

**TOIMINNALLISET MENETELMÄT
TERVEYSTIEDON OPETUKSESSA**

- Kiireen tunne viidesluokkalaisten kokemana

Riikka Raukola

Kasvatustieteen pro – gradu

Kevät 2012

Jyväskylän Yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

TIIVISTELMÄ

**Raukola, R. 2012. TOIMINNALLISET MENETELMÄT TERVEYSTIEDON OPE-
TUKSESSA - Kiireen tunne viidesluokkalaisten kokemana. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää viidesluokkalaisten ajatuksia kiireestä, sekä tarkastella toiminnallisten menetelmien soveltuvuutta terveystiedon opetukseen ja lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen. Toiminnallisella oppimisella tarkoitetaan sellaisia kokemuksellisia opetusmenetelmiä, joissa oppiminen rakentuu aktiivisessa prosessissa ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Sosioemotionaaliset taidot sisältävät tasapainoisen tunne-elämän ja sosiaalisen kanssakäymisen kannalta tärkeitä osaamisalueita, kuten tietoisuus itsestä ja toisista, myönteiset asenteet ja arvot, vastuullinen päätöksenteko sekä sosiaaliset vuorovaikutustaidot.

Tutkimus on luonteeltaan aineistolähtöinen laadullinen tapaustutkimus ja siihen osallistui kolme viidennen luokan oppilasryhmää. Yhteensä tutkimukseen osallistui 47 oppilasta. Tutkimuksessa jokaiselle ryhmälle ohjattiin sama, 90 minuuttia kestävä toiminnallinen tunnekasvatustuokio, jossa käsiteltiin kiirettä ilmiönä. Tutkimusaineisto kerättiin toimintatuokioiden aikana kirjoitetuista oppilaiden tuotoksista.

Tutkimustulosten mukaan viidesluokkalaisten osaavat nimetä monipuolisesti etenkin kiireeseen liittyviä negatiivisia tunteita ja tuntemuksia. Jatkuvan kiireen koettiin aiheuttavan ihmiselle esimerkiksi fyysisiä ja henkisiä terveyshaittoja sekä ihmissuhteiden ja koulumenestyksen huonontumista. Tärkeimpinä kiireessä selviytymisen keinoina nähtiin toiminnan organisointi, kuten töiden tekeminen ajoissa ja asioiden asettaminen tärkeysjärjestykseen, sekä tunnekuohun hallinta esimerkiksi tietoisuuden rauhoittumisen avulla.

Toiminnallinen työtapana osoittautui tutkimuksessa pääpiirteissään toimivaksi ja oppilaita motivoivaksi keinoksi harjoitella tunnetaitoja terveystiedon tunnilla. Toiminnallisten harjoitusten tekeminen ja reflektointi näytti vaikuttavan positiivisesti oppilaiden erittelemien tunneilmaisujen määrään sekä käytännön sovellusten keksimiseen. Aluksi toiminnallisesta työtavasta aiheutui hälinää, minkä vuoksi opettajan rooli toimintatuokion ohjaajana osoittautui ensisijaisen tärkeäksi. Kuten kaikki uudet työtavat, myös toiminnallisuus vaatii tämän tutkimuksen mukaan huolellista suunnittelua, harjoittelua ja toimivien käytännön ratkaisujen tutkimista. Tutkimus voi toimia yhtenä esimerkkinä muille kasvattajille siitä, miten toiminnallisuutta voi hyödyntää tunnekasvatuksessa ja terveystiedon opetuksessa yleensä.

Asiasanat: toiminnallinen oppiminen, sosioemotionaalinen oppiminen, terveystieto, tunnekasvatus

Sisältö

JOHDANTO	5
1. TOIMINNALLISEN TERVEYSTIEDON OPETUKSEN KULMAKIVIÄ	7
1.1 Tunteiden ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa	8
1.2 Turvallinen ryhmä.....	11
1.3 Ohjaajan roolista	13
1.4 Tunnetaidot terveystiedon oppimisalueina.....	16
1.4.1 Tunnerehellisyys ja empatia	17
1.4.2 Sosioemotionaaliset taidot.....	19
2. TOIMINNALLISET OPETUSMENETELMÄT ALAKOULUSSA	22
2.1 Tavoitteet ja merkitys.....	22
2.2 Tutkimuksia maailmalla.....	29
3. TUTKIMUKSEN KULKU JA KÄYTETYT METODIT	31
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävät	31
3.2 Tutkimuksen toteutus ja osallistujat	31
3.3 Laadullinen tutkimus ja sen luotettavuus	32
3.4 Aineiston analyysi	36
3.5 Tutkimuksen eettisyys	38

4. TOIMINNASTA TULOSSIIN

-Kiireen tunne ja sosioemotionaaliset taidot tutkimuksen valossa	40
4.1 Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen	40
4.1.1 Oppilaiden ennakkokäsitykset ja alkukohtaukseen eläytyminen.....	41
4.1.2 Henkiset tuntemukset ja tunnesanat	42
4.1.3 Fyysiset vaikutukset kehoon.....	43
4.1.4 Kiireen aiheuttama fyysinen toiminta	44
4.2 Myönteiset asenteet ja arvot – Seuraukset jatkuvasta kiireestä.....	44
4.2.1 Henkilökohtainen vastuullisuus	45
4.2.2 Sosiaalinen vastuuntunto	46
4.3 Tunteiden säätely - Neuvoja kiireiselle nuorelle	46
4.3.1 Toiminnan organisointi	47
4.3.2 Tunnekuohun hallinta	48
4.4 Tulosten ja oppimisprosessin pohdintaa	48

5. TOIMINNALLINEN TERVEYSTIETO TUTKIMUKSEN

VALOSSA	54
5.1 Toiminnallisuus ja tunnetaitojen oppiminen.....	54
5.2 Turvallisen ryhmän ja ohjaajan rooli toiminnallisuudessa	57
5.3 Toiminnalliset menetelmät ja sosioemotionaaliset taidot.....	60
5.4 Toiminnallinen terveystieto tulevaisuudessa.....	63

LÄHTEET

LIITTEET

JOHDANTO

Opettajat kohtaavat työssään yhä erilaisempia oppilaita, perheitä ja kasvatuskäytäntöjä, ja yhteiskunnan muuttuessa myös kouluopetuksen rooli muovautuu jatkuvasti. Kouluopetuksesta olisi kuitenkin saatava merkityksellistä kaikenlaisille oppijoille. Kasvatustyön merkittävin haaste tänä päivänä on se, että tiedon ohella oppilaille tulee taata myös monipuoliset elämisen taidot. Nykyisessä yhteiskunnassa painottuvat erityisesti suullisen ilmaisun ja joukkoviestinnän osa-alueet, tiedonhankinnan ja tiedonkäsittelyn taidot sekä opiskelu- ja sosiaaliset taidot. Opetuksen pitäisi pystyä myös säilyttämään koulutulokkaan innokkuus uusien asioiden oppimiseen ja itsensä elinikäiseen kehittämiseen. Ahtaan kontrolloiva, rankaiseva sekä ylhäältä päin säädelty tiedon pakkosyöttö ei nykypäivänä onnistu. (Moilanen 2003, 78-79.) Opettajan työ onkin tänä päivänä hyvin haastavaa opetus- ja kasvatustyötä, sillä vuorovaikutuksen rooli on korostunut. Yhteiskunnan muutoksen myötä lasten minäkuvaan, itsetuntoon, sosiaalisiin suhteisiin ja oppimiseen liittyvät ongelmat ovat polarisoituneet, ja tähän on kouluopetuksessa puututtava. Koska ihminen tulkitsee ja antaa merkityksen kokemuksilleen oman minänsä kautta, on myös lasten minäkuva, itsetunto ja sosiaalisia taitoja tukeva kasvatusta kouluissa entistä tärkeämpää. (Aho & Laine 1997, 16.)

Uudet opetusmenetelmät, työ- ja toimintamuodot sekä oppimistyyli ovat viime aikoina olleet vahvasti esillä pedagogisessa keskustelussa. Vuosien varrella opetusmenetelmät ovatkin yhä enemmän muuttuneet sellaisiksi, joissa oppilas oppii tekemällä ja opetus kulkee vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden välillä. Terveystieto oppiaineena onkin ratkaisevassa asemassa aktiiviseen ja kestäväan elämäntapaan sekä tunnetietoisuuteen kasvattamisessa. Terveystiedon tunneilla voidaan oppilaslähtöisyyden ja aktiivisen toiminnan ja avoimen vuorovaikutuksen keinoin antaa oppilaille jokapäiväisen elämän tietoja, taitoja ja asenteita terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen. (Kepler-Uotinen 2005, 140.)

Yhtenä keinona elämisen taitojen harjoittelussa voidaan pitää kokemuksellisia opetusmenetelmiä, joissa hyödynnetään aktiivista toimintaa ja käytännön kokemuksia ajattelun kehityksen voimavarana. Lapsikeskeisessä, toiminnallisessa kouluopetuksessa tärkeimpiä haasteita on luoda lapsille monipuolinen ja virikkeellinen toimintaympäristö, jossa aikuinen on toiminnan ohjaajana (Brotherus ym. 1999, 100). Koulunsa aloittanut lapsi elää nykyhetkessä kokonaisvaltaisesti toimien. Tekemällä oppiminen ja fyysinen liike ovat hänelle luontaisia toimintamuotoja. Oppiminen tulisikin voida integroida tähän lapsen kokonaisvaltaiseen tapaan käsittää ja kokea ympäröivää maailmaa. Myös kouluopetuksen tulisi vedota lapsen eri aisteihin, kokemuksiin, tunteisiin ja mielikuvitukseen. Toiminnalliset menetelmät hyödyntävät näitä lasten luonnollisia taipumuksia ja

antavat heille mahdollisuuden ilmaista itseään muutoinkin kuin kielellisesti. (Sura 1999, 219-223; Eklund & Janhunen 2005, 84.)

Toiminnallisuudessa eletään siis aktiivisesti kokeillen ja ajattelun taitoja kehittäen suoraan sitä todellisuutta, johon opiskelu kohdistuu. Tämän vuoksi se onkin yksi tärkeimpiä keinoja konkretisoida oppimista. (Vuorinen 2001, 180.) Toiminnallisuuden on todettu aktivoivan ja osallistavan oppilaita perinteistä kouluopetusta monipuolisemmin, ja se kannustaa tutkimaan ilmiöitä useista näkökulmista vuorovaikutuksessa ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä. Näin voi syntyä myös sitoutumista ja sisäistä motivaatiota oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen, mikä näkyy parhaimmillaan tietojen, taitojen ja asenteiden kehittymisenä. (Eteläpelto 1992, 19-20; Sahlberg & Leppilampi 1994, 29; Heikkinen 2005, 37.)

Toiminnallisia menetelmiä on tunnekasvatuksessa käytetty jonkin verran etenkin kuntoutukseen tähtäävässä sosiaalityössä, jossa niitä voidaan hyödyntää esimerkiksi ryhmäterapiassa lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia tutkittaessa. Tällaisissa toiminnallisissa ja vuorovaikutteisissa ryhmissä työskennellessään etenkin ne lapset, joille tunteet ovat jääneet vieraisiksi, ovat hyötöneet muiden lasten työskentelyn seuraamisesta ja toisilta saamastaan palautteesta. (Eklund & Janhunen 2005, 92-93.)

Koulumaailmassa tapahtuvasta toiminnallisesta terveystiedon opetuksesta tai toiminnallisesta tunnekasvatuksesta on toistaiseksi saatavissa melko vähän tutkimustietoa. Siksi halusin tässä tutkimuksessa tarkastella toiminnallisia menetelmiä terveystiedon kouluopetuksen ja tunnekasvatuksen näkökulmasta. Pyrkimyksenäni oli kehittää sellainen käytännön projekti, josta oppisin itse opettajana, ja joka voisi samalla olla hyödyksi myös muille lasten parissa työskenteleville. Tutkimuksessa tekemiäni valintoja ohjasi yleisesti oppilaslähtöisyys, sekä vuorovaikutuksen ja omakohtaisen kokemisen merkitys oppimisessa. Mielestäni lasten oma ääni tulee saada kuuluviin kaikessa kasvatustyössä, ja lapsia tulisi ottaa entistä enemmän osallisiksi oman oppimisympäristönsä luomisesta. Lapsille tulee koulussa tarjota myös todellisia mahdollisuuksia harjoitella toisten kanssa toimeen tulemista, mikä on mahdollista vain yhdessä tehtävän toiminnan myötä. Myös opiskeltaviin aihekokonaisuuksiin voidaan mielestäni saada lapsilta itseltään mielenkiintoisia näkökulmia, kun heille vain annetaan mahdollisuus kertoa ajatuksistaan omalle kehitystasolleen sopivissa aiheissa.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää viidesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia kiireen tunteesta yhden toiminnallisen tunnekasvatustuokion aikana. Ohjasin tämän saman tuokion kolmelle eri oppilasryhmälle, joista yhdessä muodostui tutkimani tapaus. Pyrin myös havainnoimaan toiminnallisen työtavan mahdollisuuksia ja haasteita terveystiedon opetuksessa ja tunnekasvatuksessa. Aineistonhankinnassani painottuvat oppilaiden tutkimustuokioiden aikana kirjoittamat kirjalliset tuotokset.

1. TOIMINNALLISEN TERVEYSTIEDON OPETUKSEN

KULMAKIVIÄ

Alakoulun vuosiluokilla 1-4 ympäristö- ja luonnontieto on biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon aloista koostuva integroitu aineryhmä, jonka opetukseen sisältyy kestävä kehityksen näkökulma. Ympäristö- ja luonnontiedon opetuksen lähtökohtana ovat oppilaan ympäristöön ja häneen itseensä liittyvät asiat, ilmiöt ja tapahtumat. Oppiaine tukeutuu tutkivaan ja ongelma-keskeiseen lähestymistapaan. Opiskelussa korostuvat tällöin oppilaan aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset. Alkuopetuksen lähtökohdiksi mainitaan lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäseneksi kasvaminen. Vuosiluokilla 5-6 biologian ja maantiedon opetukseen integroidaan myös terveystiedon opetusta. Tavoitteena on kehittää oppilaille myönteinen ympäristö- ja luontosuhde toiminnallisen, kokemuksellisen, elämänläheisen ja leikinomaisen opetuksen avulla. Oppilas oppii ymmärtämään omaa kasvuaan ja kehitystään fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena prosessina sekä ihmisen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena. Opetuksessa painotetaan vastuullisuutta ja elinympäristöjen vaalimista sekä tuetaan oppilaan kasvua aktiiviseksi ja kestävään elämäntapaan. (Opetushallitus 2004, 170, 176.)

Tutkijoiden mukaan opettajan työn jatkuvasti monipuolistuvat haasteet näkyvät siinä, että vuorovaikutuksen rooli ja kohtaamisten kirjo on kouluopetuksessa korostunut. Alakoulun terveystiedon opetukselle on siis asetettu haastavia tavoitteita, jotka onnistuessaan tukevat monipuolisesti oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua, itsetunnon ja minäkuvan kehittymistä ja oppimista. Kiistatonta on yhteiskunnan jatkuva muutos ja nopea kehitys kaikilla aloilla, myös oppimisen tutkimisessa. Uudistuvan tiedon mukana on entistä vaikeampi pysyä. Lasten erilaiset perhetaustat, yksilöllistyneet ja erilaiset kasvatustyyli- ja polarisoituneet ongelmat vaativat opettajilta entistä monipuolisempaa ammattitaitoa. Koulun täytyy voida tarjota oppilailleen valmiuksia selviytyä uusista tilanteista ja samalla pysyä ajan hermolla oppimisen tutkimuksen kanssa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 11,20; Aho & Laine 1997, 16.)

Kaili Kepler-Uotisen mukaan terveystieto oppiaineena on entistä tärkeämmässä asemassa, mikä luo suuria haasteita erityisesti ainedidaktiikan, opetusmenetelmien ja -materiaalien kehittämiseksi. Terveystiedon tulisi olla toiminnallinen ja oppilaskeskeinen oppiaine, jonka tavoitteena on antaa oppilaille jokapäiväisessä elämässä tarvittavia terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitämisen ja edistämisen tietoja, taitoja ja asenteita. (Kepler-Uotinen 2005, 140.) Terveystiedon opetuksen teemat ja tavoitteet vaativatkin vertaisensa opetusmenetelmät, jotka mahdollistaisivat oppilaiden ja kouluympäristön kestävä kehityksen ja kokonaisvaltaisen kasvun. Tämän vuoksi myös toiminnallisuuden, yhdessä oppimisen ja kouluarjessa tehtävän tunnekasvatustyön roolit korostuvat.

Seuraavassa on käsitelty lyhyesti terveystiedon opetukseen tärkeinä vaikuttavia tekijöitä; tunteita, toimintaa ja vuorovaikutusta, jotka liittyvät tähänkin tutkimukseen tiiviisti. Ne toimivat toisaalta oppimista edellyttävinä ja mahdollistavina tekijöinä ja toisaalta oppimisen tuloksena vahvistuneina käytännön taitoina.

1.1 Tunteiden ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa

Monet tutkijat ovat todenneet, että tunteilla ja niiden myötä muodostuvalla motivaatiolla on oppimisen kannalta hyvin tärkeä merkitys. Jo 1980-luvulla luovan toiminnan ja draamakasvatuksen puolesta puhuva Gavin Bolton kirjoitti, että oppimisen ei aina tarvitse olla tuskallista, vaikka se joskus on sitäkin, mutta aina se täytyy kokea tunnetasolla ennen kuin se on tehokasta (Bolton 1984, 51). Puolimatkan (2004) mukaan tunteet auttavat meitä rakentamaan näkemyksen maailmasta ja määrittelemään maailman olennaiset piirteet. Tämän prosessin myötä orientoidumme ympäristöömme. Koska oppiminen edellyttää kiinnostusta, on oikealla tavalla suuntautunut ja virittynyt tunne edellytys menestykselle ja älylliselle työskentelylle. Ihmiseen vaikuttaa luonnostaan voimakkaimmin se, mikä koskettaa häntä henkilökohtaisesti. (Puolimatka 2004, 126, 140.) Aalto (2002a) kirjoittaa, että vuorovaikutus oman itsen kanssa on kaikista tärkein vuorovaikutustaito ja samalla muiden vuorovaikutustaitojen perusta. Ihminen tarvitsee yhteyttä ja keskustelua persoonansa eri ulottuvuuksien kanssa tullakseen omaksi itsekseen ja voidakseen todella oppia uutta. (Aalto 2002a, 7.)

Novick ym. (2002) kirjoittavat, että koulumaailman tulee huomata että kaiken syvällisen oppimisen taustalla vaikuttaa välittävä vuorovaikutus. Jos kouluorganisaatio pystyisi nykyajan paineiden keskellä kehittymään toimijoistaan välittäväksi ja jatkuvasti oppivaksi yhteisöksi, pystyttäisiin muutoksiin vastaamaan niin oppijoita kuin itse organisaatiotakin tukevalla tavalla. Tässä kehitystyössä koulujen tulee keskittyä entistä enemmän niin oppilaidensa kuin työntekijöidensä sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja kasvamisesta huolehtimiseen. (Novick ym. 2002, 103-104.)

Paitsi oppimisen edellyttäjinä, terveystiedossa tunteet ja vuorovaikutus liittyvät myös suoraan opiskeltavaan ainekseen. Tunnetaitoja onkin sisällytetty terveystiedon opetukseen myös omina oppimistavoitteinaan. Myös vuorovaikutuksella on suuri merkitys terveystiedon opetuksessa, ja se sisältyy niin oppimisen tavoitteisiin kuin työtapoihinkin. Rainan (2003) mukaan vuorovaikutus on myös koko opetussuunnitelman perustana olevan oppimisajattelun kulmakivi. Vuorovaikutteisten menetelmien tavoitteena on olla rakenne, jossa tunnetaitoja ja siten vuorovaikutustaitoja harjaannutetaan itse menetelmään sisältyneenä. Ei siis tarvita erillisiä oppitunteja sosiaalisten taitojen oppimista varten, vaan ne sisältyvät itse opetusmenetelmään. (Raina 2003, 39.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kaikki se tieto, joka ihmisellä on ympäröivästä todellisuudesta, on tulosta hänen omasta aktiivisesta henkisestä rakennusprosessistaan eli konstruoinnista. Niinpä oppiminen on aina omakohtaista, yksilöllistä, aktiivista ja konstruktivistista. Subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppilaiden keskinäisen yhteistoiminnan avulla, jolloin oppilas esimerkiksi vertaa omia käsityksiään muiden käsityksiin. Erilaiset oppijat käyttävät aikaa saman asian oppimiseen hyvin yksilöllisesti, ja tuloksellisen oppimisen pahin vihollinen koulussa onkin usein ajanpuute. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25-26; Moilanen 2003, 51.) Opettajalta vaaditaan usein kekseliäisyyttä, jotta rajallisessa ajassa saataisiin oppilaissa syntymään tunneärsykeitä ja motivaatiota opiskeltavia asioita kohtaan. Haasteena on myös se, että oppilaille saataisiin tarjottua oppimisympäristöjä, joissa hän pystyy aktiivisesti prosessoimaan tietoa eri keinoin.

Oppiminen ei siis ole pelkkä ajatusprosessi, vaan se on riippuvaista tunteista ja asenteista. Oppimisen ymmärtämiseksi on kiinnitettävä huomiota siihen, mikä saa oppijassa ajatusprosessit liikkeelle. Laine ja Tähtinen (1999) toteavat, että pelkkä emotionaalinen kokemus tai vastaavasti pelkkä kognitiivisissa prosesseissa pitäytyminen eivät riitä oppimiseen. Tämän vuoksi onkin tärkeää pyrkiä yhdistämään ajattelu, tunteminen ja toiminta. Näin oppimisesta voi tulla lapselle merkityksellinen kokemus. Erilaisten toiminnallisten menetelmien käyttö mahdollistaa tämän. (Laine & Tähtinen 1999, 220.)

Heli Tyrväisen mukaan sosiokonstruktivistinen oppimisajattelu perustuu ajatusten, mielipiteiden, tietojen ja kokemusten jakamiseen. Näin ollen vuorovaikutus oppitunnilla on oppimisen edellytys. Terveystiedon työtavoissa vuorovaikutuksellinen luonne korostuu ja samalla opitaan tärkeitä vuorovaikutustaitoja toiminnallisuuden, argumentoinnin ja osallistuvuuden myötä. Vuorovaikutus on tärkeää yhteisen toiminnallisen työskentelyn aikana ja myös sen päätteeksi, jolloin kootaan ja jaetaan koko ryhmän kesken opitut asiat, saadut kokemukset ja kerätyt tiedot. (Tyrväinen 2009, 129-130.)

Oppimista käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että puhuminen ja selittäminen toisille auttavat myös oppilasta itseään oivaltamaan asioita. Sahlberg ja Leppilampi (1994) väittävät, että erityisen merkittäväksi on osoittautunut oppilaiden keskinäisen puhumisen vaikutus oppimisen laatuun. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29.) Saloviita (2006) kirjoittaa yhteistoiminnallisen ryhmäoppimisen tutkimuksista, joiden mukaan ryhmässä työskentely ja vuorovaikutteinen opetustyyli on ihanteellinen ympäristö harjoitella sosiaalisten taitojen lisäksi vaativia ajattelutaitoja, kuten syihin ja seurauksiin liittyviä tulkintoja, hypoteesien tarkastelua, luokittelua, päätöksentekoa, induktiivista päättelyä ja ongelmanratkaisua. (Saloviita 2006, 117-118.) Kun oppilaat rakentavat uutta tietoa yhdessä, he hyötyvät toistensa erilaisista näkemyksistä ja ajatuksista. Opiskeluryhmän jäsenet tarjoavatkin toisilleen oppimista edellyttäviä sosiokognitiivisia riskitilanteita, jotka motivoivat tutkimaan asioita tarkemmin ja oppimaan uutta. Vuo-

rovaikutteisessa opetustavassa oppilaat voivat hyödyntää toistensa kokemuksia, tietoja ja taitoja sekä antaa toisilleen kannustavaa palautetta. Asioiden yhdessä tutkiminen antaa myös mahdollisuuden havainnoida toisia ja oppia mallista. (Saloviita 2006, 117; Repo-Kaarento 2007, 24; Pruuki 2008, 115-116.)

Vuorovaikutteinen opetus kehittää myös kriittistä ajattelua, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä ja arvo-orientaatiota, kun yhteisissä ryhmäkeskusteluissa nousee esiin erilaisia näkemyksiä asioista. Kasvatusvuorovaikutusta tutkineet Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006) kirjoittavat, että käsitysten, mielipiteiden ja näkökulmien moninaisuus ja niistä johtuvat ristiriidat kehittävät sekä oppijoiden yhteisöä että oppimista itsessään. Asioiden jakaminen ja vuorovaikutus luovat ryhmään yhteisöllisyyttä, yhteistä toimintakulttuuria sekä yhteisiä merkityksiä käsitellyille asioille. Ryhmän jäsenille kehittyy vähitellen samanlainen kieli, yhteisiä sääntöjä ja keskustelun peruseriaatteita. Toiminnallaan oppilaat siis muokkaavat oppimisyhteisöään. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11-13.)

Tietoisuus omasta toiminnasta siis edistää oikean ja terveen minäkuvan muodostumista, mikä taas usein edistää sisäistä motivaatiota uuden tiedon omaksumista. Moilasan (2003) mukaan vuorovaikutteisillakaan opetusmenetelmillä ei silti voida saavuttaa välitöntä ja täydellistä tulosta. Ne antavat vähitellen karttuvaa valmiuksia ryhmässä työskentelemiseen ja toimimiseen. (Moilanen 2003, 132.)

Aitoa vuorovaikutusta ei synny itsestään, vaan opettajan ja kouluyhteisön on tietoisesti pyrittävä siihen. Vuorovaikutusta voi oppia vain kokemuksen ja niiden reflektoinnin avulla, on kyseessä sitten opettaja tai oppilas. Tyrväisen (2009) mukaan aito vuorovaikutus edellyttää opettajalta vuorovaikutuksen ja jaetun osaamisen pitämistä oppimisen tärkeänä osa-alueena, jolloin vuorovaikutukselle varataan aikaa ja työmuodot tai tehtävät suunnitellaan niin, että jakaminen on mahdollista. Tämä arvottaminen ja jaetun asiantuntijuuden periaate näkyy sekä koko koulukulttuurin että yksittäisen opettajan ajattelun taustalla. Opettajan opetusfilosofinen ja vuorovaikutteinen ote näkyy myös oppilaiden motivoimisena, omana innostuneisuutena sekä oppilaisiin tarttuvana välittömyytenä ja aitoutena. Opettaja, joka osoittaa nauttivansa yhdessä keskustelemisesta, ajattelua haastavista puheenvuoroista, erilaisuudesta sekä osoittaa olevansa osa oppimisyhteisöä on oppilaille rohkaiseva terveyseskustelujen esimerkki ja tuki. (Tyrväinen 2009, 142-145.) Olisi toivottavaa, että kasvattajayhteisöt voisivat olla oppilaille malleja yhteistoiminnasta ja rakentavasta vuorovaikutuksesta (Raina 2003, 39; Karila & Nummenmaa 2006, 34.)

1.2 Turvallinen ryhmä

Ryhmäksi kutsutaan kokoonpanoa, jossa on kaksi tai useampi ihminen, joilla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä. Ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. He ovat tietoisia toisistaan ja tuntevat kuuluvansa juuri tähän ryhmään. (Aho & Laine 2005, 186; Saloviita 2006, 27.) Oppimisympäristön luomiseen kuuluu olennaisena osana myös ryhmän luominen, sillä se ei synny itsestään. Myöskään yhdessä työskentely, yhteistoiminnallinen oppiminen ei tapahdu automaattisesti. Opettaja on merkittävässä asemassa ryhmätunteen ja hyvän yhdessä työskentelyn muodon synnyttämiseksi luokkaan. Ryhmän turvallisuudelle läheinen käsite on koheesio. Ryhmän koheesiolla eli kiinteydellä tarkoitetaan koko ryhmän jäsenten yhteensä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Jos ryhmällä on vahva vetovoima, sen jäsenet sitoutuvat vahvasti ryhmään ja sen jäseniin sekä osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. (Aho & Laine 2002, 190; Saloviita 2006, 27-29.)

Kun uusi ryhmä aloittaa työskentelyn yhdessä, lähes jokainen miettii, hyväksytäänkö hänet ryhmään vai ei. Ryhmäkokemukset määrittävät sen, kuinka avoimena, rohkeana tai varovaisena hän heittäytyy ryhmään. Oppiakseen ja siittääkseen vaikeitakin tunteita ihmisen on luotettava omiin kykyihinsä ja voimavaroihinsa. Oppiminen vaatii uskoa itseensä. Turvallisuus onkin tunnekysymys. Vasta sitten kun opiskelija kokee olonsa psykologisesti turvalliseksi ryhmässä tai ohjaajan seurassa, hän pystyy vastaamaan sitoutuneesti oppimisen haasteisiin. Ihmisiltä vaaditaan elämässä tunneälyä ja vuorovaikutustaitoja sekä yhteyttä omaan itseensä elinikäisenä oppijana. Tarvitsemme turvallisia ryhmiä kasvualustan ja työelämän välille. (Aalto 2002b, 4-5; Isokorpi 2004, 86; Repo-Kaarento 2007, 55.)

Turvallisen ryhmän luovat Aallon (2000) mukaan hyväksyntä, luottamus, avoimuus, tuen antaminen (auttaminen) ja sitoutuminen. Turvallisessa ryhmässä hyväksytään toiset sellaisenaan, luotetaan toisiin, jaetaan ajatuksia ja tunteita avoimesti ja halutaan kuulua ryhmään sitoutuneesti. Turvallinen ilmapiiri edistää hyvin monia asioita: turvallisessa ryhmässä tietoja jaetaan ja toisia autetaan, jolloin oppimisprosessi tehostuu ja tavoitteisiin päästään paremmin. Turvallinen pienryhmä voi lisätä ryhmän jäsenten keskinäistä arvostusta ja vahvistaa oppilaiden itsetuntoa. Turvallisessa ryhmässä uskalletaan olla luovia, mikä vaikuttaa yksilön uusiutumiskykyyn ja ongelmanratkaisutaitoihin. Erityisen tärkeää on ohjaajan ja ryhmän välinen aito vuorovaikutus. (Aalto 2000, 16.)

