

Jenni Tiittanen

# Nuorten väkivallattomuus- ja arvokasvatuksen kehittäminen 7–8 -vuotiaille soveltuvaksi Non Fighting Generation ry:llä.

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

Kevät 2017

<p>Tekijä Otsikko</p> <p>Sivumäärä Aika</p>	<p>Jenni Tiittanen Nuorten väkivallattomuus- ja arvokasvatuksen kehittäminen 7-8 – vuotiaille soveltuvaksi Non Fighting Generation ry:llä.</p> <p>51 sivua + 1 liitettä Kevät 2017</p>
<p>Tutkinto</p>	<p>Sosionomi (AMK)</p>
<p>Koulutusohjelma</p>	<p>Sosiaalialan koulutusohjelma</p>
<p>Suuntautumisvaihtoehto</p>	<p>Sosiaalialan koulutusohjelma</p>
<p>Ohjaaja(t)</p>	<p>Lehtori, Seija Mäenpää Lehtori, Arto Salonen</p>
<p>Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli auttaa Non Fighting Generation ry:tä kehittämään järjestön aikaisempia nuorisotyön arvokasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä paremmin ala-asteikäisille lapsille sopiviksi. Toinen tavoitteemme oli näiden uusien menetelmien avulla edistää lasten elämäntaidollisia kykyjä arvo-, tunne- ja vahvuuskasvatuksen kautta.</p> <p>Opinnäytetyö on monimuotoinen ja toiminnallinen työ, jossa käytännön toiminnan kehittäminen tehtiin aktiivisessa vuorovaikutuksessa NFG:n työntekijöiden kanssa yhdessä suunnitellen lasten toiminnallisen keskusteluryhmän sisältöjä ja menetelmiä. Työhön kuului kerhon suunnittelun lisäksi toiminnan toteutus sekä järjestön toiminnan ja sen kehittämisen runkona toimivan ohjaajan oppaan tuottaminen. Toimintamme sisältö perustui erilaisille arvo-, tunne- ja vahvuusharjoitteille 1.-2. – luokkalaisten parissa. NFG:n toiminta on nuorten psyykkistä pahoinvointia ja väkivaltaista käyttäytymistä ennaltaehkäisevää kasvatustyötä.</p> <p>Työn teoriapohjana on ihmisen psykologinen kehittyminen, eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys, tunnekasvatus, luonteenvahvuudet, arvokasvatus, toiminnallinen oppiminen ja aktiivinen vuorovaikutus. NFG:n tekemä ihmistyö perustuu pääosin Viktor Frankl'n ja Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologiselle ihmiskäsitykselle, jonka vuoksi työn teoreettinen pohja painottuu kyseiselle filosofialle.</p> <p>Kerhon vaikuttavuutta mitattiin ohjaajien havaintojen sekä lapsilta saadun palautteen perusteella. Kerho kokoontui yhteensä kymmenen kertaa, jolloin vastaukset kertovat lyhyen aikavälin muutoksista. Lapset suhtautuivat kerhoon myönteisesti ja heidän toiminnassaan oli havaittavissa itsensä ilmaisemisen rohkeuden lisääntymistä ja itsetunnon vahvistumista. Opinnäytetyöni avulla pystyin tukemaan suoraan NFG:n työn laajentamista myös ala-asteikäiset tavoittavaksi. Kehitimme muutamia toiminnallisia menetelmiä, joita muutkin kasvatustahot kuten koulut ja iltapäiväkerhot voivat tarvittaessa hyödyntää. Ottaen huomioon, että lasten ja nuorten psyykkisen pahoinvoinnin ennaltaehkäisevän ja matalan kynnyksen toiminnan tarve on kasvanut, on NFG:n työ tästä näkökulmasta toiminnan edelläkävijöitä, joiden toiminnasta voisi hyötyä useat kasvatustyötä tekevät tahot.</p>	
<p>Avainsanat</p>	<p>Arvot, tunteet, vahvuudet, aktiivinen vuorovaikutus, kasvatus</p>

