
”JOTAIN KIVAA KAMUJEN KAA”

Peruskoulun 5.-luokkalaisen sosiaalisten taitojen, minäkäsityksen ja arjenhallinnan tukeminen toiminnallisilla menetelmillä



Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Hämeen ammattikorkeakoulu, kevät 2014

Aino Laakso

Roosa-Maria Mäkinen



HÄMEENLINNA / LAHDENSIVU
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagoginen kasvatusta

Tekijät	Aino Laakso & Roosa-Maria Mäkinen Vuosi 2014
Työn nimi	”Jotain kivaa kamujen kaa” – Peruskoulun 5.-luokkalaisten sosiaalisten taitojen, minäkäsityksen ja arjenhallinnan tukeminen toiminnallisilla menetelmillä

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tutkimuksellinen osuus toteutettiin tammi-maaliskuussa 2014 eteläsuomalaisen peruskoulun yhden 5. luokan kanssa. Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millaisilla harjoitteilla koulussa voidaan tukea oppilaan sosiaalisia taitoja, positiivista minäkuva ja arjenhallintaa. Tavoitteena oli luoda malli, jossa esitetään niin toimivat harjoitteet kuin toimintamallit kyseisten teemojen tukemiseen. Taustalla opinnäytetyössä oli työelämän yhteistyökumppanin tarve edistää valitsemansa luokan luokkahenkeä ja tukea oppilaiden vuorovaikutusta toistensa kanssa.

Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat koostuivat oleellisten käsitteiden avaamisesta, perusopetuslaista, turvallisesta luokkahengestä, kouluikäisen lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja läheisen aikuisen merkityksestä sekä sosiaalisten taitojen harjoittamisesta. Opinnäytetyössä käytettiin toimintatutkimuksellista otetta. Tutkimuksen aineisto kerättiin toiminnallisten tuokioiden aikana. Aineiston hankinnassa käytettiin kyselyä, havainnointia ja dialogia toimintakerroilla sekä toimintakertojen dokumentointia.

Opinnäytetyön päätuloksina esitettiin jaottelu siitä, mitkä harjoitteet sopivat kunkin teeman tukemiseen. Tuloksissa käsiteltiin lisäksi oppilaiden antama palaute toiminnasta. Opinnäytetyön johtopäätöksenä oli, että tämänlainen toiminta tarvitsee toimiakseen oppilaiden aidon osallisuuden prosessin jokaisessa vaiheessa, teemoihin ja oppilaiden ikätasolle sopivia harjoitteita sekä toimintamalleja, jotka mahdollistavat tasavertaisen osallistumisen.

Kehitysideaksi muotoutui toimintakertojen ajankohdan valitseminen sellaiseksi, että toimintakerta jatkuisi keskeytyksettä alusta loppuun. Jatkotoimenpiteenä voisi tutkia opettajan kokemuksia vastaavanlaisesta toiminnasta.

Avainsanat arjenhallinta, positiivinen minäkäsitys, peruskoulu, sosiaaliset taidot, toiminnalliset menetelmät

Sivut 55 s. + liitteet 18 s.

HÄMEENLINNA / LAHDENSIVU
Degree Programme in Social Services
Sociopedagogical Education

Authors Aino Laakso & Roosa-Maria Mäkinen **Year** 2014

Subject of Bachelor's thesis "Something Fun with Friends" – How to reinforce fifth-grader's social skills, positive self-image and everyday life skills by activity-based methods?

ABSTRACT

The activity-based part of this thesis was carried out with a group of fifth-graders and their teacher from a comprehensive school in southern Finland in January-March 2014. The purpose of this thesis was to explore what kind of exercises a comprehensive school can use to reinforce pupils' social skills, positive self-image and everyday life skills. The aim was to produce a model with practical exercises and procedures to enhance these skills. The starting point of the project was the co-operation partner's need to improve the atmosphere in the selected class and to reinforce pupils' interaction with each other.

The theoretical background of the thesis consists of describing relevant concepts, the Basic Education Act, safe classroom atmosphere and development of 10–12-year-old children. The theoretical background also discusses the importance of a close relationship with an adult, and practising social skills.

Action research was used in this thesis. The research material was collected during activity sessions. Inquiry, observation and dialogue were used as material collection methods. All the activity sessions were also documented and the notes were used as research material.

The thesis resulted in a model where the activities are organized according to the different skills that can be practised through these exercises. The results also included pupils' feedback. The conclusion was that it is important that the target group is involved in all the stages of the project. The results also show that it is important that the chosen exercises are appropriate considering the themes and the target group so as to enable equal participation.

As a development idea it would be important that activity sessions continue from the beginning to the end without interruptions. A suggestion for further study is to study teachers' experiences about this kind of activities at school.

Keywords everyday life skills, positive self-image, social skills, comprehensive school, activity-based methods

Pages 55 p. + appendices 18 p.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	AIHEEN RAJAUS JA TAVOITTEET	2
3	PERUSOPETUSLAKI JA TURVALLINEN LUOKKAHENKI	3
4	10–12-VUOTIAAN LAPSEN KOKONAISVALTAINEN KEHITYS.....	5
4.1	Fyysinen kehitys.....	5
4.2	Kognitiivinen kehitys	6
4.3	Persoonan kehitys.....	7
4.4	Minäkäsityksen ja itsetunnon kehitys	8
4.5	Sosiaalinen kehitys.....	9
5	SOSIAALISET TAIDOT JA NIIDEN HARJOITTAMINEN.....	11
5.1	Kouluikäisen sosiaalinen käyttäytyminen.....	12
5.2	Sosiaalisten taitojen harjoittaminen	13
5.3	Vanhempien rooli lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisessä.....	14
5.4	Opettajan rooli lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisessä.....	15
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS SEKÄ TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS.....	16
6.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.....	17
6.2	Tutkimusprosessin kuvaus	17
7	TOIMINNAN TOTEUTUS	18
7.1	Ensimmäinen toimintakerta – tutustumista ja suunnittelua yhdessä.....	18
7.2	Minäkäsitys – kuka minä olen?.....	19
7.3	Sosiaaliset taidot ja ystävät	21
7.4	Arjenhallintaa läheisten tuella.....	25
7.5	Kiusaaminen-näytelmät ja niiden videointi.....	27
7.6	Nyhtikestit, videoiden katsominen ja loppureflectio	28
8	AINEISTON HANKINTA JA ANALYSOINTI	28
8.1	Ensimmäisen toimintakerran tuotos	30
8.2	Havainnointi.....	34
8.3	Viimeisen toimintakerran tuotos	36
8.4	Palautteen kerääminen toimintakerroilla.....	40
8.4.1	Ensimmäisen toimintakerran palaute	40
8.4.2	Minäkäsitys-toimintakerran palaute	41
8.4.3	Sosiaaliset taidot ja ystävät -toimintakertojen palaute	41
8.4.4	Arjenhallintaa läheisten tuella -toimintakerran palaute.....	42
8.5	Aineiston analysointi.....	42
9	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	43
9.1	Sosiaaliset taidot.....	43
9.2	Positiivinen minäkäsitys.....	44
9.3	Arjenhallinta.....	45

10 JOHTOPÄÄTÖKSET	47
11 POHDINTA JA ARVIOINTI.....	49
LÄHTEET	55

Liite 1	Tiedote huoltajille 6.11.2013
Liite 2	Valokuvauslupa
Liite 3	Fiilisjana -harjoite
Liite 4	Hyvien ominaisuuksien kaupoilla -harjoite
Liite 5	Positiivisia ominaisuuksia
Liite 6	Rakas minä -harjoite
Liite 7	Huomaa hyvä itsessäsi -harjoite
Liite 8	Kiva ja kelju kaveri -harjoite
Liite 9	Huomaa hyvä toisessa -harjoite
Liite 10	Verkostokartta -harjoite
Liite 11	Kellotaulun kysymykset
Liite 12	Tiedote huoltajille 3.3.2014
Liite 13	Harjoitteiden jaottelu

1 JOHDANTO

Tämän opinnäytetyön aiheena on 5.-luokkalaisten sosiaalisten taitojen, positiivisen minäkäsityksen ja arjenhallinnan tukeminen toiminnallisilla menetelmillä. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin yhteistyössä yhden eteläsuomalaisen peruskoulun 5. luokan kanssa. Toiminnallinen osuus sisälsi yhteensä seitsemän toimintakertaa, joilla käsiteltiin opinnäytetyön pääteemoja erilaisten harjoitteiden kautta. Toiminnot toteutettiin tammi-maaliskuussa 2014.

Opinnäytetyön aihe sai alkunsa yhteistyökumppanin tarpeista ja tavoitteista edistää heidän valitsemansa luokan luokkahenkeä sellaiseksi, jossa jokainen oppilas uskaltaisi osallistua sekä olla ja kasvaa yksilönä. Opinnäytetyön tekijöiden oma kiinnostus lasten sosiaalisiin taitoihin ja minäkuvan tukemiseen olivat vahvasti taustalla opinnäytetyön tarkempaa aihetta suunniteltaessa.

Opinnäytetyölle oleelliset käsitteet ovat siis sosiaaliset taidot, positiivinen minäkäsitys ja arjenhallinta. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tässä raportissa käyttäytymistä, joka konkreettisesti tilanteessa mahdollistaa positiiviset sosiaaliset seuraamukset, esimerkiksi lapsilla se voi tarkoittaa leikkiin mukaan pääsemistä. Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa siis kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, jämäkkyys ja tunteiden sovelias ilmaisu sekä kyky tehdä oikeanlaisia havaintoja. (Poikkeus 2001, 126.)

Sosiaalisen kehityksen rinnalla kulkee tiiviisti lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehitys (Ojanen, Ritmala, Sivén, Vihunen & Vilén 2011, 166). Lapsen minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät yhtä aikaa. Lapsen itsetunto on suhteellisen pysyvä, kun taas minäkäsitys voi vaihdella elämäntilanteen mukaan. Minäkäsitys kertoo, millainen olen, kun taas itsetunto vastaa enemmänkin kysymyksiin, miten suhtaudun itseeni ja kuinka paljon arvostan itseäni. (Toivakka & Maasola 2012, 15.) Lapsen arjenhallinnan kokemus muodostuu positiivisen minäkuvan ja sosiaalisten taitojen kehittymisen onnistumisesta, jonka kautta lapsella on kyvyt ja taidot osallistua arkensa suunnitteluun.

Pääteemojen lisäksi opinnäytetyön teoreettisissa lähtökohdissa käsitellään perusopetuslakia, turvallisen luokkahengen luomista, 10–12-vuotiaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja lapselle läheisten aikuisten roolia lapsen tukijana ja positiivisen kehityksen edistäjänä. Teoreettiset lähtökohdat perustelevat aiheen valintaa ja todentavat työn tarpeellisuutta.

Opinnäytetyö tutkii sitä, miten kouluissa voidaan tukea oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä, minäkäsitystä ja arjenhallintaa. Tavoitteena on selvittää, millaiset harjoitteet ovat sopivia tukemaan erityisesti esimerkiksi sosiaalisia taitoja ja, mitkä harjoitteet tukevat samaan aikaan kaikkia opinnäytetyön pääteemoja. Tavoitteena on esittää eräänlainen malli, joka antaa kuvaa siitä, millaiset harjoitteet ja

toimintamallit ovat toimivia. Tätä mallia on mahdollisuus soveltaa ja hyödyntää myöhemmin myös muiden kohderyhmien kanssa.

Käytetyt harjoitteet ovat opinnäytetyön liitteinä, jotta lukija saisi kattavan kuvan siitä, mitä oppilaiden kanssa on tehty. Harjoitteet on sovellettu harjoitteista teoksissa: Honkonen ja Salovaara (2011), Lajunen, Andell, Jalava, Kemppainen, Pakkanen ja Ylenius-Lehtonen (2005) ja Toivakka ja Maasola (2012). Koska harjoitteet ovat erillisinä liitteinä, niiden hyödyntäminen vastaavanlaisessa toiminnassa on helppoa, ja kiinnostuneet voivat valita harjoitteita omaan käyttöönsä. Myös opinnäytetyöprosessin aikana oppilaille ja heidän huoltajilleen lähetetyt tiedotteet ja lupapaperit sekä tutkimuksen analysointivaiheessa tehty harjoitteiden jaottelu, jolla hahmotetaan harjoitteiden toimivuutta, ovat liitteinä.

Tekijät haluavat itse tulevana sosionomeina (AMK) olla tukemassa lasten kokonaisvaltaista kehitystä ja edistää lasten hyvinvointia. Opinnäytetyöprosessin aikana tutustuttiin useisiin viime vuosina tehtyihin samaa aihetta käsitteleviin tutkimuksiin, mikä vahvisti tunnetta siitä, että opinnäytetyön aihe on ajankohtainen ja että työlle on tarvetta. Opinnäytetyön tuotoksella halutaan olla mukana kehittämässä ja vahvistamassa varhaisen puuttumisen muotoja peruskoulussa.

2 AIHEEN RAJAUS JA TAVOITTEET

Tässä luvussa esitetään perusteluita aiheen valinnalle sekä rajataan opinnäytetyön aihetta. Aiheen valintaan vaikuttivat työelämästä ilmennyt tarve tällaiselle työlle sekä tutkimuksen tekijöiden kiinnostuksen kohteet ja aiemmat koulutukset. Aiheen valinta ja rajaus tehtiin niin, että opinnäytetyö vastaa sosionomi (AMK) -tutkinnon osaamistavoitteita.

Opinnäytetyön aiheiksi valikoituivat lasten sosiaaliset taidot, arjenhallinta ja positiivinen minäkäsitys sekä niiden tukeminen toiminnallisilla menetelmillä. Sosiaaliset taidot, arjenhallinta ja positiivinen minäkäsitys muodostavat kolminaisuuden, jossa kaikki vaikuttaa toisiinsa. Lapsen positiivinen minäkäsitys kehittyy, kun sosiaaliset taidot kehittyvät ja lapselle kertyy kokemusta arjenhallinnasta. Sosiaalinen kehitys kulkee tiiviisti yhdessä lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehityksen kanssa samalla, kun lapsi muodostaa kuvaa itsestään muiden joukossa (Ojanen ym. 2011, 166).

Opinnäytetyössä käytettiin toiminnallisia menetelmiä, koska opinnäytetyön tekijät ovat oman työkokemuksensa kautta huomanneet sen olevan luennoimista tehokkaampaa. Tätä ajatusta tukee myös Turusen (2005, 83) ajatus siitä, kuinka kouluikäisen lapsen mieltä hallitsevat mielikuva-ajattelu ja elämykset, joten opittavien asioiden jäyhä informatiivisuus ei kannata. Opittavien asioiden tulisi olla sisällöltään sellaisia, että lapsi voi niihin eläytyä.

Kohderyhmä haluttiin ottaa mukaan prosessiin, jotta he, jotka näitä taitoja tulevat tarvitsemaan, saisivat mahdollisuuden saada itselleen jotain

pysyvää opinnäytetyön prosessista. Tekeminen ja yhdessä toimiminen itsessään on lasta tyydyttävää ja usein se on pääasia toiminnassa. Kuitenkin myös tuotokset, joita tekemisellä syntyy, ilahduttavat lapsia ja ovat näin ollen merkityksellinen osa toimintaa. (Turunen 2005, 86.)

Opinnäytetyö sijoittui eteläsuomalaiseen peruskouluun ja toiminnat järjestettiin yhden viidennen luokan kanssa. Tarkoituksena oli räätälöidä toimintakerrat juuri kyseisen luokan toiveita ja tarpeita vastaaviksi. Toimintakertojen suunnittelussa olivat mukana niin luokan opettaja kuin oppilaatkin. Suunnittelussa mukana oleminen edisti oppilaiden osallisuutta prosessissa.

Toimintakertojen teemat muotoutuivat luokan oppilaiden ja opettajan näkemysten sekä tekijöiden omien kiinnostusten kohteiden ja tärkeinä pitämien asioiden pohjalta. Luokan opettaja oli jo syyslukukaudella pitänyt oppitunteja, joiden tarkoituksena oli tukea luokan yhteishenkeä. Kohderyhmän toiveita kartoitettiin ensimmäisellä toimintakerralla pienryhmätyöskentelyllä. Työskentelystä kerrotaan tarkemmin luvussa 7.1 ja työskentelyn tuotoksesta luvussa 8.1.

Opinnäytetyön tavoitteet muodostuivat suunnitteluprosessin aikana. Työelämän yhteistyökumppanin tavoitteita selvitettiin ensimmäisen kerran tapaamisessa työelämän kanssa 31.10.2013. Yhtenä tavoitteena tällä opinnäytetyöllä oli tehdä näkyväksi sosiaaliset kasvatustavoitteet ja kerätä kokemuksia niiden onnistumisesta osana koulutyötä. Opinnäytetyöllä haluttiin lisäksi vahvistaa oppilaiden kokemusta kuulumisesta luokkayhteisöön sekä antaa oppilaille onnistumisen kokemuksia ja tunteita siitä, että jokainen on tärkeä. Tavoitteeseen pyrittiin toimintakerroille suunniteltujen harjoitteiden kautta. Tavoitteiden toteuttamista ja toiveiden saavuttamista arvioidaan raportin lopussa, luvussa 11.

Opinnäytetyöprosessin ajan pyrittiin kuljettamaan kaikkien osapuolten tavoitteita ja toiveita kuin myös tutkimustehtävää ja tutkimuskysymystä mukana mielessä, jotta aiheen rajaus pysyisi suunnitellussa. Ensimmäisen toimintakerran jälkeen saatiin luotua tarkennettu suunnitelma ja tulevien toimintakertojen runko, jolloin myös aiheen rajaus otettiin huomioon.

3 PERUSOPETUSLAKI JA TURVALLINEN LUOKKAHENKI

Tässä luvussa käsitellään tämän opinnäytetyön teoreettisiin lähtökotiin kuuluvaa perusopetuslakia ja turvallisen luokkahengen periaatteita. Koska perusopetuslain tulisi taata turvallinen oppimisympäristö, on nämä kaksi teoreettista lähtökohtaa käsitelty samassa yhteydessä.

Perusopetuslain (628/1998) 2 § määrittelee opetuksen tavoitteeksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi tavoitteena on antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja ja turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa valtakunnallisesti. Laissa mainitaan myös, että opetuksen on edistettävä sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä

osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Nämä tavoitteet ilmaisevat selkeästi sen, että perusopetuksen tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren sosioemotionaalista kehitystä tiedollisen kehityksen ohella.

Opetuksen sisällöstä määrätään perusopetuslain (628/1998) 11 §:ssä. Opetuksen sisältöön kuuluu kyseisen pykälän mukaan muun muassa terveystiedon opetus ja oppilaanohjaus. Tämän pykälän mukaan oppilaalle voidaan antaa myös muissa kuin momentissa mainituissa perusopetukseen soveltuvissa aineissa opetusta sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään. Kyseisten aineiden opiskelu voi olla oppilaalle osittain tai kokonaan vapaaehtoista tai valinnaista. Laki näin ollen velvoittaa ja antaa mahdollisuuden toteuttaa sosiaalista kehitystä tukevia oppiaineita peruskoulussa.

Sosiaalisen kehityksen edistäminen peruskouluissa vaatii ennen kaikkea turvallisen ympäristön. Turvallisuuden tunne ja yhteisöllisyyden syntyminen ei ole automaattista, vaan se vie aikaa. Niiden syntyminen on aktiivinen prosessi, joka vaatii oppilaiden lisäksi ryhmän vetäjänä toimivan opettajan, koulun aikuisia ja yhteistyökumppaneita. Turvallisuuden kokemus luo myönteisiä edellytyksiä oppimiselle. Vaikka turvallisuus mielletään usein fyysiseksi turvallisuudeksi, kuten väkivallattomuudeksi tai palo- ja liikenneturvallisuudeksi, oppilaiden turvallisuuden tunne ja hyvä olo ovat kuitenkin laajempia asioita. (Honkonen & Salovaara 2011, 11–12.)

Luokassa vallitseva työrauha on yksi turvallisuuden ilmenemisen muoto. Luokan ilmapiiri ja vierustoverien katseet vaikuttavat olennaisesti siihen, miten oppilas uskaltaa vastata tehtäviin, osallistua tuntien keskusteluihin ja ryhmiin tai pyytää apua, jos hän ei osaa jotakin. Turvallisessa luokassa ja koulussa oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, ja tuntee itsensä arvostetuksi riippumatta siitä, miten hyvin hän suoriutuu suhteessa muihin. Turvallisen koulun oppilas muistelee aikuisena koulumenestyksen sijaan sitä kannustusta, jota hän sai opettajaltaan, sekä sitä, miten kivoja ja tärkeitä kaverit olivat. (Honkonen & Salovaara 2011, 11–12.)

Honkonen ja Salovaara (2011, 18–19) kirjoittavat turvallisuuden rakentuvan koulussa viidestä osatekijästä: 1) hyväksynnästä ja välittämisestä, 2) luottamuksesta, 3) haavoittuvaksi alistumisesta, 4) tuen antamisesta ja 5) sitoutumisesta. Yksittäisen oppilaan tunne siitä, että hänet on hyväksytty, vahvistaa samalla koko luokan yhteistä kokemusta siitä, että kaikki luokan oppilaat hyväksytään sellaisena kuin he ovat. Hyväksytyksi tuleminen tunne vahvistaa keskinäistä luottamusta oppilaiden välillä, joka antaa mahdollisuuden altistua haavoittuvuudelle suhteessa ryhmän toisiin jäseniin.

Mitä turvallisemmaksi oppilas luokan kokee, sitä avoimempi hän on ja näin ollen sitä enemmän altistuu toisten luottamuksen varaan. Tuen antaminen toiselle kasvattaa luottamusta ja turvallisuutta luokassa. Tuen antamisella ihminen myös viestii toiselle ihmiselle luottavansa hänen kykynsä selviytyä edessä olevista haasteista. Sitoutuminen luokkaan ja

yhteistyöhön tapahtuu luottamuksen ja turvallisuuden lisääntyessä. (Honkonen & Salovaara 2011, 18–19.) Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa pyrittiin toteuttamaan näitä turvallisuuden osatekijöitä sekä vahvistamaan niiden olemassaoloa luokassa.

4 10–12-VUOTIAAN LAPSEN KOKONAISVALTAINEN KEHITYS

Opinnäytetyön teoreettisiin lähtökohtiin kuuluu 10–12-vuotiaan lapsen kokonaisvaltainen kehitys. Kokonaisvaltaisen kehityksen osa-alueita ovat fyysinen, kognitiivinen, persoonallisuuden ja sosiaalinen kehitys. Lapsen kehitykseen kuuluu myös minäkäsityksen ja itsetunnon muodostuminen. Opinnäytetyön kohderyhmä oli viidesluokkalaiset 10–12-vuotiaat lapset, joten lapsen eri kasvun ja kehityksen osa-alueista kerrottaessa keskitytään kouluiän loppuvaiheeseen ja murrosiän alkuvaiheeseen.

Teorian tässä osassa painotetaan lapsen psykososiaalista kehitystä, koska opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa pyrittiin tukemaan juuri lasten psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Jokaisesta kasvun ja kehityksen osa-alueesta kerrottaessa huomioidaan myös läheisen aikuisen rooli lapsen tukijana.

4.1 Fyysinen kehitys

Fyysinen kasvu on pitkälti solujen lukumäärän ja koon lisääntymistä. Lapsen kasvun aikana suuri osa kudoksista, kuten luusto ja lihaksisto, lisääntyvät määrällisesti. Fyysisessä kasvussa vartalon suhteet muuttuvat ja joidenkin elinten sijainti muuttuu. Fyysisestä kasvusta puhuttaessa voidaan lapsuus jakaa ikäkausiksi; sikiökausi, neonatalikuukausi, imeväisikä, varhainen ja myöhempi leikki-ikä, kouluikä ja murrosikä. Lapsi siirtyy ikäkaudesta toiseen liukuvasti. (Ojanen ym., 120.)