Ryhmän turvallisuus vaikuttaa siis moneen asiaan: mitä itsestä tuodaan ryhmässä esille, miten yhteistyö sujuu, uskalletaanko tehdä virheitä ja näyttää omia tunteita, mistä teemoista voidaan puhua jne. Mitä turvallisempi ryhmä on, sitä paremmin ryhmän jäsenet voivat olla omana itsenään, ilman sisintään peittäviä "naamareita" ja kehittää sosioemotionaalaisia taitojaan. Mitä turvallisemmalta ryhmän jäsenistä tuntuu, sitä enemmän he uskaltavat puhua ja tuoda omia aja-

tuksia ja tunteita esille ja sitä enemmän ryhmässä tulee oppilasta henkilökohtaisesti koskettavaa vuorovaikutusta. Turvallisessa ryhmässä oppilaat pystyvät käsittelemään ja työstämään erilaisin työtavoin tunnin teemaan liittyviä, joskus hyvinkin henkilökohtaisia asioita. (Aalto 2002b, 14-18; Repo-Kaarento 2007, 55-56.)

Tutkijoiden mukaan turvallisessa ryhmässä opitaan asiasisältöjäkin enemmän. Monet didaktiikkaa ja ryhmäprosesseja tutkineet ovat todenneet, että välittävä ilmapiiri edistää oppilaiden motivoitumista ja sitoutumista opiskeluun. Läheiset, hyväksyvät suhteet sekä opettajan ja oppilaan välillä että oppilaiden kesken tukevat niin akateemista kuin sosiaalista oppimista ja ehkäisevät erilaisia käyttäytymisongelmia. Erityisesti palautteen vastaanottaminen helpottuu, jos tietää että kritiikillään tarkoitetaan hyvää ja pyritään tukemaan oppimista ja kehittymistä. On myös huomattu, että erityisesti hitaammin oppivat oppilaat voivat hyötyä turvallisen ryhmän tarjoamasta vertaistuesta tuntiensa olevansa tasa-arvoisessa asemassa muiden kanssa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 70-71; Lahdes 1997, 166; Aalto 2002b, 2; Saloviita 2006, 65; Repo-Kaarento 2007, 56.)

Ryhmäytyminen on prosessi, jossa ohjaaja tietoisesti kehittää ryhmäläisten keskinäistä tuntemista, luottamusta, turvallisuutta ja viestintäkykyä. Jokaisen oppilaan olisi hyvä tuntea jokainen luokkansa oppilas ja kyetä tämän kanssa yhteistyöhön, vaikka eivät sydänystäviä olisikaan. Luokan ryhmäytymistä voidaan edistää toiminnallisilla yhteistyötehtävillä, joihin sisältyy luottamusta vaativia harjoituksia sekä toiminnan herättämien tunteiden ja ajatusten purkua ja prosessointia. (Aalto 2000, 68; Siponen 2005, 84.)

Ryhmäyttämismenetelminä voivat olla varsinaiseen tutustumiseen liittyvien harjoitteiden ohella esimerkiksi pienryhmissä tapahtuvat aidot vuorovaikutustilanteet, kuten päätöksenteko-, luottamus- ja ongelmanratkaisuharjoitukset. Opettaja voi esimerkiksi antaa ryhmälle tehtävän, josta kukaan ei selviydy yksin. Näin pystytään ikään kuin huomaamattakin harjoittelemaan sosiaalisia taitoja, joista on hyötyä oppimisen ja elämän kannalta. Oppilaiden on tärkeää osata muun muassa vastustaa toisten painostusta, kieltäytyä ja tehdä itseään koskevia päätöksiä sekä esimerkiksi arvioida kriittisesti median antamia viestejä. Myös erilaiset leikit edistävät vuorovaikutusta, vapauttavat ilmapiiriä ja lisäävät sen myötä turvallisuutta. Tärkeintä on, että ryhmän pitää tuntea yhteinen vastuu prosessista ja tuloksesta. Ryhmäytymiseen kannattaa kiinnittää huomiota koko ryhmän olemassaolon ajan eikä vain lukukauden ensimmäisellä tunnilla. Tavoitteena on viestintäilmapiiriltään myönteinen ryhmä, jonka jäsenet ilmaisevat tunteensa ja ajatuksensa avoimesti, ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta. (Aalto 2000, 68-76; Siponen 2005, 84; Manninen ym. 2007, 70-71; Repo-Kaarento 2007, 61.)

Pelkkä ryhmäytyminen ei kuitenkaan vielä takaa oppimista, ellei ryhmä jaa omaa osaamistaan tai prosessoi opittavia asioita. Toisten kuuntelemisen oppii,

kun takana on yhteinen kokemus. (Manninen ym. 2007, 71; Repo-Kaarento 2007, 61.) Aallon (2000) mukaan myös sillä, miten ryhmässä ratkaistaan ongelmat, on suuri merkitys turvallisen ja hyvän ilmapiirin luojana. Erittäin tärkeää on hoitaa haastavat tilanteet loppuun asti eikä jättää niitä kesken. (Aalto 2000, 76.) Tässä ryhmän ohjaajalla on jälleen tärkeä rooli.

1.3 Ohjaajan roolista

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan terveystiedon osalta, että opetuksen keskeisenä lähtökohtana tulee olla lapsen ja nuoren arki. Tuskinpa missään muussa koulun oppiaineessa onkaan oppiaines niin herkällä tavalla kosketuksissa sekä oppilaiden että opettajien omiin elämäkokemuksiin, emotionaalisiin kipupisteisiin tai arjen iloihin ja suruihin. Terveystiedon oppitunneilla onkin erityisen paljon tarvetta tarinoille ja jaetuille kokemuksille. Oppilaan kokemukset asioista ja ilmiöistä voivat olla hyvin henkilökohtaisia. Terveystiedon monet aihepiirit voivat muistuttaa oppilasta huolista ja peloista, jotka liittyvät näiden aihepiirien ilmiöihin ja kokemuksiin omassa perheessä ja ystäväpiirissä. Toki myös terveyden suhteen positiiviset kokemukset ovat opetuksessa läsnä. Joka tapauksessa erityisen tärkeä ja toivottava piirre terveystiedon opettajuudessa on pedagoginen tahdikkaus; milloin tulla lähemmäksi – milloin pysytellä kauempana terveyden kokemuksellista maailmaa opiskeltaessa. (Kannas 2005, 17-18.)

Ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjeistusta siitä, kuinka hyvä terveystiedon opetus syntyy tai siitä, millainen on hyvä opettaja. Oppilaiden ajattelu, luovuus, yhteistyötaidot ja persoonallisuus kehittyvät opettajan käyttämien erilaisten opetusmenetelmien avulla, ja siksi monipuolisuus on tärkeää. Hyviä tuloksia voi saada monella eri tavalla. Aalto (2000) kirjoittaa, että esimerkiksi toiminnallisissa harjoitteissa oleellista on tunnistaa oman kokemuksen ja ammattitaidon taso ja käyttää harjoitteita sen mukaan (Aalto 2000, 137). Opettaja työskentelee aina omalla persoonallaan ja valitsee itselleen, oppilailleen ja oppimistavoitteisiin sopivia lähestymistapoja. Kaislan ja Välimaan (2009) mukaan joskus on kuitenkin syytä laajentaa omaa osaamistaan ja vahvistaa itsessään joitakin puolia, esimerkiksi taitoa kohdata, kuunnella ja olla läsnä. Oppilaat eivät käy koulua tulevaisuutta varten, vaan heidän elämänsä on tässä ja nyt, ja se on opettajankin muistettava. (Kaisla & Välimaa 2009, 123.) Isokorpi (2004) puolestaan muistuttaa, että epäonnistumisen tuntemukset opettajuudessa tai johtajuudessa liittyvät usein siihen, että ihmisten suoritukset ovat olleet tärkeämpiä kuin ihmisistä välittäminen. Paine hyvistä tuloksista aiheuttaa pitkään jatkuessaan ahdistusta ja voi myrkyttää luokan, ryhmän tai työyhteisön ilmapiirin. Siksi ohjaajankin on tärkeää pohtia tarkasti toiminnan tavoitteita ja sitä, mitä toiminnasta on todella oleellista oppia. (Isokorpi 2004, 75.)

Niin terveystiedon opetuksessa kuin toiminnallisessa opetuksessa yleensäkin opettajalta edellytetään herkkää oppilaiden lukutaitoa ja heidän elämäntilanteensa viisasta huomioimista. Hyvä oppilaantuntemus on erittäin tärkeää, jotta opetustuokioihin saataisiin tuotua jokaiselle oppilaalle sopivia elementtejä. Ensisijaisesti opettaja on oppimisen ohjaaja ja voimavara. Hänellä on tärkeä tehtävä ja merkitys oppimisen ohjaamisessa. Hän organisoii toimintaa ja toimii ryhmätoiminnan johtajana ja auktoriteettina. Tämä ei tarkoita autoritäärisyyttä, vaan sitä, että opettaja kantaa vastuun sekä oppimis- että ryhmäprosesseista. Aina ei ole tarkoitus toimia juuri kuten opettaja on suunnitellut. Opettajan vastuulla on kuitenkin toiminnan eteenpäin vieminen tavoitteen mukaisesti. (Kannas 2005, 17; Heikkinen 2005, 176-181.) Toisinaan ohjaaja toimii rohkaisijana, innoittajana, lohduttajana ja lapsen tukijana. Joskus ohjaajan tehtävänä on rajoittaa tai provosoida. Ennen kuin työskentely on mahdollista, lasten on koettava, että he ovat turvassa ja että ohjaaja huolehtii rajoista, joiden sisällä kukaan ei vahingoitu. (Eklund & Janhunen 2005, 87.)

Opettajan itsenäiseen asemaan ja vastuuseen kuuluu oma aktiivinen oppiminen, joka merkitsee myös aktiivista itseymmärryksen lisäämistä. Malinen (2002) korostaakin opettajan eksistentiaalista, ei-pedagogista, kaikissa inhimillisissä tilanteissa läsnä olevaa vastuuta opetettavistaan. Tämä merkitsee oppilaan kunnioittavaa ja tasavertaista kohtelua, inhimillisen, oppimiselle suotuisan ilmapiirin luomista ja oman sosiaalisen kyvykkyyden kuten tunneälykkäiden toimintatapojen tiedostamista. (Malinen 2002, 75.)

Opettajan tehtävä ryhmän ohjaajana on säädellä ryhmädynaamisia tekijöitä niin, että ryhmä voi saavuttaa kaksoistavoitteensa: tehtävästä suoriutumisen sekä riittävän kiinteän ja turvallisen ryhmän muodostumisen. Ryhmän kehittymisen aikana opettaja huolehtii sekä tehtävä- että prosessiongelmistä, eli auttaa ryhmää selvittämään työntekoon ja keskinäisiin suhteisiin liittyviä asioita. Usein ne liittyvät toisiinsa, minkä vuoksi niitä tulee käsitellä yhtä aikaa. Opettaja ryhmän ohjaajana auttaa ryhmän jäseniä muodostamaan kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaiset rooli-, valta- ja viestintäsuhteet. Hänen tulee olla herkkä yksittäisten oppilaiden tarpeille ja tavoitteille ja sovittaa niitä yhteen yhteisten tarpeiden ja tavoitteiden kanssa. Oleellista onkin tilanteessa eläminen. (Heikkinen 2005, 179; Aalto 2000, 140; Siponen 2005, 84.) Opettajan on hyvä laatia yhteistyössä luokan kanssa toimintasopimus, eräänlaiset pelisäännöt yhdessä työskentelylle. Varsinkin käytettäessä toiminnallisia menetelmiä on tarpeen sopia työskentelytavoista, joihin kaikki sitoutuvat. Tämä tukee sellaisen oppimisilmapiirin luomista, jossa uskalletaan heittäytyä ja myös "epäonnistua". (Heikkinen 2005, 173.)

Toiminnallisuutta opetuksessa käyttäessään opettajan on hyvä olla utelias, joustava, kekseliäs ja luova. Hänen on myös kyettävä kriittiseen reflektointiin. Opettajan on myös hyvä sietää epävarmuutta ja ennustamattomuutta. Kyse on tietynlaisessa keskeneräisyydessä elämisestä, joka opettajan on hyväksyttävä.

Näin hänen on helpompi ottaa käyttöön tunnin aikana oppilaiden esittämiä, täysin yllättäviäkin asioita. (Aalto 2000, 140; Heikkinen 2005, 175.) Tunnin kulkua, ajankäyttöä ja sisältöjä ei voi täysin ennakoita ja suunnitella etukäteen, sillä tunnin kulku on tiettyyn rajaan asti spontaania. Tämä on tärkeää ottaa huomioon suunnitelmia tehdessä, ja tuntisuunnitelmien noudattamisessa on hyvä varautua joustamaan. Annettua tehtävää ratkaistaessa eteen voi tulla monia eri tulkintoja, mielipiteitä, tapoja ajatella, tuntea sekä kokea. Opettajan täytyy punoa yhteen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi oppilaiden tuottamaa moniselitteisyyttä. Samoin opettajan pitää tulla toimeen ajoittaisen levottomuuden kanssa. Joidenkin tehtävien ja harjoitusten myötä luokassa syntyy ääntä ja liikettä. On hyvä yhdessä sopia merkki, jolloin tilanne luokassa rauhoittuu, jotta päästään purkamaan tehtyä tehtävää. (Heikkinen 2005, 175; Kannas 2005, 122.)

Opettajan on itse oltava innostunut asiasta ja käyttämästään työtavasta, jotta pystyy innostamaan oppilaitaan (Heikkinen 2005, 181). Harjoitteet tai tehtävät on kuvailtava tarpeeksi selvästi, jotta jokainen tietää, mitä ja miten ollaan tekemässä. Näin valmistellaan oppilaita toimintaan ja helpotetaan ideoiden syntymistä ja itse toimintaa, eikä energiaa mene hukkaan oppilaiden miettiessä, mitä seuraavaksi pitää tehdä. (Aalto 2000, 141; Kaisla & Välimaa 2009, 125.) Opettajan ei myöskään pidä esiintyä kaikkitietävänä ja absoluuttisen erehtymättömänä. Jalovaaran (2005) mukaan on suorastaan typerää ymmärtää arvovaltatappiona oppilaan taholta tuleva erilainen mielipide. Päinvastoin opettaja voi onnitella itseään, jos on saanut luokkansa oppilaat käyttämään aivojaan ja kyseenalaistamaan asioita. Hyvä kasvatussuhde kestää sen. (Jalovaara 2005, 102.) Heikkinen (2005) toteaaakin, että oleellista vuorovaikutuksellisessa toiminnallisuudessa on, että ohjaaja on se, kenen on saatava luottamus ryhmältä, eikä toisinpäin. (Heikkinen 2005, 173).

1.4 Tunnetaidot terveystiedon oppimisalueina

Tämän päivän kasvatuksen merkittävin haaste on, että tiedon ohella opittaisiin myös elämisen taitoja. Moniarvoistuneen yhteiskuntamme aikuisilta edellytetään monilla elämänalueilla akateemisen osaamisen lisäksi oman itsensä tuntemista ja siihen pohjautuvaa joustavuutta, vastuullisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Tutkijoiden mukaan mielekkään ja tuloksellisen koulunkäynnin sekä menestyksekkään elämän edellytyksenä ovatkin hyvät tunnetaidot, joiden opettamisesta on yhteiskunnassa tullut myös koululaitoksen tehtävä. (Goleman 1997, 332; Puolimatka 1999, 24-25; Jalovaara 2005, 97; Kokkonen & Siponen 2006, 189-190.)

Tunnekasvatusta tutkinut Anne Peltonen (2000a) kirjoittaa, että tunnetaidot ovat taitoja, joita käytämme päivittäin sekä vaistomaisesti että tietoisesti. Ne ovat sosiaalista käyttäytymistämme ja ohjaavat osaltaan tekojamme ja päätöksiamme, ajatuksiamme ja unelmiamme. Tunnetaidot ovat elintärkeitä, mutta samalla myös itsestään selviä ja arkipäiväisiä (Peltonen 2000a, 13). Goleman (1997) toteaa, että opettajan tapa käsitellä luokkaansa on jo itsessään tunnetaitoisuuden – tai sen puutteen – välittämistä. Aina kun opettaja reagoi yhden oppilaan tekemisiin, kaksi- tai kolmekymmentä on valmiina oppimaan. (Goleman 1997, 331.) Tunnetaitojen oppimista tapahtuukin väistämättä kouluopetuksessa joka päivä, vaikkei sitä tehtäisikään tiedostetusti. Ehkä tämän vuoksi monet opettajat uskovat, että tunnetaitoja kehitetään intuitiivisesti. Tunnetaitoja pitäisi kuitenkin opetella samanlaisin ponnistuksin kuin muitakin oppiaineita, hyödyntäen jokapäiväisen kouluarjen tarjoamia oppimistilanteita. (Isokorpi 2004, 136; Jalovaara 2005, 69, 95; Siponen & Kokkonen, 229.)

Lapsi kokee tunteidensa ilmaisun merkitykselliseksi ainoastaan, jos läheisellä aikuisella on aikaa ja kiinnostusta kohdata lapsen tunteet. Jotta lapsi saisi järjestettyä sisällään myllertävät tunteet jonkinlaiseen järjestykseen, on kasvattajan reagoitava omilla tunteillaan takaisin ja autettava lasta nimeämään tunteitaan. Jos kasvattaja ei reagoi lapsen tunteisiin, lapsi ei tule niistä tietoiseksi eivätkä ne pääse syventymään ja kehittymään. (Puolimatka 1999, 67; Kullberg-Piilola 2000a, 20; Jalovaara 2005, 98.) Tutkijoiden mukaan turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luominen on peruskoulun tunnekasvatuksen perusedellytys, sillä kasvattajan kommunikointi- ja ongelmanratkaisutavat ovat lapselle sekä käyttäytymis- että toimintamalleja. Lapsi muodostaa mielessään ihmiskuvaa aikuisen mallista ja oppii tunnetaitoja katsomalla, samaistumalla ja kokemalla. Kodin ja koulun hyvä vuorovaikutus onkin ratkaisevan tärkeää, jotta tunnekasvatustyötä voidaan tehdä yhteistyönä, ja harjoitella tunnetaitoja koulun lisäksi myös tosielämän koettelemuksissa. (Goleman 1997, 332; Isokorpi 2004, 129; Jalovaara 2005, 96.)

Kouluilla onkin erinomainen mahdollisuus tukea ja vahvistaa jo kotona opittuja myönteisiä sosiaalisia ja tunne-elämään kytkeytyviä taitoja, opettaa uusia taito-

ja, ja puuttua niihin ennen kouluikää omaksuttuihin tapoihin, joista on haittaa sekä lapsen itsensä että hänen lähipiirinsä hyvinvoinnille. (Kokkonen & Siponen 2006, 190). Erilaiset yhteiset sopimukset ja säännöt auttavat yhteisöllisyyteen kasvamisesta, ja niiden avulla lapset voivat oppia vastuullisuuden ja hyvien ihmissuhteiden merkityksen. Tunnetaitoinen oppilas ymmärtää omien tunteidensa lisäksi myös toisten tunteita ja tarpeita. Näin tunnetaidoilla on merkitystä myös kouluviihtyvyyden parantumiseen sekä opiskelumotivaation lisääntymiseen. (Jalovaara 2005, 69.) Yhtä tärkeää kuin oppia hillitsemään omia tunteitaan joissakin tilanteissa, on myös oppia kokemaan, tunnistamaan ja näyttämään niitä. Kouluryhmässä lapset, ja myös opettaja, voivat oppia, että tunteissa ja niiden ilmaisemisessa ei ole mitään noloa tai salailtavaa. (Peltonen 2000a, 15; Kullberg-Piilola 2000a, 32; Isokorpi 2004, 132, 136)

Tunnetaidot auttavat selviytymään eri elämäntilanteissa ja edistävät terveyttä, sillä tiedostavan ihmisen on helpompi löytää erilaisia toimintavaihtoehtoja kuin sellaisen, joka toimii tunteidensa vietävänä ja tukeutuu ensimmäiseen mieleen tulevaan vaihtoehtoon. Terveystiedon tunnekasvatuksessa voidaan pysähtyä tarkastelemaan sosiaalisia tilanteita ja ongelmia uudelta kannalta. Tunnetaitoja voidaan harjoitella esimerkiksi ristiriitatilanteissa, joissa omien ja toisen tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisun tavat ja ongelmanratkaisutaidot vaikuttavat ratkaisevasti ristiriidan lopputulokseen. Tällöin voidaan harjoitella ilmaisemaan myös kielteisiä tunteita loukkaamatta toisia. Mitä läheisemmin aiheet liittyvät oppilaan omaan kokemusmaailmaan, sitä todennäköisemmin oppilas motivoituu niitä pohtimaan. Tunnetaitojen opetus sopiikin hyvin toiminnallisiin menetelmiin. (Jalovaara 2005, 97-98; Siponen & Kokkonen 2006, 217-218.)

1.4.1 Tunnerehellisyys ja empatia

Tunnekasvatuksen peruslähtökohtana on tunnerehellisyys. Tunnerehellisyys tarkoittaa lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen kuuluvaa molemminpuolista tunteiden aitoa ja rehellistä ilmaisemista. Tunnerehellisyys on voimavara, koska sen avulla lapsen ja opettajan keskinäinen vuorovaikutus paranee ja luottamus lisääntyy. Se vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja edistää empatian ja tasa-arvoisten ihmissuhteiden syntymistä. (Kullberg-Piilola 2000b, 37; Isokorpi 2004, 133.)

Tunteet ovat osa lapsen luonnollista maailmaa ilman tietoista opettamista. Peltosen (2000b) ja Isokorven (2004) mukaan lapselle voi kuitenkin opettaa, että ihmiset kokevat tunteita eri tavalla. Omien tunteiden hyväksyminen on aina lähtökohta, kun lapsi opettelee hyväksymään toisten ihmisten tunteita. Empatia kasvaa tähän mukaan luonnollisesti, osana inhimillisyyttä. Empatialla on monta vivahdetta, mutta yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa kykyä asettua toisen

asemaan; minä tiedän tai pystyn ainakin kuvittelemaan, miltä sinusta tuntuu. Tunnerehellisyys helpottaa lasta eläytymään kasvattajan, ja tämän myötä myös muiden lasten tunteisiin. (Peltonen 2000b, 73-74; Isokorpi 2004, 134.)

Tunnerehellisyyden lähtökohta on, että opettelemme kertomaan toisillemme avoimesti miltä meistä tuntuu ja totutamme myös lapsemme samanlaiseen avoimuuteen. Jokainen tunne, niin lapsen kuin kasvattajan oma tunne on aito ja oikea, hyväksyttävä. Kullberg-Piilolan (2000b) mukaan lapset ja nuoret ovat yleensä luonnostaan tunnerehellisiä. Osa murrosiän konflikteista johtuu hänen mukaansa usein siitä, että nuoret haluaisivat saada vanhemmiltaan aitoja tunnereaktioita ainaisten järkevien ajatusten ja perustelujen sijaan. Tunnerehellisyys ei kuitenkaan voi kokonaan korvata aikuisen elämäkokemukseen perustuvaan järkevään ajatteluun. Tavoitteena on sen sijaan antaa tunteiden rehelliselle ilmaisulle tilaa perhe-elämässä ja koulussa järkeen pohjautuvien perusteluiden rinnalla. (Kullberg-Piilola 2000b, 37-38.)

Pienelle lapselle tunnerehellisyys merkitsee sanojen antamista. Lapsi opettelee aikuisen tukemana nimeämään tunteitaan. Sanojen antaminen ei oikeastaan lopu missään vaiheessa, mutta mitä isommaksi lapsi tulee, sitä enemmän hän pyrkii itse tulkitsemaan omia tunnetilojaan. (Kullberg-Piilola 2000b, 45.) Lapsen omille tunteilleen antama tulkinta voi olla aitoa ja rehellistä ainoastaan, jos lapsi uskaltaa ilmaista myös kielteiset tunteensa. Lapsen uskallus riippuu paljon kasvattajan asenteesta. Se, että aikuinen voi puhua tunteistaan, niin iloisista kuin ikävistäkin, antaa lapsille mallin, miten näitä tunteita voi käsitellä. Ei ole mahdollista rohkaista lasta tiedostamaan ja kamppailemaan omien kielteisten tunteidensa kanssa, jos kasvattaja ei ole itse valmis samaan. Tällainen valmius edellyttää realistista ihmiskäsitystä, joka sallii lapsen tunnistaa myös omat vihan, pettymyksen, kateuden ja turhautumisen tunteensa osaksi inhimillistä kokemusta. (Kullberg-Piilola 2000b, Puolimatka 2004, 66-67.)

Isokorpi (2004) muistuttaa, että koska tunnetaitojen oppiminen on vastavuoroista vuorovaikutusta, kasvattajan rehellinen käsitys itsestään ihmisenä välittyy lapselle. Samoin välittyy hänen minäkuvansa, oli se sitten positiivinen, horjuva tai heikko. Kasvattajan onkin tärkeää tutustua omaan itseensä ja siihen, mitä hän ajattelee itsestään. (Isokorpi 2004, 134).

Tunnerehellisyyteen ja empatiaan kuuluu myös jokaisen oikeus yksityisyyteen. Hienotunteisuus on tärkeä osa tunnerehellisyyttä. Muiden tunteista ei pidä esittää arvioita, elleivät nämä itse sitä halua. Kaikenlaisten tunteiden estoton ilmaisu ei myöskään sovi joka paikkaan tai tilanteeseen. Hienotunteisuus lisääntyy lapsen kasvaessa ja oppiessa yhä paremmin ymmärtämään tunteidensa erilaisia vivahteita. Hienotunteisuus, auttaminen ja empatia perustuvat aina vastavuoroisuuteen. Lapsen on hyvä oppia, että auttamisen halu ja avun tai empatian tarve eivät ole heikkouden, vaan inhimillisyyden merkkejä. (Kullberg-Piilola 2000b, 37; Peltonen 2000b, 83; Isokorpi 2004, 135.)

Kullberg-Piilola (2000c) toteaa myös positiivista minäkuvaä käsittelevässä artikkelissaan, että tunnerehellisyys auttaa positiivisen minäkuvan syntymiseen. Tunnerehellinen lapsi, jolla on itsestään positiivinen käsitys, tuntee itsensä hyvin. Hän tietää vahvuutensa ja heikkoutensa. Hän tietää, mikä saa hänet vihaiseksi ja mistä hän tulee onnelliseksi. Lapsi tulee myös toimeen niiden ominaisuuksien kanssa, jotka eivät ole kovin toivottuja, kuten ahneus, laiskuus ja itsekkyyys. Hän myös ymmärtää, että kaikki eivät pidä hänestä, eikä hän voi pitää kaikista maailman ihmisistä. Positiivinen minäkuva vaikuttaa myös siihen, että lapsi näkee itsensä rakastamisen arvoisena ihmisenä muiden joukossa. Siksi on tärkeää, että lapsi oppii tiedostamaan kenen vuoksi asioita tekee. Positiivisen minäkuvan omaava lapsi ei pääsääntöisesti koe tarvetta muuttua ympäristön vaatimusten mukaan. (Kullberg-Piilola 2000c, 68-69.)

1.4.2 Sosioemotionaaliset taidot

Terveystiedon sosioemotionaaliset kasvatustavoitteet ja sisällöt noudattelevat kansainvälisiä suosituksia. Vuonna 1994 Yhdysvalloissa perustettu kansainvälinen organisaatio nimeltä Collaborative to Advance Social and Emotional Learning tai Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tutkii ja tukee sellaisia kasvatuskäytäntöjä, jotka edistävät lasten sosiaalisuuden ja tunne-elämän kehittymistä, eettistä käyttäytymistä ja akateemisia saavutuksia. Kokkonen ja Siponen (2006) erittelevät artikkelissaan "Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina" näitä taitotavoitteita, joiden pohjalta arvioin tämän tutkimuksen tuloksia. Nämä taidot kytkeytyvät toisiinsa ja myös akateemiseen oppimiseen vahvasti, ja niitä voidaan kehittää esimerkiksi toiminnallisilla opetusmenetelmillä. (Kokkonen & Siponen 2006, 189-211.)

CASEL on luokitellut keskeiset sosioemotionaalisen kasvatuksen taitotavoitteet seuraavasti:

1) Tietoisuus itsestä ja toisista, kuten tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä toisten näkökulman huomioon ottaminen, 2) Myönteiset asenteet ja arvot, kuten henkilökohtainen vastuullisuus, toisten kunnioittaminen ja sosiaalinen vastuuntunto, 3) Vastuullinen päätöksenteko, kuten joustava tavoitteen asettelu ja ongelmanratkaisu sekä 4) Sosiaaliset vuorovaikutustaidot, kuten yhteistyö- ja neuvottelutaidot, avun etsiminen ja kieltäytyminen. (Kokkonen & Siponen 2006, 195.) Seuraavassa erittelen lyhyesti tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiä taitotavoitteita: tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä myönteisiä asenteita ja arvoja.

Kokkonen ja Siposen (2006) mukaan omien tunteiden tunnistaminen merkitsee sitä, että oppilas oppii erottelamaan kokemiaan tunteita toisistaan ja nimeämään niitä. Oman itsensä ymmärtäminen lisääntyy oppilaan oppiessa tarkentamaa tunnekokemuksiaan myös verbaalisesti. Niin negatiiviset kuin positiivi-

setkin tunteet saavat harjoittelun myötä tarkempia nimikkeitä sen sijaan, että oppilaasta tuntuisi vaikkapa pelkästään ”mälsältä” tai ”ihan kivalta”. Omien tunteiden tunnistaminen ja itselle tyypilliseen tunneilmaisuun tutustuminen mahdollistavat sen, että kykenee tunnistamaan tunteita myös muissa ihmisissä sekä erottamaan tarkan ja aidon tunneilmaisun epätarkasta ja epäaidosta. (Kokkonen & Siponen 2006, 195-196.)

Tunteet ovat suurena apuna ihmisten elämässä auttaen selviytymään vaaratilanteista, ohjaten tarkkaavaisuutta ja tiedottaen tärkeistä sosiaalisista suhteista tai tapahtumista. Ne helpottavat ryhmärajojen hahmottamista, vahvistavat omaan ryhmään kuulumista ja selkiyttävät ryhmän sisällä vallitsevia rooleja. Toisaalta kuitenkin säätelämättömät, hyvin voimakkaat tunteet haittaavat psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Lisäksi hallitsemattomista tunteista seuraa usein hallitsematonta käyttäytymistä ja ongelmia useilla elämänalueilla. Tämän vuoksi tunteiden säätelykyky on tärkeää. Tunteiden säätelyn avulla oppilas voi pyrkiä houkuttelemaan esiin mieluisiksi tai tarpeellisiksi katsomiaan tunteita. Toisaalta tunteiden säätelyllä yritetään päästä eroon epämukavista tunteista tai ainakin vaimentaa ikävien tunteiden ja tunneilmaisun voimakkuutta ja lyhentää niiden kestoja. (Kokkonen & Siponen 2006, 197-198.)