Author Title	Jenni Tiittanen Educating Youth for Non-violence and Values: Developing the Programme of Non Fighting Generation ry for 7–8 Year Old Children
Number of Pages Date	51 pages + 1 appendices Spring 2017
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructor(s)	Seija Mäenpää, Senior Lecturer Arto Salonen, Senior Lecturer
<p>The aim of this Bachelor's Thesis was to assist in developing the contents and methods of youth value education to be better suited for a younger age-group (primary school children). The work was done for the organization the registered association Non Fighting Generation ry NFG. Our secondary aim was to use our new methods to help children learn important skills through educating for values, emotional intelligence and understanding character strengths.</p> <p>Our thesis is action-oriented and qualitative. The development of the practice of children's value education was done in an active collaboration with the employees of NFG. Together we planned and implemented the methods for children's educational discussion groups in an educational club. In addition to planning the club's contents, I assisted both organizing the implementation of the clubs as well as in producing a guidebook for the mentors of future value clubs. Our clubs were based on various kinds of exercises for values, emotional intelligence, and character strengths for first and second graders. NFG's bigger aim is to provide value education as a preventive method in order to combat both youth violence and mental health problems.</p> <p>The theoretical background that serves as a basis of this Bachelor's Thesis comes from theories of child development, Existential-Phenomenological view of the person, emotional intelligence, character strengths, value education and active pedagogical interaction. NFG's work is mainly based on Viktor Frankl and Lauri Rauhala's Existential-Phenomenological view of the person. Therefore the theory used in this Thesis relies mainly on their philosophy.</p> <p>In order to estimate the effects of the value clubs, we collected qualitative observations during the clubs and got some feedback from the children. The club was gathered ten times, meaning that the observations were done on a short time-scale. The children had a positive attitude towards the club, and we could observe enhancements both in their courage to express themselves and their level of self-esteem. With this Thesis, I could directly support NFG's attempts at broadening the audience of their value education to primary school children. We developed certain practical methods that can potentially profit other educational institutions such as schools and afterschool clubs. Taking into account the growing need for preventive educational initiatives for combatting youth mental health problems the work of NFG is one of the pioneers in the field. NFG's practices could be beneficial for many other educational institutions.</p>	
Keywords	Values, emotions, character strengths, education, active pedagogical interaction

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Lasten ja nuorten väkivallan ilmenemismuodot	3
2.1	Kiusaaminen ja syrjintä	4
2.2	Itsetuhoisuus	5
2.3	Väkivaltaisuuden ehkäisy	6
3	Varhaisen kasvatuksen vaikutus pahoinvoinnin ja väkivaltaisen käyttäytymisen ehkäisemiseen	7
3.1	Minäkäsitys	9
3.2	Kouluikäisen lapsen minäkuvan kehittyminen	10
4	Yhteistyötahona Non Fighting Generation ry	12
4.1	NFG:n arvot ja toimintaperiaatteet	12
4.2	Kohtaamispedagogiikka	13
4.3	Lasten ja nuorten väkivallattomuuskasvatuksen keskusteluryhmät	14
4.4	NFG:n toiminnan vaikuttavuus väkivaltaisen käytöksen vähentämisessä ja elämäntaidollisten kykyjen edistäjänä	15
5	Työskentelyn teoria ja ihmiskäsitys	16
5.1.1	Kehollisuus	16
5.1.2	Ihmisen tajunnallisuuden tasot	17
5.1.3	Situationaalisuus	18
5.2	Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys käytännön toiminnassa	19
5.3	Toiminnallisuuden merkitys lapsi- ja nuorisotyössä sekä arvokasvatuksessa	21
5.4	Aktiivinen vuorovaikutus	22
6	Tsempikerhon sisällön teoreettiset teemat: tunnekasvatus, arvot ja vahvuudet	24
6.1	Tunnekasvatus	24
6.2	Arvot	25
6.3	Vahvuudet	26
7	Opinnäytetyön kehittämistehtävä	27