Lasten fyysistä kasvua säätelevät niin perintötekijät kuin elinympäristö. Kasvua säätelevät perintötekijät ovat sidoksissa monien eri geenien yhteisvaikutukseen. Vanhemmilta saadut geenit vaikuttavat tulevaan kasvuun merkittävästi ja asettavat siten rajat lapsen fyysiselle kasvuille ja kehitykselle. Kehittyvän lapsen kasvua arvioitaessa onkin huomioitava lapsen vanhempien ruumiinrakenne ja heidän kasvu- ja kehitysaikataulunsa. On myös havaittu, että perheen sosiaalisella asemalla ja lapsiluvuilla saattaisi olla yhteys lapsen kasvuun siten, että ylimpien sosiaaliryhmien ja vähälapsisten perheiden lapset kasvavat isommiksi. (Ojanen ym. 2011, 120.)

Fyysiseen kasvuun ja kehitykseen liittyy lapsen motorinen kehitys, jolla tarkoitetaan liikkeiden kehitystä. Motorinen kehitys noudattaa kolmea päälinjaa tarkoittaen sitä, että lihasten säätely kehittyy päästä jalkoihin. Lapsi siis oppii ensin päänkannattajalihasten hallinnan, sitten vartalon ja käsien ja lopuksi jalkojen lihasten hallinnan. Kehitys jatkuu fyysisen kasvun tavoin hedelmöityksestä aikuisuuteen. (Ojanen ym. 2011, 123.)

Perimä asettaa rajat lapsen motorisen kehityksen mahdollisuuksille, kun taas ympäristön virikkeet, yksilön persoonallisuus ja oma motivaatio motoristen taitojen harjoitteluun vaikuttavat siihen, millaisia motorisia taitoja kukin lopulta hallitsee. Lapsi on luonnostaan kiinnostunut liikkumisesta ja harjoittaa motoriikkaansa oma-aloitteisesti. (Ojanen ym. 2011, 123–128.)

Lapsen mahdollisuudet harjoittaa motoriikkaansa vaikuttavat lapsen karkea- ja hienomotoriikan kehittymiseen. Karkeamotoriikka tarkoittaa suurten lihasten hallintaa ja liikkumiseen tarvittavien lihastoimintojen koordinaatioita. Hienomotoriikalla tarkoitetaan pienten lihasten hallintaa, esimerkiksi kädentaitoja. Molemmat motoriikan osa-alueet harjaantuvat lapsen kasvaessa sisältäen kullekin ikäkaudelle ominaiset kehityksen tasot. (Ojanen ym. 2011, 123–128.)

Lapsen tullessa kouluikänsä hän harrastaa paljon, jolloin hänen päiväänsä kuuluu leikkimistä, juoksemista, hyppimistä, kiipeilyä, piirtämistä, kirjoittamista ja monenlaisia muita motorisia taitoja hiovia toimintoja. Olisi tärkeää, että lapsella olisi niin karkeamotoriikkaa kuin hienomotoriikkaa tukevia harrastuksia. Kouluikänsä saavutetut onnistumisen kokemukset luovat pohjaa lapsen myöhemmälle käsitykselle aktiivisena toimijana. Lapsi saattaa harjoittaa taitoja, joita hän nuoruusiässä alkaa mahdollisesti arvioida myös ammatinvalinnan näkökulmasta. Motorinen kyvykkyys antaa myös itsevarmuutta fyysisten muutosten kanssa kamppailevalle murrosikäiselle. (Ojanen ym. 2011, 129–131.)

4.2 Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisuus sisältää havaitsemisen, muistin, ajattelun, kielen ja oppimisen. Kognitiivisuuteen liittyy ihmisen tietoisuus maailmasta, jossa hän elää. Tietoisuuteen liittyvällä sisäisellä mallilla tarkoitetaan esimerkiksi toimintamallia siitä, miten puetaan vaatteita tai miten puhutaan ihmisten kanssa erilaisissa tilanteissa. Erilaiset kokemukset muokkaavat lapsen sisäisiä malleja ja kehittävät niiden toimintamahdollisuuksia. (Ojanen ym. 2011, 134.)

Lapsi hahmottaa maailmaa ensin omien havaintojensa kautta, kunnes hän saa avukseen myös kielen, joka toimii ajattelun perustana ja viestinnän välineenä. Lapsen oppiessa käyttämään sanoja hänen aikomuksensa ja toiveensa tulevat aikuiselle paremmin ymmärrettäviksi. Kieli on tärkeä käyttäytymisen säätelijä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen, ajatusten, mielikuvituksen ja tunteiden viestintäväline. (Ojanen ym. 2011, 134–135.)

Ojasen ym. (2011, 139) mukaan Jean Piaget'n teoriassa ajattelun kehittymisessä tulee muistaa, ettei lapsi ole pieni aikuinen vaan ajattelee usein eri tavalla, lapsen tavalla. Opinnäytetyön kohderyhmän 5.-luokkalainen lapsi on Piaget'n teorian mukaan konkreettisten sekä myöhemmin muodollisten operaatioiden kaudessa. Konkreettisten operaatioiden kaudessa lapsen ajattelu muuttuu joustavammaksi. Ajattelulle on kuitenkin ominaista konkreettisuus ja abstraktien käsitteiden

ymmärtämisen vaikeus. Tämä vaihe luo pohjaa myös lapsen sosiaalisille suhteille. Piaget'n mukaan lapsi oppii vasta tässä vaiheessa osoittamaan aitoa empatiaa toista kohtaan.

Seuraava ajattelun kehitysvaihe on muodollisten operaatioiden kausi, jolloin varhaisnuori vapautuu konkreettisesta ajattelusta ja kykenee abstraktien käsitteiden joustavaan käyttöön. Abstraktinen ajattelu tarkoittaa kykyä käyttää mielikuvia joustavasti ajattelun välineenä. Varhaisnuori kykenee vertailemaan ja yhdistelemään tietokokonaisuuksia monipuolisemmin kuin aiemmin. Tässä vaiheessa myös persoonallinen kehitys on valtavaa ja nuoren tunne-elämä ja älyllinen elämä ovat toisiaan täydentäviä. (Ojanen ym. 2011, 139.)

Kognitiivista kehitystä huomioitaessa on hyvä muistaa, että jokaisella lapsella on omat vahvuutensa. Toinen lapsi on liikunnallisesti taitava, toinen taas suosittu leikkikaveri. On olemassa erilaista älykkyyttä, kuten loogis-matemaattinen, musiikillinen, interpersoonallinen tai kielellinen älykkyyys. Lapsilähtöinen kasvatus ja näkemys oppimisesta, jossa oppijaa pidetään aktiivisena tiedon rakentajana sekä näkemys aikuisen merkityksestä lapsen oppimisen tukijana, oppimisympäristön laatijana ja mukanaoppijana antavat hyvät mahdollisuudet tukea kutakin lasta hänen yksilöllisessä kasvussaan. (Ojanen ym. 2011, 140–141.)

4.3 Persoonan kehitys

Ojanen ym. (2011, 146) teoksessa mainitaan Erik H. Eriksonin teoria persoonallisuuden kehittymisestä. Kyseisen teorian mukaan kehittymiseen kuuluu psykososiaalisia kriisejä eli kehityshaasteita läpi elämän. Yhdestä kehityshaasteesta selviäminen luo edellytykset jatkokehitykselle ja antaa lapselle itseluottamusta ja voimia kohdata seuraavat kehityshaasteet. Epäonnistuminen näissä kehityshaasteissa saattaa johtaa siihen, ettei ihminen saa riittäviä valmiuksia kohdata seuraavia haasteita.

Opinnäytetyön kohderyhmä on Eriksonin teorian 4. vaiheessa, joka alkaa lapsen ollessa noin 6-vuotias ja jatkuu aina puberteetin, eli murrosiän alkuun. Tämän vaiheen alussa saadut positiiviset kokemukset omista kyvyistään ja kannustukset aikuisilta tukevat lapsen kuvaa itsestään ahkerana ja osaavana. Kouluikäisenä lapsi voi oppia määrätietoisuutta ja päättäväisyyttä. Epäonnistumiset ja negatiivinen palaute luovat lapselle alemmuudentunnetta, joka vie lapsen voimia selviytyä tämän vaiheen kehityshaasteesta. (Ojanen ym. 2011, 147.)

Seuraava vaihe alkaa lapsen siirtyessä puberteettiin ja varhaisnuoruuteen, jolloin kehityskriisi koskee identiteetin löytämistä. Epäonnistuminen identiteetin löytämisessä voi johtaa roolien hajaantumiseen. Lapsen päästessä hyvään vaiheeseen sosiaalisten taitojen ja tietojen hallinnassa, hän joutuu jälleen kokemaan toisenlaista epävarmuutta. Nuoren ihmisen kasvaessa ja kehittyessä fysiologisesti hän on hyvin kiinnostunut siitä, miltä hän näyttää. Varhaisnuoruuteen kuuluu myös ihanteiden ja samaistumisen kohteiden etsiminen. Aikuisten tuella ja ystävyysuhteiden

kautta nuori voikin saavuttaa identiteetin, jossa hän kokee itsensä pysyväksi. (Ojanen ym. 2011, 147.)

Roolien hajaannus eli identiteettifuusio voi olla seurausta siitä, ettei nuori ole löytänyt itselleen ja ympäristölleen mieleistä minää. Kasvava ja kehittyvä nuori ei tiedä, kuka hän on ja mitä hänen pitäisi olla eri ihmisten kanssa. Aikuisten tehtävänä on osoittaa empatiaa nuorelle, koska sen avulla nuori tuntee, että häntä kuunnellaan. Näin nuori oppii myös hyväksymään itsensä ja oppii itsekin asettumaan toisten ihmisten asemaan eri tilanteissa. (Ojanen ym. 2011, 147.)

4.4 Minäkäsityksen ja itsetunnon kehitys

Terveen itsetunnon omaava lapsi tai nuori tuntee olevansa hyvä ja hyväksyty. Itsetunto on sitä, että arvostaa itseään ja osaa arvostaa myös muita sekä pitää omaa elämäänsä arvokkaana ja ainutlaatuisena, hyvänä. Itsetunnon kolme kivijalkaa ovat itsearvostus, itseluottamus ja itsetuntemus. (Toivakka & Maasola 2012, 15.)

Terve itsetunto tarkoittaa siis mahdollisimman totuudenmukaista kuvaa itsestä, realistista minäkuvaa ja itsensä tuntemista. Terve itsetunto on kokemus siitä, että on tarpeeksi hyvä ja että on turvallista olla. Se on itsensä arvostamista, oman elämänsä pitämistä arvokkaana ja ainutlaatuisena, kykyä arvostaa muita, itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuissa, riippumattomuutta muiden mielipiteistä sekä epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä. (Honkonen & Salovaara 2011, 88–90.)

Terve itsetunto on yhteydessä tyytyväisyyteen, onnellisuuteen ja turvallisuuden tunteeseen, kun taas heikko itsetunto yhdistyy masennukseen, ahdistuneisuuteen ja heikkoon sopeutumiskykyyn. Kehittyvän lapsen itsetunnon taso vaikuttaa myös lapsen koulunkäyntiin. Terveen itsetunnon omaavalla lapsella on myönteisempi asenne koulunkäyntiin sekä vähemmän koulunkäyntiä häiritsevää käytöstä. Oppilas, jolla on terve itsetunto, ei kiusaa toisia eikä salli kiusaamista. (Honkonen & Salovaara 2011, 88–90.)

Minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät yhtä aikaa, samoissa tilanteissa. Vaikka itsetunto saa vaikutteita minäkäsityksestä, on itsetunto suhteellisen pysyvä, kun taas minäkäsitys voi vaihdella elämäntilanteen mukaan. Minäkäsitys kertoo, millainen olen, kun taas itsetunto vastaa enemmänkin kysymyksiin, miten suhtaudun itseeni ja kuinka paljon arvostan itseäni. (Toivakka & Maasola 2012, 15.)

Toivakka ja Maasola (2012, 17) esittävät, että itsetunnon vahvistaminen on koko elämän kestävä prosessi, joka vaatii pitkäjänteistä työtä niin henkilöltä itseltään kuin hänen kanssaeläjiltään. Ihmisellä on luonnollinen tarve tuntea, että toiset välittävät ja arvostavat sekä hyväksyvät juuri sellaisena kuin on. Tässä opinnäytetyössä pyrittiin vahvistamaan kohderyhmän henkilöiden itsetuntoa selkiyttämällä kohderyhmän henkilöiden minäkäsitystä.

Tyypillistä kouluikäisen kehityksessä on oman toiminnan vertaaminen ikätovereihin. Onnistuminen yhteisön osana synnyttää pystyvyyden ja pätevyuden tunteen, mikä antaa lapselle itseluottamusta. Epäonnistuminen sen sijaan synnyttää alemmuudentunnetta, ja voikin johtaa vieraantumiseen vertaisryhmästä. Jotta lapsen kehitys jatkuisi suotuisana, olisi tärkeää, ettei lapsi kokisi epäonnistumisia jatkuvasti. (Peltomaa 2008, 180.)

Vanhempien vaikutus lapsen minäkäsityksen kehitykseen on suuri. Lapset ottavat vanhemmilta mallia ja vaikutteita sukupuolirooleihin sekä ihanneminään. Vanhemmilta saatu palaute vaikuttaa lapsen omiin arvioihin itsestään. Myös vanhempien ilmaisemat tavoitteet ja odotukset viestivät lapselle siitä, millaisena hän on hyväksytty. Salliva ilmapiiri, jossa on mahdollisuus omien ajatusten ja tunteiden ilmaisuun sekä mahdollisuus osoittaa myös heikkoutta ja pärjäämättömyyttä, auttavat lasta hyväksymään itsensä. (Peltomaa 2008, 182.)

Varhaisnuorelle on tärkeää samaistua ikätoverihinsa ja tuntea kuuluvansa johonkin ryhmään. Luottamuksellisuutta harjoitellaan keskusteltaessa ystävien kanssa henkilökohtaisista tunteista ja kokemuksista. Hyväksytyksi tuleminen tunne kaveriryhmässä tukee itsetunnon kehitystä. (Peltomaa 2008, 182.)

Myös koululla on suuri vaikutus lapsen kehittyvään itsetuntoon. Opettajan rooli on merkittävä lapsen itsetunnon kehitykselle, sillä hän esittää vaatimuksia ja antaa tehtävät sekä palautteen lapselle hänen onnistumisistaan. Positiivisten oppimiskokemusten merkitys onkin suuri. Palautteen kautta lapsi omaksuu käsityksiä omista kyvyistään ja taidoistaan ja vertaa niitä ikätovereidensa vastaaviin taitoihin. Kaikki tämä tiedostettu tieto ohjaa lapsen minäkäsitystä. (Peltomaa 2008, 182.)

4.5 Sosiaalinen kehitys

Sosiaalinen kehitys kulkee tiiviisti yhdessä lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehityksen kanssa. Lapsen sosiaalinen kehitys tapahtuu suhteessa hänen ympäristöönsä. Lapsi muodostaa vähitellen kuvaa itsestään muiden joukossa. Sosiaalinen kehitys on jatkuvaa läpi koko ihmisen elämän, vaikka lapsuudessa opitaankin jo perustaidot siitä, millainen lapsi itse on ja miten hän on suhteessa muihin, jotta hänet hyväksyttäisiin. (Ojanen ym. 2011, 166.)

Perheen merkitys lapsen sosiaaliseen kehitykseen on huomattava. Jos lapsi saa kotona vastinetta tarpeilleen, kokee hän vaikuttamisen tunteen, joka kertoo, että hänellä ja hänen mielipiteellään on merkitystä. Kun lapsi saa perheeltä läheisyyttä, läsnäoloa ja empatiaa, hän oppii antamaan sitä myös muille. (Ojanen ym. 2011, 166.)

Vanhempien ja muiden aikuisten asettamat säännöt ja niiden johdonmukaisuus tuovat lapselle turvallisuuden tunteen, koska silloin lapsi tietää, mitä hänen käytöksestään kulloinkin seuraa. Avoin keskustelu

säännöistä ja rajoista sekä niiden perustelu auttavat lasta ymmärtämään, miksi sääntöjä tarvitaan. Rankaisemista tehokkaampaa on palkita lasta onnistumisesta, ohjata häntä ja vastata kysymyksiin, joita lapsi esittää. (Ojanen ym. 2011, 166.)

Lapsi oppii sosiaalisia taitoja vanhempiensa, läheisten aikuisten ja sisarusensa mallista. Hän oppii heiltä niin sukupuolieroja, sukupuolten välisestä vuorovaikutuksesta kuin kasvatustapoja. Lapsi näkee kotona työnteon, rahankäytön ja yrittämisen mallit ja oppii huomattavan määrän arvoja ja asenteita. Oikeastaan kaikki lapsen lähellä olevat ihmiset antavat mallia siitä, miten vuorovaikutustilanteissa toimitaan. (Ojanen ym. 2011, 166–167.)

Ojansen ym. (2011, 167.) mukaan lapsi on luonnostaan kiinnostunut samanikäisistä lapsista ympärillään. Viimeistään puolen vuoden ikäisenä lapsi alkaa ottaa kontaktia toisiin lapsiin hymyilemällä ja äännellen. Lapset tarvitsevat aikuisen ohjausta niin sanattoman kuin sanoihin perustuvan vuorovaikutuksen oppimisessa. Kun lapsi on oppinut perustaidot, leikit kehittyvät. Esimerkiksi mielikuvitus- ja roolileikit kehittävät lasten sosiaalisia taitoja.

Jo ennen kouluikää, alle 6-vuotiaana lapsi oppii sosiaalisia taitoja suhteessa aikuisiin ja tovereihin. Lapsen kasvaessa ystävät ja kaverit tulevat entistä tärkeämmiksi. Kouluiässä, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan 6–13 ikävuotta, vertaisryhmän merkitys ja paine kasvavat kokoajan, joten tämä on tärkeä sosiaalisen kehityksen vaihe. (Ojanen ym. 2011, 167; Turunen 2005, 85.)

Lapsuusajan kaveri- ja ystävyysuhteet eli lapsen vertaisryhmät ovat tärkeitä erilaisten roolien ja sosiaalisen toiminnan harjoittelun kannalta. Näissä vertaisryhmissä lapsi voi opetella kuuntelemaan muita ja toimimaan tasavertaisesti ryhmässä. Lasten toisilleen antama palaute vahvistaa jo opittuja vuorovaikutustaitoja ja kehittää niitä entisestään. Lasten kasvaessa ja kehittyessä he tarvitsevat yhä vähemmän aikuisten ohjausta kaveruus- ja ystävyysuhteiden luomisessa ja toisten huomioon ottamisessa. Iän karttuessa lapset oppivat selvittämään keskinäiset riidat keskenään. (Ojanen ym. 2011, 167–168.)

Lapsuusiän kaverisuhteissa opitaan suuri osa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavista taidoista, muun muassa tunteiden ilmaisua ja säätelyä. Kaverisuhteiden kautta lapset hahmottavat omaa identiteettiään ja toimivat myös erilaisissa rooleissa. Lapset hakeutuvat toistensa seuraan, koska yhteinen tekeminen tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen ja haastavaan toimintaan sekä mieluisten kokemusten jakamiseen. Vuorovaikutuksessa ikätoverien kanssa lapset rakentavat sosiaalista ymmärrystään ja etenkin läheiset ystävät toimivat tärkeänä emotionaalisenä turvaverkkona ja tuen lähteenä. Suhteet ikätoverien kanssa eivät ole merkityksellisiä vain tulevien vuorovaikutustaitojen harjoittelun kannalta, vaan ne ovat ennen kaikkea osa lapsen sosiaalista maailmaa ja arkipäivää. (Poikkeus 2001, 122.)

Kaveriryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta lapselle syntyy tunne siitä, että hän kuuluu ryhmään ja kokee kumppanuutta. Ystävyysuhteet taas ovat erityisiä vuorovaikutussuhteita, joille ominaista on sitoutuminen ja molemminpuolinen kiintymys sekä vastavuoroisuus. Ystävyysuhteita koskevat käsitykset muuttuvat lapsen kehityksen tuoman toisen asemaan asettumisen kyvyn myötä. (Poikkeus 2001, 123.)

Ystävyysuhteiden puuttuminen tai muiden lasten osoittama jatkuva hyljeksintä johtaa usein lapsella kielteiseen minäkuvaan ja epävarmuuteen sosiaalisissa tilanteissa. Aikuisen rooli onkin puuttua asiaan ja ohjata lapsia mukavaan kaikkia huomioon ottavaan kanssakäymiseen. (Ojanen ym. 2011, 168.)

Yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja saavuttaakseen henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita, esimerkiksi ystävyysuhteita, kutsutaan sosiaalseksi kompetenssiksi. Koska koulu on tärkeä osa lapsuuden ympäristöä, kouluiän sosiaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluvan myös kyky toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. Luokkayhteisön säännöistä ja sanomattomista normeista riippuu, minkälainen käytös on suotavaa ja minkälainen ei. Lapsen menestyminen koulussa voi riippua osakseen myös siitä, kuinka suuressa määrin koulun sosiaaliset vaatimukset ovat samanlaisia kuin vaatimukset lapsen kotona. (Poikkeus 2001, 126- 128.)

Lapsen kasvatuksella on aina merkittävä osa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisessä. Lapsi tarvitsee sääntöjä ja rajojen asettamista, mutta yhtälailla hän tarvitsee keskusteluja muodostetuista rajoista. Elintärkeää on, että lapsi saa kannustavaa, hoitavaa, herkkää ja empaattista kasvatusta. Positiivisen kasvun ja kehityksen takaamiseksi lapsen on saatava rakkautta ja läheisyyttä. Ainoastaan palkkioin ja rangaistuksin opettaminen vääristää lapsen sosiaalisen kehityksen. Tällöin lapsi ei opi katsomaan asioita muiden näkökulmasta ja ymmärtämään positiivisen käyttäytymisen merkitystä, vaan hakee hyötyä kaikesta toiminnastaan. Empatia kehittyy, kun lapsi saa itse osakseen empatiaa. (Ojanen ym. 2011, 172–173.)

Ystävät ovat kouluikäisellä yleensä samaa sukupuolta. Vuorovaikutustaitoja harjoitellaan sekaryhmissä leikkien. Ystävien merkitys korostuu pukeutumistoiveissa ja muodissa olevien keräilyasioiden haluamisena. Ystävyysuhteet alkavat alaluokkien loppuvaiheessa olla pidempikestoisia kuin aiemmin lapsuudessa. Tytöt viettävät aikaa enemmän pienissä ryhmissä, pojat taas viihtyvät isommissa ryhmissä. Kymmenen ikävuoden jälkeen alkaa usein näkyä merkkejä murrosiän lähestymisestä. 5. luokkalaisella voi siis olla nähtävissä merkkejä murrosiän alkamisesta. Murrosiän alkamisen tuomat muutokset näkyvät usein protestointina vanhempia ja muita aikuisia vastaan sekä uusien ystävyysuhteiden muodostumisena. (Peltomaa 2008, 181, 184.)

5 SOSIAALISET TAIDOT JA NIIDEN HARJOITTAMINEN

Teoreettisten lähtökohtien tässä osassa käsitellään lapsen sosiaalista käyttäytymistä ja sosiaalisten taitojen harjoittamista. Sosiaalisten taitojen harjaantuminen tapahtuu lapsella osin itsestään, mutta tärkeää olisi myös harjoittaa näitä taitoja tarkoituksenmukaisesti. Lapselle läheisten aikuisten merkitys sosiaalisten taitojen kehittymiselle ja harjaantumiselle on suuri. Vanhempien roolia sosiaalisten taitojen kehittymisessä käsitellään luvussa 5.3 ja opettajan roolia luvussa 5.4.

Sosiaalisilla taidoilla tässä raportissa tarkoitetaan käyttäytymistä, joka konkreettisessa tilanteessa mahdollistaa positiiviset sosiaaliset seuraamukset, esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemisen tai halutun toiminnan jatkumisen. Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa siis kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, jämäkkyys ja tunteiden sovelias ilmaisu. Sosiaalisissa tilanteissa vaaditaan myös kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen seurauksia. (Poikkeus 2001, 126–127.)