Arvot ovat kulttuurissa ja ihmisten ajattelussa ilmeneviä käsityksiä ja päämääriä, joita pidämme tärkeinä hyvän elämän kannalta. Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät suomalaisen perusopetuksen arvopohjaa ja edellyttävät, että ne välittyvät opetuksen sisältöihin ja koulun arkeen. Opettajan, niin kuin kenen tahansa muunkin lapsen elämässä olevan aikuisen, tehtävänä on erilaisten vaihtoehtojen tarjoaminen ja sellaisten elämäntapojen omaksumiseen ohjaaminen, jotka auttavat arvojen saavuttamisessa. Terveystiedon taustalla vaikuttavia myönteisiä arvoja ja asenteita ovat vastuu itsestä (henkilökohtainen vastuullisuus), sosiaalinen vastuuntunto ja toisten kunnioittaminen. (Kokkonen & Siponen 2006, 201.)

Tunteiden nimeämisen ja säätelyn taitojen sekä myönteisten arvojen ja asenteiden kehittämiseksi myös kouluopetuksen keinoin löytyy siis perusteita. Ne muodostavat perustan muille sosioemotionaalisille taidoille, kuten myös vastuulliselle päätöksenteolle. Ilman tietoisuutta omista tunteista, toisten tunteista ja näkökulmista sekä ilman myönteisiä arvoja on vaikea tehdä sellaisia päätöksiä, jotka ovat hyväksi itselle ja toisille. Arvot ja moraalit ohjaavat valintoja, minkä vuoksi omien arvojen ja arvojärjestyksen selkeyttäminen helpottaa myös päätös- ja valintatilanteita. Aiemmin mainittu tunteiden säätelykykykin tukee vastuullista päätöksentekoa. Voimakkaat, hallitsemattomat tunteet johtavat helposti äkkipikaistuksissa tehtyihin, harkitsemattomiin tekoihin. Rauhallinen, tunnekuohuunsa etäisyyttä ottanut lapsi puolestaan tekee todennäköisemmin vastuullisia päätöksiä ja harkittuja valintoja. (Kokkonen & Siponen 2006, 203.)

Vastuukasvatusta toteutetaan koulussa yleisesti tavallisissa arkipäivän tilan-

teissa. Vastuu omasta itsestä ja sosiaalinen vastuuntunto voivat käytännössä olla muun muassa omista tehtävistä huolehtimista, terveyttä edistävien valintojen tekemistä, toisten kohtelemista reilusti, luotettavuutta, yhteisiin tehtäviin tasapuolisesti osallistumista, toisista huolehtimista, epäkohtiin puuttumista ja omien tekojen seurausten kantamista. Vastuuta kantamalla oppilas voi kehittää myös empatiaansa ja saada uusia näkökulmia ajatteluunsa. (Kokkonen & Siponen 2006, 201-202.)

Vastuullisen päätöksenteon taidot korostuvat nykyaikana, jolloin jo pienet lapset joutuvat monien valintojen eteen. Oppilaat joutuvat valitsemaan harrastuksia, hyödykkeitä, viikonlopun viettämisen tapoja, valinnaisaineita ja kursseja ja päättämään esim. pukeutumiseen, seksuaalisuuteen ja päihteisiin liittyvistä asioista. Valintojen tekeminen ei ole nuorelle helppoa sekä toveripaineen vuoksi ja että toisaalta siksi, ettei yhtenäiskulttuuria yksiselitteisine malleineen ole enää olemassa. Vastuullisen päätöksenteon tukemiseen ja opettamiseen liittyy usein ongelmanratkaisutaitojen harjoittelu erilaisten arjen ongelmatilanteiden pohtimisen avulla. (Kokkonen & Siponen 2006, 203.) Näiden haastavien aihealueiden opetus edellyttää yhä monipuolisempien opetusmenetelmien ja käytäntöjen kehittämistä kouluhimme. Koska vastuullisen päätöksenteon edellytyksenä ovat tunteiden nimeäminen ja säätely sekä myönteiset asenteet ja arvot, on näitä taitoja varmasti hyödyllistä harjoitella jo alakoulussa.

2. TOIMINNALLISET OPETUSMENETELMÄT ALAKOULUSSA

Elämme vuorovaikutuskulttuurissa uutta aikaa ja joudumme asettamaan yhtä aikaa tavoitteita sekä kasvattajille että kasvatettaville. Käytännössä tämä tarkoittaa kokonaan uuden kulttuurin luomista, jossa rakenteiden tulee olla tavoitteiden suuntaisia kaikilla tasoilla, myös kouluopetuksessa. Koulujärjestelmällä onkin suuri työ pysyä kehityksen mukana ja kehittää monipuolisempia, kaikki oppijat tavoittavia vuorovaikutuksen keinoja oppimisen tueksi ja tulevaisuuden työelämän haasteisiin kasvattaviksi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 10-13.) Eräänä lähestymistapana vuorovaikutteisuuden ja oppimismotivaation lisäämiseksi kouluissa voidaan pitää erilaisia aktiivisia toiminnallisia ja kokemuksellisia opetusmenetelmiä, joissa hyödynnetään erilaisia oppimaan aktivoivia materiaaleja sekä oppijoiden ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta ajattelun kehittäjänä ja oppimismotivaation ylläpitäjänä.

2.1 Tavoitteet ja merkitys

Toiminnallisen eli kokemuksellisen oppimisen pääpaino on oppimisen varsinaisen tuotoksen sijaan nimenomaan aktiivisessa prosessissa. Oppiminen nähdään siis konstruktivistiseen tapaan tiedon luomisen prosessina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yksilön itsensä kanssa. Olennaista on aktiivinen toiminta, johon liittyy jatkuva aineksen tarkkailu, suunnittelu ja harkinta. Tietoisen toiminnan osuus korostuu, vaikkakin pyritään etsimään tasapainoa käytännöllisen ja älyllisen toiminnan välille. Toiminnallisuudessa pyritään käyttämään monipuolisesti hyväksi eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta - siis kokemuksia. Toiminnallisessa oppimisessä on keskeistä persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen ja yksilön itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta kasvusta, metakognitiivisten taitojen kehittyminen sekä käsitykset opiskeltavasta asiasta. Oppijoiden oma toiminta muokkaa oppimisympäristöä jatkuvasti, mikä tukee sisäisen motivaation muodostumista ja tavoitteenasettelua. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29; Heikkinen 2005, 37.)

Toiminnallisen oppimisen teoriapohja perustuu yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmädynamiikkaa tutkivaan sosiaalipsykologiaan, tiedon prosessointia tutkivaan kognitiiviseen psykologiaan sekä persoonan kasvua ja sen edellytyksiä tutkivaan humanistiseen psykologiaan (Kohonen 1988, 192-193). Perustana on humanistinen ihmiskäsitys vahvistettuna konstruktivistisella oppimiskäsityksellä (Lahdes 1997, 256). Jo 1800-luvulla John Dewey esitteli ideoita ja konkreettisia keinoja, joilla oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta voisi vahvistaa opetus- ja oppimistilanteissa. Deweyn anti kokemukselliselle oppimiselle on *learning by doing* -ajatusmalli, eli tekemällä oppiminen. Dewey pyrki yhdis-

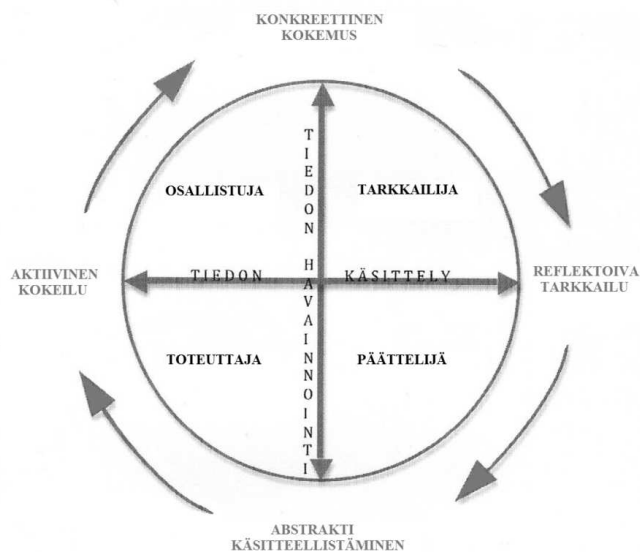
tämään tarkoituksen, tekemisen ja ajattelun. Deweyn yhteistoimintaan perustuvien kokeilujen jälkeen alettiin 1900-luvun puolivälissä myös ryhmadynamiikkaa ja sitä hyödyntäviä opetusjärjestelyjä tutkia yksityiskohtaisemmin. (Sahlberg & Sharan 2002, 10; Öystilä 2003, 28.)

Kurt Lewin kehitti ryhmän toiminnallista ohjaamista, ja häntä pidetäänkin toimintatutkimuksen pioneerina. Lewinin teoriassa korostuu aktiivinen ryhmän toimintaan osallistuminen uusia tietoja, taitoja ja asenteita opittaessa. Myöhemmin koulukulttuuriin vakiintuikin yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaus, jossa suuri opetusryhmä organisoidaan tieteellisin perustein pienemmiksi yksiköiksi. Tällöin keskeisenä oppimisen tukijana toimii ryhmäläisten välinen vuorovaikutus ja positiivinen riippuvuussuhde toisistaan. Moreno puolestaan kuuluu sosiaalipsykologian klassikoihin, joka kehitti psykodraaman, mutta hänen vaikutuksensa myös opetukseen on merkittävä. Hän toi siihen draamallisen laadun, ja tällä hetkelläkin opetuksessa usein käytetyt rooliharjoitukset ovat lähtöisin Morenolta. (Öystilä 2003, 28.)

Sosiaalipsykologeista Kolb (1984) on soveltanut Lewinin toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Siinä korostetaan oppimisen tehostuvan, jos konkreettisen tekemisen ja analyttisen pohdinnan välillä vallitsee jännite. Oppimiseen sisältyy siis pelkän toiminnan ja tekemisen lisäksi myös käsitteellistämisen vaihe. Kolbin kokemuksellisen oppimisen ajatusmalli perustuu Jean Piaget'n kehitysteorioihin etenkin ajattelun kehittymisen osalta, ja toisaalta myös humanistisen psykologian näkökulmasta Carl Rogersin ajatuksiin oppimisesta. Rogersin mukaan oppiminen on merkityksellistä silloin kun se koskettaa oppijaa sekä tunteiden että älyn tasolla ja kun oppija paneutuu siihen eri aistikanavien kautta ja on sisäisesti motivoitunut. (Vuorinen 1993, 111-124; Sahlberg & Leppilampi 1994, 29; Lintunen 1995, 110; Öystilä 2003, 51.)

Kolbin (1984) kehittämän kokemusoppimisen mallin mukaan oppimista voidaan kuvata syklinä, jossa oppijan omakohtaiset kokemukset generoivat ajattelua ja ohjaavat toimintaa. Oppija tekee havaintoja omakohtaisista kokemuksistaan. Havaintojen avulla hän syventää vanhoja käsitteitään ja muodostaa uusia. Päämääränä on asioiden laajempi ja syvempi ymmärrys. Mitä abstraktimpia opittavat käsitteet ovat, sitä merkityksellisempiä ja omakohtaisempia elämyksiä oppilas tarvitsee. Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklissä on neljä vaihetta: välitön omakohtainen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileva toiminta (ks. kuvio 1). Oppiminen voi lähteä liikkeelle mistä tahansa syklin osasta. Kokemusten ymmärtäminen ja muuntaminen ovat myös tärkeitä kokemuksellisen oppimisen osatekijöitä. Omakohtaisten kokemusten avulla luodaan siis merkityksiä aikaisemmin käsittämättä jääneille tai ongelmallisiksi koetuille asioille ja pyritään myös tiedostamaan oman toimintaan ja uusien käsitteiden oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Näin oppija saa mahdollisuuden kyseenalaistaa vanhat käsityksensä. (Kolb 1984, 42; Sahlberg & Leppilampi 1994, 30; Aalto 2000, 150; Öystilä 2003, 51.)

Kuvio 1: Kokemuksellisen oppimisen syklimalli Kolbin (1984, 42) mukaan:



Toiminnallisuuden määrittelemisen yksiselitteisesti ei ole helppoa. Öystilän (2003) mukaan toiminnallisuutta kehittäneiden klassikoiden lähestymistavoissa voidaan kuitenkin erotella kolme toiminnallisen oppimisen pääperiaatetta: toiminta, ryhmä ja reflektio. Toimintaan liittyvät tarkemmin eriteltynä kokonaisvaltainen toiminta, oppimisen aktivointi, älyllistämisen jättäminen hetkeksi taustalle, mielikuvituksen käyttö sekä tässä ja nyt -periaate. Ryhmän hyödyntäminen yhdistää kaikkia toiminnallisia menetelmiä, ja ohjaajan rooli ryhmätoiminnan johtajana on tärkeä. Reflektion periaate puolestaan tarkoittaa yhteistoiminnallista reflektiota ja palautteen antamista. (Öystilä 2003, 59-61.)

Ihminen pyrkii luonnostaan ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan toiminnallisesti, sillä käsiteltävä asia tulee todellisemmaksi, kun jokin mielikuva prosoidaan kokonaisvaltaisesti (Öystilä 2003, 71). Toiminnallisella oppimisella tarkoitetaankin yleisesti sitä, että kognitiiviset prosessit yhdistetään kokemukselliseen ja osallistuvaan työskentelyyn. Tällöin perinteisempää, verbaalisuutta painottavaa opetustapaa ei nähdä pääasiallisena opetuskeinona. Toiminnallisessa työtavassa sellaisetkin tiedot, vihjeet ja yllykkeet pääsevät esille, jotka pelkkään verbaalisuuteen perustuvassa opetuksessa jäisivät huomiotta. (Laine & Tähtiinen 1999, 227-228.) Vuorisen (2001) mukaan toiminnallisuus on yksi tärkeimpiä keinoja opetuksen konkretisoimisessa. Siinä eletään suoraan sitä todellisuutta, johon opiskelu kohdistuu tutustuen, kokeillen, harjoitellen ja osallistuen. (Vuorinen 2001, 180.) Oppiminen ei siis rajoitu vain opiskeltavan oppiaineen hallintaan, vaan ajattelun ja toiminnan yhdistyessä opitaan myös työskentelytaitoja. Toiminnallisen oppimisen voikin määritellä kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi,

johon liittyy sekä uuden tiedon oppiminen että henkilökohtainen ihmisenä kehittyminen. (Öystilä 2003, 70-72.)

Toiminnallisella opetusmenetelmällä voikin olla monenlaisia muotoja, eikä sitä voi määritellä tai rajata tarkasti tietyksi opetusmenetelmäksi. Toiminta ei kuitenkaan saisi olla ainoastaan ulkoista aktiivisuutta tai fyysistä liikettä, tekemistä tekemisen vuoksi. Moniin erilaisiin työtapoihin voi yhdistää ja liittää toiminnallisen aktiivisuuden. Toiminnallinen opetus onkin yleisnimike erilaisille vuorovaikutuksellisille lähestymistavoille sekä tapa toimia ja ajatella opettamisesta ja oppimisesta. Tällaisia lähestymistapoja ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen, joissa voidaan käyttää ryhmätoimintaa, keskustelua, leikkiä, simuloivia harjoituksia ja pedagogista draamaa oppimisen välineinä. Osallistumisen tapoina voidaan hyödyntää vaikkapa kirjallista, suullista, draamassa eläytyvää, musiikillista tai liikkeellistä ilmaisua. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 75; Lahdes 1997, 164-170; Vuorinen, 2001, 180-181; Heikkinen 2005, 37; Manninen ym. 2007, 69.)

Toiminnallisen opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on kehittää lasten ajattelua. Tarkoituksena on, että käsiteltävät kysymykset ovat avoimia, ja vastauksia tai perusteluja ei anneta valmiina. Olennaista on oppijoiden aktiivinen henkinen työskentely, jonka avulla he rakentavat oppimastaan merkityksiä itselleen. Opettaja pääsee tähän tavoitteeseen parhaiten yhdistämällä opetukseensa oppijoiden aktiivisen toiminnan, reflektion ja sitä seuraavan analysoinnin ja palautteen. Oppilaat saavat itse pohtia esimerkiksi sitä, miten opeteltavaa asiaa voisi lähestyä, ja mitä näkökulmia siihen liittyy. Käsitteellinen ajattelu, käsitteiden määrittely ja niiden toimivuuden testaaminen sekä erilaiset omat tutkimukset ja pohdinnat kehittävät lasten ajattelua. Toiminnan myötä esiin tulleita ajatuksia voidaan purkaa esimerkiksi käsittekarttojen avulla, jolloin pystytään omaksumaan myös asioiden ja ilmiöiden välisiä yhteyksiä. (Öystilä 2003, 71; Kepler-Uotinen 2005, 144; Kaisla & Välimaa 2009, 118.)

Ajattelun kehittämisen yhtenä esimerkkinä voidaan pitää yhteistoiminnallisen oppimisen periaatetta. Leppilampi ja Piekkari (1998) erittelevät kirjassaan yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheita. Nämä vaiheet voivat toimia yleisesti toiminnallisen opetuksen perustana, vaikka toiminnallisuudella onkin monia erilaisia muotoja. Ensimmäisessä oppimisprosessin vaiheessa suunnitellaan huolellisesti yhdessä oppilaiden kanssa oppimisympäristö. Sen jälkeen orientoidutaan musiikin, pelien tai leikkien avulla tulevaan aiheeseen ja luodaan otollista sosiaalista opiskeluilmapiiriä. Kolmannessa vaiheessa määritellään oppimiselle tavoitteet kartuttamalla esimerkiksi oppilaiden ennakkotietoja aiheesta. Neljännessä vaiheessa päästään itse yhteistoiminnallisuuteen, jossa jokainen oppija on vastuussa sekä omasta että muiden oppimisesta. Pienissä ryhmissä tehdyillä harjoituksilla ja niiden arvioinnilla on suuri rooli oppimisessa. Yhteistoiminnallisen oppimisprosessin viimeiset vaiheet pitävät sisällään yksin, ryhmissä tai yhdessä tapahtuvaa reflektointia, aiemmin määriteltyjen

tavoitteiden arviointia sekä johtopäätösten tekoa ja jatkon suunnittelua. Näiden vaiheiden avulla pyritään parantamaan oman toiminnan ja oppimisen tiedostamista. (Leppilampi & Piekkari 1998, 32-35.)

Joskus asia onkin helpompi ilmaista liikkeellä tai eleillä kuin sanoin. Tekeminen voi olla helpompaa kuin puhuminen, sillä koetulle ei aina löydy sanoja. Toiminnallisuuden kautta on mahdollista rohkaista oppilaita ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan. Samalla voidaan vahvistaa oppilaiden itsetuntemusta, itseluottamusta ja esiintymisvarmuutta sekä auttaa heitä löytämään omia vahvuuksiaan. (Eklund & Janhunen 2005, 86-87; Heikkinen 2005, 38-39; Kaisla & Välimaa 2009, 119.)

Etenkin alkuopetuksessa pitäisi lapselle luoda mahdollisuuksia kokeilla erilaisia asioita turvallisessa ympäristössä. Tällainen ympäristö tarjoaa riittävästi virikkeitä, ohjaa omaehtoiseen toimimiseen ja on suunniteltu siten, että kaikki materiaalit ovat lasten ulottuvilla. (Berk 2004, 190-192; Kepler-Uotinen 2005, 140.) Leikillisyyden hyödyntäminen opetuksessa onkin erilaisten toiminnallisten kasvatus- ja opetusmenetelmien perusta, sillä leikkiin sisältyy aina toiminnallinen näkökulma (Sura 1999, 222-223). Berk (2004) kirjoittaa, että kun lapsille luodaan oppimisympäristö jossa on mahdollisuus niin yksilölliseen kuin vuorovaikutteiseenkin kokemukselliseen ja keskustelemaan oppimiseen, voidaan edistää merkittävästi mielekästä ja lapsilähtöistä oppimista. Aktiiviset oppimisympäristöt parantavat oppilaiden keskinäistä kommunikaatiota kannustaen kysymysten esittämiseen, ideoiden jakamiseen, haasteisiin tarttumiseen ja myös muiden, erilaisten oppijoiden kanssa työskentelemiseen. Lasten omista mielenkiinnon ja ihmettelyn kohteista lähtevä innostus auttaa myös heitä itseään asettamaan oppimiselleen mielekkäitä tavoitteita. Näin esimerkiksi toiminnallisilla menetelmillä voidaan vähentää vaikkapa ylivilkkaiden lapsien luokassa aiheuttamia käytöshäiriöitä, kun heillä on tilaisuus kanavoida energiaansa tavoitteelliseen toimintaan. (Berk 2004, 178-179, 191.) Tätä luontaista halua oppimiseen tulisi koulumaailman ehkä hyödyntää tehokkaammin antamalla enemmän sijaa oppilaiden näkökulmalle. Kepler-Uotinen (2005) toteaa, että jos lasten annettaisiin itsekkin osallistua oppimisympäristön suunnitteluun, opetukseen voisi avautua paljon uusia näkökulmia (Kepler-Uotinen 2005, 140).

Syksyllä 2004 tehtiin Rovaniemellä tutkimus, jossa peruskoululaisilta lapsilta kysyttiin toiveidensa oppimisympäristöön liittyviä ajatuksia kirjoitelmien muodossa. Tutkimukseen vastasi yhteensä 93 viides- ja kuudesluokkalaista lasta. Vahvimmin lasten kirjoituksissa tuli esiin fyysiseen ympäristöön ja monipuoliseen toimintaan mahdollistavaan ympäristöön liittyviä toiveita, sekä odotuksia jotka liittyivät esimerkiksi koulussa työskentelyyn ja kaveruuteen. Koulun fyysiseen ympäristöön toivottiin muun muassa liikuntapaikkoja kuten jalkapallokenttiä ja yleisurheilukenttiä ja leikkivälineitä, kuten labyrinteitä, trampoliineja, esteratoja ja kiipeilyseiniä. Myös muiden oppiaineiden kuin liikunnan osalta toivomuksissa korostui toiminnallisuus, erilaiset leikit ja pelit. Lapset

toivoivat tietokone- ja videopelien lisäksi kouluun enemmän perinneleikkejä, ulkona leikkimistä ja yleisesti mukavaa yhdessä tekemistä. Nämä toiveet heijastavat myös sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita, sillä useat lapset kirjoittivat kaveruudesta, ryhmässä oppimisesta, mukavista opettajista ja toiveiden oppimisympäristöön liittyvistä positiivisista tunteista. (Hyvönen ym. 2007, 73-84.)

Alkuopetuksen didaktiikkaa kehittävien tutkijoiden mukaan lapsen luontaista halua leikkiä ja tutkia pitäisi oppimisessa hyödyntää mahdollisimman paljon (Brotherus ym. 1999, 186-204). Ala-asteella lapset viihtyvät toiminnassa, jossa on mielikuvitusta, vauhtia, liikettä tai jännitystä. Leikki onkin luonteeltaan sekä pedagogista että kehityspsykologista, ja sen yhtenä tarkoituksena on rikastuttaa ja helpottaa lapsen oppimista. (Kepler-Uotinen 2005, 141.) Leikit ja muut vuorovaikutteinen toiminta tarjoavat oppilaille myös mahdollisuuden purkaa fyysistä energiaa hyväksyttävällä tavalla, jolloin vähenee paine purkaa sitä opetuksen häirintään (Vuorinen 2001, 181; Berk 2004, 178). Kun leikkiä hyödynnetään toiminnallisissa kasvatus- ja opetusmenetelmissä, sovellusalueina voivat olla esimerkiksi draaman käyttö ja roolileikit (Laine & Tähtinen 1999, 223). Eklundin ja Janhusen (2005) mukaan lapset leikkivät harjoitellakseen rooleja ja taitoja, mutta myös kerratakseen kokemuksiaan turvallisessa ympäristössä ja ymmärtääkseen niitä paremmin (Eklund & Janhunen 2005, 85). Leikillä onkin parhaimmillaan monia myönteisiä oheisvaikutuksia. Sen kautta opitaan usein ikään kuin huomaamatta.

Bolton (1984) liittyy roolileikin monialaiseen oppimiseen. Sitä voidaankin käyttää kaikessa oppimisessa, mikä koskettelee kanssakäymistä ja vuorovaikutusta. Boltonin mukaan opetusmenetelmällisen roolileikin etuja ovat esimerkiksi positiivisuus ja turvallisuus tunteisiin liittyviä oppisisältöjä käsiteltäessä, motivoivuus ja yhteys reaalielämään. (Bolton 1984, 15-28.) Myös Ahtineva (2006) kirjoittaa, että roolileikin ideana on käsitellä jotakin ilmiötä, tilannetta tai ongelmaa näytelmän ja leikin avulla. Roolileikit voivat liittyä tunteisiin, asenteisiin ja arvoihin, mutta niiden tavoitteena voi myös olla tiedollisten asioiden oppiminen näyttelemällä. Ensimmäiseksi roolileikin verryttelyvaiheessa ongelmaa kuvataan ja tunnelmaa rentoutetaan. Sitten ongelma esitellään mahdollisimman monesta näkökulmasta ja kokeillaan erilaisten roolien ottoa. Roolileikin lopuksi pidetään arviointituokio. (Ahtineva 2006, 117.)

Erityisesti draamakasvatusta, yhdenlaista toiminnalliseen oppimiseen liittyvää menetelmää, tutkinut Hannu Heikkinen on kirjoittanut paljon niin kutsutusta *vakavasta leikillisyydestä*. Heikkisen (2002; 2005) mukaan leikki ja draama luovat mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomalta. Leikin vakavuus on leikin sisällä, siinä että ottaa leikin tosissaan. Vakava leikillisuus sisältää esimerkiksi ajatuksen siitä, että ryhmällä on yhteinen tahto tutkia jotakin asiaa tai ilmiötä draamallisesti. Draaman maailmojen vakavassa leikillisyydessä oppija voi ottaa erilaisia rooleja, joiden avulla hän oppii sekä tarkastelemaan asioita eri näkökulmista, että

parhaimmillaan avaamaan kliseitä ja stereotyyppioita, joita tietyt aihepiirit usein ensin nostavat esiin. Näin tutummankin ilmiön tarkastelusta voi tulla omakohmainen. (Heikkinen 2002, 66-67; Heikkinen 2005, 33-37.)

Draamallisessa leikissä liikutaan aina kahden eri maailman ulottuvuuksissa, todellisessa maailmassa ja draaman maailmassa. Tällöin fiktiivisessäkin maailmassa liikkuaessaan osallistujien on sitouduttava tiettyihin pelisääntöihin ja fiktion lakeihin. Näin pyritään luomaan *mahdollisuuksien tiloja*, joissa merkityksiä voi tarkastella ja joissa on tilaa uusien merkitysten rakentamiseen. Tämä edellyttää rohkeaa heittäytymistä leikkiin ja erilaisten eettisten valintojen tekemistä fiktion maailmassa. Eettisyys draamakasvatuksessa tarkoittaa usein sitä, että fiktion maailmassa toimimme ”vallasta ja normeista” vapaina, mutta kun astumme sosiaaliseen todellisuuteen, tehtävämme on reflektoida tekoja, joita fiktiivisessä maailmassa tehtiin. (Heikkinen 2002, 66-67; Heikkinen 2005, 33-37.) Voidaan siis todeta, että pelkkä leikki ei vielä takaa oppimista, vaan ollakseen tehokasta siihen on yhdistettävä kokemusten ja tuntemusten reflektointi sekä kytkeminen todelliseen sosiaaliseen elämään.

Kuten edellä kuvatusta ilmenee, toiminnallisten menetelmien kirjo on laaja, yhteistoiminnallisesta tiimityöskentelystä aina draaman maailmoissa eläytymiseen. Toiminnallisilla menetelmillä on kuitenkin yhteiset periaatteensa, jotka tukevat tavoitteellisuutta ja ajattelun kehittymistä. On muistettava, että toiminnallisuuden käyttö opetuksessa ei ratkaise kaikkia opettamiseen tai oppimisen liittyviä ongelmia eikä toiminnallisuus saa olla itsetarkoitus. Mikä tahansa puuhastelu ei johda oppimiseen, ja siksi tekemisessä täytyy aina olla ajatus, tavoite ja yhteys johonkin kokonaisuuteen. Mikään työtapakaan ei ole hyvä sinänsä, vaan ainoastaan suhteessa oppimisen tavoitteisiin ja työskentelyn ulkonaisiin edellytyksiin. Monet tutkijat ovatkin todenneet, että toiminnallisuus, esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen, ei myöskään välttämättä yksinään kehitä yhteistyötaitoja, ellei opetusmenetelmään liity jatkuva tietoinen yhteistyötaitojen arviointi ja harjoittelu. (Vuorinen 2001 180-181; Sahlberg & Leppilampi 1994, 88-92; Heikkinen 2005, 38.)

2.2 Tutkimuksia maailmalla

Viime vuosina lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä sekä toiminnallisen opetuksen menetelmiä on maailmalla tutkittu niin kasvatustieteen, erityispedagogiikan kuin esimerkiksi psykologiankin saralla. Näitä tutkimuksia yhdistävänä tekijänä voidaan nähdä yleinen huoli lasten emotionaalisesta hyvinvoinnista ja oman itsensä arvostamisesta jatkuvasti muuttuvien yhteiskunnan ilmiöiden ja haasteiden keskellä. Lapsi ei opi yksin, vaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristönsä kanssa, ja ohjaajan rooli oppimisen mahdollistajana huomioidaan tutkimuksissa vahvasti. Koska nykyajan lapset viettävät suuren osan ajastaan kouluissa, on koulun tärkeänä tehtävänä puuttua lasten kehitystä uhkaaviin epäkohtiin sekä kannustaa oppilaita saavuttamaan positiivisia, kokonaisvaltaisia oppimiskokemuksia. Seuraavassa olen esitellyt muutamia esimerkkejä vuorovaikutuksen, sosioemotionaalisen oppimisen sekä toiminnallisten menetelmien teemoihin liittyvistä tuoreista tutkimuksista.