8	Väkivallattomuus- ja arvokasvatuksen soveltaminen 7–8 -vuotiaille	28
8.1	Kerhon suunnittelu ja toiminnan muotoutumisprosessi	28
8.1.1	Toiminnan muotoutuminen	29
8.1.2	Toiminnan toteutus	30
9	Tsemppikerhon rakenne ja työskentelyn teemat	31
9.1	Tunnetaitojen harjoittelu	33
9.2	Arvot elämän tärkeinä asioina	34
9.3	Vahvuuksien tunnistaminen itsessä ja toisissa	36
10	Ohjaajan opas toiminnan pohjana	38
11	Toiminnan arviointi ja vaikuttavuus	38
12	Toiminnan kehittäminen ja pohdinta	42
13	Lähteet	46
	Liite 1. Ohjaajan opas	

## 1 Johdanto

Nuorison keskuudessa esiintyy runsaasti pahoinvointia, syrjäytymistä ja erilaisia häiriöitä siitä huolimatta, että yhteiskuntamme takaa kaikille subjektiivisen oikeuden tasapainoiseen ja hyvään lapsuuteen. Erilaisille sosiaalisille ja psyykkisille ongelmille tarkoitettujen palveluiden tarve on kasvanut selvästi ja samalla kustannukset ovat nousseet virittäen keskustelua ennaltaehkäisevän ja matalan kynnyksen työn merkityksestä ja akuutista tarpeesta. (Kumpulainen – Mikkola – Rajala – Hilppö – Lipponen 2014: 238.) Lapselle tärkein kasvatuskonteksti on oma perhe, mutta lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi rakentuu arjessa, jolloin lapsen koulusta ja päivähoidosta saatavat kasvatukselliset eväät ovat merkittävässä asemassa hänen kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa luomisessa. Tämä vaatii kasvattajalta tietoista toimintaa hyvinvoinnin edistämiseksi, joka ei perustu oletukselle, jonka mukaan hyvinvointi syntyy automaattisena sivutuotteena opetuksen ohella. (Kumpulainen ym. 2014: 238–239.)

Nuoren sukupolven hyvinvointia ja elämäntaitoja edistävä kasvatustyö korostuu erityisesti aikana, jolloin lasten ja nuorten mielenterveys-, motivaatio- ja syrjäytymisongelmat aiheuttavat huolta (Kumpulainen ym. 2014: 236, 238). Lapsille ja nuorille vertaisryhmä on erittäin merkityksellinen kehityskonteksti, jonka kautta yksilö kehittää minäkäsitystään ja itsetuntoaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Aho – Laine 2002: 24, 26–27). Vertaisryhmien sisällä ilmenee kuitenkin suhteellisen usein vakavaa lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavaa aggressiivista käyttäytymistä, joka ilmenee mm. kiusaamisena ja fyysisenä väkivallana (Salmivalli 2003: 81–83). Lapsia ja nuoria olisi hyvä ohjata jo varhain tunnistamaan, ymmärtämään ja hallitsemaan tunteitaan sekä niiden vaikutusta sosiaalisissa tilanteissa. Tällaiset tunnetaidot voidaan suunnata esimerkiksi aggression hallintaan, joka osaltaan vähentäisi vertaisryhmissä tapahtuvaa kiusaamista ja väkivallantekoa. (Reivinen – Vähäkylä 2013: 111–120.) Lisäksi olisi tarpeellista auttaa lapsia ja nuoria jo varhain kehittämään sosiaalisia taitojaan väkivallattoman käytöksen, arvojen ymmärtämisen sekä omien ja muiden vahvuuksien korostamisen kautta. Mitä varhaisemmassa vaiheessa kasvattaminen arvoihin alkaa, sitä todennäköisempää on niiden omaksuminen ja vastuullisuuteen kasvamisen. (Purjo 2010: 27, 34–35). Ennaltaehkäisevä näkökulma korostaa väkivallattomuuteen ja arvoihin kasvamista myönteisen kautta, jolloin keskiössä ei olisi vain lapsen ongelmaan keskittyminen ja sen korjaaminen, vaan hyvien puolien tunnistaminen ja korostaminen. Myönteisen vaikutuksen kautta lapsen motivaatio, positiivinen minäkäsi-

tys ja itsetunto voivat kasvaa. (Kumpulainen ym. 2014: 228; Uusitalo-Malmivaara 2014: 64.)