Pulkinen (2002, 8) toteaa, että ”hyviä sosiaalisia ominaisuuksia sisältyy koulun kasvatustavoitteisiin, mutta niiden saavuttamisen arviointi on vähäistä.” Koulutyötä ei siis ole organisoitu ja suunniteltu niin, että se tähtäisi oppilaiden sosiaaliseen kehitykseen. Muutoin myös näiden osa-alueiden arviointi ja näkyväksi tekeminen olisivat osa koulutyötä. Yhtenä tavoitteena tällä opinnäytetyöllä oli tehdä näkyväksi nämä sosiaaliset kasvatustavoitteet ja kerätä kokemuksia niiden onnistumisesta osana koulutyötä.

5.1 Kouluikäisen sosiaalinen käyttäytyminen

Lapsen sosiaalisen kehityksen perusta luodaan kotona, mutta koulu voi olla keskeisessä osassa sosiaalisten taitojen kehittäjänä ja ylläpitäjänä. Lapsen sosiaalinen alkupääoma on perusta lapsen oman sosiaalisen pääoman kehittymiselle. Lapsi saa sosiaalisen alkupääoman perintönä tai lahjana kasvatusyhteisöltä, jonka aktiivinen kasvatus ja passiivinen ympäristövuorovaikutus vaikuttavat lapsen oman sosiaalisen pääoman karttumiseen. Sosiaalinen alkupääoma ei ole lapsessa itsessään, vaan kasvatusyhteisössä ja sen suhteissa. (Pulkinen 2002, 8, 44.)

Sosiaalinen pääoma voi helpottaa yksilön toimintaa yhteisössä, mutta se voi myös rajoittaa sitä. Tiukat käsitykset arvoista ja normeista voivat esimerkiksi rajoittaa lapsen luovuutta ja näin ollen koko toimintaa. Sosiaalinen pääoma itsessään ei ole hyvää tai pahaa, vaan sen arvo määrittyy taustalla vaikuttavista arvoista ja käyttötarkoituksesta. Esimerkiksi rikollisuus tarvitsee toimiakseen verkostoja ja näin ollen sosiaalista alkupääomaa voidaan käyttää myös yhteisiä arvoja ja normeja vastaan. (Pulkinen 2002, 39, 41.)

Pulkinen (2002, 41) näkee sosiaalisen verkostoitumisen ja sosiaalisen tuen eri asioina. Yksilön verkosto voi olla stressaava tai tukea antava, jolloin sosiaalinen tuki voidaan nähdä mahdollisena osana sosiaalista verkostoitumista. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön

kokemusta huolenpidosta, rakkaudesta ja arvostuksesta, jonka hän saa verkostolta. Siihen, miten arvokkaaksi sosiaalisesti pääomaksi verkosto ja sen tuki yksilölle muodostuvat, vaikuttavat verkoston taustalla olevat arvot.

Lasten kyky koordinoida ja ohjata ryhmän toimintaa liittyvät lasten kaverisuosioon. Kouluiässä sosiaalisesti johtava asema perustuu sosiaaliseen taidokkuuteen leikkien ja toimintojen ohjaamisessa. Ryhmän toimintaa ohjaavat lapset, joilla on hyvä mielikuvitus, hyvä ilmaisukyky ja kyky kuunnella muita sekä vaihtaa rooleja leikin sisällön muuttuessa. Varhaisnuoruudessa niin sanotusti suosittuja ovat ne, jotka ovat urheilullisia tai muuten fyysisiltä ominaisuuksiltaan ihailtuja tai varhain kehittyneitä.

(Poikkeus 2001, 133.)

Lapset tekevät toisten lasten käyttäytymisestä havaintoja ja arviointeja, joihin vaikuttavat arvioinnin kohteena olevan lapsen vakiintunut sosiaalinen asema ja maine ryhmässä. Sosiaalisen havainnoin värittyneisyys ilmenee esimerkiksi lapsen käyttäytymisestä tehdyistä syytulkinnosta. Lapsille on tyypillistä puolustaa ystäväänsä, me-ryhmään kuuluvaa. Me-ryhmään kuuluvan positiivisen käyttäytymisen koetaan johtuvan kyseisen ryhmäläisen ominaisuuksista, mutta negatiivisen käytöksen lapset puolustavat johtuvan ulkoisista tekijöistä. (Poikkeus 2001, 134–135.)

Lapsiryhmissä vallitsee eräänlainen kaksoisstandardi, joka vaikuttaa siten, että maineen muodostuttua suosittuihin lapsiin suhtaudutaan jatkossakin positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti riippumatta heidän käytöksestään. Lapset eivät myöskään mielellään ota kontaktia lapseen, jonka he kokevat poikkeavaksi, esimerkiksi kiusattuun, vaan ylläpitävät hänen eristäytymistään tai saattavat ottaa mallia kiusaajista. (Poikkeus 2001, 134–135.)

5.2 Sosiaalisten taitojen harjoittaminen

Kouluikäiselle lapselle koulu on olennainen paikka harjoitella sosiaalisia taitoja. Koulu myös siirtää lapseen arvoja ja asenteita, jotka saattavat olla joskus jopa ristiriidassa lapsen perheen arvojen tai asenteiden kanssa. Vanhempien ja opettajien olisikin tärkeää aina keskustella yhdessä lapsen kehitykseen liittyvistä tavoitteista ja arvoista. (Ojanen ym. 2011, 169.)

Koulussa lasta voidaan rohkaista aloitteiden tekemiseen, muiden huomioon ottamiseen ja vastuun ottamiseen. Lapselle on tärkeää tulla hyväksytyksi muiden lasten joukossa. Opettaja toimii lapselle auktoriteettina ja ihailun kohteena. Koulusta lapsi voi oppia sellaista positiivista käyttäytymistä, johon häntä ei ole aikaisemmin tuettu. (Ojanen ym. 2011, 170.)

Lapselle luonnollista on liittymällä oppiminen. Lapsi liittyy välittömästi kuulemaansa, sillä hän ei kykene vielä selkeästi erottamaan kuultua ja omaa kokemustaan. Lapsi oppii ajattelemaan jäljittelemällä ja toistamalla

toisten lausumia ajatuksia sekä samaistumalla niihin. Myös lapsen omat havainnot ja tekojen seuraukset ovat opettavaisia. (Turunen 2005, 82.)

Kouluikäiselle tekemällä oppimisen näkökulma on ensisijainen, sillä lapsi elää tekevänä olentona tässä ja nyt. Lapsen arkeen sisältyy kilpailua, mutta sosiaalisen kehityksen kannalta sitä olisi hyvä välttää. Lapsi ja hänen suorituksensa on hyväksyttävä sellaisena kuin ne ovat, eikä kilpailua pidä edistää tai provosoida esimerkiksi arvostelemalla lasta toisten nähden tai kuullen. Tärkeää on rohkaista lapsia osallistumaan yhteiseen toimintaan ja auttamaan toisiaan. (Turunen 2005, 86.)

Koulupäivään mahtuu monenlaisia tunteita ja tuntemuksia. Lasten väliset kaverisuhteet edellyttävät hyviä tunnetaitoja. Tunnetaitojen harjoittelu koulussa on vähäistä, vaikka ne ovat yhtä tärkeitä kuin luku- ja kirjoitustaidotkin. Omia ja muiden tunteita ymmärtävästä lapsesta kasvaa muut huomioon ottava ja muita kunnioittava aikuinen. Tunteiden tunnistaminen auttaa lasta säätelemään tunteiden ilmaisemista ja tuomaan ne julki niin, ettei loukkaa muita. (Honkonen & Salovaara 2011, 85.)

Tunnetaitoja voidaan harjoitella konkreettisissa tilanteissa, jotka herättävät tunteita. Hyvät tunnetaidot tukevat sosiaalisia taitoja ja näin ollen helpottavat ihmisten välistä vuorovaikutusta. Myös vuorovaikutustaitoja voi ja pitäisi opetella ja opettaa. Keskeisiä vuorovaikutustaitoja ovat keskustelutaidot, kyky kuunnella, neuvottelutaidot, esiintymistaidot, yhteistyötaidot, viestintätaidot, ryhmätyötaitot sekä empatiataidot. Vuorovaikutustaitojen oppiminen luo oppilaiden välille ystävyyttä, rakentaa persoonallisuutta, auttaa koulusuorituksissa, lisää ryhmien kiinteyttä ja luo myönteistä asennetta. (Honkonen & Salovaara 2011, 86–87.)

Sosiaalisten taitojen parantumiseen tähtäävien harjoitteiden tuloksien aikaansaaminen näyttää riippuvan siitä, voidaanko tuen avulla muuttaa ympäristössä vallitsevia sosiaalisia rakenteita. Tehokkaimpia ovat harjoitteet, joissa koko ryhmä on osallisena, ei vain niin kutsutut häiriökäyttäytyjät. Tällöin oppilaat toimivat toisilleen ikään kuin valmentajina. Sosiaalisten taitojen tukemisessa olennaista ovat ikätasolle ominaisten kriittisten taitojen sekä yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, motivaation ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen sekä pyrkimys saada aikaan muutoksia ryhmätasolla. (Poikkeus 2001, 138.)

5.3 Vanhempien rooli lapsen sosiaalisten taitojen kehittämisessä

Turunen (2005, 86, 101) mukaan lapsi oppii toisten kunnioituksen ja hyvän käytöksen luontevimmin ympäristön aikuisten asenteista ja malleista. Ympäristön aikuiset ovat tärkeä lähde käsitysten omaksumiselle. Yksilön ajattelu kehittyy jatkuvasti, mutta kärjistetysti voidaan sanoa, että tässä ikävaiheessa, joka alkaa noin 9 vuoden iässä ja päättyy murrosiän alkuun, lasta opetetaan ajattelemaan. Ikävaihe on otollinen tiedon siirtoon ja luonteva paikka tiedon siirrolle nyky-yhteiskunnassa on peruskoulu.

Kun lapsen maailmankuva laajenee, alkaa häneen kohdistua vaatimuksia yhä useammalta taholta. Pieni lapsi kohtaa vaatimuksia lähinnä aikuisten taholta, mutta murrosiän lähestyessä lapsi alkaa kohdata vaatimuksia myös vertaisiltaan. Vertaisten vaatimukset koskevat usein käyttäytymistä tai ulkoisia ominaisuuksia, kuten vaatetusta. Lapsi saattaa kokea häpeää siitä, ettei hän pysty täyttämään vertaisten vaatimuksia esimerkiksi vanhempiansa vaatimusten takia. (Turunen 2005, 98.)

Häpeä on sosiaalinen aisti, jonka herääminen on edellytys sille, että yksilöstä kasvaa yhteiskuntakelpoinen kansalainen. Sosiaalisten suhteiden solmimista voi vaikeuttaa se, jos lapsen tai nuoren häpeä on ikään kuin liian herkkä. Lapsi saattaa hävetä esimerkiksi vanhempiaan ja heidän ankaraa kasvatustyyliään tai kotioloja, jotka eivät vastaa nykykäsityksen mukaista ihannetta kodista. Herkkyys voi olla myös synnynnäinen luonteenpiirre. (Turunen 2005, 99.)

Vanhempien valinnat muun muassa lapsen päivähoitomuodosta ja asuinympäristöstä sekä heidän oma sosiaalinen aktiivisuutensa vaikuttavat epäsuorasti lapsen mahdollisuuksiin olla vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. Myös suhde vanhempiin on syvemmissä mielessä kaverisuhteiden perusta, sillä varhaista kiintymyssuhdetta korostavissa tutkimussuuntauksissa oletetaan, että etenkin äiti-lapsisuhteen laatu ennustaa myöhempiä ihmissuhteita. Turvallinen kiintymyssuhde vanhempaan näyttää ennakoivan lapsen myöhempää sosiaalisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutustaitoja kavereiden kanssa. (Poikkeus 2001, 135–136.)

Paitsi kiintymyssuhteen kautta vanhempien oletetaan vaikuttavan myös muilla tavoin lapsen vuorovaikutukseen kavereiden kanssa. Näitä kanavia ovat muun muassa lapsen sosiaalisen käyttäytymisen vahvistaminen tai rankaiseminen, tunteista keskusteleminen sekä vanhempien antavan mallin jäljittely. Vanhempi-lapsisuhte toimii ikään kuin tukisysteeminä, joka mahdollistaa lapselle jaetun ymmärryksen saavuttamisen ja koordinoitun vuorovaikutuksen ikätovereiden kanssa. Koordinoitu vuorovaikutus ikätovereiden kanssa edellyttää toisen näkökulman ja erilaisen kokemustaustan ymmärtämistä sekä riittäviä kommunikaatiotaitoja. Olennaista on tuki, jonka lapsi saa vanhemmiltaan, muilta aikuisilta tai sisarusiltaan. (Poikkeus 2001, 135–136.)

5.4 Opettajan rooli lapsen sosiaalisten taitojen kehittämisessä

Kouluikäiselle lapselle yksi läheinen aikuinen on luokanopettaja, jolla on myös tärkeä rooli lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukijana. Turvallinen luokka tarvitsee toimiakseen jonkun, joka vastaa sen olemassaololle välttämättömistä tehtävistä. Luokassa opettaja edistää yhtä aikaa kahta asiaa, tietoa ja tunnetta. Opettaja on ammatillinen aikuinen, jonka pitää osata kohdella oppilaitaan tasa-arvoisesti, johdonmukaisesti ja ihmisarvoisesti. (Honkonen & Salovaara 2011, 21–22.)

Kypsä aikuisuus ei ole ylemmyyttä, mutta se ei ole myöskään kaveruutta. Oppilaat tarvitsevat aikuisen tukea, ohjausta, kannustusta ja turvallisia

rajoja. Oppilaiden tervehtiminen koulun käytävillä, huomaaminen ja hymyileminen avaavat pieniä ovia vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Tämänlainen toiminta madaltaa niin opettajan kuin oppilaiden kynnyksellä juttelemaan myös hankalista aiheista. (Honkonen & Salovaara 2011, 21–22.)

Opettajan työssä tärkeää on aito läsnäolo, tilan antaminen ja oppilaiden kuunteleminen. Oppilaat tarvitsevat aikuista, joka on kiinnostunut heistä, heidän asioistaan ja elämästään. Opettajaa tarvitaan antamaan suuntaviivoja, kannustamaan ja tukemaan. Opettajan tehtävä on rohkaista, uskoa ja luottaa. (Honkonen & Salovaara 2011, 50.)

Opettaja on kouluikäisille lapsille usein auktoriteetti, mikä mahdollistaa opettajan vaivattoman luokan ohjaamisen. Alkava murrosikä vaikuttaa kuitenkin jo 10–12-vuotiaan lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja lapsi saattaa hakeutua porukkaan, josta hakee tukea itsenäistymiselleen. Lapsi hakee vertaisryhmästä hyväksyntää, kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta. Oleellista luokkayhteisössä on se, kuka hallitsee tunnelmaa ja mielipiteiden muodostumista. Jos hallinta on opettajalla, pystyy hän vaikuttamaan asioiden kehitykseen luokassa. (Turunen 2005, 85, 89.)

Opinnäytetyön aiheet, sosiaaliset taidot ja arjenhallinta, koskettavat myös lapsen osallisuutta ja mahdollisuuksia, joten on tärkeää kiinnittää huomio siihen, miten lapsen elämässä olevat aikuiset tukevat tähän osallisuuteen. Opettajan tehtävänä on varmistaa, että oppilaalla on mahdollisuus osallistua ja että ryhmä on riittävän turvallinen kaikkien oppilaiden osallistumiseen. Vastuu itsestä, muista ja ympäristöstä kasvaa sitä tukevassa toimintakulttuurissa. Lasten osallisuus on monitasoista, sillä se voi olla omien näkemysten kertomista, päätöksentekoon osallistumista, toiminnasta päättämistä, toiminnan järjestämistä ja sen arvioimista. (Honkonen & Salovaara 2011, 72.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS SEKÄ TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS

Koska kyseessä oli toimintatutkimuksellinen prosessi, jossa tutkimukseen osallistujat osallistuivat toiminnallisten tuokioiden suunnitteluun, tutkimussuunnitelma muotoutui vielä tutkimuksen alettua, ensimmäisen toimintakerran jälkeen. Myös tutkimustehtävä ja -kysymys tarkentuivat prosessin edetessä. Tässä luvussa on tutkimustehtävän ja -kysymyksen lisäksi avattu prosessin etenemistä ja työn tavoitteita.

Toimintatutkimuksessa tutkitaan ihmisten toimintaa ja näin tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Vain tarkoituksellinen ja päämäärätietoinen toiminta on toimintatutkimuksen kannalta merkityksellistä. Tutkimus kohdistuu erityisesti sosiaaliseen toimintaan ja siinä suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja. Yleensä kyse on ajallisesti rajatusta tutkimus- ja kehittämisprojektista. (Heikkinen 2008, 16–17.)

6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimustehtävänä oli kasvavan ja kehittyvän lapsen sosiaalisten taitojen sekä minäkäsityksen ja arjenhallinnan tukeminen toiminnallisilla menetelmillä. Osana tutkimusta selvitettiin, miten kouluissa voitaisiin tukea oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä, minäkäsitystä ja arjenhallintaa.

Tutkimuskysymys tarkentui prosessin aikana. Tutkimuskysymyksenä tässä opinnäytetyössä oli: Millaisilla harjoitteilla voidaan tukea 5.-luokkalaisten sosiaalisia taitoja, arjenhallintaa ja minäkäsitystä perusopetuksessa? Tutkimukseen kerättiin aineistoa toimintakerroilla ja toteutettujen harjoitteiden aikana. Myös yleinen havainnointi ja dialogi oppilaiden kanssa olivat aineiston keruumenetelmiä.

6.2 Tutkimusprosessin kuvaus

Opinnäytetyö käynnistyi syksyllä 2013 ideoinnilla. Loppuvuoden aikana opinnäytetyölle haettiin työelämän yhteistyökumppania. Työ haluttiin suunnitella yhdessä työelämän kanssa ja tätä varten työelämän yhteistyökumppania tavattiin kaksi kertaa ennen tutkimussuunnitelman esittelyä. Opinnäytetyö haluttiin kohdentaa niin, että se vastaa työelämän tarpeeseen ja on osa jotakin kokonaisuutta, ei vain muutama irrallinen toiminta, niistä tehty tutkimus ja näistä molemmista laadittu yhteinen raportti.

Työelämän tavoitteiden selventämiseksi työelämän yhteistyökumppanin kanssa järjestettiin tapaaminen yhteistyökoululla 31.10.2013. Paikalla olivat koulun apulaisrehtori ja luokanopettaja sekä opinnäytetyön tekijät. Luokassa oli ilmennyt syksyn aikana selvä tarve toiminnalle, jolla tuetaan luokan yhteishenkeä ja oppilaiden sosiaalisia taitoja. Yhdeksi selväksi toiveeksi työelämä esitti jonkinlaisen konkreettisen tuotoksen työstämisen toimintakerroilla yhdessä luokan oppilaiden kanssa.

Tutkimussuunnitelma esiteltiin tutkimussuunnitelmaseminaarissa 14.1.2014. Ensimmäinen varsinainen toimintakerta, jolloin tarkennettiin tulevien toimintakertojen suunnitelmia yhdessä luokan kanssa, pidettiin 29.1.2014. Oppilaille ja heidän huoltajilleen lähetettiin etukäteen tiedote (Liite 1), jossa kerrottiin tulevasta yhteistyöstä. Oppilaille oli toimitettu etukäteen myös valokuvausluvat (Liite 2), jotka kerättiin tällä ensimmäisellä toimintakerralla. Kaikkien oppilaiden huoltajilta saatiin lupa valokuvaukseen, mutta ei siihen, että oppilaan kasvot näkyisivät kuvissa. Kuvia käytettiin tekemisen dokumentoinnissa.

Kohderyhmän toiveita kartoitettiin ensimmäisellä toimintakerralla pienryhmätyöskentelyllä. Työskentelystä kerrotaan tarkemmin luvussa 7.1 ja työskentelyn tuotoksesta luvussa 8.1. Oppilaiden toiveita yhdisti ajatus siitä, että tehdään yhdessä jotain, mistä oppilaat pitävät. He toivoivat muun muassa yhteistä retkeä, teemapäivää kouluun ja nyyttikestejä. Oppilaat ehdottivat, että yhdessä voitaisiin toteuttaa kuvakollaasi toimintakerroista tai tehdä oma elokuva.

Toimintakertoja oli tammi-maaliskuun aikana kerran tai kaksi viikossa. Toiminnat haluttiin toteuttaa tiiviillä aikataululla, jotta toiminnasta saataisiin yhtenäinen kokonaisuus. Yhteensä toimintakertoja oli seitsemän ja niistä viimeinen pidettiin 7.3.2014. Toiseksi viimeiselle toimintakerralle suunniteltuja näytelmiä oppilaat työstivät muun muassa äidinkielen tunneilla, joilla oppilaat käsikirjoittivat ja harjoittelivat näytelmiään ennen varsinaista videointia. Projekti siis eli oppilaiden kouluarjessa myös toimintakertojen ulkopuolella.

Toimintakertojen päätyttyä analysoitiin tutkimuksen aikana hankittu aineisto. Aineiston hankinnasta ja analysoinnista kerrotaan tarkemmin luvussa 8.

7 TOIMINNAN TOTEUTUS

Pääosassa tässä opinnäytetyössä olivat toiminnalliset tuokiot, jotka suunniteltiin yhdessä kohderyhmän kanssa. Ensimmäisellä toimintakerralla kyseltiin niin suullisesti kuin kirjallisestikin oppilaiden tarkempia toiveita toimintakerroille ja näiden toiveiden pohjalta tarkennettiin suunnitelmaa tuleville toimintakerroille. Toimintakertojen runko oli kuitenkin luotu ennen toimintojen alkamista. Viimeisellä toimintakerralla toteutettiin loppurefleksio, jossa oppilaat pohtivat, mitä yhdessä on tehty ja opittu.

Tässä luvussa kuvataan toimintakertojen sisältöä ja harjoitteita, joita toteutettiin oppilaiden kanssa. Harjoitteet on sovellettu seuraavissa teoksissa esitetyistä harjoitteista: Honkonen ja Salovaara (2011), Toivakka ja Maasola (2012) ja Lajunen, Andell, Jalava, Kemppainen, Pakkanen ja Ylenius-Lehtonen (2005). Raportissa toimintakertojen harjoitteiden kuvaukset ovat liitteenä. Jokainen toimintakerta suunniteltiin etukäteen ja suunnitelma lähetettiin luokanopettajalle kommentoitavaksi ja hyväksyttäväksi.

Toimintakertojen runko pysyi samana koko prosessin ajan. Toimintakerran aluksi muistuteltiin mieleen, mitä viimeksi oli tehty ja mitä ollaan tällä kertaa tekemässä. Varsinainen toiminta liittyi aina kyseisen toimintakerran teemaan ja lopuksi oppilailta kerättiin palautetta kyseisen kerran toiminnasta sekä kerrottiin hieman seuraavasta toimintakerrasta. Pysyvällä rungolla haluttiin muodostaa toimintakerroista selkeä kokonaisuus. Pysyvyyden koettiin myös lisäävän selkeyttä ja turvallisuuden tunnetta toiminnassa.

7.1 Ensimmäinen toimintakerta – tutustumista ja suunnittelua yhdessä

Toimintakerta toteutettiin 29.1.2014. Tämän toimintakerran tavoitteena oli tutustua luokkaan ja luoda turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaat uskaltavat toimia ja antaa panoksensa työskentelyyn. Tarkoituksena oli kartoittaa, mitä oppilaat toivovat tulevilta toimintakerroilta ja minkälaisesta toiminnasta oppilaat pitävät.

Ensimmäinen toimintakerta sisälsi oppilaiden toiveiden ja mielipiteiden kuulemista. Alussa oppilaita muistutettiin siitä, miksi toimintaa järjestetään ja mitä tulevien viikkojen aikana yhdessä on tarkoitus tehdä. Toiveiden ja mielipiteiden kuuleminen järjestettiin Learning Cafe -menetelmän sovelluksella viidessä pienryhmässä. Kuuleminen sisälsi viisi teemaa, joiden avulla oppilaiden toiveet ja mielipiteet saatiin selville mahdollisimman laajasti. Teemoina olivat 1) odotukset ja toiveet, 2) näin tykkäämme työskennellä, 3) meille tärkeitä asioita ovat, 4) yhteinen tuotos sekä 5) viimeinen kerta. Teemat oli kirjoitettu papereille valmiiksi ja jokaista teemaa varten aikaa pohtia oli viisi minuuttia. Työskentelystä kerätty aineisto esitetään luvussa 8.1.

