso ja sitten vähän aikaa antaa olla, koska silloin, minä saan sellaisetkin oppilaat mukaan *jotka on hiljaisempia*, niin nekin kommentoimaan, että muuten on monesti ollut niin, että vaan aktiivisemmat sitten kommentoi.

H: No, tuleeko sinulle mieleen jotain erityisiä esimerkkitapauksia, sellaisia oppilaita, jotka olisi erityisesti hyötäneet tästä? ..joilla olisi ollut parannettavaa näissä sosiaalisissa ja tunnetaidoissa? Onko sinulla ollut tällaisia?

3: On minulla sellaisia, kyllä

H: Mitä mieltä heidän käytöksestään? Tai onko tästä ollut heille hyötyä?

3: On esimerkiksi *sellainen yksi tyttö, joka tuli eka luokalle, eikä ollut voi sanoo minkäänlaisia sosiaalisia taitoja* ja minä olen sitä mieltä, että osaksi tämän ohjelman ansioista niitä alkoi kyllä löytyä ja tulla ja alkoi kaverijutut sujua ja...että kun ennen ei ollut mitään muuta keinoa kun *lyödä ja kiusata ja potkia*, että sai siihen jonkun kaverin niin nyt ei voisi kukaan uskoa kolmannella sitä tytöstä, että on ollut sellainen

H: No osaatko sanoo mitään siihen, että minkä tyyppiset oppilaat tästä olisi saattaneet hyötyä eniten?

4: Minun mielestä tästä hyöttyy aika monenlaiset, sen takia, että toisaalta tämä ehkä rohkaisee sellaisia...hiljaisia, jotka ei ole niin esillä, niin ne pääsee aika hyvin tässä minun mielestä. Tämä kyllä aktivoi joitakin sellaisia hiljaisempia oppilaita selkeästi

H: Aivan

4: -- Ja sitten toisaalta niille, joilla on tuon itsehillinnän kanssa, tunteiden säätelyn kanssa ongelmaa niin, kyllä tämä tietysti sopii kun nenä päähän niille, että...

H: Tuleeko mieleen mitään esimerkkitapausta, joka olisi erityisesti hyötynyt tästä...ohjelmasta? Tai onko ollut sellaisia oppilaita teillä?

1: On. Minulla oli yksi [oppilas] joka kävi, kaverikerhossa täällä, *psykologit* veti sitä ja *erityisopettaja* oli mukana siinä ja sitä suositeltiin ja minulla oli se ohjelma käytössä jo, ja kyllä se siihen poikaan on auttanut

6: Minun mielestä se oli tosi onnistunut sille ET porukalle, mikä minulla oli, koska siinä oli paljon *maahanmuuttajia*. Ja sitten sattui olemaan muutama jotka olivat joutuneet vähän kiusauksen kohteeksi ja muuta. Että se oli siinä tosi hyvä, ihan sen sanavaraston ja näitten tunteitten ja näitten takia --

6: Että he sai siitä paljon ja samaistuivat kun oli vielä näitä eri rotuja ja muita, että se oli sillä lailla, minun mielestä siihen tosi onnistunut