Edellä mainitun kaltaista ennaltaehkäisevää lasten ja nuorten arvo- ja väkivallattomuuskasvatusta tekee Non Fighting Generation ry, joka on vuodesta 1996 lähtien tarjonnut 12–24 -vuotiaille nuorille elämäntaidollisia keskusteluryhmiä sekä yksilötyötä. Lisäksi NFG toteuttaa erilaisia hankkeita, joista esimerkkeinä jo toteutetut EVVR eli Etnisten vähemmistöryhmien välisen rasismien ehkäisy-, tutkimus- ja kehittämishanke ja *Valoa elämään* -hanke itsemurhavaarassa olevien 13–25-vuotiaiden nuorten tunnistamis-, mini-interventio- ja yksilöauttamisen menetelmien kehittämiseksi terveydenhuollon ja opetusalan ammattilaisille. (Non Fighting Generation ry 2016.) NFG:n työn päämääränä on ehkäistä ja poistaa nuorten tekemää ja kokemaa väkivaltaa vahvistamalla heidän elämäntaitojaan ja arvoja (Purjo – Tervahauta 2014: 37–38). Kasvaneen palvelujen kysynnän vuoksi järjestö on päättänyt vuodesta 2016 lähtien laajentaa asiakas- kuntaansa ala-asteikäisiin lapsiin. Kysynnän kasvu näkyy ala-asteiden ja päiväkotien kiinnostuksen kasvuna ja kyselyinä NFG:n toimintaa kohtaan. Uuteen kohderyhmään laajentaminen asettaa toiminnalle uudenlaisia haasteita, jotka liittyvät erityisesti 7–8 -vuotiaiden lasten ikä- ja kehitysvaiheen huomioimiseen arvokasvatuksen ja toiminnan sisällön näkökulmista. Valtaosa järjestön aiemmista toimintatavoista sekä teoriasta on suunnattu teini-ikäisille, eivätkä ole sellaisenaan käyttökelpoisia lasten kanssa työskentelyn menetelmiksi.

Toteutin monimuotoisen toiminnallisen opinnäytetyön, jonka pyrkimyksenä oli vastata NFG:n toiminnan kehittämistarpeeseen. Toiminnallisessa työssä olin itse kokonaisvaltaisesti mukana koko työprosessissa mukaan lukien toiminnan sisällön suunnittelun, toiminnan tarjoamisen, vaikutuksen havainnoimisen sekä yhteenvedon ja kehittämistoiminnan suunnittelun. Toimintamme arviointi perustuu laadulliselle menetelmälle, jossa ohjaajat arvioivat toimintansa onnistumista havainnoimalla lasten käytöstä toiminnan aikana sekä keräten lapsilta suullista palautetta. (Vilkka – Airaksinen 2003.) Prosessin aikana tehtäväni oli osallistua lasten toiminnallisen keskusteluryhmän sisällön suunnitteluun yhdessä järjestön työntekijöiden kanssa, toimia apuohjaajana kerhon toteutuksessa sekä tuottaa käytännön pohjalta järjestön toiminnan ja sen kehittämisen runkona toimiva ohjaajan opas.

Työskentelymme pääteemat koostuivat arvoista, tunteista ja vahvuuksista. Työssäni arvioin ja perustelen toimintaamme ihmisen psykologisen kehittymisen, tunnekasvatuk-

sen, toiminnallisen oppimisen, aktiivisen vuorovaikutuksen sekä kasvatuksen ja filosofian teorioilla. Käyttämäni filosofiset teoriat tuovat syvyyttä arvojen ja ihmisyyden tarkastelulle. Ohjaajan opas sisältää jokaisen toimintakertamme sisällön kuvauksen sekä tavoitteet ja on luettavissa työn liitteenä. Lähteissäni käytän runsaasti NFG:ltä saamaani kirjallisuutta, joka perustuu järjestön toteuttaman valtakunnallisen väkivallattomuuskasvatustoiminnan, arvojen, hankkeiden, toimintamallien ja vaikuttavuuden keronnalle. NFG:n perustaja ja Suomen Viktor Frankl Instituutin kouluttaja ja taustayhdistyksen puheenjohtaja sekä filosofian tohtori Timo Purjo on kirjoittanut laajasti NFG:n toiminnasta ja sen taustalla vaikuttavasta kasvatusteorioista. Tämän vuoksi viittaan Purjon teksteihin aktiivisesti työssäni.