Toimintamalli vaikutti sopivan hyvin ryhmälle. Tutustumiskäynnillä luokkaan syksyllä 2013 oppilaat työskentelivät samantyyppisen mallin mukaisesti, joten oli luonnollista valita toimintatapa, joka silloin näytti toimivan luokassa. Oli hyvä huomata, että toimintamalli toimi edelleen ja oppilaat osallistuivat toimintaan innokkaasti. Palautetta oppilaat antoivat siitä, että kaikissa ryhmissä ei ollut tyttöjä ja poikia tasaisesti. Jatkon kannalta toivottiinkin, että jokaisessa ryhmässä olisi vähintään kaksi tyttöä ja kaksi poikaa.

Toimintakerran loppuksi oppilaita pyydettiin asettumaan luokan takaosaan Fiilisjanalle (Liite 3), jonka toinen ääripää merkitsi sitä, että päivän työskentely oli ollut todella mukavaa ja toinen sitä, että oppilas ei ollut tykännyt ollenkaan työskentelystä tai ymmärtänyt sen tarkoitusta. Janan keskivaiheilla oli kohta, jossa omat tuntemukset eivät olleet kunnolla selvillä, vaan oppilas jäi vielä miettimään, oliko toiminta ollut mukavaa. Oppilaiden sijoittumispaikat Fiilisjanalla viestivät toiminnan mukavuudesta ja positiivisista tunnelmista. Tarkemmin Fiilisjanan kautta saatua palautetta tältä toimintakerralta käsitellään luvussa 8.4.1.

7.2 Minäkäsitys – kuka minä olen?

Toisella toimintakerralla toiminnot liittyivät minäkäsitykseen. Oppilaat pääsivät pohtimaan kysymystä, kuka minä olen. Tavoitteena oli luoda oppilaille tunne siitä, että jokainen on tärkeä ja hyvä omana itsenään. Toimintakerralla käsiteltiin omia vahvuuksia ja positiivisia ominaisuuksia.

Tämän toimintakerran teema oli enemmän yksilöllisyyteen painottuvampaa kuin muut kerrat, joten työskenneltäessä huomioitiin yksityisyyden rajat. Minäkäsitys on herkkä aihe ja sitä kunnioitettiin valitsemalla harjoitteet, jotka edistäisivät positiivisen minäkäsityksen kehittymistä. Valittujen harjoitteiden avulla haluttiin tuoda esille myös ystävien vaikutus omaan minäkäsitykseen.

Toimintakerta aloitettiin nimilappujen kiinnittämisellä paitoihin. Nimilappuja käytettiin, jotta oppilaita voitiin tarvittaessa puhutella nimeltä. Nimilappujen käyttö perusteltiin oppilaille ja he halusivatkin heti koristella omia nimilappujaan ja tehdä niistä miellyttävän näköisiä. Kukaan oppilaista ei kyseenalaistanut nimilappujen käyttöä. Muutama

oppilaista kysyi, saako nimilappuun laittaa lempinimen, koska oma nimi on liian pitkä tai luokassa on toinen samanniminen oppilas.

Oppilailta kysyttiin, muistavatko he, mitä edellisellä toimintakerralla oli tehty ja millainen mieli ensimmäisestä toimintakerrasta oli jäänyt. Toiminnot muistettiin hyvin ja yleinen mielipide tuntui olevan, että edellisellä toimintakerralla oli ollut mukavaa. Muutama oppilas kertoi mielipiteensä ääneen, kun suurin osa oppilaista nyökytteli mukana. Oppilaille kerrottiin lyhyesti edellisen toimintakerran tuotoksesta ja siitä, mikä heidän kirjaamissaan odotuksissa ja toiveissa oli korostunut ja mitä toiveita tai odotuksia pyrittäisiin tulevien toimintakertojen aikana toteuttamaan. Oppilaat olivat toivoneet erilaisia ryhmätoimintoja, elokuvan tai näytelmien videokuvaamista sekä nyyttikestejä viimeisellä toimintakerralla.

Tämän jälkeen alkoi päivän teemaan, minäkäsitykseen, orientoituminen. Käsite minäkäsitys oli oppilaille vieras. Kukaan oppilaista ei osannut tai halunnut selittää, mitä minäkäsitys tarkoittaa. Kaksi oppilasta uskaltautui kysyttäessä kertomaan, mitä minäkäsitys voisi olla. Nämä vastaukset eivät kuitenkaan selittäneet, mitä minäkäsitys tarkoittaa.

Oppilaille selitettiin lyhyesti, että minäkäsityksellä tarkoitetaan sitä, mitä kukin ajattelee itsestään, mitä hän tietää osaavansa, mitä voisi kehittää, arvostaako hän itseään, mistä hän pitää ja mistä ei pidä sekä tiedostaako hän omat tunteensa ja sen, mistä tulee iloiseksi tai mistä surulliseksi. Oppilaat olivat vastaanottavaisia tälle tiedolle. Oppilaille kerrottiin, että tämän päivän toimintojen pohjalta minäkäsityksen olisi tarkoitus avautua heille käsitteenä ja toimintojen toivottiin myös vahvistavan oppilaiden minäkäsitystä.

Ensimmäisenä harjoitteena oltiin Hyvien ominaisuuksien kauppoilla (Liite 4). Oppilaille jaettiin lapuilla sattumanvaraisesti viisi positiivista adjektiivia tai hyvää ominaisuutta (Liite 5). Adjektiivit ja ominaisuudet on aseteltu liitteeseen niin, että ne ovat valmiita käytettäväksi vastaavanlaisessa toiminnassa, jos liitteen tulostaa ja sanat leikkaa irti toisistaan.

Muutamit ominaisuudet olivat vieraita oppilaille, mutta he kysyivät, jos eivät tieneet, mitä jokin ominaisuus tarkoitti. Kauppa lähti sujuvasti käyntiin ja oppilaat pohtivat, mitkä ominaisuudet ovat heille sopivia ja kenelle luokkakaverille jokin tietty ominaisuus sopisi. Oppilaiden tehdessä kauppa havainnoitiin oppilaiden kaupittelevan ominaisuuksia enimmäkseen samaa sukupuolta olevien luokkakavereiden kanssa.

Kauppa käyntiin noin 10 minuuttia, jonka jälkeen oppilaita pyydettiin omille paikoilleen istumaan keskustelua varten. Noin puolet oppilaista oli saanut kaupankäynnillä viisi tai kuusi itselleen sopivaa ominaisuutta. Muutamilla oli yhdestä neljään ominaisuutta, joiden kaikkien he kokivat sopivan itselleen. Vajalle puolelle oppilaista oli jäänyt ominaisuuksien joukkoon kaupan jälkeenkin vähintään yksi ominaisuus, jonka he eivät kokeneet sopivan itselleen.

Toimintakerran toisena harjoitteena oli Rakas minä -harjoite, jossa oppilaat jatkoivat lauseita sen mukaan, mitä he itsestään ajattelevat (Liite 6). Harjoite tehtiin omalla paikalla ja yksilötyöskentelynä. Osa oppilaista keskusteli harjoitteen aikana vierustoverin kanssa tai kysyi apua johonkin tiettyyn lauseeseen, kun he eivät meinanneet keksiä, kuinka jatkaisivat lausetta. Vaikka keskustelua käytiin harjoitteen aikana, osasivat oppilaat kunnioittaa toisen yksityisyyttä olemalla kurkkimatta toisen paperia. Apukysymyksinä oppilaille annettiin muun muassa, mitä oppilas tekee vapaa-aikanaan tai mitkä asiat koulussa ovat mukavia.

Kun oppilaat olivat saaneet lauseet valmiiksi, pyydettiin heitä kääntämään paperi toisin päin ja kirjoittamaan paperin toiselle puolelle, vasempaan reunaan pystysuoraan oma etunimensä. Kyseessä olevassa Huomaa hyvä itsessäsi -harjoitteessa (Liite 7) oli tarkoitus keksiä mukava ominaisuus itsestään, joka alkaisi kyseisellä kirjaimella. Tämä harjoitus oli hyvä lisätehtävä niille oppilaille, jotka saivat Rakas minä -harjoitteen lauseet muita nopeammin kirjoitettua. Oppilaita ohjeistettiin, että jos tämä jälkimmäinen harjoite jää kesken, voi tehtävää jatkaa myöhemmin. Oppilaat saivat pitää omat paperinsa ja säilyttää ne haluamallaan tavalla.

Toimintakerran loppuksi oppilaita pyydettiin asettumaan Fiilisjanalle, kuten ensimmäiselläkin toimintakerralla. Ensimmäisenä kysyttiin, mitä oppilaat olivat pitäneet päivän toiminnoista. Ääripäinä janalla olivat, että toiminta oli ollut erittäin mieluista ja että toiminta oli ollut vastenmielistä. Oppilailta kysyttiin myös heidän mielipidettään päivän harjoitteista. Suurin osa oppilaista sijoittui Fiilisjanan keskivaiheille, mikä kertoi siitä, että molemmat harjoitteet olivat olleet yhtä mukavia. Oppilaiden antama palaute käsitellään tarkemmin luvussa 8.4.2.

7.3 Sosiaaliset taidot ja ystävät

Sosiaaliset taidot ja ystävät -teemaa varten varattiin kaksi toimintakertaa. Ensimmäisellä sosiaalisten taitojen toimintakerralla paneuduttiin ystävytyteen ja ystävien erilaisiin piirteisiin. Toisella toimintakerralla keskityttiin positiiviseen vuorovaikutukseen toisten kanssa ja siihen, miten toista tulisi kohdella. Toimintakerran aikana keskusteltiin myös kiusaamisesta ja siitä, miten kiusaaminen ja riitely eroavat toisistaan.

Molemmat toimintakerrat aloitettiin tuttuun tapaan nimilappujen teolla, minkä oppilaat osasivat jo omatoimisesti ilman ylimääräistä ohjeistusta tehdä. Nimilappujen tekemisestä oppilailta tuli kommentteja ”Vieläkö näitä tarvitaan?” tai ”Muistatko mun nimen?” Oppilaille kerrottiin, että nimilappujen tekemistä jatketaan, jotta varmasti kaikkia oppilaita voitaisiin kutsua nimeltä ja tasapuolisesti osallistaa toimintaan.

Oppilailta kysyttiin jälleen, muistavatko he, mitä edellisellä toimintakerralla oli tehty. Kaikki oppilaat nyökkäilivät tai kommentoivat myöntävästi. Muutama oppilas kertoi ääneen aiemman teeman, minäkäsityksen. Lisäksi oppilailta kysyttiin, muistavatko he, mitä käsite tarkoitti. Yksi oppilas kommentoi, että ”sitä mitä niiku ajattelee itestää”.

Seuraavaksi aloitettiin orientointi tämän toimintakerran teemaan eli sosiaalisiin taitoihin ja ystäviin. Oppilailta kysyttiin, mikä on heidän käsityksensä siitä, mitä sosiaaliset taidot ovat. Oppilaiden mielestä ne tarkoittavat sitä, miten on muiden kanssa ja miten muita kohtelee. Sosiaalisten taitojen kerrottiin tarkoittavan edellä mainittujen asioiden lisäksi muun muassa ryhmässä toimimisen taitoja. Kaikki oppilaat tuntuivat ymmärtävän mistä on kyse, vaikka vain muutama osallistui yhteiseen keskusteluun.

Tälle toimintakerralle oli suunniteltu kaksi harjoitetta, mutta luokassa vallitsevan levottoman ilmapiirin vuoksi päädyttiin paneutumaan kunnolla toiseen valittuun harjoitteeseen, jottei syntyisi turhaa kiirettä ja lisää levottomuutta. Tämä harjoite oli nimeltään Kiva ja kelju kaveri (Liite 8).

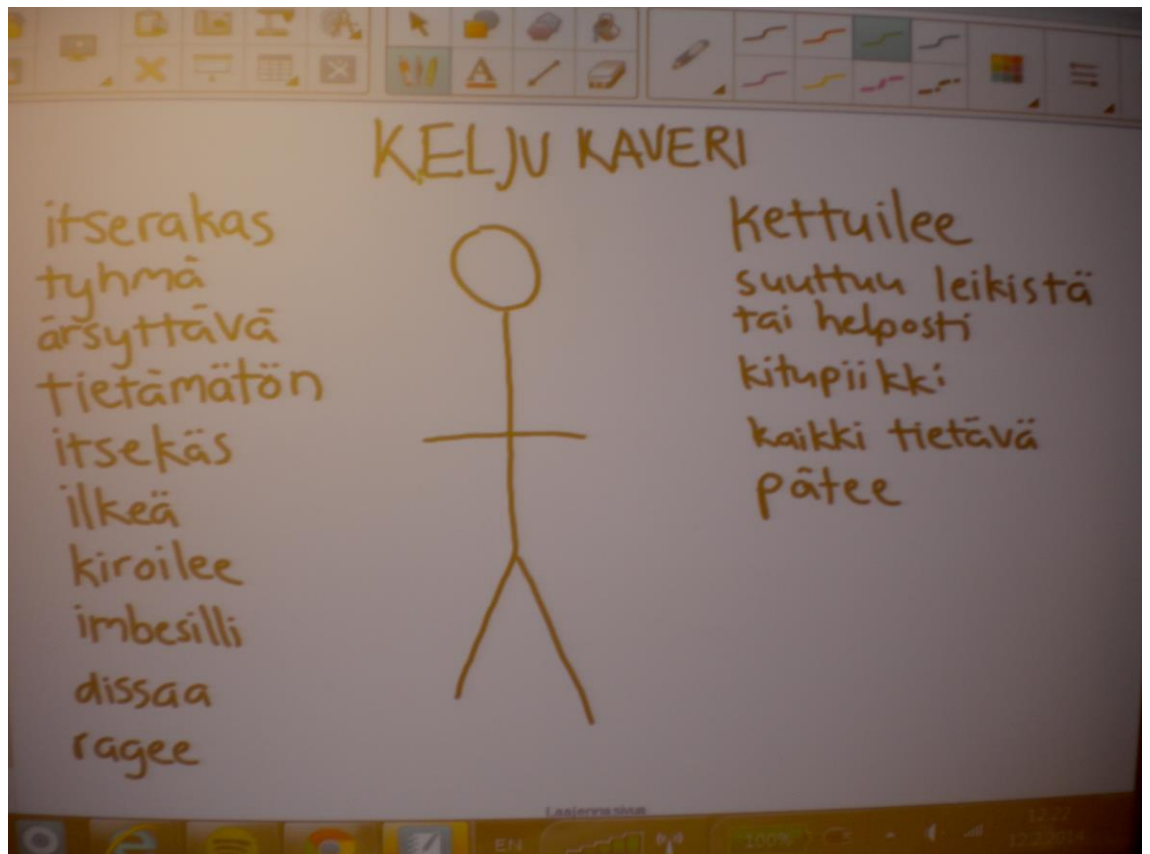
Harjoitteen toteutuksessa hyödynnettiin luokassa olevaa SmartBoardia, johon piirrettiin kaksi tikku-ukkoa, toinen oli kiva kaveri ja toinen kelju kaveri. Harjoitteen alussa oppilaat jaettiin neljään pienryhmään, varmistaen, että jokaisessa ryhmässä olisi ainakin kaksi samaa sukupuolta olevaa oppilasta. Kullekin pienryhmälle jaettiin oma paperi, johon toiselle puolelle oli tarkoitus kirjoittaa kivan kaverin ominaisuuksia ja toiselle puolelle keljun kaverin piirteitä.

Ensin oppilaat ohjeistettiin miettimään kivan kaverin ominaisuuksia. Apukysymyksinä oppilaille annettiin: Miten kiva kaveri käyttäytyy toisia kohtaan, miten hän kohtelee muita, millainen hän on ja miten hän käyttäytyy sosiaalisessa mediassa? Ryhmät lähtivät reippaasti kirjaamaan ominaisuuksia kivalle kaverille. Tässä välissä oppilailta oli ruokatunti, jonka jälkeen harjoitetta jatkettiin läpikäymällä luokan kanssa yhdessä kivan kaverin ominaisuudet. Läpikäynti tapahtui siten, että jokainen ryhmä sai vuorollaan sanoa 2–4 kirjaamaansa ominaisuutta. Oppilaiden kertomat ominaisuudet kirjoitettiin SmartBoardille (Kuva 1) ja ominaisuuksien tarkoituksista käytiin lyhyttä keskustelua.



Kuva 1. Kivan kaverin ominaisuuksia

Seuraavana vuorossa oli keljun kaverin ominaisuuksien (Kuva 2) kirjaaminen pienryhmissä. Työstäminen tapahtui edelleen reippaasti ja oppilaat toimivat hyvin pienryhmissä. Apukysymyksinä oppilaille annettiin samat kysymykset kuin kivan kaverin kohdalla. Oppilaiden saatua ominaisuuksia kirjattua paperille, siirryttiin pikkuhiljaa tämän osion läpikäyntiin. Läpikäynti toteutettiin samalla tavalla kuin kivan kaverin kohdalla.



Kuva 2. Keljun kaverin ominaisuuksia

Molempien kavereiden, kivan ja keljun, ominaisuuksien läpikäynnissä otettiin tarkoituksella esille sosiaalisen median näkökulma, sillä se on kasvanut suureksi kommunikoinnin kanavaksi etenkin lasten ja nuorten keskuudessa. Luokanopettaja oli aiemmin kertonut, että oppilaat käyttävät sosiaalista mediaa yhteydenpitoon, mikä kävi ilmi myös oppilaiden vastauksista. Keljun kaverin ominaisuuksien läpikäynnin yhteydessä osa oppilaista kertoi, ettei internetissä saa ärsyttää, pelotella tai levitellä asiattomia kuvia.

Harjoitteen lopussa jokaisen ryhmän kirjaukset kerättiin talteen. Toimintakerta päätettiin harjoitteen yhteenvedolla, eikä Fiilisjanan toteuttamiselle jäänyt valitettavasti aikaa. Oppilaille kerrottiin, että seuraava toimintakerta on jo seuraavana päivänä, ja että saman teeman kanssa työskennellään myös silloin.

Sosiaaliset taidot ja ystävät -teema jatkui siis seuraavana päivänä, jolloin ensimmäisenä harjoitteena oli Huomaa hyvä toisessa -harjoite (Liite 9). Tässä harjoitteessa jokaiselle oppilaalle jaettiin A4-kokoinen paperi, jonka keskelle oppilas kirjoitti oman nimensä. Tämän jälkeen oppilaita pyydettiin raivaamaan luokan takaosaan tilaa niin, että kaikki mahtuvat yhtenäiseen piiriin lattialle.

Oppilaat asettuivat ensin piiriin niin, että tytöt olivat toisella reunalla ja pojat toisella. Oppilaita pyydettiin muuttamaan järjestystä niin, että tytöt ja pojat olisivat sekaisin. Oppilaat eivät lähteneet omatoimisesti muuttamaan järjestystä, joten oppilaita ohjattiin nimeltä tietyille paikoille. Oppilaiden

istumajärjestystä haluttiin muuttaa niin työrauhan kuin työskentelyn sujumisen takaamiseksi.

Ohjeistuksena oli, että oppilaat ojentavat oman paperinsa vasemmalla puolellaan istuvalle luokkatoverille, joka kirjoittaa paperiin jonkun hyvän ominaisuuden paperin omistajasta. Näin paperit kiersivät koko ringin, jokaisella oppilaalla myötöpäivään, kunnes paperi palasi takaisin omistajalleen.

Oppilaat keskittyivät aluksi hyvin työskentelyyn ja kaikille annettiin työrauha. Loppuvaiheessa, kun osa oppilaista oli jo saanut oman paperinsa takaisin, syntyi pientä levottomuutta ja huutelua siitä, mitä omaan paperiin oli kirjoitettu. Muutamat oppilaat ihmettelivät ääneen, miksi heistä oli kirjoitettu jokin tietty ominaisuus tai kuka ominaisuuden oli kirjoittanut. Osa oppilaista oli vierustoveriaan nopeampi kirjoittamaan ominaisuuksia toisesta, jolloin joidenkin oppilaiden kohdalle ruuhkaantui useamman oppilaan paperi. Oppilaat ohjeistivat toisiaan odottamaan, mutta tilanne vaati osittain myös ulkopuolista ohjausta.

Seuraavaksi oppilaiden kanssa keskusteltiin siitä, mitä eroa on riitelyllä ja kiusaamisella. Muutaman aktiivisemmän oppilaan mielipiteet olivat ”Kiusaaminen on sillain niinku pitkäkestoisempaa” ja ”Riitely on jossain tietyssä tilanteessa”. Muut oppilaat nyökkäilivät myöntävästi merkkinä siitä, että olivat samaa mieltä.

Oppilaiden kanssa keskusteltiin myös siitä, että kiusaamistilanteessa osapuolet eivät ole tasavertaisia ja kiusaaminen kohdistuu usein henkilöön. Riitelyssä puolestaan riitelijät ovat tasa-arvoisessa asemassa keskenään ja riita kohdistuu yleensä johonkin asiaan tai tilanteeseen. Yksi oppilaista kommentoi, että riidassakaan osapuolet eivät ole aina tasavertaisia. Esimerkkinä kyseinen oppilas kertoi tilanteen, jossa lapsi riitelee vanhempansa kanssa. Silloin vanhemmalla on asemansa vuoksi enemmän valtaa kuin lapsella. Lopussa käytiin lyhyt keskustelu siitä, mitä on rakentava riitely ja kuinka riidan syttyessä tulisi toimia. Oppilaille oli selvää, että aikuiselle voi kertoa riidoista ja kiusaamisesta.

Keskustelupiirin jälkeen oppilaat tekivät lähestyvän ystävänpäivän kunniaksi Halipassit, joihin kerätään halaamalla muiden oppilaiden ja opettajien nimiä. Halipassien tekeminen onnistui oppilailta sujuvasti ja passit otettiin käyttöön myöhemmin saman viikon aikana.

Myös näiltä kahdelta toimintakerralta ja niiden sisältämistä harjoitteista kerättiin palautetta. Saatua palautetta käsitellään luvussa 8.4.3.

7.4 Arjenhallintaa läheisten tuella

Toimintakerta aloitettiin nimilappujen kirjoittamisella sekä kahden edellisen toimintakerran kertaamisella, sillä ne olivat käsitelleet samaa teemaa, sosiaalisia taitoja ja ystäviä. Oppilaat muistivat Kiva ja kelju kaveri -harjoitteen sekä positiivisten asioiden kirjoittamisen toisista.

Oppilailta kysyttiin kertausmielessä, muistivatko he mitä sosiaaliset taidot ovat. Suurin osa oppilaista nyökkäili myöntävästi muistavansa, mitä sosiaaliset taidot ovat, mutta kuitenkin konkreettisia esimerkkejä ei osattu mainita. Muutamat poikaoppilaat vastasivat, että sosiaaliset taidot liittyvät yhdessä pelattaviin tietokonepeleihin.

Seuraavaksi aloitettiin tähän toimintakertaan orientoiminen. Oppilaille kerrottiin teemana olevan arjenhallinta ja läheisten merkitys arjen sujumiselle. Ensimmäisenä harjoitteena oli verkostokartan (Liite 10) täyttäminen.

Oppilailta kysyttiin, mitä verkosto tarkoittaa. Vastaukset liittyivät internet-verkkoyhteyteen ja kalastukseen. Oppilaille kerrottiin verkoston tässä yhteydessä tarkoittavan itselleen läheisiä ihmisiä ja muita ihmisiä, joiden kanssa on tekemisissä eli jokaisen omaa sosiaalista verkostoa. Verkostokartan täyttämisen ohjeistuksen yhteydessä oppilaille korostettiin työrauhan antamista toiselle ja yksityisyyden kunnioittamista.