Sosioemotionaalisten taitojen merkittävät vaikutukset lasten itsetunnon kehitykselle sekä sosiaaliselle kanssakäymiselle on jo vuosia tunnustettu kasvatustieteen tutkimuksissa maailmalla. Katz ja Porath (2011) ovat tutkineet kanadalaisen koululaisten suhtautumista itseensä sekä erilaisuuteen sosioemotionaalisen oppimisen ja inklusion teemojen valossa. Tutkijat ohjasivat koululaisille suunnatun, erilaisuuden arvostamiseen ja sosiaaliseen vastuullisuuteen liittyvän projektin. Ennen ja jälkeen projektiin liittyvää opetuskokonaisuutta tutkijat selvittivät lasten sosioemotionaalisia taitoja, kuten heidän tietoisuuttaan omasta itsestään, itsekunnioitustaan, tietoisuutta toisista sekä toisten erilaisuuden kunnioittamista. Myös luokkahuoneilmapiiri oli keskeisenä tutkittavana ilmiönä tutkimuksessa. Projektiin osallistui yhteensä 218 10-13 -vuotiasta, muun muassa taidoiltaan tai kulttuuritaustaltaan toisistaan eroavaa koululaista, sekä heidän luokanopettajansa. Ennakkotaitojen selvittämisen jälkeen tutkittavat ryhmät osallistuivat yhdeksään ohjattuun opetustuokioon. Tuokioiden aikana oppilaat pääsivät yksin ja ryhmissä tutkimaan niin omia kuin koulutoveriensa oppimisen vahvuuksia ja haasteita. Tavoitteena oli selvittää aktivoivien tehtävien avulla erilaisten ihmisten yksilöllisiä ominaisuuksia ja vahvuuksia sekä esimerkiksi älykkyyden eri muotoja. Tutkijat pyrkivät opettamaan lapsia arvostamaan ja kunnioittamaan ihmisten yksilöllisyyttä ja erilaisuutta sekä löytämään omat vahvuutensa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sosioemotionaalisiin taitoihin keskittyvä opetustuokio vaikutti positiivisesti luokkien toimintaan, oppimistuloksiin ja asenteisiin, auttaen lapsia uskomaan enemmän omiin kykyihinsä ja tarttumaan tarmokkaammin esimerkiksi oppimisen haasteisiin. Myös luokkien yleinen ilmapiiri parani oppilaiden keskinäisen kunnioituksen ja luokkatoverien auttamisen lisääntymisen myötä. (Katz & Porath 2011, 29-39.)

Robert Whiten (2011) yhteistoiminnallisia menetelmiin liittyvä tutkimus pohjautuu puolestaan havaintoon siitä, että toiminnalliset opetusmenetelmät näyt-

tävät toimivan joillakin oppilailla paremmin kuin toisilla. White halusikin työsään tutkia, voidaanko oppilaiden yhteistoiminnallisissa työtavoissa oppimista parantaa harjoittelemalla ohjatusti itse ryhmätyöskentelyyn liittyviä taitoja. Tutkimuksen ensisijaisena tehtävänä olikin selvittää, miten yhteistoiminnallisten työtapojen ohjattu harjoittelu vaikuttaisi kahdeksaluokkalaisten oppilaiden myöhempään ryhmätyöskentelyyn. Tutkimuksessa muodostettiin kaksi 22 oppilaan ryhmää. Molemmille ryhmille annettiin ongelmanratkaisutehtäviä, ja tutkijat havainnoivat ryhmän välisen vuorovaikutuksen laatua tehtävien aikana. Tämän jälkeen toinen ryhmistä osallistui yhteiseen opetustuokioon, jossa pyrittiin kehittämään ryhmän jäsenten yhteistoiminnallisia työskentelytaitoja ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Taitojen harjoittelun jälkeen molempien ryhmien yhteistä ongelmanratkaisua havainnoitiin jälleen. Tutkimuksessa voitiin nähdä suuria eroja ongelmanratkaisun toimivuudessa opetusta saaneen ja kontrolliryhmän välillä. Tutkimustulosten perusteella voidaankin todeta, että opettamalla ryhmälle ensin yhteistoiminnan perusteita voidaan ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen, konfliktitilanteiden hallintaan ja ryhmätoverien kannustamiseen vaikuttaa positiivisesti. Näin voidaan parantaa yhteistoiminnallisessa työskentelyssä oppimista. (White 2011, 15, 28.) Tämä havainto tukee myös tämän tutkimuksen teoriapohjasta nousevaa käsitystä siitä, että ollakseen tavoitteellista ja tuloksellista, myös toiminnallisuutta on harjoiteltava sekä opettajan itsensä toimesta että oppilaiden kanssa.

Morcom ja MacCallum (2009) ovat tapaustutkimuksessaan tutkineet muun muassa sitä, miten oppilaiden vuorovaikutuksen tukeminen sosiaalisten tilanteiden ratkomisessa vaikuttaa opettajan osallisuuden tuntemuksiin, työmotivaatioon ja työssä jaksamiseen. Tutkimuksesta selvisi että opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden keskinäisten positiivisten vuorovaikutussuhteiden tukijana. Tapaustutkimuksessa viikoittain käydyt vuorovaikutuskeskustelut opettajan ja oppilaiden välillä tähtäsivät esimerkiksi ongelmanratkaisuun ja demokraattisen päätöksenteon harjoitteluun. Tämä kokonaisvaltainen ja yhteistoiminnallinen osallistuminen oppilaiden sosiaaliseen hyvinvointiin auttoi ylläpitämään opettajan omaa työmotivaatiota muutoin hyvin vaativassa tehtävässään. Tiivis osallistuminen tällaisiin yhteistoiminnallisiin, syvällisiin oppimisprosesseihin voi tutkimuksen mukaan kannustaa opettajaa vastaamaan yhä monipuolisemmin erilaisten oppilaiden tarpeisiin kehittämällä opetusmenetelmiään, sekä omaan elinikäiseen oppimiseen. Oman työn merkityksellisyyden kokemukset puolestaan auttavat opettajia jaksamaan työssään. (Morcom & MacCallum 2009, 23-37.) Ehkäpä tämän tutkimuksen johtopäätöksissä piilee avain kaikkien uusien opetusmenetelmien käyttöönottoon koulumaailmassa. Jos opettaja tuntee itse tekevänsä merkityksellistä työtä, ja saa ympäristöstään siihen tukea, saattaa hän olla rohkeampi kokeilemaan myös uutta.

3. TUTKIMUKSEN KULKU JA KÄYTETYT METODIT

Seuraavassa on lyhyesti eritelty tämän tutkimuksen kulkua ja siinä käytettyjä metodeja.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävät

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, millaisia ajatuksia oppilailla herää kiireen ilmiöstä, kun opetusmenetelmänä käytetään vuorovaikutuksellista toiminnallisuutta. Oppilaiden kiireen ilmiölle antamista merkityksistä pyrin poimimaan yhtymäkohtia erityisesti sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen, joka sisältyy myös terveystiedon opetuksen ja tunnekasvatuksen yleisiin tavoitteisiin. Sosioemotionaalisisista taitotavoitteista keskeisimmiksi tämän tutkimuksen osalta muodostuivat tunteiden nimeämisen taidot, myönteisten asenteiden ja arvojen ilmeneminen, sekä tunteiden säätelyn taidot. Kiire valikoitui tuokioiden tarkasteltavaksi ilmiöksi muun muassa sen vuoksi, että sitä ei useinkaan käsitellä kouluopetuksessa. Kiireen ilmiön tutkimisella voisi mahdollisesti tuoda esille sosioemotionaalisia taitoja muita, tutumpia tunnekasvatuksen teemoja objektiivisemmin.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään toiminnallisten työtapojen soveltuvuutta:

- 1) tunteiden nimeämisen oppimiseen
- 2) myönteisten asenteiden ja arvojen oppimiseen
- 3) tunteiden säätelyn oppimiseen

Näiden tutkimustehtävien lisäksi pyrin myös kokemukseni sekä kirjallisuuden avulla tarkastelemaan toiminnallisten menetelmien yleistä soveltuvuutta alakoulun terveystiedon opetukseen.

3.2 Tutkimuksen toteutus ja osallistujat

Tutkimus toteutettiin kolmella eri kouvolalaisiskoululla kevään 2011 aikana, ja siihen osallistui kolme viidennen luokan oppilasryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä oli 14 oppilasta, toisessa 16 oppilasta ja kolmannessa 17 oppilasta. Yhteensä tutkimukseen osallistui 47 lasta. Kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista 19 oli tyttöjä ja 28 oli poikia.

Tutkimuksessa ohjasin eri aikoina kaikille kolmelle oppilasryhmälle saman 90-minuuttisen tunnekasvatustuokion, jossa käytettiin vuorotellen toiminnallisia menetelmiä sekä yhteisiä keskusteluja oppimista syventämässä. Tuokiot pidet-

tiin oppilaiden normaalien koulupäivien aikana.

Harjoituksiin ja keskusteluihin liittyen keräsin tuokion aikana oppilailta kirjallisia tuotoksia. Osa kirjallisista tehtävistä tehtiin yksin ja osa pienissä ryhmissä. Näiden kirjallisten vastausten avulla pyrin hahmottamaan sitä, millaisia ajatuksia oppilailla on kiireestä ilmiönä. Pyrin myös havainnoimaan toiminnallisten menetelmien soveltuvuutta terveystiedon opetukseen seuraamalla ja ohjaamalla aktiivisesti oppilaiden toimintaa opetustuokion aikana. Ohjaamani toimintatuokion rakenne näkyy tarkemmin tämän tutkimuksen liite-osiossa (Liite 2).

3.3 Laadullinen tutkimus ja sen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen tärkeimpiä lähtökohtia on todellisen elämän kuvaus. Tavallisesti tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkemyksiä tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ymmärtämään ihmisten toimintaa tietyssä ympäristössä. Sitä voidaan kutsua myös ymmärtäväksi tutkimukseksi. (Kiviniemi 2010, 70; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.) Tutkimustyypille on ominaista keskittyä pieneen määrään tutkittavia ja kokoamaan tutkimusaineisto todellisissa tilanteissa, luonnollisissa olosuhteissa. Aineistonkeruumenetelminä käytetään usein erilaisia haastatteluja, dokumentteja ja tekstejä, sekä tutkittavien havainnointia. Tarkoituksellisesti valittujen tutkittavien näkökulma ja ääni pyritään saamaan kuuluviin täsmentämällä tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja tutkimuksen kuluessa. (Kiviniemi 2010, 70; Eskola & Suoranta 2003, 15.) Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan jokaisen tutkittavan oppilaan näkökulman mahdollisimman hyvin esille. Siksi valitsin analysoinnin kohteeksi muuten toiminnallisuuteen keskittyvässä projektissa nimenomaan kirjalliset tuotokset. Näin pyrin vaikuttavaan siihen mahdolliseen ongelmaan, että vain rohkeimpien ja aktiivisimpien oppilaiden ajatukset pääsisivät tuokion aikana esiin.

Hirsjärvi ym. (1997) näkevät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin eroavan selvästi määrällisen tutkimuksen arvioinnista. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse ihmisen ja kontekstin muodostaman tapauksen tutkimisesta, joten tällöin ei voida määrällisen tutkimuksen tapaan puhua mittaustulosten toistettavuudesta tai tutkimusmenetelmästä pätevyyden mittarina. Laadulliseen tutkimukseen kuulukin näkemys siitä, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, eikä niitä voida, eikä ole tarpeenkaan, toistaa. Koska tutkimuksen laatu kasvaa tutkijan selittäessä ja perustellessa tekemiään valintoja, on tutkimuksen arviointi kuitenkin tärkeää. (Hirsjärvi ym. 1997, 213-214.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään siis erilaisten aineistonkeruumenetelmien avulla tuottamaan intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta, tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tämän tutkimuksen osalta voidaan

todeta, että kolme tutkittua testiryhmää, joissa oli yhteensä 47 oppilasta, muodostavat yhdessä kokonaisuuden, siis tutkittavan tapauksen. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2010) mukaan tapaustutkimusta on kritisoitu edustavuuden puutteesta ja puutteellisesta kurinalaisuudesta aineistoa kerätessä ja analysoitaessa. Toisaalta viime aikoina on korostunut tapaustutkimuksen soveltuvuus aineistolähtöiseen analyysiin, jossa kerätystä aineistosta lähtien rakennetaan jotakin yleisemminkin kiinnostavaa. Tieteellisyyden nimissä tapaustutkimuksessa on tehtävä näkyväksi tutkimusprosessi, jolloin tutkimusraportin lukija saa selville, miten johtopäätöksiin on päädytty. Tutkimuksen yleistettävyyttä puolestaan edellyttää sitä, että tutkimuksen käsitteet selvennetään lukijalle ja että tutkimus on muutenkin ymmärrettävästi esitetty. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190-191.)

Kiviniemi (2010) kirjoittaa, että laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Kun laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on inhimillinen, eli tutkija itse, voi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsoa kehittyvän vähitellen tutkijan mielessä. Laadullinen tutkimus voidaan siis ymmärtää myös eräänlaisena oppimistapahtumana. (Kiviniemi 2010, 70.) Myös Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat tiiviisti yhteen, ja tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. Tämän vuoksi tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelman asettelua saatetaan joutua muuttamaan tutkimuksen kuluessa. (Eskola & Suoranta 2003, 15-16.) Tämä pätee tähänkin tutkimukseen, sillä tutkimuksen edetessä muokkasinkin tutkimustehtäviäni ja analyysitapaani useasti.

Tutkimukseni prosessiluontoisuus tulee esille myös suhteessa teoriaan. Aluperin tarkoitukseni oli tehdä puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus, mutta työn edetessä huomasin keräämälläni aineistolla ja sosioemotionaalisen oppimisen teorialla niin paljon yhtäläisyyksiä, että päätin poimia aineistosta vastauksia teorian ohjaamiin tutkimustehtäviin. Tämän myötä sain luokiteltua oppilaiden vastauksista nousseita teemoja helpommin vertailtavaan muotoon. Vertailun helpottamiseksi ja tehdäkseen tutkimukseni myös helpommin luettavaksi, käytin pylväsdiagrammeja kuvaamaan oppilaiden vastausten suhteita toisiinsa.

Itse teoriapohjan kerääminenkin osoittautui monimutkaiseksi prosessiksi, sillä jouduin soveltamaan sekä toiminnallisen oppimisen, tunnekasvatuksen että terveystiedon opetuksen yleisteorioita toisiinsa. Lopulta päädyin keräämään tutkimukseeni mahdollisimman käytännönläheistä teoretietoa, jonka avulla pystyisin tulkitsemaan keräämäni tutkimusaineistoa. Pyrin saamaan tutkimustulosten ja teoriapohjan välille vuoropuhelua, jonka avulla oppilaslähtöisen terveystiedon, toiminnallisuuden, tunnekasvatuksen, vuorovaikutuksen ja tutkivan opettajuuden teemat tukisivat toinen toistaan. Kiviniemi (2010) kirjoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa on yleensä kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, ei niinkään etukäteen hahmotellun teo-

rian testauksesta (Kiviniemi 2010, 74).

Ohjaamissani toimintatuokioissa oli pohjimmiltaan kyse vuorovaikutuksellisesta oppimisprosessista, jonka avulla pyrittiin nostamaan oppilaiden ajatuksia ja oppimista esille. Olin itse tutkijana hyvin aktiivisessa roolissa tuokioiden aikana ohjaten toimintaa ja esittäen oppilaille kysymyksiä joiden tavoitteena oli stimuloida heidän ajatteluaan. Vuorovaikutus ryhmän sisällä sekä ryhmälle esittämäni kysymykset ohjasivat tuloksia merkittävästi, ja siksi suunnittelin kysymykset huolellisesti ja pyrin havainnoimaan toimintatavan soveltuvuutta käytännössä tuokion aikana. Tällaista tutkimusentekotapaa Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuvaavat *osallistavaksi havainnoinniksi*. Siinä tärkeässä osassa on tutkimukseen osallistuvan ryhmän oppiminen, ja tutkija toimii tämän oppimisen mahdollistajana osallistuen prosessiin aktiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82-83.)

Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan yhdistellä monia aineistonkeruumenetelmiä, kuten haastattelua, kyselyä ja tässä tutkimuksessa käyttämiäni havainnointia sekä kirjallisiin dokumentteihin perustuva tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Koin tässä tutkimuksessa selkeimmäksi tavaksi saada kiireen ilmiön tekijöitä esille pyytämällä toiminnallisten harjoitusten jälkeen oppilailta kirjallisia dokumentteja aiheesta. Tuomi ja Sarajärvi toteavatkin, että tutkittaessa ihmisten aikomuksia käyttäytyä jollakin tavalla, on kysymiseen perustuva aineistonkeruumenetelmä soveliaain, mutta jos tutkitaan selvää vuorovaikutuskäyttäytymistä, on havainnointi menetelmistä tarkoituksenmukaisin. Aikomusten ja todellisen käyttäytymisen välillä voi olla suuria eroja, ja monet negatiiviset puolet tulevatkin ilmiöistä esille vain havainnoimalla ihmisten todellista toimintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Kiireen ilmiön tutkimisen näkökulmasta taas kirjalliset yksilövastaukset sekä ryhmien tuottamat dokumentit olivat mielestäni toimivin keino tuoda esiin tuokion aikana opittua, sillä kirjallisissa vastauksissa oppilaat joutuivat jäsentämään vastauksiinsa ehkä tarkemmin ja harkitummin kuin keskusteluissa. Toisaalta, ajatusten esittäminen kirjallisessa muodossa saattoi johdattaa vastauksia hieman kauemmaksi käytännössä koettujen tunnekokemusten aitoudesta. Vastauksiin saattoi vaikuttaa se, mitä oppilaat ikään kuin olettivat tutkijan haluavan kuulla. Arvioidessani toiminnallisia menetelmiä en siis voi sivuuttaa aktiivisen toiminnan havainnointia, sillä tämä tarjosi aidon esimerkin harjoitusten toimivuudesta ja oppilaiden käyttämistä työskentelykeinoista.

Oman haasteensa tutkimukseni luotettavuudelle asettaa se, että yhden oppilasryhmän ja yksittäisen toimintatuokion sijaan tutkin kolmea ryhmää. Pyrin pitämään toimintatuokioiden rakenteen kaikissa kolmessa tapauksessa mahdollisimman samanlaisena, ja tämän vuoksi tarkan suunnitelman teko ja oppilaille tekemieni kysymysten määrittäminen ennalta oli välttämätöntä. Näin pyrin varmistamaan testiryhmiin mahdollisimman samankaltaiset olosuhteet oman toimintani osalta. Varsinaisen oppimistavoitteen määrittäminen tuotti minulle

etukäteen hieman hankaluuksia, sillä toimintatapana toiminnallisuus oli itsellenikin melko uusi. Pelkäsin myös etukäteen sitä, että oppilaat ehkä innostuvat kyllä toiminnasta, mutta eivät opi tunnekasvatuksen tavoitteista mitään. Koska varsinaiset testiryhmät olivat minulle entuudestaan tuntemattomia, en tiennyt, millainen ryhmädynamiikka ja turvallisuuden aste kuhunkin joukkoon oli jo muodostunut, tai että oliko oppilaille aiempia kokemuksia toiminnallisista työtavoista. Graduohjaajani kehotuksesta ohjasinkin ennen varsinaista tutkimusta pilottituokion erään jyväskeleläiskoulun nelosluokkalaisille. Pilottituokiosta huomasin, miten vaikeaa oppilaiden oli hahmottaa kiireeseen liittyviä tunteita ja niiden seurauksia ilman tarkoin valittuja harjoituksia ja ohjaajan kysymyksiä. Kokeilussa ymmärsin, miten tärkeä oma roolini oppimisen johdonmukaisena ohjaajana oli. Sain näin tarkennettua varsinaisen tutkimustuokion rakennetta ja erityisesti reflektioon ohjaavia kysymyksiä entisestään. Toisaalta tutkimukseen valmistautumista hieman helpotti ajatus siitä, että viidesluokkalaiset olisivat mahdollisesti hieman pidemmällä ajattelunsa kehityksessä kuin pilottitutkimuksessa havainnoimani nelosluokkalaiset, ja saattaisivat siksi ilmaista ajatuksiaan monipuolisemmin kuin pilottiryhmä.

Eskola ja Suoranta (2003) kirjoittavat, että tutkijalla on aina keskeinen asema laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan oma ajattelu ja arvolähtökohdat vaikuttavat aina tutkimuksen lopputulokseen, sillä se, miten ymmärrämme tutkimiamme ilmiötä, on riippuvaista nimenomaan arvoistamme. Tämä vaikeuttaa aina tutkijan objektiivisuutta ja puolueettomuutta. Objektiivisuudella ja puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta 2003, 17.) Koska tutkija on itse tutkimusasetelman luoja ja tulkitaja, on laadullinen tutkimus väistämättä aina jokseenkin puolueellinen. Vaikka puhdas, objektiivinen tieto onkin sula mahdollisuus, täytyy tutkijan silti pyrkiä tunnistamaan omat ennako-oletuksensa ja arvostuksensa. Objektiivisuus syntyy näin tutkijan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 2003, 17; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20, 136.)

Koska olen itse opettajana kiinnostunut draamasta ja toiminnallisuudesta, ja minulla on aiheisiin myönteinen arvolutaus, uskon että tämä näkyi tutkimustuokioiden aikana erityisenä innokkuutena. Toisaalta, toiminnallisuus vaatiikin ohjaajan omaa innostusta toimiakseen. Ennako-oletukseni oli myös, että kiireen ilmiön käsittely toiminnallisesti voi olla joillekin oppilaille hyvin haastavaa. Ennako-oletukseni ja arvostukseni näkyvät varmasti siinä, että yritin kaikin keinoin saada tuokiosta oppilaiden ajatuksia esille ja oppimista tapahtumaan. Vaikka omassa arvomaailmassani kiireellä on negatiivinen arvolutaus, pyrin toimintatuokion aikana välttämään negatiivisuuden korostamista ja kannustamaan oppilaita havainnoimaan ilmiötä avoimin mielin eri näkökulmista.

Kiviniemi (2010) kirjoittaa, että tutkijan tekemä tulkinta on aina ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. Jokainen tulkinta voi olla kiistettävissä, ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää myös vaihtoehtoja. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkijan tehtävänä on hahmottaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niistä perusteista, joiden pohjalta hän on näihin tulkintoihin päätenyt. Tavoitteena onkin lähinnä uskottava kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2010, 83.)

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana myös hypoteesittomuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennakkokäsityksiä tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Luonnollisesti kaikki havaintomme ovat aina latautuneet aiemmilla kokemuksillamme, mutta nämä kokemukset eivät saa rajata tutkimuksellisia toimenpiteitä. Laadullisessa analyysissä tutkijan tulisi ennemminkin yllättyä tai oppia tutkimuksensa kuluessa. Tämä edellyttää sitä että ennako-oletukset tiedostetaan ja otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. (Eskola & Suoranta 2003, 19-20.)

Tässä tutkimuksessa hypoteesittomuus näkyy jo tutkimuskysymysten asettelussa. Vaikka pyrin ohjaamaan oppilaiden toimintaa ja suuntaamaan ajattelua kiireen tunteen syvällisempään pohdintaan, en voinut ennalta tietää, millaisia asioita oppilaat nostaisivat esille, ja millaisista huomioista kussakin ryhmässä heräisi keskustelua. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään pitämällä oppilaille suunnatut kysymykset mahdollisimman avoimina, jotta heidän oma äänensä pääsisi mahdollisimman monipuolisesti kuuluviin.

3.4 Aineiston analyysi

Kiviniemen (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin luonne on pohjimmiltaan aineistolähtöinen. Tutkittavan ilmiön kannalta merkittävimmät teemat nousevat tällöin aineistosta käsin, eli muuttujia ei luokitella etukäteen. Koska tutkittavan ilmiön ymmärtäminen nähdään aina suhteessa muuhun aineistoon sekä kontekstiinsa, on aineiston analyysi hyvin kokonaisvaltaista. (Kiviniemi 2010, 68.) Ongelmana aineistolähtöisessä analyysissä on se, että havainnot ovat aina yhteydessä teoriaan. Näin itse tutkimusasetelma, käytetyt käsitteet ja tutkijan ennako-oletukset vaikuttavat aina tuloksiin. Tutkijan tuleekin tiedostaa ja kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 96.) Tutkimustuokioita suunnitellessani ja tuloksia analysoidessani pyrin tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni, jotta voisin toimia mahdollisimman vapaina niistä. Oppilaiden vastauksista esille nousevat teemat kytkin teoriapohjaan vasta myöhemmin, sillä en voinut ennalta tietää, mitä kiireen tunteesta nousisi esille tutkimuksen aikana. Lopulta teoria ohjasi tutkimuskysymyksiäni siinä määrin, että kytkin aineistosta nousseita teemoja teoriassa jo ennalta määritettyihin käsitteisiin.

Sellaista tutkimusta, jossa aineiston jaottelussa pyritään löytämään jotakin ilmiötä kuvaavaa tietoa, kutsutaan sisällönanalyysiksi. Se on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jossa pyritään käsitteellistämään empiirisen aineiston sisältämä tieto. Ilmiö nähdään yleensä kokonaisena vasta tarkasteltaessa sitä teorian valossa, mutta sisällönanalyysin avulla järjestelty aineisto auttaa löytämään tulosten kannalta olennaiset asiat. Näin havainnot voidaan siis sijoittaa omiin lokeroihinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 96.) Kvalitatiivinen sisällönanalyysi on vapaamuotoinen ja sujuva. Sen kohteena voi olla mikä tahansa puhuttu, kirjoitettu, kuvattu tai esitetty ihmisen henkinen tuote. Analyysivaiheessa huomio kiinnittyy tällöin sekä tutkimusmateriaalin laadullisiin yksityiskohtiin, että esimerkiksi saatuun lisäinformaatioon tutkimusvastausten laatuun vaikuttaneista tekijöistä. (Laaksovirta 1988, 76-77.)

Tutkimuksessani luokittelin aineistoa sisällönanalyysin keinoin erilaisten teoriasta sekä aineistosta nousseiden teemojen avulla. Pyrin näin jaottelemaan ja yksinkertaistamaan saamiani tuloksia ja kertomaan siitä kaiken olennaisen. Tutkimukseni ei siis ole puhtaasti teorialähtöinen, sillä tavoitteenani ei ole testata jo olemassa olevan teorian toimivuutta. Teoriapohja kuitenkin antoi lopulta kehyksen analyysilleni, auttaen luokittelemaan oppilaiden vastauksia tiettyjen otsikoiden alle. Voidaankin todeta, että tässä tutkimuksessa on käytetty Tuomen ja Sarajärven (2009) määrittelyn mukaan *teoriaohjaavaa analyysiä*, jossa teoria toimii analyysin teon apuna ja jäsentäjänä. Tällöin tutkimuksen tarkoitus ei ole niinkään teoriaa testaava, vaan paremminkin teoratiedon pohjalta uusia ajatussuuntia avaava. Tutkimuksen analyysissä yhdistyvät aineistolähtöisyys sekä valmiit mallit. Aineiston luokittelussa alaluokat luodaan aineistolähtöisesti, mutta analyysin yläluokat voidaan tuoda valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 117.)

Tämän tutkimuksen analysoitavina yksikköinä toimivat oppilaiden kirjoittamat tunnesanat ja ilmaisut. Oppilaiden vastauksista nousseiden teemojen perusteella pystyin jaottelemaan kiireen ilmiöön liittyviä tekijöitä omiin luokkiinsa. Teoriasta nousseita yläluokkia ovat tässä tutkimuksessa 1) *tunteiden nimeäminen* 2) *myönteiset asenteet ja arvot* sekä 3) *tunteiden säätely*. Aineistosta nousseita alaluokkia olivat tunteiden nimeämiseen liittyen kiireen aiheuttamat *henkiset tuntemukset, fyysiset vaikutukset* sekä *fyysinen toiminta*. Myönteiset asenteet ja arvot ilmenivät tutkimuksessa teoriasta nousseiden alaluokkien, *henkilökohtaisen vastuun* sekä *sosiaalisen vastuun* ilmaisuissa. Tunteiden säätelyyn liittyvät vastaukset ryhmittelin seuraaviin aineistosta nousseisiin alaluokkiin: *toiminnan organisointi* ja *tunnekuohun hallinta*. Luokittelun avulla pystyin tarkastelemaan, mitkä teemat nousivat oppilaiden mielestä keskeisiksi, ja näin kuvaamaan tutkittua ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti käsitteiden yhdistelemisen avulla.

3.5 Tutkimuksen eettisyys

Jotta tutkimus olisi laadukas, on tutkijan noudatettava siinä tutkimusetiikan periaatteita. Tutkijan on oltava aidosti kiinnostunut tutkimuskohteesta, jolloin uuden tiedon hankkiminen siitä katsotaan tutkimuseettisesti perustelluksi motivaation lähteeksi. Tutkijan edellytetään myös olevan tutkimusalueeseen perehtyessään sekä aineiston hankinnassa ja analysoinnissa rehellinen ja tunnollinen. Tutkija on aina vastuussa tutkimuksen ja sen tulosten seurauksista, ja hänen on kunnioitettava jokaisen tutkimukseen osallistuvan henkilön ihmisarvoa. (Pietarinen 1999, 9-19.)

Yleisiä tunnekasvatuksen tavoitteita määriteltäessä on pohdittu, missä määrin oppilaiden tunne-elämään on lupa vaikuttaa tarkoituksenmukaisesti, ja onko oppilaiden tunne-elämän kehitykselle ylipäänsä eettistä asetta tiettyjä tavoitteita (Turunen 1999, 92-93). Tunteiden kokemiseen ja tuottamiseen ei luonnollisesti voida ketään pakottaa, mutta tunnekasvatuksen tavoitteita voidaan perustella sillä, että uusien asioiden tehokas oppiminen vaatii toimivaa tunnepohjaa. Tämän vuoksi lapsen tulevan elämän kannalta tunteiden tunnistaminen ja niiden hallinnan oppiminen on jopa tärkeämpää kuin tiedon hankkiminen ja tiedollinen oppiminen. (Isokorpi 2004, 127.)