Yhteistyöllämme oli kaksi päätavoitetta, joista ensimmäinen oli tarve muokata NFG:n aikaisempia arvokasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä paremmin lapsille sopiviksi sekä testata harjoitteita käytännössä. Toisena päätavoitteenamme oli edistää lasten elämäntaidollisia kykyjä kuten arvojen, omien ja muiden vahvuuksien sekä tunteiden oivaltamista. Kyseisten elämäntaidollisten kykyjen kehittymisen tukeminen nähdään ennaltaehkäisevänä, hyvinvointia edistävänä ja väkivaltaisuutta sekä henkistä pahoinvointia vähentävänä toimintana (Non Fighting Generation ry 2016).

Tässä opinnäytetyössä käsittelen aluksi lasten ja nuorten parissa ilmeneviä väkivallanmuotoja, jonka jälkeen siirryn käsittelemään ennaltaehkäisevän kasvatustyön tärkeyttä ja siihen liittyviä teorioita. Lopuksi käsittelen toimintamme sisältöä ja toteutusta sekä arvioin sen tuloksellisuutta ja kehittämismahdollisuuksia. Työni sisältö on tarkistettu ja hyväksytty järjestön työskentelykumppanini sekä toiminnanjohtajan puolesta.

## **2 Lasten ja nuorten väkivallan ilmenemismuodot**

Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutin vuoden 2014 rikollisuustilannekatsauksen mukaan nuoruus on tilastollisesti ikäryhmien kokoon suhteutettuna aktiivista rikoksen tekemisen aikaa. Nuoret syyllistyvät yleisimmin rikoksiin, jotka liittyvät vapaa-ajanviettoon, alkoholiin ja ikärajoja koskeviin säännöksiin. Nuorten osuus tuhotöiden ja vahingontekokorkeuksien osalta on verrattain suuri.

Vuosien 2005–2014 välisenä aikana nuorisoväkivallassa (15–17 -vuotiaat) on tapahtunut tekojen vähentymistä. Alle 15-vuotiaiden väkivaltarikollisuus on vaihtelevasti hie-



man kasvanut vuosien 2006–2013 välisenä aikana, jonka jälkeen teot ovat vähentyneet vuoteen 2014. (Salmi – Suonpää – Virtanen 2015: 206.) Kouluikäiset elävät riskialtista elämänvaihetta, jolloin väkivaltaisuus muiden käyttäytymispiirteiden tavoin esiintyy kärjistyneimmillään. Yleensä vakivaltaiset käyttäytymismallit muuttuvat kuitenkin iän karttuessa. (Krug – Dahlberg – Mercy – Zwi – Lozano 2005: 42–43.) Lasten ja nuorten osallistuminen tappeluihin on maailmanlaajuisesti varsin yleistä erityisesti kouluaikana. Tappeluihin ja kiusaamiseen osallistuminen ovat suurimpia riskitekijöitä väkivallanteon uhriksi tai tekijäksi ajautumisessa ja ovat myös yleisimpiä lasten ja nuorten väkivallanmuotoja. (Krug ym. 2005: 48.) Tappelut ja kiusaaminen ovat lapsille ja nuorille tapoja purkaa aggressiota ja pahaa oloa.