Verkostokartan tekemisen yhteydessä oppilaita ohjeistettiin jaottelemaan verkostokarttansa ihmisiä muun muassa ystäviin ja kavereihin, perheeseen ja sukuun sekä muihin tärkeisiin aikuisiin. Myös mahdolliset lemmikkieläimet sai kirjoittaa verkostokarttaan. Ohjeistuksena oli, että mitä tärkeämpi ihminen itselleen on, sitä lähemmäksi sen omaa nimeään voi kirjoittaa.

Oppilaat ryhtyivät ohjeistuksen saatuaan reippaasti työntouhuun. Suurelta osalta oppilaista saatiin lupa katsoa täytettyjä verkostokarttoja opinnäytetyön tutkimuksen vuoksi. Oppilaille luvattiin palauttaa verkostokartat takaisin seuraavalla toimintakerralla. Oppilaiden verkostokarttoja ei käyty yhteisesti läpi, sillä jokaisen yksityisyyttä haluttiin kunnioittaa. Oppilailta kysyttiin kuitenkin harjoitteen tekemisen herättämistä tuntemuksista. Oppilaiden kokemukset olivat neutraaleja ja positiivisia.

Toinen harjoite tälle toimintakerralle oli arjenhallinnan hahmottaminen. Ensimmäiseksi oppilailta kysyttiin, mitä arki tarkoittaa, johon oppilaat vastasivat sen tarkoittavan arkipäiviä. Arjen tarkennettiin tarkoittavan myös normaalia elämää ja rutiineja.

Oppilailta kysyttiin, tietävätkö he, mitä arjenhallinta tarkoittaa. Kukaan oppilaista ei osannut tähän sanoa mitään, joten heille kerrottiin arjenhallinnan tarkoittavan arjen sujumiseen tarvittavia taitoja ja sitä, miten arki sujuu. Oppilaille kerrottiin arjenhallinnan sisältävän myös omiin ja perheen asioihin vaikuttamisen mahdollisuuden, esimerkiksi lomien suunnittelun ja omien harrastusten valitsemisen. Oppilaat nyökkäilivät myöntävästi arjenhallinta-käsitteen tarkoitukselle.

Harjoitteen ajan istuttiin luokan lattialla piirissä. Piirissä istuminen havaittiin edellisellä toimintakerralla hyväksi tavaksi työskennellä lasten kanssa, jonka vuoksi piirissä työskentelemistä päätettiin käyttää tälläkin toimintakerralla. Piirissä kaikki näkivät toisensa ja toistensa vastaukset.

Harjoite toteutettiin antamalla jokaiselle oppilaalle omat kellotaulun numerot, joista oppilaat tekivät kysymyksen (Liite 11) vastaukseksi sopivan kellonajan. Numerokorteissa oli numerot nolasta yhdeksään sekä toiset kappaleet numeroita yksi ja kaksi, jotta korteista oli mahdollista muodostaa numerot 0–24 merkitsemään kellonaikoja. Oppilaiden antamia kellonaikoja ja vastauksia käsitellään luvussa 8.2.

Oppilailta kysyttiin myös arjenhallinnan käsityksen selkeydestä. Vastaukset annettiin numerolapuilla, jolloin 0 merkitsi, ettei käsite ollut yhtään selkeä ja 9 sitä, että oli ymmärtänyt käsitteen merkityksen täysin. Vastausten keskiarvo oli noin 7. Verkostokartan tekemisen koettiin selkeyttävän oman verkoston hahmottamista. Oppilaiden kanssa käytiin myös lyhyt keskustelu siitä, miten he kokevat itselleen tärkeiden ihmisten ja arjenhallinnan liittyvän toisiinsa. Yksi oppilaista vastasi, että oma setä saa paremmalle tuulelle, kun hänellä on huono mieli. Toinen kertoi, että arkena voi mennä läheistensä luo.

Fiilisjana toteutettiin tällä kertaa piirissä istuen siten, että oppilaat näyttivät numeroilla 0–9, mitä mieltä he kysyttäessä olivat. Oppilaiden antamaa palautetta päivän toiminnoista käsitellään luvussa 8.4.4.

7.5 Kiusaaminen-näytelmät ja niiden videointi

Toimintakerran alussa oppilailta kysyttiin, mitä he muistavat viime toimintakerrasta. Toimintakertojen välissä oli ollut viikon mittainen talviloma, joka saattoi vaikuttaa oppilaiden muistamattomuuteen. Yhdessä oppilaiden kanssa kerrattiin viime toimintakerran käsitelleen sosiaalista verkostoa ja arjenhallintaa.

Opinnäytetyön prosessin aikana oppilaat olivat suunnitelleet ja harjoitelleet pienryhmissä näytelmiä, joiden aiheet he saivat itse valita viidestä vaihtoehdosta. Vaihtoehdot olivat: hauskaa yhdessä, kiusaaminen, nolottaa, kannustaminen ja ystävyys. Kaikki pienryhmät olivat valinneet aiheekseen kiusaamisen.

Tällä toimintakerralla videoitiin nämä oppilaiden pienryhmissä valmistamat näytelmät. Nimilappuja ei tehty, koska koettiin, että ne voisivat olla haitaksi oppilaiden näytelmien rooleissa. Oppilaille annettiin hetki aikaa kerrata ja viimeistellä näytelmiään ennen niiden kuvaamista.

Kertausten jälkeen oppilaita ohjeistettiin luokkahuoneen viereiseen aulatilaan, kun ryhmä kerrallaan näytelmät videoitaisiin. Näin muut ryhmät saivat vielä käydä näytelmiensä kulkua läpi. Toimintakerralle ei suunniteltu muuta toimintaa, jotta näytelmät saataisiin kuvattua rauhassa ja huolella. Jokaisen videon kuvaamiseen varattiin aikaa viidestä kymmeneen minuuttia, mikä oli riittävä aika jokaiselle ryhmälle.

Näytelmiä oli yhteensä 5, jotka kaikki koskivat kiusaamista. Kiusaaminen tapahtui näytelmissä fyysisesti, henkisesti ja matkapuhelinten kautta. Oppilaiden näytelmät sijoituivat pitkälti koulupäivään ja siellä

tapahtuvaan mahdolliseen kiusaamiseen sekä siihen puuttumiseen. Näytelmissä oppilaat esittivät oppilaita, opettajaa, rehtoria, poliisia, varkaita ja varkauden uhria.

Toimintakerran lopussa keskusteltiin seuraavasta ja samalla viimeisestä toimintakerrasta. Oppilaita muistuteltiin, etteivät nyyttikestit kestä koko koulupäivää eivätkä korvaa kouluruokaa, jotta he osaisivat arvioida tarvittavien herkkujen määrän. Oppilaiden vanhemmille oli viikon alussa lähetetty myös tiedote (Liite 12) videoiden kuvaamisesta sekä viimeisen toimintakerran nyyttikesteistä.

7.6 Nyyttikestit, videoiden katsominen ja loppurefleksio

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus päättyi tähän viimeiseen toimintakertaan. Toimintakerralla käytiin oppilaiden kanssa läpi kaikkea sitä, mitä heidän kanssaan oli tehty, opittu ja käsitelty. Oppilailta kerättiin kokemuksia ja ajatuksia toiminnoista ja niiden vaikutuksista itsen ja luokkayhteisöön.

Menetelmänä oli Learning cafe -tyyppinen työskentely, kuten ensimmäiselläkin toimintakerralla. Oppilaat jaettiin työskentelyä varten kuuteen pienryhmään. Aiheita oli kolme, joten luokassa kiersi aina kaksi samaa aihetta käsittelevää paperia. Työskentelyn tuotoksesta kerrotaan tarkemmin luvussa 8.3.

Työskentely pienryhmissä oli sujuvaa. Toimintakertojen kertauksen jälkeen aloitettiin nyyttikestit ja oppilaiden näytelmien katsominen. Näytelmien katsomisen aikana korostettiin toisten teoksien kunnioittamista. Jokaisen näytelmän jälkeen annettiin aplodit näyttelijöille ja käytiin lyhyt keskustelu näytelmän tapahtumista.

Toimintakerran lopussa oppilaita ja luokanopettajaa kiitettiin yhteistyöstä. Luokalle annettiin positiivista palautetta reippaasta toiminnasta.

8 AINEISTON HANKINTA JA ANALYSOINTI

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksessa hankittua aineistoa ja sen analysointia. Aineiston hankinnassa käytettiin kyselyä, havainnointia ja dialogia toimintakerroilla sekä toimintakertojen dokumentointia. Dokumentoinnissa käytettiin muistiinpanoja ja valokuvausta, johon oppilaiden huoltajilta pyydettiin kirjallinen lupa.

Yleisimmät aineiston keruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä menetelmiä voidaan käyttää tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaisesti joko vaihtoehtoisesti, rinnan tai eri tavoin yhdistettynä. Menetelmät eivät ole ainoastaan laadullisen tutkimuksen menetelmiä, vaan samoja menetelmiä voidaan käyttää myös määrällisessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

Osallistamiseen perustuvissa menetelmissä, kuten ensimmäisellä ja viimeisellä toimintakerralla toteutetuissa oppilaiden kuulemisissa, arvostetaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tietoa ja uskotaan siihen, että jokaiseen asiaan on olemassa useampi kuin yksi näkökulma ja että kaikki nämä näkökulmat ovat tärkeitä. Oleellisena pidetään sitä, että asioista keskustellaan ryhmässä, jolloin asioiden eri puolet tulee esille. Tutkija kunnioittaa tutkimukseen osallistuvia ja heidän tietämystään, eikä hän tule tutkimustilanteeseen opettaakseen tai kehittääkseen jotain, vaan oppimaan itse. Tutkija toimii tilanteessa tietojen kokoajana ja ideoiden koordinoijana, ei toteuttajana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 83.)

Tutkimuksen analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Teoria voi myös olla apuna analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla teemoittelulla, mistä on kerrottu tarkemmin luvussa 8.5.

Mahdollisuus ymmärtää toista on laadullisessa tutkimuksessa kaksisuuntainen. Tutkija haastaa itsensä ymmärtämään tutkimukseen osallistujia ja toisaalta taas lukijat kohtaavat haasteen lukiessaan tutkimusraporttia. Esimerkiksi voidaan miettiä, kuinka haastattelija ymmärtää haastateltavaa ja kuinka haastattelija saa vastaukset kirjattua tutkimusraporttiin niin, että lukija ymmärtää asian, kuten haastateltava on sen tarkoittanut. Sama pätee havaintojen kirjaamiseen ja niistä raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–69.) Kun tätä opinnäytetyötä varten kirjoitettiin havaintoja toimintakerroista, huomioitiin havaintojen kaksisuuntaisuuden mahdollisuus. Niin havaintojen kuin toimintakertojen kuvaamisen kirjoittamisessa on pyritty neutraalisuuteen eikä ohjaamaan lukijaa tiettyyn näkökulmaan.

Ensimmäisen toimintakerran jälkeen toimintakertojen runko tarkistettiin ja viimeisteltiin. Runkoon sisällytettiin oppilaiden kanssa yhdessä tuotetut ideat. Näin varmistettiin, että toiminnat vastasivat oppilaiden ja opettajan toiveita ja että toimintojen avulla saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Muodostunut kokonaisuus palveli sekä yhteistyökumppania että tutkimuksen tekijöitä.

Aineistoa hankittiin kirjaamalla toimintakertojen aikana havaintoja ylös ja tekemällä toimintakertojen jälkeen muistiinpanoja toteutuneesta toiminnasta. Havainnoista poimittiin teemoja, jotka vastasivat tutkimustehtävään ja tutkimuskysymykseen, jotta saatiin tutkimustietoa.

Jokainen toimintakerta aloitettiin samalla tavalla, jotta oppilaat tiesivät, mitä on tulossa. Toistuvuus lisää turvallisuutta, joten toimintakerrat pyrittiin myös lopettamaan tietyllä tehtävällä, Fiilisjanalla. Aina tämä ei ollut ajankäytöllisesti mahdollista, joten tehtävää sovellettiin tarvittaessa. Turunen (2005, 85) toteaa, että ”toiminnan horjumaton säännönmukaisuus ja toistuva työn rytmi vaikuttavat yleensä jäsentävästi ja rauhoittavasti lasten kokemukseen ja käyttäytymiseen.”

8.1 Ensimmäisen toimintakerran tuotos

Ensimmäisellä toimintakerralla siis toteutettiin oppilaiden kuuleminen, jonka tarkoituksena oli tarkentaa toimintakertojen rakennetta. Saadut vastaukset esitellään tässä alaluvussa.

Vastausten seassa oli sekä epärealistisia että mahdottomia ehdotuksia, jotka voivat viestiä siitä, että kaikki eivät ole ottaneet kuulemistilaisuutta tosissaan. Toisaalta voidaan ajatella, että oppilaat ovat todella saaneet sanoa mielipiteensä, eikä heitä ole ohjattu tai heidän toimintaansa rajoitettu liiaksi. Osa toiveista koski selvästi kouluarkea sekä tunneilla olemista, joita ei opinnäytetyön puitteissa voitu toteuttaa. Osa kirjoituksista oli niin epäselviä tai päällekkäin, että niistä ei saatu selvää. Nämä kirjoitukset jätettiin huomioimatta.



Kuva 3. Odotukset ja toiveet

Ensimmäisen paperin aiheena olivat odotukset ja toiveet (Kuva 3). Tähän paperiin kirjatut asiat koskivat niin tulevia toimintakertoja kuin koulussa oloa yleisestikin. Tulevien toimintakertojen suhteen toivottiin elokuvan tekoa ja muunlaista video- tai valokuvaamista. Toiveista ja odotuksista korostui lisäksi ilmaisutaito ja näytelmien esittäminen.

Muiksi toiveiksi tuleville toimintakerroille oli kirjattu musiikin kuuntelu, leipominen, piirtäminen leikkiminen, pelien pelaaminen, maalaaminen ja lemmikkieläinpäivän järjestäminen. Paperiin oli kirjattu myös toive luokkamaskotista. Oppilaat toivoivat myös erilaisia retkiä järjestettäväksi,

Kaikkia ehdotuksia yhdisti ajatus siitä, että tehdään yhdessä jotain, mistä oppilaat pitävät. Erikseen oli mainittu myös, että pidetään hauskaa. Toiveissa olivat lisäksi toiminnot, joita koulussa yleensä ei saa tehdä. Esimerkiksi toivottiin, että saisi pelata puhelimella tai tuoda tablet-tietokoneen kouluun ja käyttää sitä. Koulussa voitaisiin leikkiä piilosta tai muita leikkejä, pelata pelejä (esimerkiksi videopelejä), järjestää lanit eli videopelitapahtuma tai katsoa yhdessä elokuva.

Oppilaat toivoivat yökoulua, jossa voitaisiin muun muassa kertoa kauhutarinoita ja katsoa elokuvia. Lisäksi toivottiin vapaata, lomaa ja sitä, että ei tulisi läksyjä.



Kuva 7. Viimeisen kerran sisältö

8.2 Havainnointi

Tässä alaluvussa kerrotaan harjoitteista ja niiden toteutuksesta toimintakerroilla tehtyjä havainnoja. Havainnointi loi tekijöille kuvaa siitä, miten harjoitteet toimivat. Havainnot kirjattiin jokaisen toimintakerran jälkeen muistiin ja havainnoista keskusteltiin yhdessä luokanopettajan kanssa. Opettajalta saatiin tärkeää tietoa luokassa tapahtuneista asioista ja siitä, miten esimerkiksi edellisen päivän tapahtumat saattoivat vaikuttaa oppilaiden toimimiseen toimintakerralla.

Huomaa hyvä itsessäsi -harjoitteen aikana huomattiin oppilailla olevan jonkinasteisia vaikeuksia keksiä tietyllä kirjaimella alkava ominaisuus, joka vielä kuvaisi itseään. Oppilaat tekivät harjoitetta keskittyneesti, mutta

kyselivät vierustoverilta apua tarvittaessa. Osa oppilaista tarvitsi enemmän kannustusta harjoitteen tekoon kuin toiset.

Arjenhallintaa läheisten tuella -toimintakerralla jokainen oppilas teki oman verkostokarttansa. Oppilailta kysyttiin lupa saada heidän verkostokarttojaan katsottavaksi ja melkein kaikki suostuivatkin tähän. Tutkimuksen tekijät kävivät Verkostokartat läpi, jotta saatiin näkökulmaa siihen, keitä ihmisiä 5.-luokkalaisen verkostoon voi kuulua. Tämä tieto on tärkeä niin arjenhallinnan kuin sosiaalisten taitojen näkökulmasta tarkasteltuna.

Jokaisen verkostokartassa oli mainittu niin perheenjäseniä, sukulaisia kuin ystäviäkin. Melkein jokaisen perheeseen kuului äiti ja isä sekä sisaruksia. Sukulaisista monet olivat kirjoittaneet serkkunsa ja isovanhempansa kuin myös kumminsä. Perheenjäsenet oli kaikilla kirjattu aivan oman nimen viereen, mikä kertoo perheen tärkeydestä. Sukulaisia oli kirjattu niin oman nimen lähelle kuin kauemmaksikin.

Osa oppilaista oli kirjoittanut verkostoonsa myös muita tärkeitä aikuisia, joita olivat esimerkiksi suvun ulkopuolinen kummisetä, harrastuksen valmentaja, opettajat ja koulun terveydenhoitaja. Nämä muut tärkeät aikuiset oli usein kirjoitettu verkostokartan reunoille, mikä kertoo näiden henkilöiden kuuluvan oppilaan verkostoon, mutta ei niihin tärkeimpiin ihmisiin. Jotkut olivat kirjoittaneet lemmikkieläimensä nimet verkostokarttaansa ja usein nimi oli lähellä omaa nimeään, mikä tarkoittaa, että tämä lemmikkieläin on tärkeä oppilaille.

Arjenhallintaa läheisten tuella -toimintakerralla käytiin läpi myös oppilaiden päivän kulku aloittamalla aamusta ja siitä, kun oppilaat heräävät. Oppilaat kertoivat, että he heräävät yleensä koulu-aamuina seitsemän ja kahdeksan välillä. Muutama kertoi heräävänsä jo kuudelta. Oppilaat kertoivat, että he heräävät joko herätyskelloon tai siihen, että joku perheenjäsenistä, useimmiten äiti tai isä, herättää. Aamutoimiksi oppilaat nimesivät hampaiden pesun sekä aamupalan tekemisen ja syömisen. Lähes kaikki oppilaat kertoivat tekevänsä aamupalansa itse.

Aamutoimien jälkeen useimmat luokan oppilaat kertoivat kävelevänsä tai pyöräilevänsä kouluun. Osa oppilaista saa kyydin kouluun tai kulkee julkisilla liikennevälineillä. Oppilaat kertoivat, että se, miten he tulevat kouluun, vaihtelee päivän ja myös vuodenajan mukaan.

Oppilaiden koulupäivä päättyy useimmiten kahden ja kolmen välillä iltapäivällä. Kotimatkaa ei välttämättä kuljeta samoin kuin miten aamulla on tultu kouluun. Esimerkiksi oppilas on voinut saada aamulla kyydin kouluun ja iltapäivällä koulun päätyttyä hän kävelee kotiin.

Koulun jälkeen kotona syödään välipalaa, jonka suurin osa oppilaista kertoi valmistavansa itse. Muutamalla on kotona odottamassa valmis välipala. Kotiläksyt tehdään joko heti koulun jälkeen tai kello 16–17. Läksyjen tekoon käytettävä aika riippuu oppilaiden mukaan siitä, minkä

kouluaineen tehtävistä on kyse. Nopeimmillaan oppilaat kertoivat selviävänsä kotiläksyistä viidessätoista minuutissa.

Läksyjen teon jälkeen syödään päivän toinen lämmin ateria. Useimmat oppilaat kertoivat syövänsä päivällistä kello 17–18. Vain muutama oppilas kertoi, että heillä koko perhe syö yhtä aikaa. Syyksi erilaisiin ruoka-aikoihin oppilaat mainitsivat sen, että jokaisella perheenjäsenellä on omat harrastuksensa, joiden takia yhteistä ruoka-aikaa ei ole.

Seuraavaksi oppilaiden kanssa keskusteltiin harrastuksista tai muusta vapaa-ajasta, jolloin voi tehdä juuri sitä, mistä itse pitää. Harrastukset ovat eri aikoihin eri päivinä ja mitään yhtenäistä linjaa ei ollut sille, milloin arkisin harrastetaan tai vietetään muutoin vapaa-aikaa. Muutamat oppilaat kertoivat, että esimerkiksi urheiluharjoitukset voivat alkaa jo kello 16, eli hyvin pian koulupäivän päättymisen jälkeen.

Lähes kaikki oppilaat kertoivat tekevänsä kotona joitakin kotitöitä. Aihe herättikin keskustelua, sillä osa oppilaista kertoi saavansa rahaa korvaukseksi kotitöistä. Yhdessä oppilaiden kanssa pohdittiin, mitä muuta merkitystä kuin rahan saaminen kotitöillä voisi olla. Yksi oppilas kertoi: ”Mua ainakin kiitetään siitä.” Kotitöiden tekemisen todettiin siis ilahduttavan muita perheenjäseniä. Toisaalta erään oppilaan näkemys oli, että kotitöillä voi aiheuttaa myös mielipahaa: ”Ei aina oo hyvä, että toinen tekee jotain, ku ne saattaa vaan sotkee ja sit ei enää löydä mitään.”

Kotiintuloajoista oppilaat kertoivat, että viikonloppuisin saa olla myöhempään kuin koulupäivinä kavereiden luona ja ulkona. Yleisin kotiintuloaika, jonka oppilaat mainitsivat vastauksissaan, oli kello 18–19. Kaikilla ei ole yhtä sovittua kotiintuloaikaa, vaan aika sovitaan, joka kerta erikseen. Yksi oppilas kertoi, että hänen äitinsä soittaa hänelle sitten, kun on aika mennä kotiin.

Iltatoimiin oppilaat listasivat hampaiden pesun, television katselun, lämpimän ruoan syöminen harrastusten jälkeen, iltapalan tekemisen ja syöminen sekä kirjan lukemisen sängyssä. Noin puolet oppilaista tekee itse oman iltapalansa, kun muille iltapala on valmiina tai se tehdään yhdessä. Yksi oppilas kertoi, että hän tekee lähes aina iltapalan koko perheelle. Suurin osa oppilaista menee koulupäiviä edeltävinä päivinä nukkumaan kello 21–22.

8.3 Viimeisen toimintakerran tuotos

Työskentely toteutettiin samalla mallilla kuin ensimmäisellä toimintakerralla. Aiheita työskentelyssä oli kolme ja oppilaat työskentelivät kuudessa pienryhmässä, joten jokaista aihetta varten oli kaksi paperia. Tarkoituksena oli kerätä oppilaiden kokemuksia toimintakerroista ja niiden vaikutuksista sekä luokkaan yhteisönä että itseen henkilökohtaisesti.

Ensimmäisenä aiheena olivat kokemukset yhteisestä toiminnasta (Kuvat 8 & 9). Oppilaita pyydettiin kirjaamaan niin hyviä kuin huonojakin asioita. Paperit oli valmiiksi jaettu kahtia ja hyvälle sekä huonoille asioille oli

”Jotain kivaa kamujen kaa”

omat puolensa. Tällä haluttiin varmistaa, että molempia näkökulmia tuodaan esille ja että tiedetään, onko kommentti ollut positiivinen vai negatiivinen. Kaikkiaan papereihin kirjattiin 37 kommenttia, joista 22 oli hyvien asioiden puolella.