Koulu on paikka, jossa lapset viettävät suuren osan ajastaan, ja joka osaltaan vaikuttaa kiireen tunteiden läsnäoloon lasten elämässä. Oikeutin tutkimusaihetani muun muassa sillä, että sosioemotionaaliset taidot liittyvät läheisesti viidesluokkalaisten lasten terveystiedon tavoitteisiin, ja kiirettä on ilmiönä vähemmän tutkittu lasten näkökulmasta. Mielestäni toiminnallisten menetelmien avulla on mahdollista konkretisoida lapsille muuten liian abstrakteja aiheita, ja luoda näin pohjaa keskusteluille ja ajatusten esiin tuomiselle. Koska kouluoppimisen tavoitteena on yhä vahvemmin luoda lapsille elämisen taitoja, koin että kiireen ilmiön tutkiminen ja kokeminen käytännössä sopisi hyvin kouluympäristöön. Oli tärkeää saada tietää, miten lapset itse suhtautuvat niin kiireen tunteisiin kuin toiminnallisiin menetelmiinkin, sillä mielestäni keskustelun herättäminen lasten hyvinvoinnista ja koulujen opetusmenetelmien tarkoituksenmukaisuudesta on aina perusteltua.

Toiminnallisuudessa on aina läsnä se eettinen kysymys, että onko toiminta tavoitteellista ja suunniteltua, vai onko kyseessä merkityksetön, joskin mahdollisesti hauska, puuhastelu. Tärkeänä vaiheena eettisesti hyväksytyssä toiminnallisuudessa onkin kokemusten sitominen arkielämän ilmiöihin. Pysin suunnittelemaan toimintatuokion rakenteen mahdollisimman tavoitteelliseksi ja johdonmukaiseksi, jotta oppilaat ajattelisivat itse, ymmärtäisivät asioiden välisiä yhteyksiä ja saivat kokemuksesta mahdollisesti eväitä myös tulevaisuuttaan varten. Oppilaille antamani kirjoitustehtävien ja yhteisten keskustelujen tavoitteena olikin ajatusten esille tuomisen lisäksi selventää luokassa koetun ja arkielämän välisiä yhteyksiä.

Esimerkiksi lasten harrastusmahdollisuuksien monipuolistumisen vuoksi oletin ennen tutkimuksen tekoa, että varmasti monella viidesluokkalaisella on jo omakohtaisia kokemuksia kiireestä. Oletin myös, että viidesluokkalaiset ovat kehityksessään jo siinä vaiheessa, että he pystyvät tarkastelemaan ilmiöitä monista näkökulmista ja uskaltavat kertoa omia ajatuksiaan myös uudelle ohjauvalle aikuiselle. Tuokion aikana kannustin oppilaita heittäytymään toimintaan ja kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan ääneen, mutta koska ketään ei voi pakottaa toimimaan, käytännössä kaikki osallistuivat sen verran kuin halusivat. En tietoisesti korostanut tuokiossa osallistumisen vapaaehtoisuutta, sillä ennakoin että se saattaisi aiheuttaa joidenkin oppilaiden jättäytymisen kokonaan pois toiminnasta. Pyrin pitämään toimintaa yllä vetoamalla ryhmän positiiviseen keskinäiseen riippuvuuteen ja jokaisen yksilön panoksen tärkeyteen.

Pyrin turvaamaan tutkimuksen eettisyyttä myös olemalla etukäteen yhteydessä lasten opettajiin, sekä lähettämällä jokaisen oppilaan vanhemmille tutkimuslupapyyntö (Liite 1), jossa on kuvailtu tutkimuksen tarkoitusta ja menetelmiä. Kerron tutkimuslupakirjeessä käsitteleväni vastaukset nimettöminä. Jätin tarkoituksellisesti myös tutkimukseen osallistuneiden koulujen nimet mainitsematta, jotta lukija ei pysty päättelemään, miltä nimenomaisilta luokkaryhmiltä vastaukset on kerätty. Hirsjärven ym. (1997) mukaan koulussa ei pidä ryhtyä kokeiluihin, ellei opettajien kanssa ole ensin neuvoteltu ja järjestetty olosuhteita muutoin sopiviksi (Hirsjärvi ym. 2001, 173). Sovimmekin yhdessä opettajien kanssa sopivan ajankohdan tunnekasvatustuokioille, varaten koulupäivästä opettajan mielestä sopivasta kohdasta kaksoistunnin mittaisen ajan tutkimuksen tekoon.

4. TOIMINNASTA TULOISIIN

-Kiireen tunne ja sosioemotionaaliset taidot tutkimuksen valossa

Siposen ja Kokkosen (2006) mukaan oppilaan sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvää oppimista on vaikea arvioida luotettavasti, koska oppilaiden edellytykset ovat hyvin erilaiset. Taitojen arvioinnin osalta onkin syytä keskittyä enemmän kognitiivisiin taitoihin, kuten erilaisten valintojen seurauksien ymmärtämiseen, taitojen merkityksen ymmärtämiseen, keskeisten taitojen piirteiden hahmottamiseen, ongelmanratkaisutaitoihin, sovellusten esittämiseen, näkökulmien esille tuomiseen, ja eri näkökulmiin asettumiseen. (Siponen & Kokkonen 2006, 229.) Tutkimuksessani pyrin tekemään kiireen ilmiötä näkyväksi toiminnallisten harjoitusten avulla ja kysymällä oppilailta selkeitä, avoimia kysymyksiä havainnoistaan. Kirjallisissa tehtävissä pyrin myös siihen, että oppilaat keksisivät arkielämän sovelluksia kiireen ilmiöön liittyen. Kirjallisiin tehtäviin saamistani vastauksista on tutkimuksen liitteeksi koottu esimerkkivastauksia (LIITTEET 3, 4, 5 ja 6).

Seuraavassa on raportoitu tämän tutkimuksen tuloksia CASEL:n sosioemotionaalisten taitotavoitteiden valossa. Koska käytän analysoitavana materiaalina oppilaiden kirjallisia tuotoksia, tulosten analyysin pääosassa ovat tunteiden nimeäminen, myönteiset asenteet ja arvot sekä tunteiden säätely. Pyrin nostamaan oppilaiden kirjallisista vastauksista näihin tavoitteisiin liittyviä mainintoja ja yhtymäkohtia. Toiminnallisessa opetuksessa oppimista tapahtuu monissa eri muodoissa, ja itse prosessi on vähintään yhtä tärkeä kuin saadut tulokset. Siksi en voi sivuuttaa aktiivisen toiminnan osuutta. Vaikka tutkimukseni pääpaino onkin oppilaiden kirjallisissa vastauksissa, halusin eritellä myös toiminnallisten harjoitusten aikana tekemiäni havaintoja tutkimusprojektissa tapahtuneen oppimisprosessin pohdinnan yhteydessä.

4.1 Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen

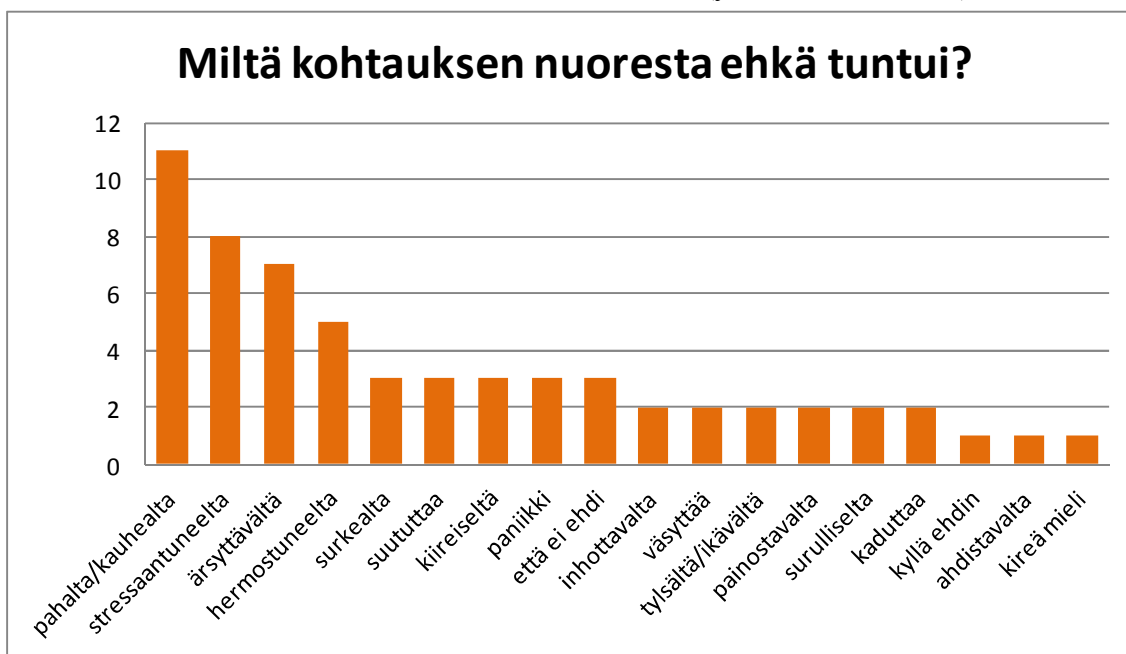
Seuraavassa olen raportoinut oppilaiden kirjallisista vastauksista eriteltyjä tutkimustuloksia tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyen. Parhaiten nämä tunteiden nimeämisen taidot ilmenivät ennakkokäsityksiä tarkastelevassa alkutehtävässä, sekä reaktioleikin jälkeisessä tunteiden nimeämistehtävässä, jossa oppilaat sijoittivat tunnesanoja ihmiskehon eri osiin.

4.1.1 Oppilaiden ennakkokäsitykset ja alkukohtaukseen eläytyminen

Esitin tuokion aluksi oppilaille kohtauksen ”Kiireinen nuori” (ks. Liite 2). Kohtauksen jälkeen pyysin oppilaita kirjoittamaan ajatuksia näkemästään kysymyksellä ”mistä kohtauksessa oli mielestäsi kyse?”. Vastauksista tutkin vain sitä, yhdistivätkö oppilaat alkukohtauksen pääajatuksen kiireen tunteeseen ja ilmiöön. Vastauksissa sana ”kiire” oli mainittu 26 kertaa, ja omin sanoin kiireen ilmiötä oli selittänyt 20 lasta. Tällaisia selityksiä olivat esimerkiksi *”hänellä on liikaa hommia ja liian vähän aikaa”* tai että *”hän on jättänyt kaiken viime tippaan, ja nyt ei tiedä ehtiikö tehdä kaiken ajoissa”*. Ainoastaan yksi vastanneista ei ollut millään lailla kuvaillut kiireen tunnetta tai ilmiötä ensimmäisessä vastauksessaan, vaan oli keskittynyt lähinnä kohtauksen henkilön toimintaan vastaamalla: *”ei ole viitsinyt tehdä hommia”*. Lähes kaikki siis ymmärsivät ilman perinteistä opettajan alkupohjustusta tai ennen ensimmäistäkään keskustelua, että toimintatuokio tulisi keskittymään kiireen tuntemuksiin, ja pystyivät nimeämään tai selittämään käsitteen ”kiire” jollakin lailla.

Toisessa kysymyksessä tarkensin tehtävänantoa pyytämällä oppilaita kirjoittamaan omin sanoin, miltä kohtauksen nuoresta ehkä tuntui. Vastaukseksi sain yhteensä 61 tunnesanaa. Näistä olen luokitellut 18 erilaista vastauksissa ilmenyttä tunneilmaisua, jotka näkyvät seuraavassa kaaviossa (ks. kuvio 2). Eniten vastatut tunnesanat olivat *”pahalta”* ja *”kauhealta”*, jotka olen kuviossa yhdistänyt yhteiseksi termikseen sanojen samankaltaisen merkityksen vuoksi. Vastanneista oppilaista 11 oli käyttänyt jompaakumpaa tai molempia ilmaisuja vastauksessaan. Seuraavaksi yleisin ilmaus oli *”stressaantuneelta”* (8 mainintaa) ja *”ärsyttävältä”* (7 mainintaa). Sana *”hermostuneelta”* ilmeni viidessä (5) vastauksessa. Tämän jälkeen vastauksissa ilmenee suurempaa hajontaa. Yleisesti vastauksissa näkyy selvä negatiivinen linja, suuttumuksesta ja vihasta suruun ja katumukseen. Vastausten joukossa oli ainoastaan yksi positiivista asennoitumista ilmentävä vastaus: *”kyllä ehdin”*.

Kuvio 2: Miltä kohtauksen nuoresta ehkä tuntui? (yht: 61 mainintaa)



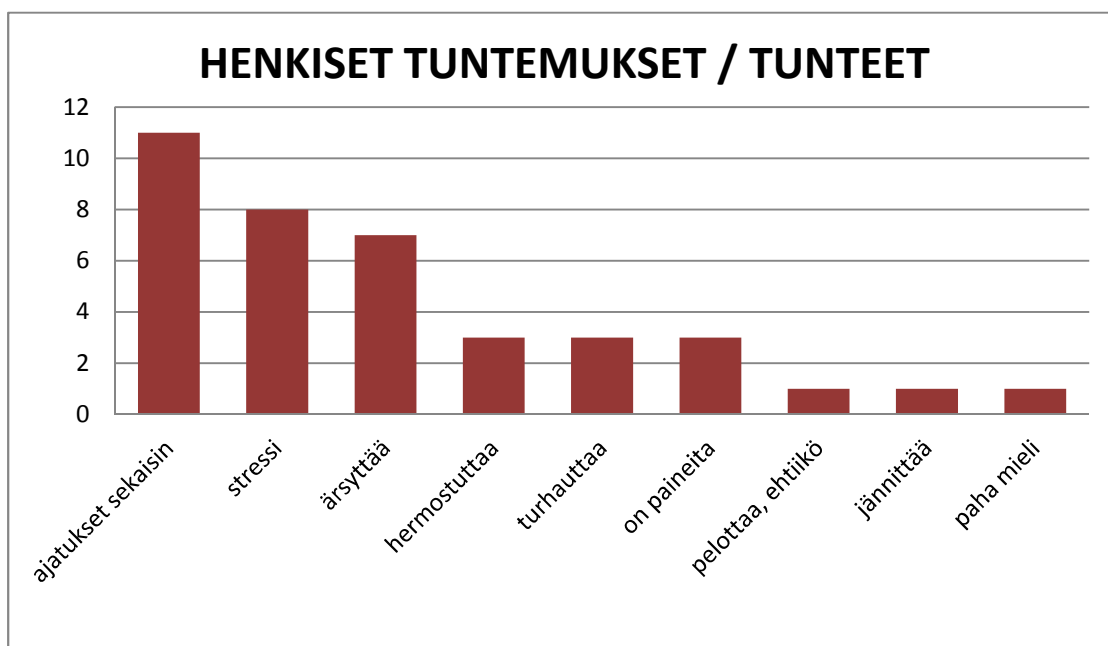
Reaktioleikkien ja niistä käytyjen reflektiovien keskustelujen jälkeen pyysin oppilaita jakautumaan kolmen hengen ryhmiin. Jaoin jokaiselle pienryhmälle suuren paperin, johon oli piirretty ihmiskehon ääriviivat. Oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa paperille eri kohtiin sanoja vastauksena kysymykseen: ”miltä kiire tuntuu kehossa”. Olen liittänyt esimerkkivastauksia tutkimuksen liite-osioon (ks. LIITE 5 ja LIITE 6).

Oppilaiden vastauksista pystytään erittelemään kolme erilaista vastaustyyppiä, joilla he pyrkivät kuvaamaan kiireen tuntemuksia kehossa: 1) *henkiset tuntemukset ja tunnesanat*, 2) *fyysiset vaikutukset kehoon* ja 3) *kiireen aiheuttama fyysinen toiminta*.

4.1.2 Henkiset tuntemukset ja tunnesanat

Yhteensä kiireen ihmisessä aiheuttamia henkisiä tuntemuksia mainittiin tässä tehtävässä 38 kpl. Vastauksissa henkisistä tuntemuksista yleisin kiireen aiheuttama tuntemus oli ilmaisu ”*ajatusten menevät sekaisin*” (11 mainintaa), ja seuraavaksi yleisimpiä olivat ”*stressi*” (8 mainintaa) ja ”*ärsyntyminen*” (7 mainintaa). Oppilaiden mainitsemat ilmaisut ”*hermostuttaa*”, ”*turhauttaa*” ja vastaus ”*on paineita*” keräsivät kukin kolme (3) mainintaa. Ilmaisut ”*pelottaa, että ehtiikö*”, ”*jännittää*” ja ”*paha mieli*” mainittiin kukin yhden (1) kerran.

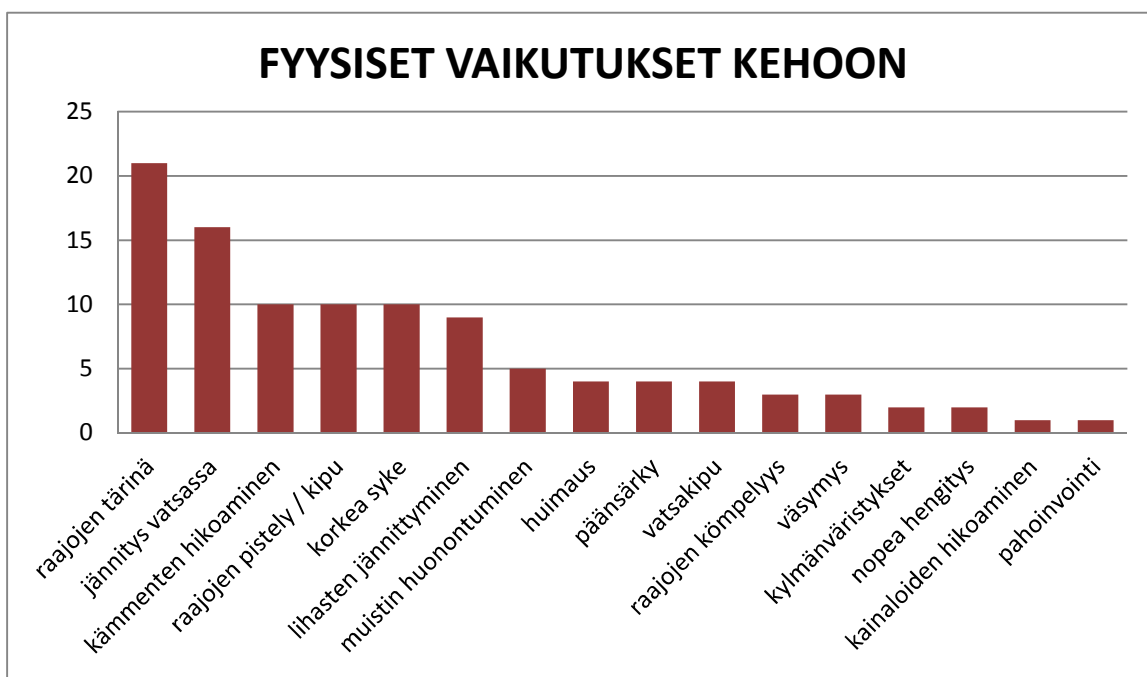
Kuvio 3: Henkiset tuntemukset / tunteet (yht. 38 mainintaa)



4.1.3 Fyysiset vaikutukset kehoon

Seuraavaan kirjalliseen tehtävään saamieni vastausten perusteella voidaan todeta, että leikkien ja oman kehon tuntemusten tarkastelun jälkeen oppilaiden kuvaukset kiireestä tarkentuivat huomattavasti erityisesti fyysisten vaikutusten osalta. Fyysisiin vaikutuksiin liittyviä mainintoja tuli yhteensä 105 kpl (ks. kuvio 4). Fyysisissä vaikutuksissa yleisimmät vastaukset olivat *"raajojen tärinä"* (21 mainintaa) sekä *"perhosia vatsassa"* (16 mainintaa), joka viittasi oppilaiden mukaan siihen että jännitys tuntuu vatsassa asti. Seuraavaksi yleisimpiä vastauksia olivat 10 maininnalla *"kämmenten hikoaminen"*, *"käsien tai jalkojen pistely/kipu"*, sekä *"korkea syke"*. Maininta *"lihakset jännittyvät"* ilmeni yhdeksässä (9) vastauksista. Kiireen myös nähtiin huonontavan muistia, sillä viisi (5) vastausta sisälsi maininnan *"muisti huononee"*. Fyysiset terveysvaikutukset, kuten *"huimaus"*, *"päänsärky"* ja *"vatsakipu"* mainittiin kukin neljä (4) kertaa. Ilmaisut *"käsien tai jalkojen kömpelyys"* sekä *"väsymys"* mainittiin kumpikin kolme (3) kertaa, *"kylmänväristykset"* ja *"nopea hengitys"* kaksi (2) kertaa, ja *"kainalot hikoavat"* ja *"pahoinvointi"* yhden (1) kerran.

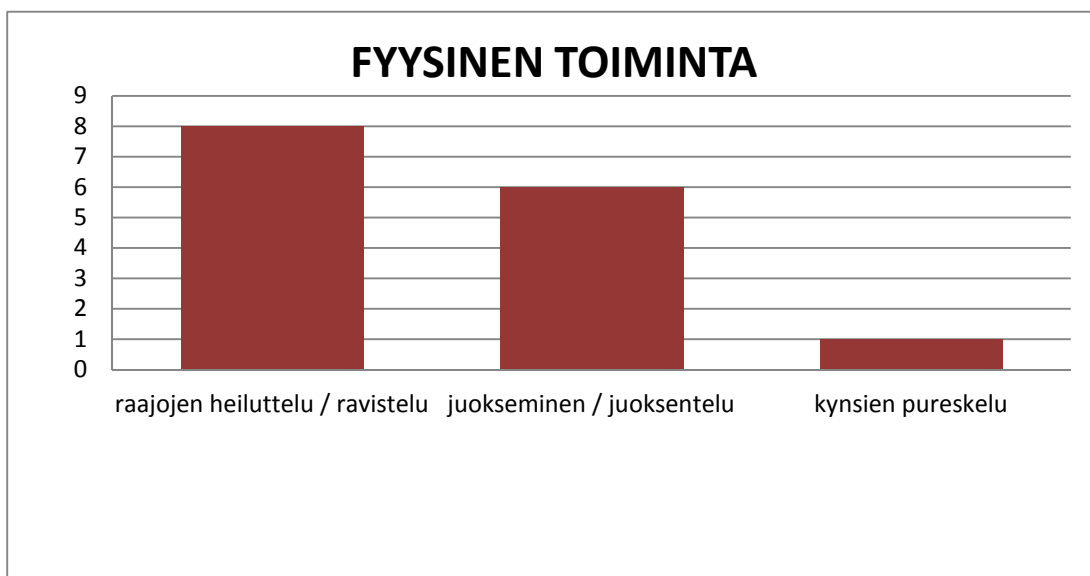
Kuvio 4: Fyysiset vaikutukset kehoon (yht. 105 mainintaa)



4.1.4 Kiireen aiheuttama fyysinen toiminta

Oppilaat kirjasivat kiireen tuntemuksiksi myös ihmisen fyysiseen toimintaan liittyviä asioita (ks. kuvio 5). Yhteensä kiireen aiheuttamien fyysisten toimintojen ilmauksia oli 15 kpl. Nämä toiminnot ehkä liittyvät pyrkimykseen hallita kiireen tunnetta ja suoriutua kiireestä huolimatta. Yleisintä kiireen aiheuttamaa fyysistä toimintaa oli oppilaiden vastauksissa *"raajojen heiluttelu"* tai *"ravistelu"* (8 mainintaa), sekä *"juoksentelu paikasta toiseen"* (6 mainintaa). Yhdessä (1) vastauksessa oli kiireen seurauksena mainittu myös *"kynsien pureskelu"*.

Kuvio 5: Fyysinen toiminta (yht. 15 mainintaa)



4.2 Myönteiset asenteet ja arvot – Seuraukset jatkuvasta kiireestä

Pohdittuaan kiireen tuntemuksia kehossa, sekä arjen tilanteita joissa kiire tuntuu, oli oppilaiden seuraavana yksilötehtävänä kirjoittaa, mitä seurauksia jatkuvasta kiireestä voi heidän mielestään olla. Vastauksista voidaan luokitella sosioemotionaalisten taitojen osalta pelkkää tunteiden nimeämistä hieman laajempaan kokonaisuuteen, myönteisiin arvoihin ja asenteisiin, liittyviä vastauksia. Yhteensä vastauksena kysymykseen *"mitä seurauksia jatkuvasta kiireestä voi olla"* tuli 150 mainintaa (ks. Kuvio 6).

Kuvio 6: Seuraukset jatkuvasta kiireestä (yht: 150 mainintaa)



Kysymyksenasettelu johdattelee ilmaisemaan negatiivisia seurauksia kiireestä, mutta analyysivaiheessa luokittelin vastauksia sen mukaan, ilmenikö niissä myönteisiin asenteisiin ja arvoihin liittyvää ihmisen *henkilökohtaista vastuullisuutta* vai ihmisen oman toiminnan ympäristölle aiheuttamat vaikutukset huomioivaa *sosiaalista vastuuntuntoa*.

4.2.1 Henkilökohtainen vastuullisuus

Henkilökohtaista vastuullisuutta ilmentää tämän kysymyksen osalta yhteensä 134 vastausta. Tällaisia olivat esimerkiksi henkilön fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen liittyvät tekijät, jotka oppilaiden mielestä voivat aiheutua kiireestä. Näistä yleisimmin mainittuja olivat *"stressi"* (22 mainintaa), sekä ryhmä *"fyysiset terveyshaitat"* (16 mainintaa), johon kuuluu esimerkiksi oppilaiden usein käyttämä ilmaisu *"terveys kärsii"*. Ryhmään *"psykkiset terveyshaitat"* (14 mainin-

taa) luokittelin oppilaiden vastauksista kerätyt ilmaisut erilaisista vakavammista psyykkisistä oireista, kuten esimerkiksi masennuksesta. Kiireen nähtiin aiheuttavan varsinaisten terveyshaittojen lisäksi myös monenlaisia muita ongelmia. Vastauksissa toistuivat usein ilmaisut *"huolimattomuus ja vahingot"* (14 mainintaa), *"unohtelu"* (10 mainintaa), *"väsymys"* (10 mainintaa) ja *"keskittymiskyky huononee"* (9 mainintaa). Jatkuvan kiireen nähtiin myös hankaloittavan koulunkäyntiä ja harrastuksia, sillä yksitoista (11) vastanneista oli kirjoittanut, että *"koulumenestys kärsii"* ja neljä (4) oli vastannut ilmaisulla *"harrastukset kärsivät"*. Yhdeksän (9) oppilasta mainitsi vastauksissaan myös sen, että kiireinen ihminen *"ei ehdi tai jaksa tehdä kivoja juttuja"* (11 mainintaa), ja seitsemän (7) vastanneista totesi kiireen aiheuttavan *"kiukkuisuutta"*. vastauksissa tulivat esille myös sellaiset henkilökohtaiseen vastuullisuuteen liittyvät ilmaisut, kuten *"syö miten sattuu"* (3 mainintaa) ja *"huono käytös"* (2 mainintaa). *"Myöhään valvominen"*, *"liikunta jää väliin"* ja ilmaisu *"työt kasautuvat"* saivat kukin yhden (1) maininnan, ja ne ilmentävät myös henkilökohtaista vastuullisuutta.

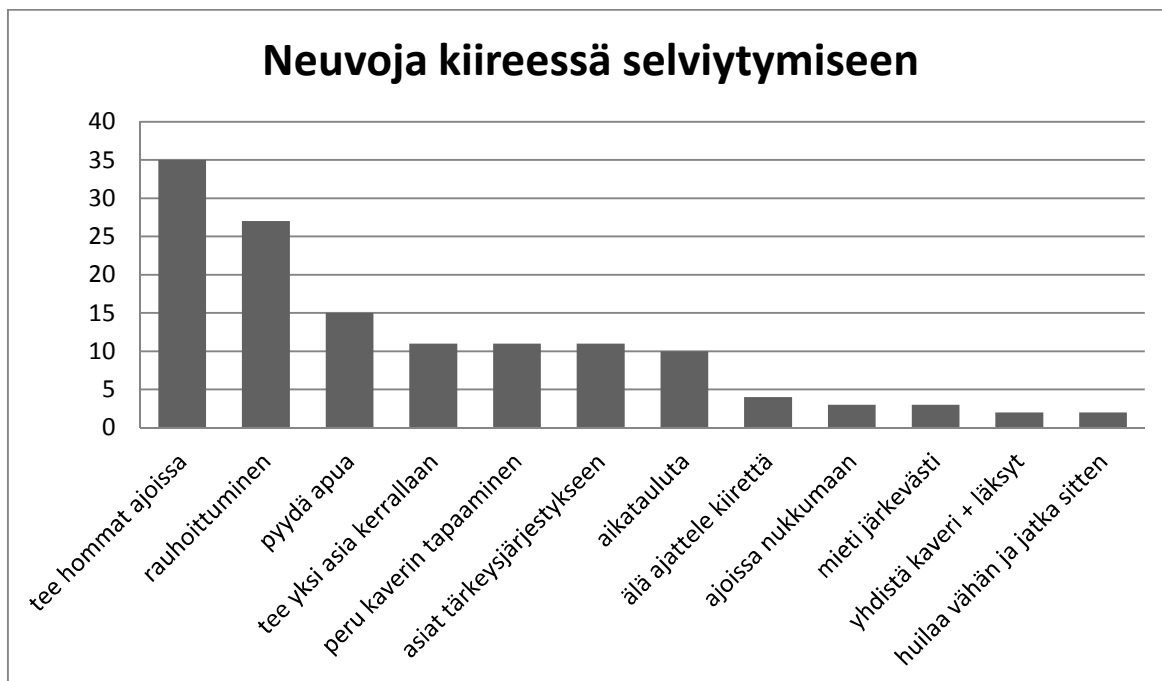
4.2.2 Sosiaalinen vastuuntunto

Toiseen myönteisten asenteiden ja arvojen alatyyppeihin, sosiaaliseen vastuuntuntoon, voidaan luokitella muut 16 kpl kysymykseen tulleista 150 vastauksesta. Sosiaaliseen vastuuntuntoon voidaan luokitella ne ilmaisut, jotka ilmentävät henkilön oman toiminnan vaikutuksia hänen sosiaaliseen ympäristöönsä, kuten vaikkapa ihmissuhteisiin. Tällaisia olivat oppilaiden vastauksissa ilmaisut *"ihmissuhteet huononevat"* (10 mainintaa) ja *"läheiset huolestuovat"* (6 mainintaa).