Nuorisoväkivalta ei kuitenkaan rajoitu pelkästään fyysisiin rikosoikeudellisiin väkivallanteoihin, joiden tilastollinen osuus vuonna 2014 oli 9% (Salmi ym. 2015: 199). Fyysisen väkivallan lisäksi nuoruus on psyykkisen vahingonteon herkintä aikaa. Kiusaaminen koulussa, vapaa-ajalla ja virtuaalisesti internetissä ovat vakavia ongelmia, joiden huomaaminen ja joihin puuttuminen on hankalaa aikuiselle, jolla ei ole suoraa yhteyttä nuorten sosiaaliseen ja virtuaaliseen maailmaan. Kiusaamisen mielenterveydelliset haitat ovat usein vakavia. (Salmivalli 2016: 87–88, 91.) Noin 12% alaikäisistä syyllistyi vuonna 2014 yksityisyyden, rauhan ja kunnian loukkaamiseen. Muihin kohdistuva väkivalta voi kääntyä myös sisäänpäin ja kohdistua nuoreen itseensä, ilmentyen itsensä psyykkisenä tai fyysisenä tahallisenä vahingoittamisena (Salmi ym. 2015: 199.)

## 2.1 Kiusaaminen ja syrjintä

Kiusaaminen on tietoista toimintaa, joka ilmenee pitkäkestoisena vihamielisenä käyttäytymisenä sekä harmin tai haitan aiheuttamisena toiselle ihmiselle (Salmivalli 2003: 10). Kiusaaminen on aggressiivista käytöstä joka voi ilmetä mm. fyysisesti tappelemalla, tuupimalla, lyömällä tai henkisenä pahoinpitelynä mm. suoran verbaalisen aggression, kuten haukkumisen ja pilkkaamisen, tai epäsuoran sosiaalisen poissulkemisen tai syrjinnän muodossa. Kiusaajalla on tavallisesti enemmän valtaa ja voimaa kuin uhrillaan, jolloin sitä vastaan on vaikea puolustautua (Salmivalli 2003: 10–13). Kiusaaja usein hakee käytöksellään suosiota ja statusta vertaisryhmässään. Koululuokissa joissa lasten välillä vallitsee hierarkkinen suosiosuhde, kiusaamista esiintyy enemmän (Salmivalli 2016: 81, 83–85). Hierarkkisessa suosiosuhteessa jotkut lapset nähdään muita suosittumiksi. Luokissa, joissa kiusaamiseen puututaan useammin ja joissa

muut oppilaat ottavat useasti kiusatun puolen esiintyy vähemmän kiusaamista. Tämä korostaa sitä, että kiusaamiseen voitaisiin osittain vaikuttaa luomalla kiusaamista torjuvaa ja tiedostavaa ilmapiiriä lapsiryhmissä. (Salmivalli 2003: 34, 38, 55.)

Kiusaamista tapahtuu erityisesti kouluympäristössä sekä internetin välityksellä. (Salmivalli 2016: 91.) Internetkiusaaminen on nykyaikainen väkivallanmuoto, johon on vaikea puuttua, koska se tapahtuu nimimerkkien suojissa useimmiten vapaa-ajalla. Virtuaalisesti tapahtuva kiusaaminen on erittäin vakava ja huolestuttava ilmiö, ottaen huomioon kuinka tärkeä ja keskeinen ympäristö sosiaalinen media ja muut virtuaaliympäristöt nuorelle sukupolvelle ovat. (Sajaniemi, 2016: 22.) Usein kuitenkin lapset, joita kiusataan virtuaalisesti, ovat kiusattuja myös muilla tavoilla, joihin saattaa olla helpompi puuttua (Salmivalli 2016: 91). Kiusaamisella on todistetusti vakavia haittaseurauksia kiusatun elämässä vielä vuosia tai jopa vuosikymmeniä myöhemmin (Ttofi – Farrington – Lösel – Loeber 2011). Muun muassa masennus, itsetunto-ongelmat, itsetuhoisuus ja sosiaalinen ahdistuneisuus ovat ongelmia, joita voi esiintyä kiusatuksi tulleella nuorella, ja joita voi ilmetä hänellä vielä vuosia myöhemmin hänen elämänsä aikana (Salmivalli 2016: 87–89).