Kuva 8. Kokemukset yhteisestä toiminnasta, paperi 1



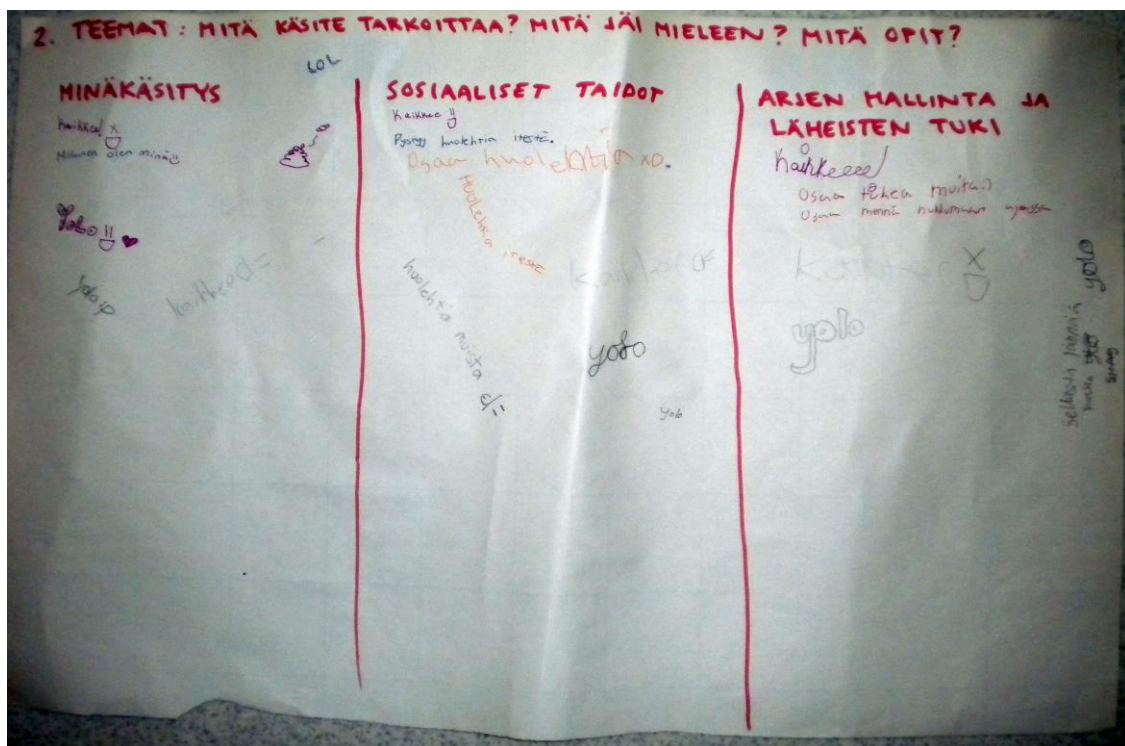
Kuva 9. Kokemukset yhteisestä toiminnasta, paperi 2

”Jotain kivaa kamujen kaa”

Toisena aiheena olivat toimintakertojen teemat: minäkäsitys, sosiaaliset taidot ja arjenhallinta. Papereihin (Kuvat 10 & 11) oli kirjattu apukysymyksiksi: mitä käsite tarkoittaa, mitä aiheesta jäi mieleen ja mitä opit? Jokaiselle teemalle oli paperilla oma lokeronsa.



Kuva 10. Teemat, paperi 1



Kuva 11. Teemat, paperi 2

painottuivat janan positiiviseen päähän, mikä merkitsi sitä, että toimintaa odotettiin innolla.

8.4.2 Minäkäsitys-toimintakerran palaute

Toisen toimintakerran teemana oli minäkäsitys. Tällä toimintakerralla yhtenä harjoitteena oli Hyvien ominaisuuksien kaupoilla, josta oppilaat kertoivat, että ominaisuuksien kauppaaminen luokkakavereille ei tuntunut mitenkään erityiseltä. Toisen lähestyminen oli helppoa, jos kyseisen oppilaan kanssa oli muutoinkin luokassa tekemisissä. Oppilaat eivät kokeneet, että lähestymiseen olisi vaikuttanut se, että oliko lähestyttävä tyttö vai poika. Tärkeämpää oppilaiden mielestä oli nimenomaan se, kuinka tutusta luokkakaverista oli kyse.

Se, että toinen tuli tarjoamaan jotain positiivista ominaisuutta, koettiin hieman kiusallisena. Oppilaat toivoivat, että ominaisuuksien mukana olisi ollut myös negatiivisia asioita, jolloin he olisivat voineet kerätä itselleen ominaisuuksia, joita he voisivat kehittää.

Toimintakerran lopussa Fiilisjanalla valtaosa oppilaista asettui Fiilisjanan keskivaiheen ja positiivisen ääripään puolelle. Perusteluja tälle sijainnille olivat, että toimintakerran teema oli vieras, mutta oli kuitenkin ollut mukavaa. Yhden oppilaan mielestä toiminta oli ollut vastenmielistä, mutta hän ei halunnut kertoa, miksi hän ajatteli niin.

Toisena kysymyksenä kysyttiin, kumpi harjoitteista, Hyvien ominaisuuksien kaupoilla vai Rakas minä ja Huomaa hyvä itsessä -harjoite, oli ollut mielisempi. Suurin osa oppilaista asettui janan keskivaiheille, mikä merkitsi, että harjoitteet olivat olleet joko yhtä mukavia tai yhtä epämukavia. Janan keskivaiheilla olevilta kysyttiin, miten he olivat harjoitteet kokeneet. Kukaan ei ainakaan siinä tilanteessa myöntänyt, että olisi kokenut molemmat harjoitteet epämukavina, vaan kaikki, jotka sanoivat ääneen, kertoivat pitäneensä kaikista harjoitteista yhtä paljon.

8.4.3 Sosiaaliset taidot ja ystävät -toimintakertojen palaute

Ensimmäisellä sosiaalisia taitoja ja ystäviä käsittelevällä toimintakerralla ei valitettavasti ehditty kerätä palautetta Fiilisjanan avulla. Toimintakerran jälkeen päätettiin, että seuraavalla samaa teemaa käsittelevällä toimintakerralla tehtäisiin molempia toimintakertoja käsittelevä Fiilisjana.

Toisella sosiaalisia taitoja ja ystäviä käsittelevällä toimintakerralla tehtiin Huomaa hyvä toisessa -harjoite. Harjoitteen jälkeen käytiin piirissä yhteinen keskustelu harjoitteesta. Oppilailta kysyttiin, miltä harjoitteen tekeminen tuntui ja oliko helppoa vai vaikeaa keksiä hyviä ominaisuuksia luokkatovereista. Muutamat oppilaat osallistuivat aktiivisemmin keskusteluun.

Kaikki, jotka vastasivat ääneen näihin kysymyksiin, kertoivat, että joillekin oli helpompi kirjoittaa kuin toisille. Oppilaat kertoivat, että niille, jotka he tuntevat paremmin, oli helpompi kirjoittaa kuin niille, joita ei tunne niin hyvin. Piirissä käytiin myös keskustelu, jossa jokainen oppilas kertoi vuorollaan paperistaan ominaisuuden, joka oli yllättävin ja mieluisin. Näin kuultiin varmasti jokaisen oppilaan paperista jokin ominaisuus. Monen oppilaan paperiin oli kirjoitettu ”kiva” tai ”hauska”.

Toisen Sosiaaliset taidot ja ystävät -toimintakerran lopuksi käytiin kokonaisvaltaisia tunnelmia nopeasti läpi. Kun oppilailta kysyttiin, mitä mieltä he olivat kahdesta edellisestä toimintakerrasta, suurin osa oppilaista asettui keskivälin ja hyvän fiiliksen puolelle ja loput asettuivat keskivälille ja sen toiselle puolelle. Huomaa hyvä toisessa -harjoitteen oppilaat kommentoivat olleen ”ihan kiva”.

8.4.4 Arjenhallintaa läheisten tuella -toimintakerran palaute

Toimintakerralla jokainen oppilas teki oman verkostokarttansa. Harjoitteen jälkeisessä keskustelussa oppilaat kertoivat verkostokartan täyttämisen olleen ihan mukavaa, vaikka vähän joutuikin miettimään, keitä ihmisiä omaan elämään kuuluu. Verkostokarttojen keräämisen jälkeen osa oppilaista halusi lisätä verkostoonsa tärkeitä ihmisiä.

Tällä toimintakerralla Fiilisjana toteutettiin erilailla kuin muilla kerroilla. Oppilaat istuivat jo valmiiksi piirissä edellisen harjoitteen jäljiltä, joten päätettiin, että oppilaat näyttävät numeroilla 0–9, mitä mieltä he olivat tämän kerran toiminnasta. Nolla merkitsi sitä, että oppilas ei ollut lainkaan pitänyt päivän toiminnoista ja 9 sitä, että kaikki toiminnot olivat olleet oppilaan mielestä erittäin mukavia. Päivän toiminnasta annetut arvosanat vaihtelivat yhden ja yhdeksän välillä ja keskiarvoksi muodostui lopulta noin 8.

8.5 Aineiston analysointi

Opinnäytetyöprosessin aikana kerätty aineisto on analysoitu teoriaohjaavalla teemoittelulla. Teemoittelun avulla haluttiin kuvata tehtyjen harjoitteiden toimivuutta ja kohdentumisista kuhunkin opinnäytetyön pääteemaan, sosiaalisiin taitoihin, positiiviseen minäkuvaan ja arjenhallintaan.

Aineiston analysointi tapahtui käytännössä siten, että kaikki tehdyt harjoitteet listattiin ja lajiteltiin pääteemojen alle (Liite 13). Monet harjoitteista voitiin sijoittaa jokaisen pääteeman alle, mikä osoitti harjoitteiden avulla tavoitellun kokonaisvaltaisen tukemisen onnistuneen.

Analysoinnissa kiinnitettiin huomiota myös saatuun palautteeseen ja tehtyihin havaintoihin. Tulosten saamiseksi on siis hyödynnetty niin oppilaiden kokemuksia kuin myös harjoitteiden oikeanmukaista soveltuvuutta kullekin pääteemalle. Tulokset esitellään luvussa 9.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa kerrotaan opinnäytetyön tutkimuksen tuloksista. Koska kyseessä oli laadullinen tutkimus, painottuvat tulokset oppilaiden kokemuksiin toiminnoista ja harjoitteista sekä opinnäytetyön tekijöiden tekemiin havaintoihin toimintakerroilta. Tulokset raportoitiin niin, ettei tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys käy ilmi.

Tuloksia kirjatessa huomioitiin, että aineiston pohjalta ei tehdä liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä tai yleistyksiä. Kyseessä on kuitenkin vain yhden viidennen luokan oppilaiden kokemukset toiminnasta.

Tuloksilla pyrittiin vastaamaan kysymykseen: Millaisilla harjoitteilla voidaan peruskoulussa tukea lapsen sosiaalisia taitoja, positiivista minäkuvaa ja arjenhallintaa? Toimintakertojen aikana toteutetut harjoitteet jaoteltiin sen mukaan, mikä harjoite oli aineiston perusteella tukenut mitään osa-aluetta.

Harjoitteet valittiin aluksi tietyn teeman alle ja tietylle toimintakerralle. Analyysivaiheessa kuitenkin huomattiin, että useimmat harjoitteet tukivat kuitenkin useampaa kuin yhtä osa-aluetta. Kaikkien ryhmissä tai pienryhmissä tehtyjen harjoitteiden voidaan olettaa tukeneen oppilaiden sosiaalisia taitoja ja niiden kehittymistä. Yksilötehtävät painoutuivat puolestaan positiivisen minäkäsityksen ja arjenhallinnan tukemiseen ja vahvistamiseen.

9.1 Sosiaaliset taidot

Tässä luvussa käydään läpi ne harjoitteet, joiden todettiin tukevan oppilaiden sosiaalisia taitoja. Kaikista harjoitteista seuraavien harjoitteiden todettiin tukevan sosiaalisia taitoja: Hyvien ominaisuuksien kaupoilla -harjoite, Kiva ja kelju kaveri -harjoite, Huomaa hyvä toisessa -harjoite, keskustelupiiri kiusaamisesta, arjenhallinnan hahmottaminen kellotaulun avulla, Learning Cafe -sovellus pienryhmissä, Kiusaaminen-videt (suunnittelu, toteutus, katsominen) ja Fiilisjana-harjoite.

Sosiaalisiin taitoihin ja niiden vahvistamiseen keskityttiin kahdella erillisellä toimintakerralla. Kuitenkin myös muilla toimintakerroilla toteutetut harjoitteet tukivat sosiaalisten taitojen kehittymistä, sillä useissa harjoitteissa oppilaat työskentelivät toistensa kanssa ja olivat vuorovaikutuksessa niin keskenään kuin opinnäytetyön tekijöiden ja opettajan kanssa. Oppilaiden välistä vuorovaikutusta pyrittiin tukemaan prosessin aikana vaihtelemalla työskentelyryhmien kokoonpanoja. Oppilaiden toiveesta työskentelyryhmissä oli aina vähintään kaksi samaa sukupuolta olevaa oppilasta.

Pienryhmätyöskentely havaittiin toimivaksi työskentelymuodoksi, joten sitä pyrittiin käyttämään prosessin aikana eri harjoitteissa. Oppilaat olivat pienryhmissä aktiivisempia kuin koko luokan kanssa työskenneltäessä.

Ilmeisesti oppilaat eivät uskaltaneet kertoa koko luokan kuullen omaa näkemystään asiaan, mutta pienryhmässä mielipide tuotiin ilmi.

Harjoitteet, jotka oli suunniteltu nimenomaan tukemaan sosiaalisia taitoja, valittiin niin, että harjoitteiden aikana oppilaat antaisivat toisilleen positiivista palautetta. Ennen toimintakertoja luokanopettaja ja apulaisrehtori olivat kertoneet, että luokassa oli syksyn aikana ilmennyt kiusaamistilanteita oppilaiden keskuudessa ja epäsovivaa käytöstä luokkakavereita kohtaan. Harjoitteilla toivottiin, että jokainen oppilas näkee jotakin hyvää toisessa ja osaa sen myös sanoa. Oppilaita haluttiin kannustaa antamaan positiivista palautetta toisilleen. Harjoitteiden lopuksi oppilaiden kanssa keskusteltiin siitä, miltä positiivisen palautteen saaminen tuntuu ja miksi sen antaminen on tärkeää.

Ryhmätyöskentelyssä oppilaat joutuivat odottamaan omaa vuoroaan ja antamaan tilaa myös muille ryhmäläisille. Tarkoituksena oli vahvistaa oppilaiden kykyä ottaa toiset huomioon ja kannustaa heitä kuuntelemaan, mitä toisella on sanottavanaan.

Toisella Sosiaaliset taidot ja ystävät -toimintakerralla kerättiin palautetta sosiaalisia taitoja tukevista harjoitteista. Palautteen mukaan positiivisen palautteen antaminen, eli hyvien ominaisuuksien kirjoittaminen on niille oppilaille helpompaa, jotka tunnetaan paremmin. Harjoite oli oppilaiden mielestä ”ihan kiva”. Fiilisjanalla suurin osa oppilaista asettui hyvän fiiliksen ja keskivälin puolelle, mikä kertoo toiminnan miellyttäneen suurinta osaa oppilaista. Loput oppilaista asettuivat Fiilisjanan keskivälille ja huonon fiiliksen puolelle.

9.2 Positiivinen minäkäsitys

Tässä luvussa käsitellään ne harjoitteet, joiden todettiin tukevan oppilaiden positiivista minäkäsitystä. Kaikista tehdyistä harjoitteista seuraavien harjoitteiden todettiin tukeneen minäkäsitystä: Hyvien ominaisuuksien kaupoilla -harjoite, Rakas minä -harjoite, Huomaa hyvä itsessäsi -harjoite, Kiva ja kelju kaveri -harjoite, Huomaa hyvä toisessa -harjoite, Verkostokartta -harjoite, Arjenhallinnan hahmottaminen kellotaulun avulla, Learning Cafe -sovellus pienryhmissä, Kiusaaminen-videot (suunnittelu, toteutus, katsominen) ja Fiilisjana-harjoite.

Positiivisen minäkäsityksen tukemiseen keskityttiin erillisellä toimintakerralla, mutta myös kaikkien toimintakertojen harjoitteet pyrittiin suunnittelemaan sellaisiksi, että ne tukisivat minäkäsitystä myönteiseen suuntaan. Minäkäsitys oli oppilaille käsitteenä vieras, mutta käsitteen selittämisen yhteydessä huomattiin oppilaiden olevan vastaanottavaisia tiedolle. Käsitteen vierauden ei havainnoitu vaikuttavan minäkäsitystä koskevien harjoitteiden toteutukseen, ja Fiilisjanalla oppilaat kertoivat toiminnan olleen mukavaa.

Minäkäsitys -toimintakerralla tehdyt harjoitteet tukivat positiivisen minäkäsityksen kehittymistä oppilaan saadessa positiivista palautetta luokkakavereiltaan. Harjoitteet myös laittoivat jokaisen oppilaan

pohtimaan omaa persoonaansa ja luonnettaan sekä sitä, millainen on ja millainen haluaisi olla.

Oppilaiden haluttiin pysähtyvän pohtimaan omaa itseään; mitä osaan, mitä haluaisin ja mistä pidän sekä missä olen hyvä. Oleellista oli myös se, että harjoitteiden avulla oppilaat huomasivat itsessään hyviä asioita ja piirteitä. Myös muiden toimintakertojen harjoitteilla oli tavoitteena vaikuttaa oppilaan minäkuvaan muun muassa positiivisen palautteen saannin kautta sekä omia kaveritaitoja pohtimalla.

Minäkäsitykseen kuuluu myös itselle läheiset ihmiset, joiden olemassa oloa haluttiin havainnoida ja havainnollistaa Verkstokartta -harjoitteen avulla. Oppilaan tukiverkko merkitsee sitä, että hänellä on ympärillään ihmisiä, jotka välittävät hänestä.

Myös arjenhallinnan taidot tukevat lapsen positiivista minäkuvaa, joten näitä taitoja havainnollistettiin käymällä oppilaiden arkipäivää ja rutiineja läpi. Tämä harjoite osoitti sen, että jo 10–12-vuotiaat osaavat tärkeitä arjen taitoja. Harjoite hahmotti kullekin oppilaalle sen, mihin hän käyttää aikaansa ja mitä pitää tärkeänä, esimerkiksi käytetäänkö vapaa-aikaa läksyihin vai kavereiden kanssa olemiseen.

Toimivaksi työskentelytavaksi huomattu Learning Cafe -sovellus pienryhmissä tuki myös positiivisen minäkuvan kehitystä. Ensimmäisellä toimintakerralla oppilas sai miettiä, että mistä hän pitää ja mitä toivoisi tapahtuvan. Viimeisen toimintakerran Learning Cafe -työskentely antoi oppilaalle mahdollisuuden pohtia oppimaansa. Jokaisella toimintakerralla tehty Fiilisjana -harjoite antoi jälleen oppilaalle mahdollisuuden miettiä ja tuoda esille mielipiteensä.

Opinnäytetyöprosessiin kuulunut videoiden suunnittelu, toteutus ja katsominen tukivat myös oppilaiden minäkäsitystä. Videoiden työstäminen antoi oppilaille kuvaa heidän taidoistaan toimia ryhmässä jokaisessa työvaiheessa. Jokaisen ryhmän videoita myös pohdittiin ja ryhmälle annettiin palautetta sekä jokainen ryhmä sai aplodit videonsa esittämisen jälkeen.

Harjoitteista saadun palautteen perusteella voidaan olettaa, että positiivisen palautteen antaminen toiselle on sitä helpompaa, mitä paremmin tuntee tämän henkilön. Oppilaat myös kertoivat, että positiivisen palautteen saaminen tuntuu jollain tapaa kiusalliselta. Minäkäsitys -toimintakerran Fiilisjanalla oppilaat viestivät kaikkien toimintakerran harjoitteiden olleen yhtä mukavia, vaikka harjoitteiden toivottiin jatkossa koskevan myös niitä luonteen piirteitä, joita tulisi kehittää.

9.3 Arjenhallinta

Tässä luvussa käsitellään niitä harjoitteita, joiden todettiin tukevan oppilaiden arjenhallintaa. Kaikista tehdyistä harjoitteista seuraavien harjoitteiden todettiin sopivan arjenhallinnan tukemiseen: Rakas minä -

harjoite, Verkostokartta-harjoite, arjenhallinnan hahmottaminen kellotaulun avulla, Learning Cafe -sovellus pienryhmissä, Kiusaaminen-videot (suunnittelu, toteutus, katsominen) ja Fiilisjana-harjoite.

Arjenhallinnan tukemiseen keskityttiin erityisesti Arjenhallintaa läheisten tuella -toimintakerralla. Harjoitteet tälle kyseiselle toimintakerralle valittiin niin, että oppilaat pääsivät itse pohtimaan omaa arkeaan. Verkostokartassa hahmotettiin läheisten ihmisten lisäksi sitä, kuinka läheisiä he oppilaille ovat. Oppilaiden kanssa pohdittiin esimerkiksi sitä, kuinka usein he ovat tekemisissä jonkun tietyn henkilön kanssa tai voiko joku tuntua läheiseltä, vaikka hänet näkisi vain kerran vuodessa.

Oppilaat panostivat verkostokarttoihinsa ja heille oli tärkeää, että he eivät unohda ketään verkostokartastaan. Oppilaat vertailivat karttoja luokkakavereiden kanssa ja kävivät keskustelua siitä, ketä verkostoon kuuluu ja keneltä saa tukea, kun sitä tarvitsee. Vaikka kyseessä oli yksilötehtävä ja oppilaille oli sanottu, että verkostokarttaa ei tarvitse näyttää kenellekään, jos ei halua, lähes kaikki antoivat karttansa myös opettajan ja tutkimuksen tekijöiden nähtäväksi.

Arkea hahmotettiin kellonaikojen avulla omassa harjoitteessaan. Kysymykset herättivät keskustelua ja oppilaat pohtivat muun muassa sitä, menevätkö he liian myöhään nukkumaan tai tekevätkö he kotitehtävät järkevään aikaan. Oppilaat vertasivat vastauksia keskenään ja halusivat tietää, toimivatko he samoin kuin enemmistö luokkakavereista.

Omia vastauksia haluttiin myös tarkentaa ja oppilaat kertoivat, että joidenkin asioiden osalta päiväkohtainen vaihtelu on suurta. Esimerkiksi se, milloin oppilas tekee läksyt, riippuu siitä, onko kyseisenä päivänä harrastuksia tai jotain muuta erityistä menoa.

Arkea pohdittiin myös Minäkäsitys -toimintakerralla itsenäisesti Rakas minä -harjoitteessa, jossa oppilaat pohtivat muun muassa sitä, mitä arkeen kuuluu, mistä pitää, mikä tekee iloiseksi ja mikä surulliseksi. Tämänkin harjoitteen aikana oppilaat hakivat tukea ja apua niin vierustovereilta kuin opettajalta ja tutkimuksen tekijöiltä. Oppilaat halusivat panostaa tehtävään ja heille oli tärkeää, että he saavat vastattua jokaiseen kohtaan itseään tyydyttävällä tavalla.

Myös muiden toimintakertojen voidaan olettaa tukeneen oppilaiden arjenhallintaa, sillä toiminta tapahtui oppilaiden arjessa, koulupäivän aikana. Koko prosessin ajan korostettiin oppilaiden osallisuutta. Oppilaat osallistuiivat toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Osallisuus korostui etenkin ensimmäisellä toimintakerralla, kun oppilaat saivat esittää toiveitaan toiminnan toteutuksesta. Toiveita toteutettiin mahdollisuuksien mukaan.

Oppilaat saivat itse valita aiheen lyhytelokuvalleen viiden eri aiheen joukosta. Aiheet olivat hauskaa yhdessä, kiusaaminen, nolottaa, kannustaminen ja ystävyys. Kaikki ryhmät valitsivat aiheekseen kiusaamisen ja he saivat itsenäisesti pienryhmissä suunnitella ja toteuttaa

oman näytelmänsä. Jokainen ryhmä sai valmistettua näytelmän määräaikaan mennessä.

Oppilaat pääsivät lisäksi jokaisen toimintakerran lopuksi antamaan palautetta kyseisen kerran toiminnoista, mikä osaltaan edisti oppilaiden osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia sekä palautteen antokykyä kouluarjessa. Palautteen ja oppilaiden kommenttien perusteella suunniteltiin tulevia toimintakertoja ja niiden toteutusta. Oppilaiden toiveista huomioitiin prosessin aikana muun muassa toive pienryhmien koostumuksesta. Oppilaat toivoivat, että ryhmässä olisi aina vähintään kaksi samaa sukupuolta olevaa oppilasta, ja tämä toive siis huomioitiin pienryhmätoiminnoissa.