4.3 Tunteiden säätely - Neuvoja kiireiselle nuorelle

Tutkimuksen kohteena olleen toimintatuokion viimeisessä kirjoitustehtävässä käsiteltiin tunteiden säätelyä, ja tavoitteena olikin että käsiteltyämme kiirettä ensin eri näkökulmista oppilailla olisi nyt valmiuksia pohtia kiireen tunteen hallitsemista arkielämän kannalta. Tätä edelsi vielä yksi leikki, jossa vaadittiin rauhoittumista ja keskittymistä vain yhteen asiaan kerrallaan. Toimintatuokion lopuksi oppilaat saivat kertoa ajatuksiaan tunteiden säätelystä. Heidän tehtävänä oli kirjoittaa alkukohtauksen nuorelle neuvoja kiireessä selviytymiseen (ks. kuvio 7).

Kuvio 7: Neuvoja kiireessä selviytymiseen (yht: 134 mainintaa)



Oppilaiden ilmaisemista tunteiden säätelyn keinoista voidaan analyysivaiheessa luokitella kaksi erilaista alatyyppeä. Ensimmäiseen tyyppiin kuuluvat ne vastaukset, jotka liittyvät *toiminnan organisointiin*. Toiseen alatyyppeihin voidaan yhdistää ne vastaukset, jotka liittyvät kiireen aiheuttaman *tunnekuohun hallintaan*.

4.3.1 Toiminnan organisointi

Eniten mainittuna kiireen hallintakeinona oli ilmaisu *"tee hommat ajoissa"* (35 mainintaa). Myös muut toiminnan organisointiin liittyvät ilmaisut olivat yleisiä. Ilmaisu *"pyydä apua"* oli mainittu vastauksissa 15 kertaa, vaikka tuokion aikana avun pyytämisen mahdollisuus ei tullut yhdessäkään kolmesta tutkimusryhmästä esille luokan yhteisten keskustelujen aikana. Yksitoista (11) mainintaa keräsivät organisointiin liittyvät ilmaisut *"tee yksi asia kerrallaan"*, *"peru kaverin tapaaminen"*, ja *"laita asiat tärkeysjärjestykseen"*. Tehtävien *"aikatauluttamista"* ehdotti 10 oppilasta. Riittävän unensaannin varmistamiseksi kolme (3) oppilasta neuvoi kiireistä ihmistä menemään *"ajoissa nukkumaan"*. Kahdessa (2) vastauksessa ilmennettiin käytännön ongelmanratkaisutaitoja ehdottamalla, että kiireisen henkilön kannattaa *"yhdistää kaverin vierailu ja läksyjen teko"* tekemällä tehtäviä yhdessä. Tehtävien lomassa *"huilaaminen"* sai myös kaksi (2) mainintaa.

4.3.2 Tunnekuohun hallinta

Kiireen aiheuttaman tunnekuohun hallintaan liittyviä ilmaisuja oli oppilaiden vastauksissa esimerkiksi toiseksi yleisempänä kiireestä selviämisen keinona nähty tietoinen *"rauhottuminen"* (27 mainintaa). Samaan alatyyppiin kuuluvat myös neljä (4) mainintaa, joissa todettiin: *"älä ajattele kiirettä"* sekä kolme (3) kehotusta *"miettiä järkevästi"*.

4.4 Tulosten ja oppimisprosessin pohdintaa

Tutkimuksesta selviää, että viidesluokkalaiset tunnistavat melko monipuolisesti kiireeseen liittyviä tunteita ja tuntemuksia. Tutkittu oppilasjoukko kykeni eläytymään tuokion alkukohtauksen henkilön tuntemuksiin siinä määrin, että he ymmärsivät opiskeltavaksi asiaksi suunnitellun kiireen käsitteen ainakin pinnallisesti. Vain yksi vastauksista oli sellainen, jossa kiireen tunnetta ei oltu määriteltä. Pelkän ensimmäisen kirjoitustehtävän perusteella näyttää siltä, että negatiivissävytteisessä kohtaukseen osattiin ensi näkemältä liittää lähes poikkeuksetta vain negatiivisia tunteita. Kirjoitustehtävän jälkeisessä reflektioivassa keskustelussa tuli kuitenkin kaikissa kolmessa ryhmässä esiin ajatuksia sekä negatiivisten että positiivisten tunteiden myllerryksestä ja niiden ristiriitaisuudesta. Oppilaat pohtivat keskusteluissa sitä, että kohtauksen henkilö vaikutti toisaalta epätoivoiselta ja toisaalta toiveikkaalta. Joidenkin lasten mielestä häntä ehkä pelotti tai harmitti jo etukäteen ajatus siitä, että ystävä loukkaantuu jos tapaaminen peruuntuu, tai että pianonsoiton opettaja suuttuu harjoittelemattomasta soittoläksystä. Tämä osoittaa sen, että ainakin osa oppilaista kykeni ajattelemaan tilannetta sekä päähenkilön että muiden tilanteeseen liittyvien ihmisten kannalta, ja huomasi että tunteita voi ilmetä laidasta laitaan. Eräs oppilaista kertoi keskustelun edetessä, että toisaalta nuori ehkä halusi negatiivisista tunteistaan huolimatta vain päättää ehtiä tehdä kaiken, ja tunsikin lopulta päättävyyttä ja jopa positiivisia tunteita ajatellessaan, että näkee ystävänsä. Näin yhteinen pohdinta siis auttoi laajentamaan ainakin oppilaiden näkemyksiä, ja keskusteluihin alettiin tuoda sekä negatiivisia että positiivisia tunteita. Voi olla niinkin, että syynä tähän oli joidenkin oppilaiden tarve saada kohtaukselle "onnellinen loppu".

Toimintatuokiossa pyrittiin selventämään tunteiden tunnistamista, nimeämistä ja säätelyä reaktioleikkien avulla. Ensimmäisenä leikittiin pallonheittoleikkiä, jossa vaadittiin yhteistyötä, tarkkuutta ja keskittymistä vauhdista huolimatta. Pyrin kannustamaan yhteistyöhön entistä vahvemmin jakamalla ryhmän kahtia ja luomalla näin kahden joukkueen välille pienen "kilpailutilanteen", vaikka kyse olikin vain harjoituksesta. Pallonheittoleikin jälkeen pysähdyimme keskus-

telemaan oppilaiden havainnoista, ja pohdimme yhdessä sitä miten saadaan leikki toimimaan mahdollisimman hyvin eli niin että pallot eivät putoa maahan. Osa oppilaista ymmärsi nopeasti leikin idean ja kehotti muitakin keskittymään vain siihen yhteen henkilöön, jolta pallon aina saa, heitettiinhan jatkuvasti samassa järjestyksessä. Oppilaat huomasivat myös, että pallon vastaanottaja täytyy ottaa huomioon, eli heittojen täytyy olla sellaisia että seuraava saisi pallon varmasti kiinni. nämä huomiot osoittivat tunteiden säätelyn taitoja, vaikka oppilaat eivät ehkä itse tätä vielä tiedostaneetkaan.

Sekä pallonheittoleikissä että sitä seuranneessa keskustelussa kaikista kolmesta oppilasryhmästä tuli esiin lasten oman toiminnan arvioimisen ja ohjaamisen taitoja, sekä toisten huomioimista ja kannustamista kun osallistujat kehittivät keinoja pallojen pysymiseksi ilmassa. Kaikissa kolmessa testiryhmässä vilkkaimmat oppilaat aiheuttivat aluksi pelleilyllään hälinää, ja pallonheitto ei toiminut liian kovien heittojen vuoksi. Muu ryhmä kuitenkin aina ojensi heitä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Kun pelleilijätkin huomasivat että ohjaajan lisäksi myös muu ryhmä on tosissaan, saatiin luokkaan keskittynyt tunnelma ja pallot pysymään ilmassa. Harjoituksissa oppilaat huomasivat siis oman vastuunsa toiminnan tavoitteisiin pääsemisessä sekä riippuvaisuutensa ryhmän jokaisesta jäsenestä.

Leikin jälkeen ohjasin lapsia keskustelemaan siitä, miten kiire näkyi ja tuntui leikissä. Pallonheittoleikistä saatiin uusia ajatuksia kiireen tunteen hallintaan pohtimalla sitä, mitä leikistä opittiin. Keskustelussa kysyin oppilailta, mitä pallonheittoleikistä voitaisiin heidän mielestään oppia, kun kyseessä on kiireen tunne. Jokaisessa kolmessa ryhmässä tehtiin sama huomio: Niin pallonheittoleikissä kuin arkielämän kiireessäkin kannattaa keskittyä vain yhteen asiaan kerrallaan, eikä yrittää hallita koko ympärillä hyörivää kaaosta. Oppilaat huomasivat myös rauhoittumisen tärkeyden kiireen keskellä, sillä leikissäkään ei hätäisillä liikkeillä tai hosuvilla heitoilla menestynyt. Nämäkin ajatukset osoittavat tunteiden säätelyn ja käsitteiden yhdistämisen taitoja. Toisaalta osan oppilaista vastauksista näkyy se, että ehkä he ymmärsivät, mitä ohjaaja ”halusi kuulla”. Tässä tutkimuksessa ensimmäisen leikin jälkeinen keskustelu vaikutti siihen, että kun tuli seuraavan leikin vuoro, lapset osasivat havaintojeni mukaan jo hieman odottaa, mitä oli tulossa. Hälinä väheni ja seuraavan leikin ohjeistukseen keskityttiin jo paremmin.

Pallonheittoleikin ja sitä seuranneen keskustelun jälkeen leikimme ”Norsu/palmu/gorilla” -nimistä reaktioleikkiä, jossa tarvittiin yhtä aikaa aina kolmen vierekkäisen oppilaan nopeaa reaktiokykyä oikeaan asentoon asettumalla. Pyysin jo etukäteen oppilaita tarkkailemaan oman kehonsa tuntemuksia leikissä. Näin pyrin vahvistamaan heidän tiedostettua tunteensäätelyään. Reaktioleikkien jälkeen ohjasin vielä lyhyen keskustelun siitä, mitä leikeissä vaadittiin, ja miten oppilaat pyrkivät keskittymään suorituksiinsa kiireestä huolimatta. Kaikki kolme ryhmää olivat yhteisesti sitä mieltä, että kiireen vuoksi oli vai-

kea muistaa, mihin asentoon piti mennä, mutta että keskittymällä koko ajan huolellisesti leikistä pystyi suoriutumaan parhaiten.

Tämän jälkeen oppilaiden tehtävänä oli kolmen hengen ryhmissä sijoittaa kiireestä aiheutuvia tuntemuksia ihmiskehon eri osiin. Osa tähän tehtävään saamista vastauksista kertoo ehkä ennemminkin niistä tuntemuksista, joita juuri tehtävää edeltävät leikit oppilaiden kehoissa aiheuttivat (esimerkiksi raajojen puutuminen ja kipu, kun leikissä täytyi pysyä hetki tiettyssä asennossa), eikä niinkään yleisistä kiireeseen liittyvistä tuntemuksista. Voi tietysti olla, että lapset todella kokivat, että kiireisenä paikasta toiseen säntäily voi olla niin kuluttavaa, että raajoissa tuntuu jopa kipua.

Tehtävän jälkeen pyrin kytkemään koettuja kiireen tuntemuksia oppilaiden arkielämään yhdessä keskustellen. Kysyin oppilailta, missä arjen tilanteissa heistä on tuntunut samalta kuin heidän papereihinsa piirtyneestä henkilöstä. Keskustelussa tuli esiin muun muassa kouluun tai harrastuksiin lähteminen, tavaroiden hukkaaminen lähdön hetkellä ja liian myöhään herääminen. Pelko ja häpeä myöhästymisestä sekä liian vähäinen unensaanti liittyivät oppilaiden mielestä vahvasti näihin tilanteisiin. Jännitystä, kiirettä ja hermostusta koettiin oppilaiden mielestä myös esimerkiksi ennen urheilukisoja, koulun kokeita, lomamatkaa, lääkärikäyntiä tai muita jännittäviä tapahtumia. Myös kotityöt sekä vanhempien suuttuminen tuotiin keskusteluissa esiin kaikissa kolmessa ryhmässä. Samoin ne ristiriitaiset tunteet, kun olisi paljon tekemistä vaikkapa koulutöiden tai harrastusten parissa, mutta haluaisi silti viettää aikaa ystävien seurassa. Ensimmäisen tutkimusryhmän yksi oppilas pohti asiaa myös vanhempiansa kanalta todeten, että aikuisista saattaa tuntua tällaiselta työelämässä.

Näissäkin oppilaiden pohdinnoista voidaan nähdä sosioemotionaalisia taitoja, alkaen ihmisen henkilökohtaisista tuntemuksista, ja johtaen myös sosiaaliseen vastuuntuntoon, kuten muiden ihmisten huomiointiin ja pohdintoihin oikeudenmukaisuudesta ja moraalista.

Kun keskustelimme kiireen aiheuttamista tunnekokemuksista ja fyysisistä vaikutuksista, kaikissa kolmessa tutkimusryhmässä muutamat oppilaat kertoivat ääneen huomanneensa, että monet heidän kuvaamistaan kiireen aiheuttamista fyysisistä vaikutuksista liittyivät läheisesti jännittämiseen ja siitä aiheutuviin kehon tuntemuksiin. Tällaisia tuntemuksia olivat esimerkiksi korkea syke, jännityksen tunne vatsassa tai vatsakipu, raajojen tärinä, kämmenten hikoaminen ja lihasten jännittyminen. Tästä saatiinkin aikaan keskustelua, jossa todettiin yhdessä että kiire mitä ilmeisimmin aiheuttaa ihmisessä jännityksen tunteen, jolla puolestaan voi olla fyysisiä vaikutuksia kehoon. Tämä oppilaiden havainto voi olla hyvin tärkeänä apuna kiireen hallitsemisen ja tunteiden säätelyn kannalta. Jännityksen lievittämiskeinojen avulla voi kenties rauhoittua myös kiireessä, ja päinvastoin.

Kaikissa tutkimusryhmissä oppilaat kokivat yleisesti, että jos kiire on jatkuvaa, voi siitä aiheutua useita ongelmia ihmiselle. Nämä havainnot osoittavat sosio-emotionaalisista taidoista myönteisten arvojen ja asenteiden hallintaa, tarkemmin jaoteltuna henkilökohtaista vastuuta sekä sosiaalista vastuullisuutta. Kiireen koettiin vaikuttavan henkilökohtaisella tasolla ihmiseen esimerkiksi fyysisinä tai henkisinä terveyshaittoina tai vaikkapa koulumenestyksen kärsimisenä. Sosiaalista vastuullisuutta puolestaan osoittivat ne vastaukset, joissa havaittiin kiireisen ihmisen toiminnan vaikutukset myös hänen elinympäristölleen ja muille ihmisille. Kiireen nähtiinkin vaikuttavan negatiivisesti myös omaan olotilaan ja tämän myötä läheisiin ihmissuhteisiin.

Kiireisen ihmisen epäsopivan käytöksen nähtiin usein johtuvan liiallisesta koulutyön ja kotitöiden määrästä, joiden vuoksi aiheutui pahaa mieltä ja epäsopua perheenjäsenten kesken. Osa oppilaista kertoi keskusteluissa, että usein ongelmat ja kiire johtuvat heidän omasta toiminnastaan tai laiskottelustaan, mutta silti esimerkiksi vanhempien komentelu saa heidät hermostumaan. Oppilaat totesivat aiemmissä reaktioleikeissä kiireen vaikuttavan kehoon myös niin, että ihmisestä voi tulla huolimaton ja kömpelö. Vastauksissa näkyvät myös kömpelyydestä ja huolimattomuudesta aiheutuvat vahingot ympäristölle. Nämä vahingot voivat oppilaiden mukaan olla aineellisia, kuten esimerkiksi esineiden rikkoontuminen tai ihmissuhteisiin liittyviä, kuten vaikkapa tapaamisen unohtaminen. Vahinkojen sekä jopa moraalisten näkökulmien pohtiminen sosiaalisten suhteiden kannalta osoittaa mielestäni, että keskusteluissa päästiin jo hie- man ”pintaa syvemmälle”, eivätkä oppilaat enää ehkä keskittyneet vain ensimmäisenä mieleensä tuleviin tai pelkästään yhteen ihmiseen vaikuttaviin tunteisiin ja käyttäytymiseen.

Refleктоivissa keskusteluissa painottuivat lähinnä henkilökohtaisen vastuullisuuden teemat. Kiireen siis nähtiin johtuvan lähinnä erilaisten töiden, tehtävien ja harrastusten kasautumisesta, johon osasyllinen voi olla lähinnä kiireinen henkilö itse. Oppilaat kytkivät keskusteluissa havaitsemiaan kiireen tuntemuksia omaan arkeensa, yleisimmin juuri kouluun tai harrastuksiin lähtemisen aiheuttamaan kiireeseen ja koulutehtävien tai kotitöiden kasautumiseen. Harjoitusten ja keskustelujen myötä oppilaat kykenivät pohtimaan kiireen hallitsemiseen ja siitä selviytymiseen tarvittavia toimintatapoja ja keinoja, ja keskustelua virisi kaikissa kolmessa testiryhmässä kiitettävästi. Viimeisessä tunteiden säätelyyn liittyvässä kirjallisessa tehtävässä lähes jokainen vastaaja olikin eritellyt useita neuvoja kiireiselle nuorelle. Tärkeimpänä kiireen hallitsemisen keinona nähtiin tehtävien organisointi, eli esimerkiksi se, että työt ja tehtävät tehdään ajoissa, jolloin ne eivät pääse kasautumaan. Oppilaiden vastauksissa korostui myös kiireen aiheuttaman tunnekuohun säätelypyrkimys, kuten tietoinen rauhoittuminen.

Moni oli myös korostanut asioiden tärkeysjärjestykseen laittamista esimerkiksi ilmaisulla ”*ensin työ, sitten huvi*” sekä sitä, että kannattaa keskittyä yhteen asi-

aan kerrallaan murehtimatta jatkuvasti kaikkia keskeneräisiä töitä ja menoja. Vastauksissa tuli esiin myös vielä konkreettisempia neuvoja, kuten se, että kannattaa perua kaverin tapaaminen ja keskittyä koulutehtäviin ja pianoläksyn harjoitteluun. Nämä vastaukset kertovat oppilaiden voimakkaiden tuntemusten säätelypyrkimyksistä ”järkevän” ajattelun avulla. Kaksi oppilasta olikin kiteyttänyt neuvonsa muotoon ”mieti järkevästi”. Ehkä tämäkin tarkoittaa juuri sitä, ettei ongelmatilanteessa saa joutua voimakkaiden tunteiden vietäväksi, vaan ongelmaan täytyy ottaa hieman etäisyyttä ja pohtia rauhassa ratkaisuvaihtoehtoja.

Vaikka tuokion aikana käydyissä keskusteluissa ei tullutkaan juuri esille avun pyytämisen mahdollisuus, oli yllättävän moni (15) oppilaista neuvonut kiireistä nuorta pyytämään apua esimerkiksi perheeltään. Tämä oli mielestäni tärkeä huomio, ja osoittaa sen että oppilaat olivat ymmärtäneet myös toisten ihmisten avun käyttämisen omien tunnekuuhujen helpottajana ja toiminnan suunnittelun voimavarana. Kaksi oppilasta kirjoitti, että kaverin tapaamisen ja läksyjen teon voi myös yhdistää tekemällä koulutehtäviä yhdessä ystävän kanssa. Tämä päätelmä osoittaa mielestäni muuten melko stereotyyppisten vastausvaihtoehtojen joukossa jo melko edistynyttä ongelmanratkaisutaitoa. Näistä vastauksista voidaan varovasti todeta, että ilmeisesti nuoret kunnioittavat myös ystäviensä, sisarustensa sekä vanhempiensa neuvoja ja osaavat turvautua niihin ongelmatilanteissa jäämättä yksin vaikeuksiensa kanssa. Myös itsekurin merkitys heijastuu vastauksista välillisesti, sillä voidakseen toteuttaa oppilaiden neuvoja tarvitaan itsekuria. Oppilaat siis ilmeisesti ymmärtävät itsekurin tärkeyden, ainakin antaessaan neuvoja muille. Tutkimustuloksista ei selviä, pystyvätkö he silti itse toteuttamaan omia neuvojaan käytännössä.

Tutkimustulokset osoittavat mielestäni yleisesti sen, että monisyisestäkin aiheesta voidaan oppia uusia näkökulmia yhteisen tekemisen, keskustelun ja ongelmanratkaisun keinoin, ilman että opettaja pelkästään kertoo faktatietoa luokan edessä. Hankaluuksiakin voi ilmetä totuteltaessa uuteen toimintatapaan, mutta tekeminen ja oppiminen itsessään näyttävät motivoivan ainakin useimpia oppilaita ja auttavat sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin. Asioiden käsittely vaihe vaiheelta kokemuksen, reflektion ja uusien asiayhteyksien luomisen keinoin näytti syventävän oppilaiden käsityksiä kiireestä tunteena ja ilmiönä. Aluksi asia hahmottui lähinnä oman itsen kautta, ja lopputunnista käsitelimme jo sitä, miten kiire voi vaikuttaa ympäristöön ja läheisiin ihmisiin. Syvemmällekkin oltaisi varmasti voitu päästä, mutta mielestäni tämä oli jo hyvä alku kohti uudenlaista terveystiedon opetuksen lähestymistapaa, jossa oppilaat ovat todella tapahtumien ja oppimisen keskeisiä toteuttajia.

Osa oppilaista sitoutui pohdintaan ja toiminnallisiin tehtäviin hyvinkin huolellisesti, ja osalle tuotti aluksi hankaluuksia uudenlaisessa toimintatavassa opiskelu. Testiryhmät kuitenkin kokonaisuudessaan pyrkivät kohti yhteisiä tavoitteita jopa yllättävän tarmokkaasti, vaikka tuokio oli kestoltaan pitkä. Haasteena

tämän tutkimuksen kannalta voidaan nähdä se, että keskusteluissa ja harjoituksissa luonteeltaan aktiivisimmat oppilaat saivat ehkä äänensä kuuluviin paremmin kuin ujommat ja syrjäanvetäytyvät oppilaat. Joidenkin oppilaiden on helpompi heittäytyä toimintaan ja ryhmässä asioiden ääneen pohdiskeluun kuin toisten. Pyrin vaikuttamaan tähän mahdolliseen ongelmaan valitsemalla kirjalliset tuotokset ensisijaiseksi tutkimusaineistoksi. Näin jokaisen oppilaan oma näkökulma tulisi tasapuolisemmin esille.

Erityisen huomionarvoista mielestäni on, että toimintatuokiossa heränneet ajatukset ja opitut syy-seurausyhteydet sekä linkit tiettyjen käsitteiden välillä tulivat kaikki oppilailta itseltään. Oma tehtäväni toiminnan ohjaajana oli vain kysyä tarkoin harkittuja kysymyksiä ja suunnitella sellaista toimintaa, joka saisi lapsissa ajatusprosessit liikkeelle. Tässä suhteessa olen erittäin tyytyväinen ja jopa yllättynyt toimintatuokion sujuvuuteen ja sen avulla oppilailta saamiini vastauksiin.

5. TOIMINNALLINEN TERVEYSTIETO TUTKIMUKSEN

VALOSSA

Pyrin seuraavaksi pohtimaan käyttämäni toiminnallisten menetelmien hyötyjä ja haasteita tunnetaitojen oppimisen, ryhmäprosessin ja ohjaajan kannalta sekä sosioemotionaalisten taitojen opetuksen kannalta yleensä. Peilaan tutkimustuokiossa tekemiäni havaintoja tutkimuksen teoriaosuudesta nousseisiin teemoihin. Pohdin myös aiheeseen liittyviä jatkotutkimuksen mahdollisuuksia sekä toiminnallisen terveystiedon opettamisen käytännön mahdollisuuksia tulevaisuuden koulussa.

5.1 Toiminnallisuus ja tunnetaitojen oppiminen

Tutkimukseni pohjateoriassa tulee esille ajatus siitä, että mitä läheisemmin tunnekasvatuksen aiheet liittyvät oppilaan omaan kokemusmaailmaan, sitä todennäköisemmin oppilas motivoituu niitä pohtimaan (Jalovaara 2005, 97-98). Huomasin pilottitutkimusta tehdessäni, että lasten voi olla vaikeaa päästä kiinni tuokion tarkoituksesta ilman tuokion alussa näytettävää esimerkkiä kiireen ilmiön näkymisestä arkielämässä. Tämän oppimismotivaation herättämiseksi ja tavoitteellisen toiminnan mahdollistamiseksi suunnittelin toimintatuokion alkuun pienen kohtauksen, jossa kiireen ilmiö tehtäisiin helposti näkyväksi sellaisella tavalla, joka koskettaisi oppilaita. Alkukohtausta osoittautuikin toimivaksi keinoksi valmistella oppilaita tulevaan aiheeseen ja luomaan vapautunutta ilmapiiriä. Alkukohtausta loivat osaltaan raamit koko toiminnalle ja siinä asetettu riskitiriitä sysäsi mielestäni onnistuneesti oppimisprosessin liikkeelle. Oppilaiden eritellessä kohtausta henkilöön mahdollisesti liittyviä tunnesanoja huomasin että lähes kaikki ymmärsivät heti, minkälaisesta tunteesta oli kysymys, vaikkakin sitä suoranaisesti ääneen määritellytkään.

Toiminnallista oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa korostetaan sitä, että toiminnallisella opetuksella on oltava aina jokin tavoite. Jotta oppilaille ei jäisi tunnin jälkeen mieleen vain itse toiminta ("oli kiva leikkiä, mutta en tiedä, mitä siitä mahdollisesti opin"), on toiminnallisesti käsiteltyjen asioiden yhteinen purkaminen ja reflektio tärkeää. Toisaalta aina ei ole tarpeellista kertoa kovin yksityiskohtaisesti mihin tehtävällä harjoituksella pyritään. Tarkka selostus harjoituksen tavoitteista saattaa käynnistää oppilaan älyllisen prosessoinnin "liian varhain" ja hän saattaa alkaa tarkkailla itseään ja omaa toimintaansa sekä analysoida itseään ja harjoitustilannetta opettajan etukäteen antaman tavoitteen suunnassa. Tämä puolestaan voi johtaa siihen, ettei harjoituksen tuottama tun-

nekokemus ole yhtä aito kuin jos kokemus olisi yllätyksellinen. (Aalto 2000, 151; Heikkinen 2005, 37-40; Kaisla & Välimaa 2009, 116, 122-123.)

Pyrinkin toimintatuokiota suunnitellessani siihen, että oppilaat itse havaitsisivat ja tuottaisivat tuokion aikana tarkasteltavan kiireen tunteen nimen. Vasta alkukohtauksen jälkeisessä keskustelussa totesin ääneen, että tuokion tarkoituksena on tutkia kiirettä ilmiönä. Halusin edetä varovasti kiireen tunteen nimeämisen myötä ilmiön eri puoliin, ja vasta lopuksi syvällisempään pohdintaan. Ennen ensimmäistä toiminnallista leikkiä selostin pelkästään leikin säännöt. En siis vielä alussa kertonut, miten leikki liittyisi opiskeltavaan aiheeseen. Halusin näin saada aikaan mahdollisimman aitoja tunnekokemuksia, havaintoja ja yhteistyötä oppilaiden välillä. Leikkien aikana, pyrkiessään suoriutumaan annetuista toimintatehtävistä, oppilaat esittivätkin vuorovaikutuksessa tarvittavia sosiaalisia taitoja sekä tunteiden säätelyn taitojaan jo ennen kuin edes tarkkaan tiedostivat, mitä ilmiötä tuokiassa on tarkoitus tutkia. Tämä tukee Peltonen (2000) näkemystä siitä, että tunnetaitoja käytetään ja opitaan paljolti myös vaistomaisesti ja tiedostamatta (Peltonen 2000a, 13). Vasta intuitiivisen toiminnan jälkeen pyrinkin tekemään oppilaita tietoisemmiksi kokemistaan tunteista ja niiden säätelyyn käyttämistään menetelmistä. Refleктоivat keskustelut olivat tässä avainasemassa.

Toiminnallinen työtapa oli tunteiden tiedostamisen lisäksi hyödyksi myös erilaisten tuokion aikana esiin nousseiden ristiriitojen selvittämisessä. Vaikka suurin osa oppilaista oli esimerkiksi luetellut alkukohtaukseen liittyviksi tunteiksi pelkästään negatiivisia tuntemuksia, heräsi refleктоivissa keskusteluissa esiin myös mahdollisesti päähenkilön tuntemat toiveikkuuden ja iloisuuden tunteet. Nämä havainnot tukevat Kokkosen ja Siposen (2006) näkemystä siitä, että ihmisen tunne-elämälle on tyypillistä se, että yhtäaikaisesti on mahdollista kokea monia, jopa vastakkaisiakin miellettyjä tunteita. Tämän tietäminen vähentää olennaisesti tunteiden samanaikaisuudesta johtuvaa hämmennystä. (Kokkonen & Siponen 2006, 196.) Näin alussa esitetty alkukohtaus ja siitä käyty keskustelu auttoivat ehkä luomaan koko tuokioon turvallisempaa ja sallivampaa ilmapiiriä, jossa ei keskityttäisi oikeisiin tai väärin vastauksiin, vaan jokaisen henkilökohtaiseen kokemukseen.

Tuokion edetessä pyrin pitämään oppilaille esittämäni kysymykset mahdollisimman avoimina, jotta niiden aikaansaamat ajatukset tulisivat oppilailta itseltään, eivätkä esimerkiksi ohjaajana toimineen aikuisen kokemusmaailmasta. Tästä huolimatta oppilaiden vastauksissa ilmenee sellaisiakin tunnesanoja, joiden merkitystä he eivät tarkkaan tiedäneet, mutta yhdistivät tunteen liittyvän kiireeseen. Jokaisen kolmen testiryhmän vastauksissa tuli esimerkiksi esille sana "*stressi*". Kun tiedustelin tehtävän jälkeisessä keskusteluosiossa lapsilta, mitä stressi heidän mielestään tarkoittaa, ei kysymykseen osattu vastata. Vaikuttaa siltä, että osa monisyydistä tunnesanoista saatetaan oppia esimerkiksi aikuisien tai median esimerkistä, ja ne tulevat osaksi puhekieltä, vaikka aina ei täysin

ymmärretäkään niiden tarkoitusta. Tämä tukisi esimerkiksi Golemanin (1997), Isokorven (2004) ja Jalovaaran (2005) teorioita siitä, että lapsi oppii tunnetaitoja nimenomaan katsomalla, samaistumalla ja kokeilemalla (Goleman 1997, 332; Isokorpi 2004, 129; Jalovaara 2005, 96).