## 2.2 Itsetuhoisuus

Itsetuhoinen käyttäytyminen viittaa itsensä tahalliseen vahingoittamiseen tai henkeä uhkaavien riskien ottamiseen (Erkko – Hannukkala 2015). Itsetuhoisuutta voi ilmetä suorana ja epäsuorana itsensä vahingoittamisena. Epäsuorassa itsetuhoisuudessa yksilö ottaa omaa terveyttään ja henkeään uhkaavia riskejä, tietoisesti tai tiedostamattaan, ilman pyrkimystä tai halua todellisuudessa satuttaa itseään. Tällaisia riskejä voivat olla mm. liiallinen päihteiden käyttö, riskialtis liikennekäyttäytyminen, itsensä yllirasittaminen tai sairauksien hoitamatta jättäminen. Suora itsetuhoisuus on itsensä tietoisista ja tahallista vahingoittamista, joka voi näkyä itsetuhoisena puheena, itsemurha-ajatuksina, fyysisinä tekoina tai pahimmillaan itsemurhana. (Erkko – Hannukkala 2015.)

Nuoren itsetuhoisten ajatusten taustalla on yleensä jokin tunnetila, kuten häpeä tai suru, joka koetaan sietämättömäksi. Useimmiten itsetuhoiseen ajatteluun ajautuvan nuoren ensisijaisena tavoitteena ei ole itsensä vahingoittaminen, vaan sietämättömäksi koetusta olotilasta eroon pääseminen. Ajatusten siirtäminen tekoihin liittyy yleensä nuoren monitahoiseen ongelmavyöhykkeeseen. (Erkko – Hannukkala 2015.) Itsetuhoisuus kehittyy

yleensä useiden taustalla vaikuttavien ongelmien summasta, mutta sen voi laukaista myös yksittäinen elämäntapahtuma. Nuoren itsetuhoisen käyttäytymisen ja kasvavan itsemurhariskin taustalla voi vaikuttaa mm. koulukiusaaminen, läheisen kuolema, vanhempien avioero, seksuaalinen hyväksikäyttö tai muut yksilön osakseen saamat loukkaukset. (Erkko – Hannukkala 2015.) Itsetuhoisuus ja itsemurhayritys ovat hätähuutoja, jotka on otettava aina vakavasti ja joihin on puututtava heti kun niitä havaitaan.

### 2.3 Väkivaltaisuuden ehkäisy

Vuoden 2005 maailman terveysjärjestö WHO:n *Väkivalta ja terveys maailmassa* -raportti on maininnut ongelmakäyttäytymisen ehkäisemisen keinoiksi mm. köyhyyden vähentämisen, harrastus- ja vapaa-ajantoimintojen lisäämisen ja terveystalvelujen saatavuuden parantamisen. Työllistymisen vaikeutuessa ja erityisesti lapsiperheiden eriarvoistumisen kasvaessa on kuitenkin uhkana, että yhä useampi nuori ja lapsiperhe kokee kyseisten hyvinvointipalveluiden ulkopuolelle jäämisen (Karvonen – Salmi 2016, 13–18). Raportti listaa nuorisoväkivallan riskitekijöiksi muun muassa lapsuudessa tapahtuneet laiminlyönnit, jotka liittyvät lapsen kehityksen seurannan ja valvonnan puutteeseen, lasten ruumiilliseen kurittamiseen, sosiaalisen tuen puutteeseen, sosioekonomiseen taustaan ja yhteisön paineeseen. Merkittäviä tulevaisuuden väkivaltaista käyttäytymistä ennustavia tekijöitä löytyy tutkimuksesta jo aivan lapsuuden varhaisvuosilta ja painottuu merkittävältä osin lapsen saamaan kasvatukseen ja kasvu-ympäristöön. Lapsi ja nuori oppii sosiaalisia taitoja suurelta osin mallintamalla vanhempinsa eleitä ja toimintaa. Mallioppiminen ei koske vain lapsen huoltajien toiminnan omaksumista ja mallintamista, vaan kaikkien lapsen ja nuorten kanssa toimivien vanhempien vaikutusta herkässä kasvun ja kehityksen vaiheessa olevan ihmisen arvojen muotoutumiseen. (Eronen – Kalakoski – Kanninen – Kauppinen – Laarni – Paavilainen – Salo – Anttila – Kallio – Lähdesmäki – Oksala – Stenius 2010: 63–65.) Arvotajunnan kehittymiselle olennaista on käsitys siitä, minkälainen toiminta on hyvää ja arvostettavaa ja mikä huonoa tai paheksuttavaa. Lapsuudessa ja nuoruudessa ilmenevän väkivaltaisen käyttäytymisen yhteys muihin väkivallan muotoihin on ilmeinen. Esimerkiksi kotona todistettu väkivaltaisen käyttäytyminen tai pahoinpitely tai seksuaalisen väkivallan uhriksi joutuminen voi altistaa lapsia ja nuoria omaksumaan väkivalta normaalina ja hyväksyttävänä tapana ratkaista ongelmia. (Krug ym. 2005: 42.)