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa kootaan tulosten perusteella tehdyt johtopäätökset niistä mahdollisista harjoitteista, joiden todettiin tukevan lapsen sosiaalisia taitoja, positiivista minäkuvaa ja arjenhallintaa. Johtopäätöksissä esitetään malli, jolla peruskoulun arjessa voitaisiin oppilaiden kanssa toimia ja harjoitella sosiaalisia taitoja ja arjen hallintaa sekä tukea positiivista minäkäsitystä.

Tutkimuksen toiminnallinen osuus sisälsi paljon erilaisia harjoitteita, joiden tavoitteena oli tukea jotain tiettyä opinnäytetyön pääteemaa. Kuitenkin harjoitteita valittaessa sovellettiin harjoitteiden toteutusta sellaiseksi, että harjoite tukisi oppilaiden kehitystä kokonaisvaltaisesti. Jokaisen toimintakerran harjoitteista tehtiin toisiaan tukeva ja täydentävä malli, jotta jokaisen toimintakerran teemaa käsiteltäisiin mahdollisimman monipuolisesti.

Kaikista tehdyistä harjoitteista kaikkia pääteemoja, sosiaalisia taitoja, positiivista minäkuvaa ja arjenhallintaa, tukevat seuraavat harjoitteet: Arjenhallinnan hahmottaminen kellotaulun avulla -harjoite, Learning Cafe -sovellus pienryhmissä, Kiusaaminen-videot (suunnittelu, toteutus ja katsominen) ja Fiilisjana -harjoite. Edellä mainitut harjoitteet edellyttävät toteutuakseen oppilaiden osallisuutta, joka omalta osaltaan tukee arjenhallinnan kokemusta.

Pienemmissä ja isommissa ryhmissä toteutetut harjoitteet myös vaativat ja harjoittavat oppilaiden sosiaalisia taitoja, joita Poikkeuksen mukaan (2001, 127.) ovat muun muassa kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, jämäkkyys ja tunteiden sovelias ilmaisu. Osallisuuden kokemus ja ryhmänjäsenenä oleminen osaltaan tukevat oppilaan minäkäsitystä ja antavat oppilaalle kuvaa muun muassa siitä, millainen toimija hän ryhmässä on.

Sosiaalisiin taitoihin ja positiiviseen minäkäsitykseen keskittyviä harjoitteita ovat seuraavat harjoitteet: Hyvien ominaisuuksien kaupoilla -harjoite, Kiva ja kelju kaveri -harjoite ja Huomaa hyvä toisessa -harjoite. Nämä harjoitteet tukevat sosiaalisia taitoja, kun oppilaan tulee harjoitella positiivisen palautteen antamista ja keskustella luokkatovereiden kanssa

kaupitellessaan ominaisuuksia. Harjoitteet ovat omiaan myös tukemaan oppilaan positiivista minäkäsitystä hänen saadessaan positiivista palautetta luokkatovereiltaan.

Edellä mainitut harjoitteet myös asettavat oppilaan miettimään omia luonteen piirteitään ja omaa persoonaansa. Harjoitteiden sopiminen molempien pääteemojen tukemiseen ei ole sattumaa, sillä sosiaalinen kehitys kulkee tiiviisti yhdessä lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehityksen kanssa. Lapsen sosiaalinen kehitys tapahtuu suhteessa hänen ympäristöönsä. (Ojanen ym. 2011, 166.)

Pelkästään positiivista minäkäsitystä ja arjenhallinnan tukemiseen keskittyviä harjoitteita ovat Rakas minä -harjoite ja Verkostokartta -harjoite. Harjoitteet antavat oppilaalle mahdollisuuden pohtia itselleen tärkeitä asioita ja ihmisiä, mikä tukee niin arjenhallintaa kuin positiivista minäkäsitystäkin. Itselleen tärkeiden asioiden ja ihmisten tiedostaminen on tärkeää minäkäsityksen muodostumisen kannalta.

Tehtyjen harjoitteiden joukossa oli myös harjoitteita, jotka keskittyivät tukemaan vain yhtä opinnäytetyön pääteemaa. Esimerkiksi oppilaiden kanssa pidetty keskustelupiiri kiusaamisesta tukee pääasiassa sosiaalisia taitoja. Itsenäisesti tehty Huomaa hyvä itsessäsi -harjoite puolestaan keskittyy positiivisen minäkäsityksen tukemiseen.

Opinnäytetyön tutkimuskysymyksenä oli, että millaisilla harjoitteilla peruskoulussa voidaan tukea 5.-luokkalaisten sosiaalisia taitoja, positiivista minäkäsitystä ja arjenhallintaa. Yllä kirjoitetusta harjoitteiden sopivuudesta kuhunkin pääteemaan voidaan päätellä, että oppilaiden aidolla osallisuudella päästään usein hyviin tuloksiin. Turusen (2005, 86) mukaan kouluikäiselle lapselle tekemällä oppiminen on ensisijainen oppimisen muoto, sillä lapsi elää tekevänsä olentona tässä ja nyt. Lapsille ominaista on kilpailu, jota tulisi sosiaalisen kehityksen kannalta välttää ja kannustaa lapsia sen sijaan osallistumaan yhteiseen toimintaan ja auttamaan toisiaan Tutkimuksen toiminnallisella osuudella tavoiteltiin ympäristöä, jossa jokainen haluaa tasavertaisesti tehdä ja osallistua.

Oleellista tutkimuskysymyksen vastauksen kannalta on myös tieto siitä, mitä oppilaat oppivat toiminnallisten tuokioiden aikana. Viimeisellä toimintakerralla toteutetun Learning Cafe -sovelluksen avulla saatiin selville, miten oppilaat olivat sisäistäneet opinnäytetyön pääteemat. Oppilaiden mukaan minäkäsitys tarkoittaa sitä, millainen minä olen ja miten käsittää itsensä. Sosiaaliset taidot ovat oppilaiden mielestä muun muassa sitä, että osaa huolehtia sekä itsestään että muista ja että juttelee ja viestittelee muille. Arjenhallinta käsitetään muiden tukemiseksi ja arjentaidoiksi, kuten että osaa mennä ajoissa nukkumaan, syö kouluruokaa ja käy harjoituksissa.

Oppilaiden ymmärrys käsitteisiin on oikeanlainen, joten voidaan olettaa, että toteutettu toiminta saavutti oppilaiden ymmärryksen. Näin ollen voidaan olettaa, että tutkimustehtävänä ollut 5.-luokkalaisten oppilaan

sosiaalisten taitojen, positiivisen minäkuvan ja arjenhallinnan tukeminen toiminnallisilla menetelmillä on toteutunut.

Johtopäätöksenä toteutetusta tutkimuksesta voidaan tehdä, että 5.-luokkalaisten sosiaalisia taitoja, positiivista minäkuvaa ja arjenhallintaa voidaan koulussa tukea toiminnallisilla menetelmillä. Oikeanlaisten harjoitteiden valitseminen ja sopivuus opinnäytetyön pääteemoihin peilattuna ovat oleellinen osa onnistunutta mallia, jolla voidaan tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä. Tässä tutkimuksessa käytetyt harjoitteet ovat hyviä esimerkkejä siitä, millaiset harjoitteet mahdollistavat tämän kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen.

Vaikka harjoitteiden valinta on erittäin oleellinen osa toiminnan onnistumisessa, on tärkeää kiinnittää huomiota myös harjoitteiden toteutustapaan. Tutkimuksen toteutuksessa käytettiin havaintojen perusteella oppilaille ominaista ja toimivaa työskentelytapaa eli pienryhmissä ja piirissä toimimista. Tasavertaisen osallistumisen kannalta myös nimilappujen käyttö on perusteltua. Näyttäisi siltä, että hyviin tuloksiin päästään silloin, kun oppilaat ovat prosessissa mukana suunnitteluvaiheesta alkaen.

On tärkeää huomata, että tutkimukseen osallistui yksi peruskoulun 5. luokka. Tutkimuksesta saadut tulokset eivät siis ole yleistettävissä, mutta tuloksista voidaan saada viitteitä siitä, millainen toimintatapa ja millaiset harjoitteet soveltuvat vastaavanlaiselle kohderyhmälle. Tutkimuksessa esitettyä toimintamallia ja harjoitteita soveltamalla voidaan luoda erilaisia kohderyhmiä palvelevia kokonaisuuksia.

11 POHDINTA JA ARVIOINTI

Tässä luvussa pohditaan opinnäytetyön toteutusta sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimusta ja sen toteutusta pohditaan opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa asetettuihin tavoitteisiin peilaten ja arvioidaan, onko tavoitteet saavutettu.

Pohdintaosiossa esitetään jatkoideoita uusille opinnäytetöille. Lisäksi pohditaan, mitä havaintoja sosionomi (AMK) -opiskelija teki prosessin aikana sosiaalisten taitojen harjoittamisesta perusopetuksessa.

Minäkäsitys -teemaa käsiteltäessä minäkäsitys tuntui olevan oppilaille hyvin uusi käsite, jopa täysin vieras. Kun oppilaille oli selitetty, mitä minäkäsitys tarkoittaa, ei oppilaista tullut vaikutelmaa, että he nyt muistaisivat tämän käsitteen jostain aiemmin. Heräsi kysymys siitä, oliko toimintakerran teema liiankin vieras tämän ikäisille lapsille. Näyttäisi kuitenkin siltä, että teeman vieraudesta huolimatta, aihe oli tärkeää ottaa esille, sillä kyse on kehittyvistä ja kasvavista lapsista. Osa kohderyhmästä saattaa olla murrosiän kynnyksellä, jolloin minäkäsitystä on hyvä tukea ja vahvistaa.

Minäkäsitys saattaa olla aiheena myös kovin herkkä ja sitä koskevat harjoitteet aiheuttaa mielipahaa. Tämä ei kuitenkaan vaikuta olevan syy

olla käsittelemättä aihetta, koska minäkäsitys ja siihen liittyvien asioiden tiedostaminen ovat tärkeitä turvalliselle kehitykselle. Teeman käsittelyä tukee myös se, että toiminnan aikana ja sen jälkeen annettu palaute oli pääosin positiivista, joten oppilaat kokivat minäkäsityksen käsittelyn mielekkääksi.

Sosiaalisia taitoja käsiteltäessä huomattiin oppilaiden ymmärtävän, mitä sosiaaliset taidot tarkoittavat. Oppilaiden mielestä sosiaaliset taidot tarkoittavat kavereiden kanssa olemista ja heidän oikeanlaista kohtelemista. Ikätasonsa mukaisesti oppilaat linkittivät sosiaalisten taitojen liittyvän leikkeihin ja peleihin. Luokkaa havainnoidessa huomattiin, että 5.-luokkalaisilla oppilailla on sellaisiakin sosiaalisia taitoja, joita he eivät itse maininneet näihin taitoihin kuuluviksi. Tämä teema oli oppilaille siis suhteellisen tuttu ja hyvin ymmärretty. Sosiaalisia taitoja on kuitenkin tärkeää harjoittaa säännöllisesti ja tarkoituksenmukaisesti.

Arjenhallinta-käsite tuntui olevan oppilaille vieras, mutta käsitettä selitettäessä he ymmärsivät hyvin, mitkä asiat siihen kuuluvat. Tehty Kellotaulu -harjoite sujui moitteettomasti oppilaiden kertoessa arjestaan ja mitä he itse päivän aikana tekevät. Vaikka oppilaat eivät tienneet, mitä arjenhallinta käsite tarkoittaa, oli teema kuitenkin tärkeä käsitellä. Toimintakerran aikana oppilaat sisäistivät teeman liittyvän niihin taitoihin, mitä päivän aikana ja arjen sujumiseksi tarvitsee.

Teoreettisissa lähtökohdissa huomioitiin kehityksen kokonaisvaltaisuus ja se, miten minäkäsityksen kehittyminen liittyy lapsen muuhun kehitykseen ja kehitysvaiheisiin. Työssä korostui lapsen positiivisen minäkäsityksen, sosiaalisten taitojen ja arjenhallinnan kokemuksen kietoutuminen toisiinsa. Teoriat tukivat aiheen valintaa ja olivat osaltaan perusteluita sille, että vastaavanlaiselle työlle on tarvetta. Teoriat olivat taustatukena toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Koko prosessin ajan opinnäytetyössä haluttiin korostaa molemminpuolista hyötyä. Tärkeänä pidettiin sitä, että yhteistyökumppani hyötyisi opinnäytetyön toimintakerroista ja että ympäristö toteuttaa opinnäytetyötä olisi hyvä ja toimintaa tukeva. Saadun palautteen mukaan sekä luokanopettaja että koulun apulaisrehtori olivat tyytyväisiä toteutukseen ja siihen, miten toimintakerrat vaikuttivat luokan oppilaisiin. Tämä on positiivista ja ennen kaikkea tärkeää palautetta, sillä yhtenä tavoitteena oli toteuttaa toimintaa joka vastaa työelämän tarpeeseen, ja tämä tavoite siis saavutettiin.

Kun molemmat tahot ovat pitäneet toimintaa tärkeänä, voidaan hyvin varmasti sanoa toiminnan onnistuneen. Onnistuneella toiminnalla ei tarkoiteta tässä yhteydessä sitä, että jokin asia aloitettiin ja saatettiin loppuun, vaan sitä että oppilaat saatiin ohjattua lähtemään siihen suuntaan, joka tukee positiivista minäkuvaa, sosiaalisia taitoja ja kokemusta arjenhallinnasta.

Kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyy tunne myös osallisuudesta omaan arkeen, ja nuoren kehittyessä tunteen tulisi myös vahvistua. Vastuiden ja velvollisuuksien lisääntyessä nuorella tulee olla oikeus myös osallisuuteen.

Kohderyhmä haluttiin osallistaa opinnäytetyön tekemiseen prosessin eri vaiheissa. Tätä varten oppilaiden toiveita kuultiin heti ensimmäisellä toimintakerralla ja niitä pyrittiin toteuttamaan prosessin aikana. Oppilaiden toiveista toteutuivat videoiden kuvaaminen ja kuvakollaasin koostaminen toimintakerroilta sekä nyyttikestien järjestäminen viimeisellä toimintakerralla.

Kuvakollaasi toteutettiin videoanimaationa, johon liitettiin toimintakertojen aikana otettuja valokuvia. Kollaasi esitettiin viimeisellä toimintakerralla videoiden katsomisen jälkeen. Varsinaisena tuotoksena syntyi siis lopulta viisi oppilaiden tekemää lyhytelokuvaa sekä kuvakollaasi, jotka kaikki jäivät koulun käytettäväksi. Vaikuttaisi sieltä, että osallisuuden toteuttamisessa onnistuttiin ja oppilaiden toiveet saatiin huomioitua sekä sisällytettyä onnistuneesti prosessiin.

Ensimmäisessä tapaamisessa työelämän yhteistyökumppanin kanssa luokanopettaja ja apulaisrehtori toivoivat, että opinnäytetyön tuloksena saataisiin koulun käyttöön jokin konkreettinen tuotos. Konkreettisena tuotoksena tässä opinnäytetyössä olivat koulun käyttöön jääneet oppilaiden lyhytelokuvat sekä kuvakollaasi toiminnoista. Tuotoksena voidaan pitää myös mallia, joka tässä raportissa on esitetty toiminnan toteutuksesta. Malliin kuuluvat myös liitteinä olevat harjoitteet sekä positiivisten ominaisuuksien lista, joka on valmiiksi tulostettavassa muodossa.

Opinnäytetyön rajaus aiheutti sen, että myös toiveiden toteuttamisen suhteen jouduttiin tekemään rajauksia. Käytettävissä ollut aika ei riittänyt retken tai yhteisen perheillan järjestämiseen, mikä alun perin oli suunnitelmissa ja oppilaiden sekä opettajan toiveissa. Jos aikaa olisi ollut käytettävissä enemmän, olisi perheiltä ollut kokonaisuuden kannalta hyvä toteuttaa. Tällöin oppilaiden vanhemmille olisi saatu entistä paremmin tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu ja millaisia asioita oppilaiden kanssa yhdessä on hyvä käsitellä myös kotona. Perheillalla olisi voitu vahvistaa koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

Toimintakertojen määrä näyttäisi kuitenkin olleen sopiva. Prosessin aikana huomattiin, että oli erittäin tärkeää alussa varata yksi kerta yhteiselle suunnittelulle ja oppilaiden kuulemiselle. Hyväksi koettiin myös se, että viimeisellä toimintakerralla kerättiin palautetta ja kokemuksia samalla menetelmällä kuin ensimmäisellä kerralla oli kerätty toiveita. Aloituksen ja lopetuksen samankaltaisuus teki toiminnoista yhtenäisen paketin ja selkeän kokonaisuuden. Tuttu toimintamalli teki työskentelystä sujuvaa eikä ohjeistukseen tarvinnut käyttää ylimääräistä aikaa.

Yhden toimintakerran pituus tässä prosessissa oli noin 45 minuuttia. Muutamit toimintakerrat toteutettiin kahdessa osassa, sillä oppilaat kävivät syömässä kesken toimintakerran. Yhtenäisesti pidettynä 45

minuuttia tuntui sopivalta ajalta, mutta kahteen osaan jaettuna, aika ei tuntunut riittävän ja oppilaiden keskittyminen toimintaan kärsi. Jos siis vastaavaa toimintaa järjestää, on varmasti hyvä panostaa toimintakerran eheyteen ja siihen, että aikaa on riittävästi.

Opinnäytetyön prosessin aikana pohdittiin sosionomin osaamisen merkitystä lasten sosiaalisten taitojen ja arjenhallinnan tukemisessa peruskoulussa. Prosessin aikana vahvistui myös ajatus siitä, että peruskouluissa olisi hyvä olla resursseissa henkilö, jonka osaaminen painottuisi nimenomaan sosiaalisiin taitoihin, arjenhallinnan tukemiseen sekä positiivisen minäkuvan vahvistamiseen.

Opettajan rooli koulussa on vahvasti pedagoginen, ja hänen osaamisensa ja resurssinsa ovat tutkimuksen aikana tehtyjen havaintojen ja kerättyjen kokemusten perusteella sidottu tiukasti pedagogiaan. Opettajan ensisijaisena tehtävänä peruskoulussa on tukea oppilaiden oppimista, eikä aikaa välttämättä muulle tukemiselle jää niin paljon kuin sille saattaisi olla tarvetta. Se, että opettaja on kiinnostunut kohottamaan luokkahenkeä ja tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä, on merkittävää toiminnan onnistumisen kannalta.

Opettajan mielenkiinto ja panos näyttäisivät vaikuttavan siihen, miten luokan kanssa toimitaan ja mihin luokan toiminnalla pyritään. Tässä prosessissa luokanopettaja oli mukana toiminnan suunnittelussa alusta lähtien ja sen voidaan olettaa tukeneen prosessin onnistumista. Yhteistyö luokanopettajan ja tekijöiden kanssa oli toimivaa ja säännöllisellä yhteydenpidolla molemmat osapuolet pysyivät tilanteen tasalla.

Tutkimuksen raportissa ei mainita työelämän yhteistyökumppanin nimeä, vaikka lupa nimen käyttöön yhteistyötaholta saatiin. Tällä haluttiin varmistaa, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei ole selvitetävissä. Oppilaiden kanssa käsiteltiin tutkimuksen aikana henkilökohtaisia asioita ja olisi eettisesti arveluttavaa ilmaista yhteistyötahon nimi.

Eettisyyttä edistettiin lisäksi informoimalla oppilaiden huoltajia usealla eri tiedotteella opinnäytetyöprosessin aikana. Huoltajilta pyydettiin lupa oppilaiden valokuvaamiseen ja heille kerrottiin, että valokuvia ei julkaista opinnäytetyön raportissa tai missään julkisessa kanavassa.

Opinnäytetyön raportissa käytettyjä kuvia oppilaiden tuotoksista on muokattu eettisistä syistä. Oppilaat olivat kirjoittaneet papereihin luokkatovereidensa nimiä ja nämä nimet on poistettu kuvista muokkaamalla. Tällä haluttiin varmistaa, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa. Myös liitteenä olevista tiedotteista on poistettu tunnistetietoja, kuten luokanopettajan nimi.

Tärkeänä aineiston keruumenetelmänä tutkimuksessa oli havainnointi ja toiminnan dokumentointi valokuvien ja muistiinpanoilla. Havaintoihin on saattanut vaikuttaa tekijöiden omat ennakkokäsitykset ja tausta. Opinnäytetyöntekijöillä oli kokemusta lasten ja nuorten parissa

työskentelystä sekä aiemmin hankittua koulutusta sosiaali- ja terveystieteiden sekä humanistiselta ja kasvatustieteiden alueilta. Tuloksissa on pyritty ilmaisemaan asiat niin, että niitä ei esitetä ehdottomina totuuksina vaan havaintoina ja esimerkkeinä tällaisesta toiminnasta.

Koska tutkimuksen kohderyhmänä oli vain yksi peruskoulun 5. luokka, on huomioitava, että tulokset eivät ole yleistettävissä. Johtopäätöksissä haluttiinkin siksi esittää malli siitä, millainen toiminta vastaavanlaiselle kohderyhmälle sopii ja mitä harjoitteita voidaan käyttää minkäkin teeman tukemiseen. Harjoitteita ja toimintamalleja soveltamalla voidaan luoda uusia ja eri kohderyhmille sopivia työskentelymalleja.

Tämä tutkimus painottui oppilaiden kokemuksiin ja toiminnasta tehtyihin havaintoihin, joten mahdollinen jatkoidea opinnäytetyölle olisi tutkimus, jossa tarkasteltaisiin opettajan tai opettajien näkökulmaa. Uudessa tutkimuksessa voitaisiin keskittyä siis opettajan kokemaan hyötyyn, kun luokan kanssa järjestetään tämän kaltaista toimintaa.

Suunnitteluvaiheessa mietittiin tutkimuskysymyksen lisäksi muita mahdollisia prosessin aikana pohdittavia kysymyksiä. Osaan kysymyksistä saatiin jonkinlaisia vastauksia tai näkökulmia opinnäytetyön edetessä, mutta vastaukset jäivät kuitenkin ajatuksen tasolle, eivätkä ne niinkään konkretisoituneet. Nämä kysymyksiksi jääneet ajatukset ovatkin mahdollisia jatkoideoita seuraaville opinnäytetöille:

- 1) Mikä olisi mahdollinen sosionomin paikka tai työnkuva peruskoulussa?
- 2) Tulisiko sosiaalisia taitoja tukevat toiminnalliset tuokiot olla jatkuvia ja opetussuunnitelmaan kuuluvia?
- 3) Miten koulu voisi kasvattajatahona tukea lapsen arjenhallintaa?

Yhtenä tavoitteena tällä opinnäytetyöllä oli tehdä näkyväksi sosiaaliset kasvatustavoitteet peruskoulussa ja kerätä kokemuksia tällaisen toiminnan järjestämisestä osana kouluarkea. Prosessin aikana huomattiin, että tämänkaltaisen toiminta sopii kouluarkeen ja myös oppilaiden kokemukset toiminnasta olivat pääasiassa positiivisia. Näyttäisi siis siltä, että opinnäytetyöllä saatiin lisättyä sosiaalisten kasvatustavoitteiden näkyvyyttä, koska tekijät saivat koululta hyvää palautetta toiminnan vaikutuksista. Myös opinnäytetyön julkaiseminen verkossa on osa sosiaalisten kasvatustavoitteiden näkyvyyden edistämistä.

Opinnäytetyöllä ja sen aiheella tavoiteltiin lisäksi varhaisen puuttumisen merkityksen edistämistä. Yläkouluilla on erilaisia ohjelmia, joilla heidän on mahdollista tukea nuoren kehitystä positiiviseen suuntaan, mutta myös alakouluille tarvittaisiin vastaavaa toimintaa. Tämän opinnäytetyön ja useiden aiempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä työ ovat kannattavampaa ja mielekkäämpää työtä kuin korjaava työ, joten varhaiseen puuttumiseen tulisi panostaa enemmän.