Koska suhtauduin tutkimustuokioon opetustapahtumana, pystyimme keskusteluissa tarkastelemaan yhteisesti myös stressin ilmiötä ja suhteuttamaan sen jo aiemmin opittuun. Keskusteluissa päädyttiinkin siihen, että ehkäpä stressi on jotakin sellaista, mikä koostuu osaltaan juuri niistä monista tuntemuksista, joita lapset kirjasivat kiireiseen henkilöön liittyviksi. Toiminnallinen tunnekasvatuksen työtapana osoittautui tässäkin suhteessa toimivaksi, sillä vapaamuotoinen, keskusteleva ilmapiiri salli myös tuokion sisällä pysähtymisen erityisen kiinnostavien asioiden äärelle. Tämä on yksi esimerkki siitä, miten toiminnallisessa tuokiossa voidaan perehtyä vaikeiden käsitteiden, kuten tunneilmaisujen, sisältöihin linkittämällä ne jo aiemmin tutkittuun ja opittuun tietoon ja omakohtaisiin kokemuksiin.

Samaistuminen ja kokeileminen tulivat tutkimuksessa selvästi esille myös toiminnallisissa harjoituksissa, joissa oppilaat pyrkivät tarkkailemaan toisiaan leikin aikana suoriutuakseen mahdollisimman hyvin tehtävästä. Leikeissä ne oppilaat, jotka kokivat keksineensä toimivan toimintamallin, neuvoivat ja kannustivat myös muita ryhmänsä jäseniä aktiivisesti. Havaitsin tutkimustuokion aikana kaikissa ryhmissä toiminnan kehittymistä ja leikkien sujumista merkittävästi paremmin sen jälkeen, kun leikki pysäytettiin ja sen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä pohdittiin yhteisesti. Havainto on samansuuntainen esimerkiksi Sahlbergin ja Leppilammen (1994) näkemysten sekä Eklundin ja Janhusen (2005) tutkimustulosten kannalta, joissa on havaittu hitaammin oppivien tai tunne-elämältään köyhempien lasten hyötyvän vuorovaikutteisessa opetuksessa tasa-arvoisesta asemasta muiden kanssa, toisilta saamastaan palautteesta ja muiden työskentelyn seuraamisesta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 70-71; Eklund & Janhunen 2005, 92-93.)

Koska leikissä jokaisella oppilaalla oli yhtä suuri rooli tehtävän onnistumisen kannalta, näyttivät oppilaat myös motivoituvan hyvin oman työskentelynsä kehittämiseen. Ehkäpä tämä toiminnassa näkyvä motivaatio auttoi heitä myös reflektioivissa keskusteluissa erittelemään melko tarkkaan leikeissä esiin tulleita tunteitaan ja tuntemuksiaan. Toiminnassa esiintyvät ristiriidat voivatkin ilmeisesti luoda motivaatiota oppimiseen, joka puolestaan auttaa oppilaita myös tunteiden kaltaisten abstraktien asioiden jäsentämisessä ja pohtimisessa eri näkökulmista. Havainto tukee Laineen ja Tähtisen (1999) määrittelyä hyvästä oppimisesta. Heidän mukaansa onkin tärkeää pyrkiä yhdistämään ajattelu, tunteminen ja toiminta, sillä pelkkä emotionaalinen kokemus tai vastaavasti pelkkä kognitiivisissa prosesseissa pidäytyminenkin eivät riitä oppimiseen. (Laine & Tähtinen 1999, 220.)

Tutkimustulosten perusteella toiminnallinen tunteiden omakohtainen kokeminen siis ilmeisesti auttoi oppilaita tunnistamaan tunteita, ilmaisemaan tunnesanoja kielellisesti sekä kehittämään niihin liittyviä käytännön sovelluksia ja tunteiden säätelykeinoja. Mikäli omista tunteista ja kokemuksista ryhmässä puhuminen oli joillekin oppilaista hankalaa, oli kirjallisista tehtävistä tässä kohtaa hyötyä. Toiminnallisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa tunteiden jakamisen keinoina nähdään myös toiminnallisia, ei-kielellisiä tapoja. Tällaisista esimerkiksi voi olla vaikkapa jana, jolle oppilaita pyydetään seisomaan oman sen hetkisen kokemuksensa mukaan. Eri tunnetiloja voidaan nimetä myös ympyrän sektoreihin (lattialle kuvitteellisesti piirretty ympyrä, josta nimetään tehtävän mukaisesti eri sektorit). Vaihtoehtoisesti tunne voidaan ilmaista asennolla tai valitsemalla joku pikkuesine tai kuva kertomaan tunteesta. (Aalto 2000, 124-125; Heikkinen 2005, 205-219.) Tässä tutkimuksessa itse toiminnan motivoiva vaikutus näytti riittävän siihen että tunteista uskallettiin puhua myös ääneen. Tämä voi tietysti johtua myös siitä, että kiireen tunne ei ole kaikista tunneilmiöistä se vaikein ja henkilökohtaisin. Tämän vuoksi kiireen tunteen tarkasteleminen ehkä yleensäkin onnistui melko hyvin jopa oppilaille entuudestaan tunteettoman ohjaajan kanssa ja uudella lähestymistavalla.

5.2 Turvallisen ryhmän ja ohjaajan rooli toiminnallisuudessa

Koska olen aiemminkin ohjannut toiminnallista draamatyöskentelyä koulussa, osasin hieman ennakoida oman ohjaajan roolini tärkeyttä sekä ryhmän turvallisuuden vaikutuksia tämän tutkimuksen onnistumiseen. Kuten esimerkiksi Aalto (2002b) ja Repo-Kaarento (2007) ovat korostaneet, ryhmässä saavutettu koheesio ja turvallisuuden tunne vaikuttavat merkittävästi siihen, mitä oppilaat uskaltavat ryhmässä tuoda itsestään ja ajatuksistaan esille ja tämän myötä siihen, mitä he ylipäättään oppivat (Aalto 2002b, 14-18; Repo-Kaarento 2007, 55-56). Toiminnallisuus ja terveystiedon opetus edellyttävät myös tutkijoiden mukaan opettajalta erityisen hyvää oppilaiden lukutaitoa ja oppilaantuntemusta (Kannas 2005, 17; Heikkinen 2005, 176-181). Oppilaantuntemus oli tässä tutkimuksessa erityisenä haasteena, sillä en tiennyt tutkittavien oppilaiden taustoitasta mitään. Koska olin oppilaille uusi aikuinen, enkä tiennyt miten minuun ja opiskeltavaan aiheeseen suhtauduttaisiin oppilasryhmissä, arvelin etukäteen että toiminnallisuus saattaa osoittautua hankalaksi työskentelytavaksi. Kannaksen (2005) korostama ohjaajan pedagoginen tahdikkaus osoittautui erityisen tärkeäksi toimintamalliksi tutkimieni toimintatuokioiden ohjauksessa (Kannas 2005, 17-18). Alkukohtaus ja sitä seurannut yksilökirjoitustehtävä näyttivätkin olevan hyviä aloituskeinoja myös ryhmän turvallisuuden ja pedagogisen tahdikkouden kannalta. Niiden aikana oppilaat saivat rauhassa tarkkailla uutta ohjaajaansa, eikä heiltä odotettu heti aktiivista suullista tai toiminnallista osallistumista tekemiseen.

Tutkijoiden mukaan erityisesti terveystiedon kaltaisissa oppiaineissa oppilaan täytyy saada myönteisen palautteen avulla tuntee ja kokea, että hänen käsiteltävään teemaan liittyvät omat kysymyksensä ja mielipiteensä ovat tervetulleita ja toivottuja sekä kaikkien oppimisen kannalta tärkeitä. Oppilaita onkin hyvä rohkaista niin antamaan kuin vastaanottamaan rakentavaa kritiikkiä ja korjaavaa palautetta. Opettajan on hyvä tuoda esiin, että moniin terveystiedossa käsiteltäviin ongelmiin ja kysymyksiin on olemassa erilaisia näkemyksiä ja vaihtoehtoja, joita käsitellään yhdessä. (Aalto 2002b, 67,82; Jalovaara 2005, 88; Repo-Kaarento 2007, 97-98.) Varsinaisen toiminnallisen osuuden alkaessa pyrin edesauttamaan turvallisuuden tunteen muodostumista ja oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä kannustamalla oppilaita heittäytymään toimintaan ja kertomaan rohkeasti omia ajatuksiaan huolimatta siitä, olivatko ne samanlaisia vai erilaisia kuin muiden oppilaiden. Koska toimintatapa oli oppilaille uusi, pyrin selventämään tuokion alussa toiminnalle asetettuja pelisääntöjä ja jokaisen oppilaan roolin sekä yhteistyön tärkeyttä mahdollisimman selkeästi. Pyrin myös omalla innostuneella asennoitumisellani rohkaisemaan oppilaita uudessa työskentelytavassa toimimiseen. Esimerkiksi Eklund ja Janhunen (2005) ovatkin korostaneet sitä, että toiminnallinen työskentely on mahdollista vasta kun lapset kokevat olevansa turvassa ja että ohjaaja huolehtii rajoista joiden sisällä kukaan ei vahingoitu. (Eklund & Janhunen 2005, 87.)

Ryhmänturvallisuuden ja toiminnan kannalta on esimerkiksi Aallon (2000) mukaan erittäin tärkeää se, miten ryhmässä ratkaistaan ongelmia. Erittäin tärkeää on hoitaa haastavatkin tilanteet loppuun asti. (Aalto 2000, 76.) Kuten tutkimuksissa on todettu, toiminnallisetkaan menetelmät eivät ole ongelmista vapaita. Toiminnallisuus ei välttämättä yksinään kehitä yhteistyötaitoja, ellei opetusmenetelmään liity jatkuva tietoinen yhteistyötaitojen arviointi ja harjoittelu. (Vuorinen 2001 180-181; Sahlberg & Leppilampi 1994, 88-92; Heikkinen 2005, 38.) Hyvin pian tähän tutkimukseen osallistuneista ryhmistä erottuivatkin ne oppilaat, joiden oli vaikeaa keskittyä uudenaikaisessa työtavassa toimimiseen. Ensimmäisen leikin alkaessa luokkaan aiheutui hälinää kun vilkkaimmat oppilaat pelleilivät tai eivät muuten toimineet leikin sääntöjen mukaan. En puuttunut ohjaajana tähän häiritsevään käytökseen kieltämällä, vaan lähinnä muistuttamalla yhteisestä tavoitteesta. Oli myös mielenkiintoista huomata, että ne oppilaat, joilla oli itsevarmuutta huomauttaa toisia huonosta käytöksestä, ojensivat luokkatovereitaan napakasti, ja pikkuhiljaa tekemiseen keskityttiin paremmin. Tässä osaltaan auttoi ehkä se, että muodostin ryhmäläisistä kaksi "joukkuetta" joiden tehtävänä oli saada ensimmäisenä pysymään pallot ilmassa ja jatkuvassa liikkeessä. Ryhmän yhteinen tavoite, leikin onnistuminen, vei siis lopulta voiton ja paransi koheesion ja toiminnan laatua. Tämä havainto on linjassa niiden tutkimusten kanssa, joissa vuorovaikutteisten opetusmenetelmien ja turvallisen ryhmän etuna on nähty muun muassa käyttäytymisongelmien ehkäisy avoimen vuorovaikutuksen keinoin. Tutkijoiden mukaan avoimen keskusteleavassa oppimisilmapiirissä palautteen vastaanottaminen helpottuu, jos oppilas tietää että kritiikilläkin tarkoitetaan hyvää ja pyritään tukemaan oppimista ja kehittymis-

tä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 70-71; Lahdes 1997, 166; Aalto 2002b, 2; Saloviita 2006, 65; Repo-Kaarento 2007, 56.)

Moilasen (2003) mukaan oppimisen laatu on perimmältään kiinni oppilaista itsestään, heidän edellytyksistään oppilaina ja heidän sosiaalisten taitojensa kehittyneisyydestä. Vuorovaikutus ja keskustelu vertaisensa kanssa auttavat kuitenkin ymmärtämään asioita monesti paremmin kuin opettajan tietävämpi, mutta ehkä aikuisen kielellä annettu selitys. (Moilanen 2003, 51, 131.) Ryhmän antamasta vertaistuesta oli tutkimuksessa myös huomattavaa apua, niin pienryhmätyöskentelyssä kuin koko luokan yhteisissä keskusteluissakin. Moni keskustelustamme käynnistyi todella vasta silloin, kun joku yksittäinen oppilas teki mielenkiintoisen tai ristiriitaisen havainnon, ja asiaa alettiin pohtia yhdessä. Etenkin pienryhmätehtävän aikana oppilaat myös yllättävän rohkeasti pyysivät apuani, jos he eivät esimerkiksi osanneet päättää, oliko joku tunnesana tehtävään sopiva. Tähän voi vaikuttaa sekin, että työskentelimme fyysisesti eri asetelmassa kuin tavallisesti koulussa työskennellään. Olin siirtänyt pulpetit pois tieltä luokan reunoille, ja oppilaat toimivat vapaasti lattialla tai siirtyivät haluamalleen paikalle kirjoitustehtävien ajaksi. Itse en myöskään seissyt opettajana luokan edessä, vaan kuljin oppilaiden joukossa ympäri luokkahuonetta ohjaamassa toimintaa. Pyrin myös itse pidättäytymään liian suorista ohjeista tai omien mielipiteideni jakamisesta, jotta lasten oma näkemys pääsisi paremmin esille. Tämä osaltaan saattoi vapauttaa työskentelyilmapiiriä. Samoin se, että toimin alkukohtauksessa ikään kuin ”näyttelijänä” enkä niinkään perinteisenä opettajana. Aalto (2000) kirjoittaakin, että mitä enemmän opettaja toiminnallisia harjoitteita käyttää, sitä enemmän hän uskaltaa myös astua sivuun ja uskoa ryhmän toimintaan. Toki ohjaaja vaikuttaa aina toiminnalliseenkin ryhmään, mutta lähinnä uskon ja turvallisuuden kautta. (Aalto 2000, 137-138.)

Vaikka siis en päässyt tekemään esimerkiksi ryhmäyttäviä tai toisiimme tutustumiseen liittyviä harjoituksia etukäteen, saatiin opiskeltavasta aiheesta vilkasta toimintaa ja keskustelua aikaan. Leikit itsessään toteuttivat varmasti ryhmäytymisenkin tavoitteita ja auttoivat vapautuneen ilmapiirin luomisessa. Ilmeisesti huolellisesti suunniteltujen, avointen ongelmanratkaisutehtävien antaminen oppilaille myös motivoi heitä, sillä heti ensimmäisestä tehtävästä lähtien keskustelua syntyi jokaisessa kolmessa testiryhmässä huolimatta siitä, että ohjaajana olin heille uusi. Pohdin ennen tutkimusta myös sitä, että kaksoistunnin mittainen toimintatuokio, jossa ei ole lainkaan taukoja, voi osoittautua monelle oppilasryhmälle liian pitkäksi ajaksi tarkoituksenmukaisen toiminnan ja oppimisen kannalta. Pelkäsin, että toiminnasta saattaisi tulla pelkkää puuhailua, ilman että kiireen tunnetta maltettaisiin pohtia kunnolla eri näkökulmista. Tuokioissa odotinkin toiminnan loppua kohti lisääntyvää levottomuutta, mutta varsinaiset tutkimusryhmät osoittivat, että hälinää aiheutui lähinnä tuokion alussa. Kun toiminta pääsi vauhtiin, eivätkä vilkkaimmatkaan lapset enää yrittäneet testata uutta ohjaajaa, jaksoivat oppilaat keskittyä tekemiseen ja myös kirjallisiin tehtäviin yllättävänkin hyvin. Tämä osoittaa mielestäni sen, että toiminnallisuus voi

itsessään auttaa ilmapiiriin ja oppimiseen positiivisesti, edellyttäen että sen ohjaajalla on koko ajan "langat käsissään" ja toiminnan tavoite selkeänä mielessä. Tämä havainto tukee esimerkiksi Berkin (2004) teoriaa siitä, että toiminnalliset menetelmät auttavat oppilaita kanavoimaan energiansa hyödylliseen ja tavoitteelliseen toimintaan, mikä puolestaan auttaa vähentämään käytöshäiriöitä luokassa (Berk 2004, 178-179). Jatkossa aloittaisin varmasti kuitenkin lyhyemmillä tuokioilla, jotta oppilaiden motivaatio ja oppimisen into pysyisivät varmemmin yllä loppuun saakka. Mielenkiintoista olisi myös tietää, olisiko toiminnallisuus toiminut vieläkin paremmin, jos olisin entuudestaan päässyt työskentelemään enemmän juuri näiden oppilasryhmien kanssa. Jos olisin ollut heille ohjaajana tuttu ja jos turvalliseen ryhmäilmapiiriin olisi panostettu määrätietoisesti pidemmällä aikavälillä, olisivat tutkimukseni tulokset voineet olla vielä syvällisempiä.

5.3 Toiminnalliset menetelmät ja sosioemotionaaliset taidot

Oppiminen terveystiedossa, esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen osalta, ei ole ulkoa oppimista, vaan asioiden ymmärtämistä sekä taitoa, tahtoa ja kykyä käyttää ja soveltaa sekä arvioida oppimaansa käytännössä. Oppimista tapahtuu tietojen, taitojen ja asenteiden tasolla. Terveystiedossa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi ongelmanratkaisua uusissa, ennalta kokemattomissa tilanteissa. (Kaisla & Välimaa 2009, 118, 125.) Sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa toiminnallinen lähestymistapa onkin luontevaa ja perusteltua, sillä työtapo sisältää motivaation säilymiseen ja tulosten saavuttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat Vuorisen (2001) mukaan muun muassa vaihtelu, soveltaminen, harjoitus, yhteistoiminta, ja yksilöinti, luovuus, palaute, konkretisointi, havainnollistaminen ja aktivointi. Kokonaisvaltainen toiminnallinen opetus sisältää parhaimmillaan kaikkea tätä, ja myös mahdollisimman paljon yhtymäkohtia opiskelun alla oleviin taitoihin. Suurin osa elämän taidoista on Vuorisen mukaan kuitenkin mahdollista oppia vain tekemällä ja kokeilemalla niitä käytännössä. (Vuorinen 2001, 179-180.) Sama pätee mielestäni myös sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa toiminnallisuus siis auttoi tuomaan oppilaiden sosioemotionaalista osaamista näkyväksi. Ilman aktiivista toimintaa eivät sosioemotionaaliset taidot olisi varmastikaan päässeet esiin, ja toisaalta, ilman sosioemotionaalisia taitoja ei myöskään toiminta olisi onnistunut. Näin toiminnallisuuden ja sosioemotionaalisen osaamisen teemat kietoutuivatkin tutkimuksessa tiiviisti toisiinsa, sekä tutkimuksen ja tavoitteellisen toiminnan mahdollistajina että oppimisen kohteina. Uskon, että erityisen tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta oli valita sellainen tunne tarkastelun kohteeksi, joka liittyisi oppilaiden omaan kokemusmaailmaan.

Erityisen hyvin CASEL:n määrittelemien sosioemotionaalisen oppimisen ensimmäinen tavoite, tietoisuus itsestä ja toisista, tuli esiin tutkimuksen toiminnallisissa leikeissä. Niissä vaadittiin muun muassa oman toiminnan ohjaamisen ja tunteiden säätelyn taitoja, jotka tuli suhteuttaa ympärillä olevien ihmisten toimintaan leikkien onnistumiseksi. Kun tunnetaitojen intuitiivisesta käyttämisestä päästiin reflektoinnin kautta tunteiden verbaaliseen nimeämiseen, saatiin leikeissäkin tarkennettua toimivia käyttäytymismalleja. Oppilaat kertoivat pyrkivänsä esimerkiksi rauhoittamaan itseään ja keskittymään vain yhteen asiaan kerrallaan kiireen tunteen aiheuttamien negatiivisten vaikutusten minimoimiseksi. Näin leikeistä saatiin välittömästi sujuvampia, ja oppilaat pystyivät myös luomaan yhteyksiä leikissä ilmenneiden asioiden ja kiireeseen liittyvien käsitteiden välille. Tämä tukee Kokkosen ja Siposen (2006) teoriaa siitä, että tunteilmaisut tarkentuvat harjoittelun myötä ja tunteiden säätely auttaa oppilasta houkuttelemaan esiin tarpeellisiksi katsomiaan tunteita ja toisaalta vaimentamaan haitallisten tunteiden vaikutusta toimintaan (Kokkonen & Siponen 2006, 195-196).

Tutkijoiden mukaan toiminnallisten harjoitusten jälkeisessä reflektoinnissa on hyvä käyttää tiettyä järjestystä: reflektoinnin aluksi puhutaan vain siitä, mitä on koettu ja miltä jonkun tietyn harjoituksen tekeminen tuntui. Tehtyjen havaintojen reflektoinnin kautta oppilaat huomaavat vähitellen oppivansa myös erilaisen toiminnan, omien ajatustensa ja mielipiteidensä ilmaisemisen ja yleisen keskustelun kautta. Samalla opitaan ottamaan huomioon myös asioiden erilaiset näkökulmat. Vaikka keskustelu ja vuorovaikutus ovatkin tärkeitä terveystiedon opetuksessa, täytyy muistaa että oppiaineen sisällöissä käsitellään useita sellaisia asioita, joista julkisesti yhdessä puhuminen ei aina ole helppoa. Tämän vuoksi toiminnallisuuteen kannattaa yhdistää myös muita ajatusten ilmaisutapoja ja työskentelytapoja. (Aalto 2002b, 26; Heikkinen 2005, 37-40; Kaisla & Välimaa 2009, 116, 122-123.) Tämä tukee mielestäni myös sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua toiminnallisissa menetelmissä, ja siksi pyrinkin tutkimustuokiossani etenemään edellä kuvatun mallin mukaan, sekä yhdistämällä toiminnallisuuteen kirjallisia tehtäviä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että käsitteiden syventäminen pikkuhiljaa sekä jatkuva sitominen oppilaiden arkielämään oli näissäkin toimintatuokioissa hyvin tärkeää. Esimerkiksi alkukohtauksen tulkinnat olivat melko stereotyyppisiä. Toiminnan ja arjen esimerkkien avulla oppilaat kuitenkin pystyivät samaistumaan käsiteltäviin tunteisiin ja pohtimaan monipuolisesti kiireen aiheuttamia vaikutuksia ihmisen elämään. Oppilaat kertoivat kiireen aiheuttavan ihmiselle ja hänen terveydelleen monenlaisia ongelmia. Tämä tukee esimerkiksi Kokkosen ja Siposen (2006) näkemystä siitä, että voimakkaista, hallitsemattomista tunteista voi koitua ongelmia muun muassa ihmisen psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille (Kokkonen ja Siponen 2006, 197-198). Kiireen nähtiin myös vaikuttavan ihmisen ympäristöön esimerkiksi huonontamalla ih-

missuhteita ja aiheuttamalla huolta ihmisen lähipiirissä, kun kiireessä ei ehditä pitää yhteyttä läheisiin. Nämä oppilaiden vastaukset ilmentävät sosioemotionaalisisista taidoista henkilökohtaista vastuullisuutta sekä sosiaalista vastuuntuntona. Kokkosen ja Siposen (2006) mukaan juuri nämä taidot toimivat pohjana vastuulliselle päätöksenteolle, sillä ilman tietoisuutta omista tunteista, toisten tunteista ja näkökulmista sekä ilman myönteisiä arvoja on vaikea tehdä sellaisia päätöksiä, jotka ovat hyväksi itselle ja toisille (Kokkonen ja Siponen 2006, 203).

Kokkosen ja Siposen (2006) mukaan rauhallinen, tunnekuuhuunsa etäisyyttä ottanut lapsi tekee todennäköisemmin vastuullisia päätöksiä ja moraalisesti harkittuja valintoja. (Kokkonen & Siponen 2006, 203.) Laine (2005) puolestaan kirjoittaa, että ihmisen sosioemotionaalinen kompetenssi on riippuvainen myös hänen moraalisesta ajattelustaan. Moraalinen ajattelu liittyy siihen, mitä pidetään sopivana ja mitä epäsovivana käyttäytymisenä. (Laine 2005, 129.) Oppilaiden moraalikäsitteet tulivat tässä tutkimuksessa esiin kiireen vaikutusten pohtimisen jälkeen, kun oppilaat kertoivat kiireen aiheuttavan kiukkuisuutta, huonoa käytöstä ja esimerkiksi kapinointia vanhempien määräyksiä vastaan. Kirjallisen tehtävän jälkeen käydyssä keskustelussa oppilaat ilmaisivat syvällisempiä huomioita esimerkiksi kiireen aiheuttamasta myöhästymisen pelosta ja siihen liittyvistä häpeän tunteista, sekä kiireen tunteiden kärjistämistä ristiriidoista läheisten ihmisten kanssa. Keskusteluissa tuotiin esille se, että usein kiire johtuu vain ihmisen omasta saamattomuudesta, mutta silti esimerkiksi vanhempien pyytämät palvelukset aiheuttavat kapinointia tai muuta huonoa käytöstä. Keskusteluissa tuli ilmi myös oppilaiden pelko siitä, että voi menettää kaverit jos ei heidän kanssaan vietä aikaa vaikkapa koulutehtävien kustannuksella. Tässä päästiin mielestäni jo yllättävänkin syvälliseen pohdintaan, kun otetaan huomioon että sekä työskentelytapa että ohjaaja olivat oppilaille aivan uusia.

Etäisyyden ottaminen tunnekuuhuun näkyy myös lasten kirjoittamissa neuvoissa kiireiselle nuorelle. Oppilaiden neuvot liittyivät toiminnan organisointiin ja tunnekuuhun hallintaan. Molempien voidaan nähdä liittyvän siihen, että tunnekokemukseen täytyy ottaa hieman etäisyyttä jotta esimerkiksi oman arvojärjestyksen selkeyttäminen mahdollistuu. Myös Kokkosen ja Siposen (2006) mukaan hallitsemattomat tunteet johtavat helposti äkkipikaistuksissa tehtyihin, harkitsemattomiin tekoihin. Ensimmäisen ratkaisuvaihtoehdon kimppuun syöksymisen sijaan kannattaisikin kehitellä useita ratkaisuvaihtoehtoja. Myöskään ilman itsekuria ja kriittistä ajattelua ei voi tehdä rakentavia päätöksiä, asettaa pitkälle kantavia tavoitteita ja vielä pitää niistä kiinni. (Kokkonen & Siponen 2006, 203.) Nämä huomiot tulivat toimintatuokion aikana ilmi myös lasten ilmaisemina ajatuksina kiireestä selviämisenä. Tutkimuksesta ei toisaalta selviä, pystyvätkö oppilaat itse noudattamaan antamia neuvoja käytännössä. Esimerkiksi itsekurista puhuminen hyvänä aikomuksena ei vielä takaa sen toteutumista ihmisen todellisissa elämäntilanteissa.

Uskon, että pelkästään keskustelemalla en olisi tutkimuksessani saanut oppilaiden sosioemotionaalisisista taidoista näin tarkkoja havaintoja ja mielenkiintoisia yhtymäkohtia teoriaan, vaan tuntemusten omakohtainen fyysinen kokeminen ja refleктоivat keskustelut olivat erittäin tärkeässä osassa projektin onnistumisen kannalta. Toiminnan avulla oppilaiden aidot tunteet tulivat esille, ja keskusteluiden sekä kirjallisten tehtävien avulla niitä pystyttiin jäsentämään kielellisesti. Vastausten pyytäminen kirjallisina tuotti varmasti enemmän, ja mahdollisesti jopa laadukkaampaa, aineistoa kuin se, että olisin poiminut tuokion aikana käydyistä keskusteluista oppilaiden ääneen ilmaisemia ajatuksia. Tämä tukee osaltaan teorioissa ilmenevää ajatusta siitä, että monipuolisuus kaikissa opetusmenetelmissä, myös toiminnallisuudessa, on valttia.

5.4 Toiminnallinen terveystieto tulevaisuudessa

Tämän tutkimuksen teko sai minut ajattelemaan opettajan elinikäistä oppimista ja jatkuvaa uudistumistarvetta yhteiskunnan muutosten ja oppilaiden tarpeisiin vastaamisen paineessa. Toiminnalliset työtavat voivat olla yhtenä ratkaisuna erilaisten oppijoiden tukemisessa ja merkityksellisten oppimiskokemusten luomisessa, mutta ne ovat suurimmalle osalle opettajista vielä melko uusi aluevaltaus. Toiminnallisuutta käsitteleviä käytännön ohjeita ja sovelluksia on julkaistu hyvin vähän liittyen terveystiedon opetukseen. Toivonkin, että tämä tutkimus voi toimia yhtenä esimerkkinä kasvattajille siitä, miten toiminnallisia terveystiedon opetustuokioita voitaisiin tulevaisuudessa lähteä rakentamaan. Olen seuraavassa pohtinut toiminnallisen opetuksen mahdollistavia tekijöitä sekä joitakin kirjallisuudesta nousseita käytännön sovellusesimerkkejä terveystiedon teemoihin liittyen.

Missä tahansa opetuksessa käytettävän työtavan valinta on aina jonkinlainen kompromissi, koska opettajan on tehtävä valintoja keskenään ristiriitaisten odotusten paineessa. Teoriassa on useimmiten olemassa optimaalisia menetelmiä juuri tiettyihin tilanteisiin, mutta elämässä, kuten myös oppitunneilla, kohdataan usein ennakoimattomia ja odottamattomia tilanteita sekä eri tyyleillä oppivia oppilaita. Opettajalta vaaditaan hetkessä elämistä, sekä herkkyyttä ja kykyä reagoida nopeasti eri tilanteisiin. (Kaisla & Välimaa 2009, 118; Kepler-Uotinen 2005, 141.) Opetuksen tuloksellisuus riippuu paljolti myös opettajan paneutumisesta opetuksen suunnitteluun ja työtapojen hallintaan. Tärkeää toiminnallisuuden lisäksi on monipuolisuus, sillä vaihtelevat työtavat tehostavat oppimista ja ottavat huomioon oppilaiden eri vahvuusalueita. Opettajan kannattaa yleensä aloittaa uuden menetelmän kanssa pienin askelin. Laadullisesti korkeatasoisen opetuksen ja siitä seuraavan hyvän oppimisen tuleekin muodostua yksilöllisen oppimisen ja yhdessä oppimisen harmonisesta tasapainosta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 16,86; Siponen & Kokkonen 2006, 216.)

Kepler-Uotisen (2005) mukaan opetuksessa työtavan valinnalla on aina suuri merkitys, koska siinä ratkaistaan, miten opiskelijat voivat käyttää uteliaisuuttaan, luovuuttaan, itsenäisyyttään ja yhteistyötaitojaan. Usein epäonnistumisen pelko on luovuuden ja yrittämisen este. Monia työtapoja karsiutuu pois käytöstä koska mahdollista epäonnistumista pelätään niin paljon. (Kepler-Uotinen 2005, 141.) Monet opettajat epäröivätkin ottaa työssään riskejä ja kokeilla uusia opetusmenetelmiä. Toiminnallisuus saattaa herättää ennakkoluuloja oppimistulosten laadun suhteen, ja työtapaa ehkä pidetään työläämpänä kuin perinteistä, opettajan puheeseen ja oppikirjatyöskentelyyn nojaavaa opetustyyliä. Sahlberg ja Leppilampi (1994) kirjoittavat, että jotkut opettajat ovat kohdanneet työssään ristiriitaista asennoitumista toiminnallisuuteen. Koulun toiminnalle on perinteisesti ollut tyypillistä opettajan keskeinen rooli suunnittelussa, opetuksessa, päätöksenteossa ja arvioinnissa, ja tämän vuoksi vaihtoehtoiset oppimisen muodot vakiintuvat hitaasti. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 66.) Kepler-Uotinen muistuttaa, että uuden menetelmän käyttöön ottaminen sisältää aina riskin, mutta opettajan tulisi myös muistaa, millaisen mallin hän antaa oppilailleen siitä, että hän uskaltaa yrittää ja joskus jopa epäonnistua. (Kepler-Uotinen 2005, 141.) Tämä on mielestäni erittäin hyvä ja rohkaiseva huomio. Joskus tietoisin riskin ottaminen kannattaa. Ja opettaja on mielestäni myös elinikäinen oppija, jonka on tehtävä erehdyksiäkin oppiakseen uutta.

Novick, ym. (2002) korostavat kirjassaan, että merkityksellisen oppimiskokemusten tarjoamiseksi kaikenlaisille oppijoille koulujen on kehityttävä välittäviksi oppijoiden yhteisöiksi ja oppiviksi organisaatioiksi. Tämä mahdollistuu vain avoimella tiedon sekä huolien ja kehitystehtävien jakamisella koulun henkilökunnan välillä, sekä yhteisellä sitoutumisella muutokseen ja kouluyhteisön jäsenten hyvinvoinnista välittämiseen. Opetukseen vaikuttavat resurssit, rajoitteet ja tieto muuttuvat jatkuvasti, ja siksi esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen opetukseen täytyy kouluissa panostaa siinä missä muihinkin oppiaineisiin. Yhteiset ponnistukset näissä teemoissa todennäköisesti hyödyttäisivät koulun kehittymistä myös muilla alueilla, kuten teoreettisissa oppimistuloksissa ja asioiden syvässä oppimisessa. (Novick ym. 2002, 99-102.)

Toiminnalliseen opetukseen sisältyykin mielestäni vahvasti opettajan rooli oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Niikko (2010) kirjoittaa, että opettajan onkin tutkimuksen avulla aika ajoin sekä mahdollista että välttämätöntä asettaa kyseenalaisiksi omat käsityksensä, ammatillinen tietonsa ja asenteensa. Tutkiva opettaja onkin työssään kaksoisroolissa, jolloin hän opettajana ohjaa toimintaa ja tutkijana havainnoi ja kyseenalaistaa sitä. Työssään hän huomaa kehitystehtäviä ja ongelmia, joita sitten pyrkii tutkijana yhdessä kollegojensa kanssa ratkaisemaan tutkimuksen keinoin, ja kehittää näin itseään ja toimintaansa reflektoiden ammattitaitoaan. Tutkivana opettajana olo on syklistä ja prosessinomaista, kun hän tutkii ja palaa yhä uudestaan tarkastelemaan havaitsemiaan kehitystehtäviä eri näkökulmista. (Niikko 2010, 235, 238-239.) Öystilän (2003) mukaan toiminnallisen oppimisen periaatteiden tulisi olla mukana jo opettajien ja

tutkijoiden yhteistyössä, kun he kehittävät opetussuunnitelmaa ja opetusta, sillä opettajien valitsemia lähestymistapoja ohjaavat aina opetuksen tavoitteet, osanottajien lukumäärä, tila, resurssit ja muut ulkopuoliset seikat. (Öystilä 2003, 73.)

Kuinka sitten yleisesti opettaa esimerkiksi merkityksellistä, toiminnallista terveystietoa? Kasvatusalan kirjallisuudesta on jo havaittavissa joitakin käytännön esimerkkejä tällaisten suurempien toiminnallisten kokonaisuuksien opettamisesta terveystiedossa. Terveystiedon tunnilla voidaan Kaislan ja Välimaan (2009) mukaan esimerkiksi järjestää nuorten elämää koskettavia pienoisenäyttämöitä, kokeellisia laboratorioita, joissa koettuja asioita oppilaiden on mahdollista siirtää omaan elämäänsä, tosielämän näyttämölle. Tunnilla voidaan harjoitella ristiriitojen rakentavaa ratkaisemista, tarjotusta päihteestä kieltäytymistä perustellen omaa kantaansa tai tarkastella päihteiden käytön vaikutuksia ja seurauksia nuoren käyttäytymisessä ja toiminnassa. (Kaisla & Välimaa 2009, 119.) Roolityöskentelyn myötä on mahdollisuus kokea tunnetiloja ja ymmärtää rooli-hahmon asenteita, asemaa, tunteita ja motiiveja (Kanerva & Viranko 1997, 41; Pruuki 2008, 132-133). Lisäksi abstrakteja tai vaikeasti hahmotettavia asioita voidaan tehdä toiminnallisuuden ja draaman avulla näkyviksi ja kuuluviksi, jolloin niiden tarkastelu ja analysointi helpottuu. Kaisla ja Välimaa (2009) toteavat, että tällaisia aiheita voivat terveystiedon opetuksessa olla esimerkiksi terveystietopalvelujen käyttö, miltä ihastuminen näyttää, tai sen havainnollistaminen, kuinka moni luokan oppilaista on samaa mieltä jostain asiasta (Kaisla & Välimaa 2009, 119-120).

Yhtenä terveystiedon tunnilla käsiteltävänä teemana voi olla esimerkiksi ystävyys. Toiminnallisuuden avulla voidaan tutkia, mitä ystävyys on tai mikä tekee toisesta ihmisestä hyvän ystävän. Oppilaat voivat pohtia opittavaa aihetta yksin tai parin kanssa ja esittää pohdinnan lopputuloksen muille esimerkiksi suullisesti, kalvolla tai posterina. Pohdinnan tulos voi olla myös pienen oppilasryhmän esitys, jossa käsiteltävänä oleva ongelma ratkaistaan draaman keinoin. Oppilaat voivat esittää vaikkapa pienen näytelmäkohtauksen, jossa käsite ystävyys tulee esiin, tai muodostaa itsestään liikkumattoman ”kuvan” tai patsaan, joka heidän mielestään ilmentää ystävyyttä. Tällaiset henkilöistä tehdyt patsaat soveltuvat myös opitun koostamiseen ja kertaamiseen. Tilannekuvien ja patsaiden avulla voidaan pohtia myös käsiteltävään aiheeseen liittyviä tulevaisuudennäkymiä. Oppilaat voivat esimerkiksi ilmaista patsaana tai ”kuvana” sitä, missä draamatuokion päähenkilö on vuosien päästä, tai miten jokin ongelmatilanne voidaan ratkaista vaihtoehtoisilla tavoilla. (Heikkinen 2005, 207-208; Pruuki 2008, 135-139; Kaisla & Välimaa 2009, 111-112.)

Kuten tässä tutkimuksessa on aiemminkin todettu, toiminnalliset menetelmät voivat sisältää hyvin erilaisia aktiivisen toimimisen muotoja. Draamallisia ja toiminnallisia harjoituksia löytyy kasvatusalan kirjallisuudesta jo melko paljon. Ohjaavan opettajan haasteena onkin soveltaa niistä oman ryhmänsä ja oppiaineensa oppimistavoitteisiin sopivia tehtäviä. Kepler-Uotisen mukaan jokainen

opettaja löytää toimivimmat menetelmät vain käytännön työn kautta. Hyvin tärkeä lähtökohta terveystiedon opetuksessa on opettajien perehtyminen opetusmenetelmien teoreettisiin ajatuksiin. Niiden pohjalta pystytään kehittämään ja suunnittelemaan ala-asteikäisille erilaisia yhteistoiminnallisia ja elämyksellisiä tehtäviä ja leikkejä, jotka on suunnattu ajattelun kehittämiseen. (Kepler-Uotinen 2005, 151.)

Työtapojen valintaan liittyvä tärkeä asia on myös opettajan oma jaksaminen. Toiminnallisuus vaatii opettajalta toisaalta huolellista suunnittelua sekä ajoittaisen epäjärjestyksen, keskeneräisyyden ja hälinän sietämistä, mutta toisaalta se tuo opetukseen vaihtelua ja sopivaa haastetta. Näin opettajan oma mielenkiinto työhön säilyy. Lisäksi toiminnallisuuden suomin keinoin opettaja voi lisätä omaa itsetuntemustaan sekä oppilaantuntemustaan. (Kaisla & Välimaa 2009, 121.) Siponen ja Kokkonen (2006) toteavat, että monipuoliset arviointimuodot sekä antavat opettajalle monipuolisemman kuvan oppilaan tiedoista ja taidoista, että kehittävät näitä taitoja. Ryhmätyöt, videot, projektit, oppimispäiväkirjat, portfoliot ja esitykset tarjoavat laadullisia arviointikeinoja, jotka koskettavat oppilaan tunne-elämää ja sosiaalisia taitoja ja auttavat häntä siten opiskellun asian syvemässä ymmärtämisessä ja tiedon soveltamisessa omaan elämään. (Siponen & Kokkonen 2006, 229-230.)

Terveystiedonkin opetuksessa monipuolisuus on valttia, eikä pelkällä toiminnallisuudella taata kaikkien oppimista. Pyrkimyksenä on tässäkin oppiaineessa yksilöllisen oppimisen ja yhdessä oppimisen tasapaino. Moilasan (2003) mukaan jotakin yhteistoiminnallisuuden kaltaista on kouluihin kuitenkin kehitettävä, jotta saadaan nykyajan lyhytjänteiset oppilaat kiinnostumaan omasta oppimisestaan ja ottamaan vastuuta itsestään ja toisistaan. Moilanen muistuttaa, että yhteistoiminnallisuudessa ei sinänsä ole mitään uutta. Se on vain yhdistelmä jo aiemmin toimiviksi todetuista toimintatavoista ja opetusstrategioista. (Moilanen 2003, 82.)

Yhteistoiminnallisista kehitysprojekteista kirjoittaneet Haapaniemi ja Suojanen-Saari toteavat, että heidän kokemustensa perusteella näyttää siltä, että perinteisemmästäkin puurtamisesta selviydytään, kun lapset opetetaan asettamaan itselleen tavoitteita ja arvioimaan tuloksiaan. Sitkeyttä opetamme myös antamalla haasteita. Millaista on työn tekeminen tulevaisuudessa? Entä millaisia ovat tulevaisuuden menestyvät työntekijät? Näihin kysymyksiin pitää koulussa ottaa kantaa juuri nyt. (Haapaniemi & Suojanen-Saari 2003, 192.) Toisaalta opettajan täytyy myös muistaa että lasten elämä, heidän tarpeensa ja oppimisensa tapahtuvat tässä ja nyt. Yleisesti voidaan todeta, että jos halutaan, että oppilaat oppivat ajattelemaan ja toimimaan, on heille järjestettävä ajattelu- ja toiminta-tehtäviä (Kaisla & Välimaa 2009, 118).

Oman opettajantyöni osalta voin todeta, että toiminnallisiin työtapoihin perehtyminen on avartanut omaa käsitystäni opettamisesta ja oppimisesta todella

paljon. Jatkossa aionkin hyödyntää tutkimuksesta oppimaani esimerkiksi sisällyttäen opetustuokioihin entistä vaihtelevampia tapoja oppilaiden omien mielihyvien ilmaisuun ja oppimisen tekemiseen näkyväksi. Tämä varmasti helpottaisi myös arviointityötäni opettajana ja tarjoaisi kenties luotettavampaa näyttöä lasten oppimisesta kuin pelkät kirjalliset vastaukset kysymyksiini. Koska tekemäni tutkimus oli vain yksi tapausesimerkki toiminnallisuuden hyödyntämisestä terveystiedon opetuksessa, jäi aiheesta vielä paljon tutkittavaa ja mielenkiintoisia kysymyksiä kiireen tuntemusten ja sosioemotionaalisen oppimisen syvällisemmän pohdinnan kannalta.

Oman tutkimukseni toimintatuokiassa esimerkiksi viimeistä kirjoitustehtävää ei ehditty purkaa kovin syvällisesti yhdessä oppilaiden kanssa rajallisen ajan vuoksi. Jos aikaa olisi ollut enemmän vaikkapa useamman oppimistuokion muodossa, oppilaiden eri ratkaisuihin vaikuttavia tekijöitä oltaisi voitu tutkia vieläkin monipuolisemmin. Kokkosen ja Siposen (2006) mukaan tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaan omat, lähiyhteisön ja yhteiskunnan arvot, sosiaaliset normit, itsetunto, nuorisokulttuuri ja toveripaine. Näiden tekijöiden tiedostaminen kehittäisi oppilaiden kriittistä ajattelua entisestään. (Kokkonen & Siponen 2006, 205.) Yhtä lailla voitaisiin jatkotutkimuksissa myös tutkia ongelmanratkaisun seurauksia eli sitä, kuinka ratkaisut vaikuttavat omaan itseen, psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen, toisten tunteisiin ja oikeuksiin, sosiaalisiin suhteisiin, ympäristöön, talouteen ja oman ja toisten tuleviin mahdollisuuksiin ja vaihtoehtoihin. Nämä teemat tarjoaisivat tulevaisuuden tutkijoille varmasti hedelmällisiä tutkimuskohteita. Jos jatkossa pääsen opettamaan terveystiedon teemoja aiheesta tai tekemään jatkotutkimuksia, olisi varmasti hyödyllistä tehdä toimintatuokiosta hieman laajempia kokonaisuuksia ja pureutua vieläkin syvällisemmin ilmiöiden eri puoliin. Näin yksittäisten tuokioiden keston ei tarvitsisi olla kovin pitkä. Mitä syvemmälle teemoissa mentäisiin, sitä mielenkiintoisempia draamaesityksiä, arvopohdintoja, tunnekokemuksia ja keskusteluja varmasti syntyisi. Näin tutkittavien lasten ja nuorten todellinen näkökulma ja oppiminen pääsisi ehkä vieläkin aidommin esille.

Kiireen ilmiön tutkimuksesta saadut vastaukset herättivät tässä tutkimuksessa myös ristiriitaisen kysymyksen siitä, pystyvätkö oppilaat itse toimimaan vastauksensa ja neuvojensa mukaan, vai tuliko vastauksissa esille lähinnä hyviä aikoja. Tähän kysymykseen en tässä tutkimuksessa saanut vielä vastausta. Olisikin mielenkiintoista selvittää tulevaisuudessa oppilaiden ajatusten ja todellisen toiminnan välisiä yhteyksiä. Vasta silloin ehkä pystyttäisiin näkemään, onko todellista sosioemotionaalista oppimista tapahtunut.

LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Tampere: My Generation Oy.

Aalto, M. 2002a. Vuorovaikutustaidot. Forssa: Aseman lapset ry.

Aalto, M. 2002b. Turvallinen ryhmä. Forssa: Aseman lapset ry.

Ahtineva, A. 2006. Roolileikkejä matemaattisissa aineissa. Teoksessa Kaartinen, V. & Sura, S. (toim.) Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Berk, L. E. 2004. Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference. Cary, NC, USA: Oxford University Press.

<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10103676>

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, J. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.

Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa Janhunen, T. & Sura, S. (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere: Resurssi, 84-94.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19-41.

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

Haapaniemi, R. & Suojanen-Saari, T. 2003. Opettajat työparina - vuorovaikutuskokemuksia. Teoksessa Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L. & Suojanen-Saari, T. Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatusta- ja opetusmenetelmistä. Helsinki: Arator Oy, 145-194.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6 - 9. painos. Vantaa: Dark Oy.

Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A., & Latva, S. 2007. Let's play! Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

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

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Lempäälä: Pilot-kustannus Oy.

Kaisla, M. & Välimaa, R. 2009. Toiminnalliset menetelmät terveystiedon opetuksessa. Teoksessa Jeronen, E., Välimaa, R., Tyrväinen, H. & Maijala, H. (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Terveystiedon tutkimuskeskus, 111-127.

Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä. Rauma: Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto.

Kannas, Lasse. 2005. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa Kannas, L. & Tyrväinen, H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Terveystiedon tutkimuskeskus, 9-18.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34-47.

Katz, J. & Porath, M. (2011) Teaching to diversity: Creating Compassionate Learning Communities for Diverse Elementary School Students. International Journal Of Special Education. 26 : 2, 29-41.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ937173.pdf>

Kepler-Uotinen, K. 2005. Terveystieto alaluokille: mitä, miksi, miten? Teoksessa Kannas, L. & Tyrväinen, H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Terveystieteen tutkimuskeskus, 139-152.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen. Sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 189-232.

Kokkonen, M. & Siponen, U. 2006. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa Peltonen, H. & Kangas, L. (toim.) Terveystieto tutuksi - ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 189-211.

Kolb, D.A. 1984. Experimental learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kullberg-Piilola, T. 2000a. Miksi tunnetaitoja tarvitaan? Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnemuksuu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Jyväskylä: Gummerus, 19-36.

Kullberg-Piilola, T. 2000b. Tunnerehellisyys voimavarana. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnemuksuu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Jyväskylä: Gummerus, 37-46.

Kullberg-Piilola, T. 2000c. Positiivinen minäkuva. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnemuksuu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Jyväskylä: Gummerus, 57-72.

Laaksovirta, T. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Kirjasto-palvelu.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) 1999. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus.* Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 109-122.

Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntemuksesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa.* Helsinki: Kansanvalistusseura.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Moilanen, P. 2003. Yksinpuurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L. & Suojanen-Saari, T. *Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä.* Helsinki: Arator Oy, 44-82.

Morcom, V. & MacCallum, J. 2009. 'Motivation in Action' in a Collaborative Primary Classroom. *Developing and Sustaining Teacher Motivation.* Australia Journal of Teacher Education. 34 : 6, 22-40.

Niikko, A. 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* 3. uusittu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 230-246.

Novick, B. K., Jeffrey, S. E., Maurice, J. 2002. *Building Learning Communities with Character: How to Integrate Academic, Social, and Emotional Learning.* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development. <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10078156>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Peltonen, A. 2000a. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. *Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille.* Jyväskylä: Gummerus, 13-18.

Peltonen, A. 2000b. Empatia. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. *Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille.* Jyväskylä: Gummerus, 73-83.

Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa Lötjönen, S. (toim.) *Tutkijan ammattietiikka. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.* Helsinki: Opetusministeriö, 9-19.

- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Raina, L. 2003. Kohti uutta koulua. Teoksessa Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L. & Suojanen-Saari, T. Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Helsinki: Arator Oy, 10-41.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uusittu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-199.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siponen, U. 2005. Turvallisen ryhmän ja ryhmäprosessin merkitys terveystiedossa. Teoksessa Kannas, L. & Tyrväinen, H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Terveystiedon tutkimuskeskus, 79-85.
- Siponen, U. & Kokkonen, M. 2006. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Teoksessa Peltonen, H. & Kangas, L. (toim.) Terveystieto tutuksi - ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 212-231.

Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkukasvatukseen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto, 219-248.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.

Tyrväinen, H. 2009. Vuorovaikutus terveystiedon oppitunnilla. Teoksessa Jeronen, E., Välimaa, R., Tyrväinen, H. & Maijala, H. (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Terveystieteen tutkimuskeskus, 128-145.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Naantali: Resurssi.

White, R. 2011. A Sociocultural Understanding of Mediated Learning, Peer Cooperation and Emotional Well-being. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 16 : 1, 15-33. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2011.545600>

Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 27-76.

Tutkimuslupakirje oppilaiden vanhemmille

Hei!

Olen gradututkimusta tekevä luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Kerään tutkimusaineistoa toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyntämisestä koulun terveystiedon opetuksessa, erityisesti tunnekasvatuksessa. Tunnekasvatuksen tavoitteena on muun muassa auttaa oppilaita tiedostamaan ja nimeämään tunteitaan erilaisissa tilanteissa, ja samalla oppia myös ymmärtämään muita.

Tarkoitukseni on toteuttaa lapsenne luokassa yhden kaksoistunnin mittainen toiminnallinen tuokio, jossa käsitellään tiettyä tunnetta. Tuokion tavoitteena on siis tehdä erilaisia tunteeseen liittyviä ryhmäharjoituksia, sekä kuulla lasten omia ajatuksia tunteesta ilmiönä. Pyydän lapsilta tuokion aikana myös lyhyitä kirjallisia vastauksia.

Koska ohjaan itse toimintaa, en voi samalla tehdä tarvitsemiani kirjallisia muistiinpanoja tutkimuksen kannalta luotettavasti. Tämän vuoksi videoin tuokion voidakseni analysoida tuloksia toiminnan jälkeen. Tallenteet ovat ainoastaan omaan tutkimuskäyttöni tarkoitettuja ja luottamuksellisia, ja niissä sekä kirjallisissa vastauksissa esiin tulevat asiat käsitellään tutkimukseni loppuraportissa nimettöminä. Tallenteet ja muut dokumentit tuhotaan tutkimuksen päätyttyä.

Ystävällisin terveisin
Riikka Raukola

Merkitse rasti valitsemaasi kohtaan. Palautathan luvan _____ mennessä opettajalle.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen _____
Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Toimintatuokion rakenne (kesto 90 min)

1. Aloitus / Ennakkokäsitysten mittaus

Alkukohtausta: "Kiireinen nuori" (n. 1 min)

Päähenkilö tulee koulusta. On läksyjä, kokeet tulossa, pianotunti, kaveri soittaa ja pyytää tapaamaan. Päähenkilö miettii, miten ehtii tehdä kaiken.

Kirjoitustehtävä: Kirjoita ajatuksia siitä mitä näit.

Mistä tässä oli mielestäsi kyse? Miltä tuosta nuoresta ehkä tuntui?

→ keskustelua vastauksista: määritellään ääneen kiireen tunne

2. Pallonheittoleikki (Heitetään tiettyssä järjestyksessä palloa piirissä niin, että se käy jokaisella. Kun sujuu, Riikka tuo leikkiin toisen pallon, eli oppilaiden täytyy pitää kaksi palloa ilmassa, tiettyssä järjestyksessä toisilleen heitellen)

→ Leikin jälkeen keskustellaan: Miltä tuntui leikkiä? Oliko vaikeaa? Miksi? Miten kiire näkyi ja tuntui leikissä? Mitä vaadittiin, jotta leikki onnistui?

→ Kokeillaan leikkiä uudestaan → Onnistuiko paremmin?

→ Mitä tästä leikistä voitaisiin mielestäsi oppia kiireen tunteen osalta?

3. Riikka kertoo norsu/palmu/gorilla -reaktioleikin säännöt (Piirin keskellä olija osoittaa henkilöä, jonka täytyy vierustoveriensä kanssa reagoida tekemällä oikea asento).

→ Nopea keskustelu: Mitä luulet, mitä leikissä nyt vaaditaan?

→ Keskity huolellisesti ja tunnustele samalla, miltä leikki tuntuu kehossasi.

→ Leikin jälkeen keskustelu: Miltä tuntui? Oliko vaikeaa? Miksi? Miten kiire näkyi ja tuntui leikissä?

4. Kirjoitustehtävä 3 hengen ryhmissä: (Annetaan ryhmille A3-paperit, joihin on piirretty ihmishahmon ääriviivat) **Kirjoita paperille piirretyn ihmishahmon eri kehonosiin sanoja, jotka liittyvät siihen, miltä kiire tuntuu kehossa.**

→ Keskustellaan vastauksista. → Missä arjen tilanteissa voi tuntua samalta?

5. Kirjoitustehtävä: **Mitä jos jatkuvasti tuntuisi tällaiselta? Mitä jatkuvasta kiireestä voi seurata?**

→ Keskustelua vastauksista

6. Intiaanin miehuuskoe -keskittymisleikki (Tuijotetaan keskittyneesti tavaroita, joista yksi intiaanikokelas nostaa pois yhden kerrallaan, yrittäen olla osumatta muiden valitsemaan "pyhään esineeseen". Jos kokelas nostaa "pyhän" esineen, muut huutavat kovaan ääneen "PÖÖ".)

→ Keskustelu: Miltä tuntui? Mitä vaadittiin?

Miten kiireessä voi rauhoittua? Miksi se on tärkeää?

Voiko kiireen mielestäsi poistaa? Miten?

7. Lopputehtävä: Kirjoita alkukohtauksen kiireiselle nuorelle neuvoja kiireestä selviytymiseen.

1. Mistä kohtauksessa mielestäsi oli kyse?

Nuori joutuu tekemään kaiken
kauheassa kiireessä.

2. Miltä kohtauksen nuoresta ehkä tuntui?

Stressaantuneelta, koska hänellä ei ole
aikaa tehdä kaikkea tärkeitä asioita.

3. Mitä jatkuvasta kiireestä voi seurata?

ongelmia, stressiä, keskittymiskyky
heikkenee, huonot ihmissuhteet,
kouluarvosanat laskevat kuin lehmän
hänkä, unohtelee asioita, ei jaksa
tehdä mitään, masentunut

4. Neuvoja kiireiselle nuorelle

Olisi tehnyt läksyt siinä päivänä
kuin ne tulivat ja aloittaa kokeisiin
lukeminen hyvissä ajoin.

1. Mistä kohtauksessa mielestäsi oli kyse?

Nuori stressasi - enkunkokeesta
- piene tunti
- Uskonnon kirjoittelusta
ja - kaverin tapaamisesta.

2. Miltä kohtauksen nuoresta ehkä tuntui?

Hirveältä koska hänellä oli paljon tehtävää.

3. Mitä jatkuvasta kiireestä voi seurata?

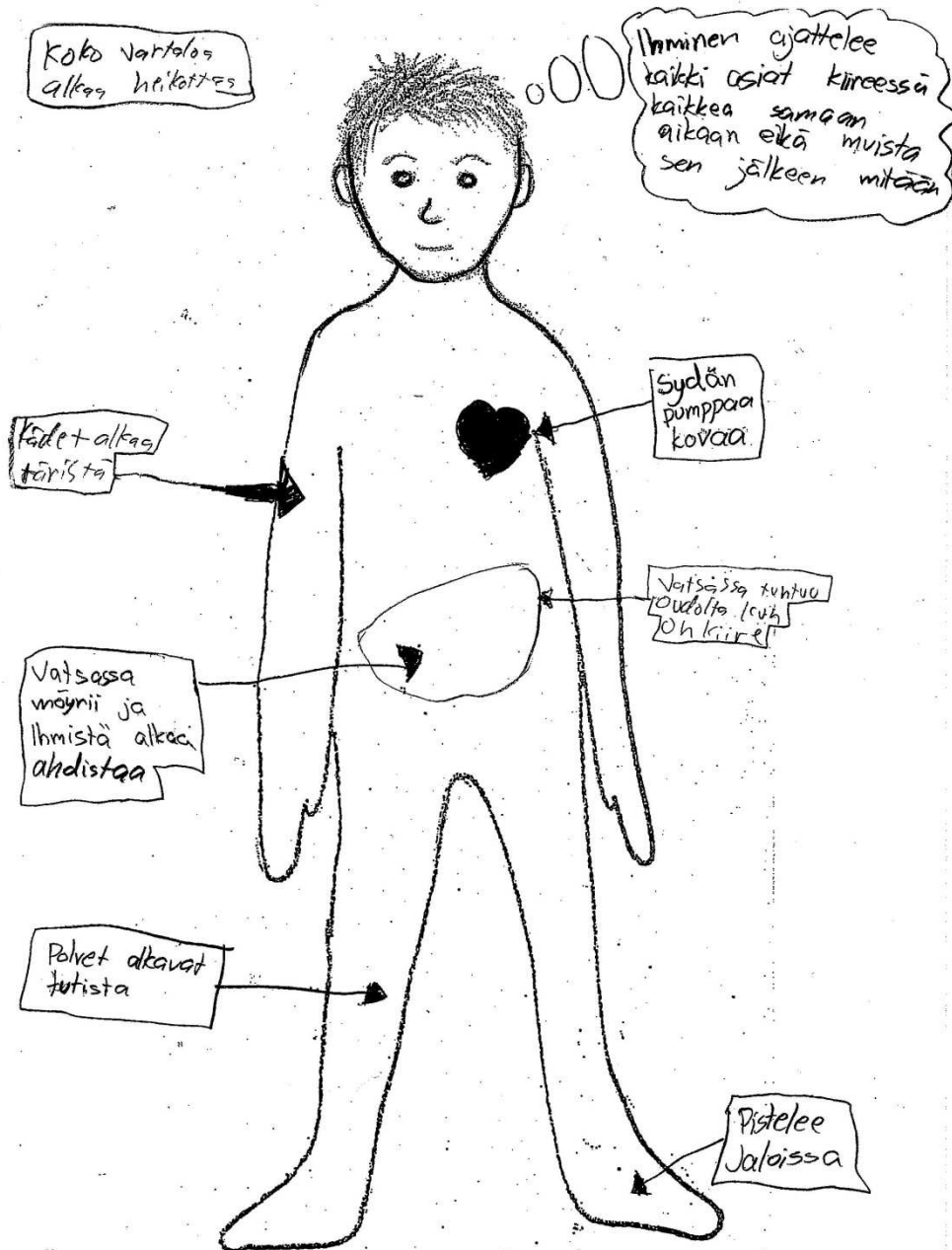
Että ei ole kohta ystäviä jos on koko ajan kiire.

On joka paikassa kiire eikä pysty olemaan missään ilman että on kiire.

4. Neuvoja kiireiselle nuorelle

Älä jätä läksyjä viimeiseen päivään, ettei tule kiire. Yritä olla panikoimatta. Ei kannata luvata kaverille jos tiedät että sinulla on paljon muuta tehtävää.

Miten kiire tuntuu kehossa? (vastaajana 3 hengen ryhmä A)



Miten kiire tuntuu kehossa? (vastaajana 3 hengen ryhmä B)