Näyttäisi siltä, että alussa yhdessä työelämän yhteistyökumppanin kanssa asetetut tavoitteet ovat täyttyneet tässä opinnäytetyössä. Konkreettisina tuotoksina syntyivät oppilaiden lyhytelokuvat ja kuvakollaasi toimintakerroista, jotka molemmat jäivät koulun käyttöön. Tämä raportti ja esitetyt tutkimustulokset puolestaan tekevät näkyväksi vastaavanlaisen toiminnan tarpeellisuutta ja sopivuutta kouluarjessa. Oppilaiden antamasta palautteesta kävi ilmi, että oppilaat olivat kokeneet toiminnan vaikuttaneen jollain tasolla sekä henkilökohtaisesti että luokkaan yhteisönä.

Saatujen tulosten ja johtopäätösten valossa voidaan sanoa, että tutkimukselle asetettu tehtävä toteutui. Myös tutkimuskysymykselle saatiin vastaus, jonka mukaan ainakin tässä tutkimuksessa käytetyillä harjoitteilla sosiaalisten taitojen, minäkuvan ja arjenhallinnan tukeminen koulussa toiminnallisilla menetelmillä on mahdollista.

Tutkimusprosessin aikana huomattiin kuinka tärkeää tämänkaltaisen toiminnan onnistumiselle on toimiva yhteistyö työelämän ja tutkimuksen tekijöiden välillä. Prosessin aikana tekijät saivat tukea yhteistyökumppanilta, toisiltaan, ohjaavalta opettajalta ja opponentiltaan, mikä on tukenut tekijöiden visiota omasta tutkimuksestaan.

Opinnäytetyön nimi sai alkunsa ensimmäisellä toimintakerralla toteutetusta oppilaiden kuulemisesta. Tällä nimellä halutaan kunnioittaa oppilaiden osallisuutta, joka tässä opinnäytetyössä toteutui prosessin jokaisessa vaiheessa. Nimi myös kuvastaa toiminnan tunnelmaa, jotain kivaa kamujen kaa.

LÄHTEET

- Heikkinen, H. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Honkonen, T. & Salovaara, R. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2005. Turvataitoja lapsille, Turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Stakes. Helsinki: Erikoispaino Oy
- Ojanen, T., Ritmala, M., Siven, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2011. Lapsen aika. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Peltomaa, H. 2008. Psykologian verkot -käsikirja. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino
- Perusopetuslaki 628/1998. 21.8.1998.
- Poikkeus, A-M. 2001. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Korhokangas, M., Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Helsinki: WSOY
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä – Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2012. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

TIEDOTE HUOLTAJILLE 13.11.2013

TIEDOTE HUOLTAJILLE

Hei,

Olemme kaksi sosionomi-opiskelijaa Hämeen ammattikorkeakoulusta. Toteutamme opinnäytetyömme tutkimuksellisen osuuden yhdessä luokan oppilaiden ja opettajan kanssa. Opinnäytetyömme tutkii lasten sosiaalisten taitojen ja elämänhallinnan tukemista toiminnallisilla menetelmillä. Tulemme työskentelemään luokan kanssa alkuvuodesta 2014. Toiminnalliset tuokiot sijoittuvat koulupäivän sisälle.

Opinnäytetyöstämme valmistuu kirjallinen teos, mutta siitä ei käy ilmi, missä olemme toteuttaneet opinnäytteemme toiminnalliset osuudet. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa.

Mikäli teillä tulee mieleen jotain kysyttävää opinnäytetyöstämme, voitte ottaa myös meihin yhteyttä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Aino Laakso
aino.laakso@student.hamk.fi

Roosa - Maria Mäkinen
roosa-maria.makinen@student.hamk.fi

VALOKUVAUSLUPA

VALOKUVAUSLUPALAPPU

29.1.2014

TEEMME LUOKAN KANSSA OPINNÄYTETYÖMME TOIMINNALLISTA OSUUTTA. MIELELLÄMME VALOKUVAISIMME NÄITÄ TUOKIOITA OPPILAIDEN KANSSA, SIKSI KYSYMEKIN TÄHÄN TEILTÄ LUPAA.

VALOKUVISSA EI OLE TARKOITUS KESKITTYÄ OPPILAIDEN VALOKUVAAMISEEN VAAN TEKEMISEN DOKUMENTOINTIIN. SAATAMME KÄYTTÄÄ KUVIA OPINNÄYTETYÖN RAPORTISSA JA SEMINAARISSA.

LAPSENI NIMI _____

SAA KUVATA EI SAA KUVATA

KASVOT SAAVAT NÄKYÄ EI SAA NÄKYÄ

HUOLTAJAN ALLEKIRJOITUS _____
(nimenselvennys)

Palautus opettajalle 3.2.2014 mennessä.

YSTÄVÄLLISIN TERVEISIN

AINO & ROOSA

SOSIONOMIOPISKELIJAT

Mikäli teillä on jotain kysyttävää valokuvauksesta tai opinnäytetyöstämme, voitte ottaa yhteyttä
aino.laakso@student.hamk.fi roosa-maria.makinen@student.hamk.fi

FIILISJANA -HARJOITE

Oppilaat asettuvat sen hetkisen kokemuksensa mukaisesti jonoon tai riviin tilassa (esimerkiksi luokkahuoneessa), johon määritellään tuntemuksen ääripäiden paikat. Esimerkiksi jos kysymyksenä on, millä mielellä olet tänään tullut toimintakerralle, janan toisessa päässä (esimerkiksi luokan yhdellä seinustalla) on tuntemus, että ei kiinnosta yhtään tai ärsyttää olla paikalla ja vastakkaisessa päässä (vastakkaisella seinustalla) on tuntemus siitä, että odottaa toimintaa innolla. Välille asettuvat kaikki muut tuntemukset niin, että keskellä janaa on paikka, jossa oppilas ei oikein osaa eritellä tuntemuksiaan tai tuntemus ei ole positiivinen eikä negatiivinen. Janaa sovelletaan toiminnan aiheeseen liittyen.

HYVIEN OMINAISUUKSIEN KAUPOILLA -HARJOITE

Lapuilla on valmiiksi kirjoitettuna erilaisia, positiivisia luonteenpiirteitä (Liite 5). Sama piirre voi olla useammassa lapussa, mutta yhdessä lapussa on vain yksi piirre. Lappuja on oltava huomattavasti enemmän kuin osallistujia, esimerkiksi viisinkertainen määrä. Jokainen osallistuja saa itselleen sattumanvaraisesti viisi lappua, lukee ne itsekseen ja valitsee niistä itselleen sopivimmat, jotka säilyttää itsellään. Itselle sopimattomia luonteenpiirteitä lähdetään kauppamaan muille ja ostamaan itselle sopivampia luonteenpiirteitä. Ostajan on pystyttävä perustelemaan, miksi haluaa juuri jonkin tietyn luonteenpiirteen. Kauppaajan kannattaa lähestyä sellaista henkilöä, jonka kuvittelisi voivan ostaa kaupattavana olevan piirteen. Kun kaupankäynti alkaa tyrehtyä, se lopetetaan ja kaikki istuvat piiriin. Jokainen kertoo omat piirteensä ja jos jäi joku sellainen piirre, jota ei koe omakseen. Epäsopivasta piirteestä osallistuja voi miettiä, mitä tulisi tapahtua, jotta piirre tuntuisi omalta. Lopuksi käydään loppukeskustelu. Harjoitteen kokonaiskesto on noin 20 min. (Toivakka & Maasola 2012, 72.)

POSITIIVISIA OMINAISUUKSIA

AHKERA

EPÄITSEKÄS

AJATTELEVAINEN

ESIMERKILLINEN

AKTIIVINEN

HAAVEILEVA

AURINKOINEN

HAUSKA

AUTTAVAINEN

HEMPEÄ

AVOIN

HUOLEHTIVA

ELOISA

HUOMAAVAINEN

ENERGINEN

HUUMORINTAJUINEN

HYVÄNTAHTOINEN

JÄMÄKKÄ

IHANA

JÄRJESTELMÄLLINEN

ILOINEN

JÄRKEVÄ

INNOKAS

KAUNIS

INNOSTUVA

KEKSELIÄS

ITSENÄINEN

KETTERÄ

ITSEVARMA

KILTTI

JOUSTAVA

KOMEA

KÄRSIVÄLLINEN

MÄÄRÄTIETAINEN

LEIKKISÄ

NAURAVAINEN

LIIKUNNALLINEN

NOPEA

LUOTETTAVA

NOTKEA

LUOVA

ONNELLINEN

LÄHESTYTTÄVÄ

OPPIVAINEN

MUKAUTUVA

OSAAVA

MUKAVA

PIRTEÄ

MUSIKAALINEN

POSITIIVINEN



PYRKIVÄ

SINNIKÄS

PYYTEETÖN

SISUKAS

RAUHALLINEN

SOPEUTUVA

REHELLINEN

SOSIAALINEN

REILU

SOVITTELEVA

REIPAS

SYDÄMELLINEN

RENTO

TAITAVA

ROHKEA

TAITEELLINEN

TARKKAAVAINEN

URHEILULLINEN

TASAPAINOINEN

USKALIAS

TOIMELIAS

USKOLLINEN

TOIMELIAS

VAHVA

TUNNOLLINEN

VIIHDYTTÄVÄ

TURVALLINEN

VIISAS

TÄSMÄLLINEN

VITSIKÄS

UNELMOIVA

VOIMAKAS

VÄLITTÄVÄ

YSTÄVÄLLINEN

YMMÄRTÄVÄINEN

ÄIDILLINEN

YRITTELIÄS

ÄLYKÄS

RAKAS MINÄ -HARJOITE

Tässä harjoitteessa rauhoitutaan pohtimaan omaa itseä ja itselle tärkeitä asioita. Valmiita lauseita, joita voi jatkaa. (Honkonen & Salovaara 2001, 99.)

Lauseet:

Minä pidän..

Minusta on mukavaa..

Minä osaan..

Minä haluaisin oppia..

Näitä asioita itsessäni arvostan..

Minua pelottaa..

Minä unelmoin..

Minulle tärkeää on..

Minua surettaa..

Minua naurattaa..

HUOMAA HYVÄ ITSESSÄSI -HARJOITE

Kirjoitetaan pystysuoraan oman etunimensä kirjaimet ja vaakasuoraan kirjoitetaan tällä kirjaimella alkavia mukavia asioita, jotka kuvaavat itseä (Lajunen ym. 2005, 61).

KIVA JA KELJU KAVERI -HARJOITE

Tässä harjoitteessa oppilaat jaetaan pienryhmiin, joissa pohditaan ensin kivan kaverin ominaisuuksia ja sitten ryhmien ajatukset kirjataan yhdessä esimerkiksi luokassa olevalle SmartBoardille. Tämän jälkeen keljun kaverin ominaisuudet käydään samalla lailla läpi. Apukysymyksenä voi käyttää muun muassa, että voiko sama ihminen olla jonain päivänä kiva ja jonain päivänä kelju? (Lajunen ym. 2005, 115.)

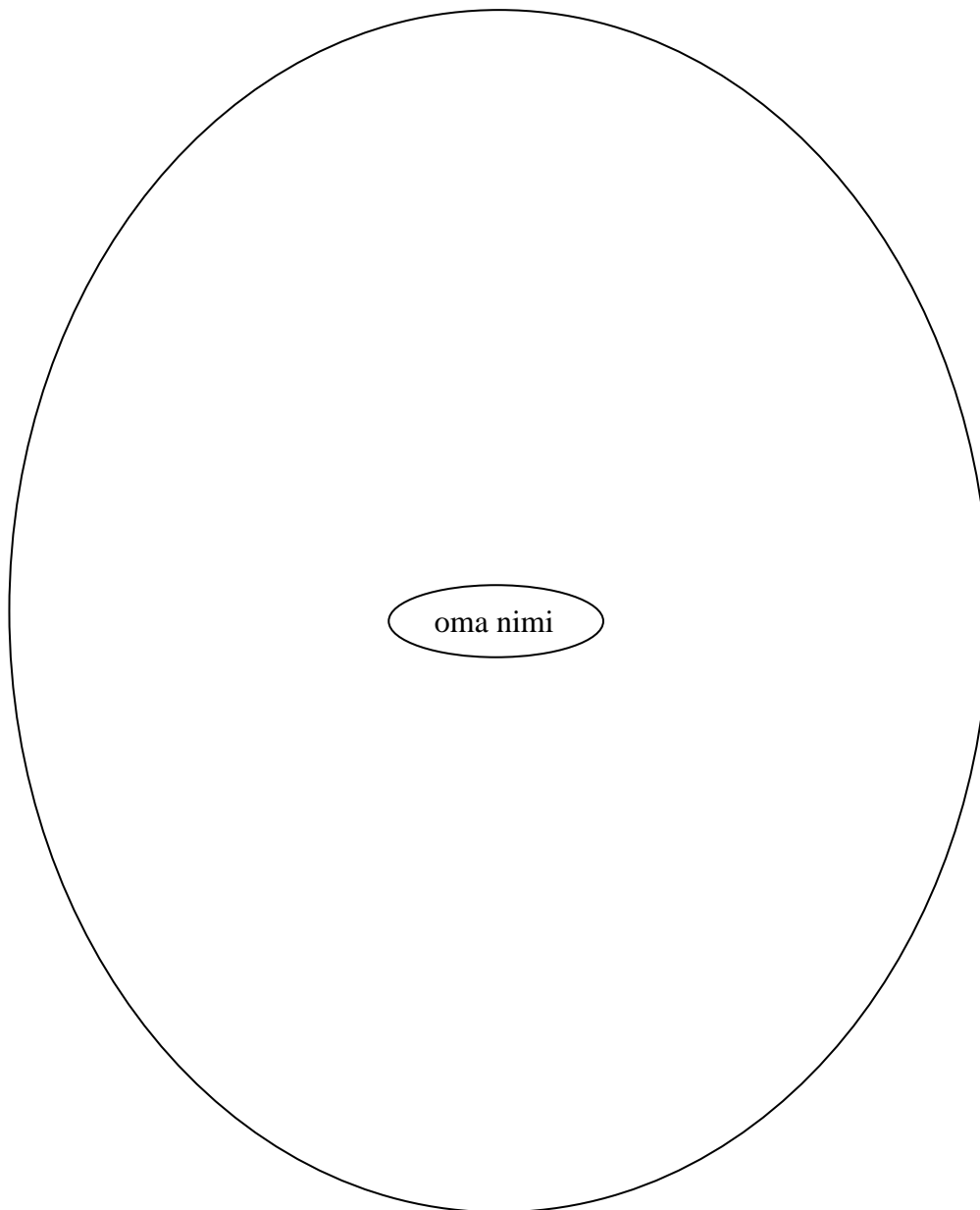
HUOMAA HYVÄ TOISESSA -HARJOITE

Jokaisella oppilaalla on paperi omalla nimellä varustettuna, joka kiertää ringissä myötöpäivään, jolloin jokaisen paperi käy jokaisen oppilaan luona. Tähän paperiin kaikki kirjoittaa toisesta hyviä ominaisuuksia. Keskustelua käydään saaduista ominaisuuksista, esimerkiksi mikä oli yllättävin ja mikä mieluisin itselle kirjattu ominaisuus. Tämä harjoite toteutetaan esimerkiksi lattialla ringissä istuen, jotta loppukeskustelussa kaikki näkisivät toisensa. (Lajunen ym. 2005, 120; Toivakka & Maasola 2012, 208.)

VERKOSTOKARTTA -HARJOITE

Paperilla on ympyrä, jossa keskellä on oppilas itse ja tähän ympyrään sijoitetaan lähelle tai kauas henkilöitä sen mukaan kuinka läheisiksi oppilas kokee nämä henkilöt itselleen (perhe, sukulaiset, viranomaiset, kaverit/ystävät, muut tärkeät ihmiset). Verkostokarttaan merkityistä henkilöistä voidaan kirjoittaa nimi tai asema (esim. äiti, opettaja, lääkäri) sekä halutessaan oppilas voi kirjata myös muita tietoja esim. iän. Myös mahdolliset lemmikkieläimet saa kirjoittaa verkostokarttaan. (Lajunen ym. 2005, 97; Toivakka & Maasola 2012, 94.)

ESIMERKKI VERKOSTOKARTAN MALLIPOHJASTA



KELLOTAULUN KYSYMYKSET

Seuraavat kysymykset toimivat oppilaiden arjen ja arjenhallinnan kykyjen hahmottamisen tukena (Lajunen ym. 2005, 76.):

1. Monelta heräät? Kuka herättää? Mitä kuuluu aamutoimiin? Teetkö itse oman aamupalasi? Arkena/ viikonloppuna? Millä tulet kouluun?
2. Kuinka pitkiä koulupäiviä sinulla on? Millä menet koulusta kotiin?
3. Monelta teet läksyt?
4. Milloin kotona syödään lämmin ateria? Arkena/viikonloppuna? Syöttekö yhdessä/yksin?
5. Monelta lähdet mahdollisiin harrastuksiin? Mitä muuta teet vapaa-aikanasi? Näetkö kavereita? Kuinka monta kertaa viikossa näet kavereita? Arkena/viikonloppuna? Kuka huolehtii harrastuksiin menemisestä (saatko kyydin, menetkö kävellen?), välineistä jne.?
6. Teetkö kotitöitä? Mitä kotitöitä? Miksi teet kotitöitä (yleinen hyöty, rahapalkkio)? Vietätkö kotona aikaa?
7. Monelta menet kotiin illalla? Arkisin/viikonloppuisin
8. Monelta menet nukkumaan? Mitä kuuluu iltatoimiin? Teetkö itse oman iltapalasi? Miten nukut?

TIEDOTE HUOLTAJILLE 3.3.2014

TIEDOTE HUOLTAJILLE

3.3.2014

Hei,

Olemme kaksi sosionomi-opiskelijaa Hämeen ammattikorkeakoulusta. Opiskelemme sosiaaliajaa ja olemme valmistumassa sosionomeiksi (amk). Olemme helmi-maaliskuun aikana toteuttaneet opinnäytetyömme tutkimuksellista osuutta yhdessä luokan oppilaiden ja opettajan kanssa. Opinnäytetyömme tutkii lasten sosiaalisten taitojen, minäkäsityksen ja arjenhallinnan tukemista toiminnallisilla menetelmillä.

Erilaisten toimintatuokioiden aikana olemme keskustelleet yhdessä oppilaiden kanssa muun muassa siitä, millainen on kiva kaveri ja millainen on kelju kaveri. Olemme kertoneet positiivisia asioita luokkakavereista ja pohtineet, ketä kuuluu lähiverkostoomme (perhe, ystävät, suku, muut läheiset) sekä miten oma tavallinen arkipäivä rakentuu.

Olemme nyt siinä vaiheessa, että viimeinen yhteinen toimintakertamme luokan kanssa lähestyy. Oppilaat toivoivat ensimmäisellä toimintakerralla, että järjestäisimme lopuksi yhdessä nyttikestit ja katsoisimme itse tehtyä elokuvaa. Oppilaat ovatkin suunnitelleet ja toteuttaneet pienryhmissä omat lyhyet näytelmät, jotka videoimme ja katsomme yhdessä viimeisellä toimintakerralla perjantaina 7.3.2014. Näitä oppilaiden toteuttamia lyhytelokuvia ei julkaista missään, vaan tallenteet jäävät koululle.

Toivoisimme, että jokainen oppilas osallistuisi pienimuotoisiin nyttikesteihin tuomalla jotain naposteltavaa kouluun perjantaina 7.3.2014. Tarkoituksena ei ole näillä nyttikesteillä korvata kouluruokaa, vaan toteuttaa oppilaiden toive ja viettää mukava viimeinen, yhteinen toimintakerta katsoen oppilaiden lyhytelokuvia.

Opinnäytetyöstämme valmistuu vuoden 2014 aikana kirjallinen teos, mutta tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa. Koulu on antanut luvan julkaista opinnäytetyömme Ammattikorkeakoulujen julkaisuarkistossa (www.theseus.fi), jossa työ on kaikkien luettavissa. Informoimme koulua, kun opinnäytetyömme on julkaistu ja esillä Theseuksessa.

Mikäli teillä tulee mieleen jotain kysyttävää liittyen nyttikesteihin tai opinnäytetyöhömmme, voitte ottaa yhteyttä meihin sähköpostitse tai opettajaan.

Ystävällisin terveisin

Aino Laakso

aino.laakso@student.hamk.fi

Roosa - Maria Mäkinen

roosa-maria.makinen@student.hamk.fi

HARJOITTEIDEN JAOTTELU

SOSIAALISET TAIDOT	POSITIIVINEN MINÄKÄSITYS	ARJENHALLINTA
Hyvien ominaisuuksien kaupoilla -harjoite työskentely muiden kanssa, kommunikointi, keskustelu, vuorovaikutus, positiivisten asioiden sanominen luokkakavereille	Hyvien ominaisuuksien kaupoilla -harjoite positiivisen palautteen saaminen luokkakavereilta, oman persoonan ja luonteen pohtiminen, millainen minä olen, millainen minä haluaisin olla	
	Rakas minä -harjoite oman itsen pohtiminen, millainen olen, mitä osaan, mitä haluaisin, mistä pidän, missä olen hyvä, aikaa itselle, hyvien asioiden huomaaminen itsessä	Rakas minä -harjoite Mitä arkeeni kuuluu, mistä pidän, mikä tekee minut iloiseksi, arkisia asioita, pohtimista
	Huomaa hyvä itsessäsi -harjoite positiivisten asioiden/piirteiden tunnistaminen itsessä	
Kiva ja kelju kaveri -harjoite työskentely pienryhmissä ja koko luokan kanssa, kommunikointi, keskustelu, vuorovaikutus	Kiva ja kelju kaveri -harjoite Onko minussa kivan ja/tai keljun kaverin piirteitä?	
Huomaa hyvä toisessa -harjoite työskentely luokkakavereiden kanssa, mitä voin sanoa/kirjoittaa toisesta, mitä positiivista osaan sanoa	Huomaa hyvä toisessa -harjoite positiivinen palaute luokkatovereilta	
Keskustelupiiri kiusaamisesta työskentely luokkakavereiden kanssa, oman vuoron odottaminen, toisten kuuntelu, keskustelu		
	Verkostokartta -harjoite oman verkoston hahmottaminen, tärkeät ihmiset, tukiverkko (ympäriällä on ihmisiä, jotka välittävät), olen tärkeä	Verkostokartta -harjoite tukiverkko, mistä apua/tukea, ketä arkeeni kuuluu, arjen hahmottaminen
Arjenhallinnan hahmottaminen kellotaulun avulla työskentely luokkakavereiden kanssa, oman vuoron odottaminen, toisten kuuntelu, keskustelu	Arjenhallinnan hahmottaminen kellotaulun avulla osaan asioita (aamutoimet, ruoanlaitto..), mihin käytän aikaani, mikä on minulle tärkeää	Arjenhallinnan hahmottaminen kellotaulun avulla arjen hahmottaminen, oman arjen pohtiminen
Learning Cafe -sovellus pienryhmissä työskentely pienryhmissä ja koko luokan kanssa, kommunikointi, keskustelu, vuorovaikutus	Learning Cafe -sovellus pienryhmissä alussa: mistä pidän, mitä toivon & lopussa: mitä olen oppinut	Learning Cafe -sovellus pienryhmissä osallisuus
Kiusaaminen-videot (suunnittelu, toteutus, katsominen) työskentely pienryhmissä ja koko luokan kanssa, kommunikointi, keskustelu, vuorovaikutus	Kiusaaminen-videot (suunnittelu, toteutus, katsominen) osaan työskennellä, suunnitella, toteuttaa & palaute muilta videon katsomisen jälkeen (kaikille aplodit)	Kiusaaminen-videot (suunnittelu, toteutus, katsominen) suunnittelu, osallisuus
Fiilisjana-harjoite työskentely luokkakavereiden kanssa, oman vuoron odottaminen, toisten kuuntelu, keskustelu	Fiilisjana-harjoite oman mielipiteen pohtiminen, esille tuominen	Fiilisjana-harjoite osallisuus