Edellä mainittujen vakavien lapsi- ja nuorisoväkivallan ilmenemismuotojen vuoksi kasvattaminen arvioihin tulisi aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja siihen

tulisi keskittyä kodin ulkopuolella myös kaikissa kasvatustyötä tekevissä instituutioissa kuten kouluissa, lastensuojelussa ja iltapäiväkerhoissa (Kumpulainen ym. 2014: 225, 228–230). NFG työskentelee kyseisten ongelmien parissa myös mm. *Seis kiusaamiselle* -menetelmän sekä *Valoa elämään* -hankkeen kautta. *Seis kiusaamiselle* -menetelmässä käydään nuorten kanssa yhteisesti läpi kiusaamista, siihen liittyviä rooleja, asenteita ja tunteita ratkaisukeskeisestä näkökulmasta. (Non Fighting Generation ry 2016.) Tarkoituksena on miettiä yhdessä yleisellä tasolla, miten kiusaaminen saadaan loppumaan ja mitä se jokaiselta vaatii. Harjoitteiden tavoitteena on auttaa nuoria omien vahvuuksien tunnistamisen kautta löytämään oman tapansa puuttua kiusaamiseen. *Valoa elämään* -hankkeen tarkoituksena on ennakoida nuorten itsemurhariskiä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, tukea nuorta löytämään vaikeasta elämäntilanteestaan huolimatta myönteisiä kiinnekohtia omaan itseensä, elämäänsä ja maailmaan ympärillään, sekä edistää tarkoituksellisuuden kokemuksia nuorten elämässä. Menetelmien kehittämistyön lähtökohtana on tarkastella nuorta kokonaisvaltaisena persoonana, joka on aina enemmän kuin vain itsetuhoinen oireilunsa, ja sitä kautta kartoittaa ja vahvistaa hänen sisäisiä vahvuuksiaan ja voimavarojaan sekä hänen elämäänsä suojelevia tekijöitä. (Non Fighting Generation ry 2016.)

### **3 Varhaisen kasvatuksen vaikutus pahoinvoinnin ja väkivaltaisen käyttäytymisen ehkäisemiseen**

Varhaisella kasvatuksella voidaan ennaltaehkäistä mahdollisia tulevaisuuden mielen-terveydellisiä ongelmia, lisätä sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja ja pyrkiä ennaltaehkäisemään tulevaisuuden syrjäytymisriskiä (Kumpulainen ym. 2014: 224–226). Aikuisen velvollisuus on kasvattaa lapset ja nuoret ymmärtämään, mikä on yleisinhimillisesti arvokasta sekä ohjata heitä etsimään elämänsä tarkoituksia niiden suunnasta. Kasvatus on aina arvosidonnaista ja kasvattajan eettisenä velvollisuutena on ohjata lapset ja nuoret kohti universaaleja, inhimillisiä arvoja, jotka tulevat esille käytännön sosiaalisissa tilanteissa. (Gjerstad 2011: 87–89.) Tällaisia universaaleja arvoja ovat mm. rakkaus, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, vapaus, ykseys, suvaitsevaisuus, vastuullisuus ja elämän kunnioitus (Kidder 1994: 8–11).

Vanhempien oma arvotajunta on merkityksellisessä roolissa siinä, millaisen kasvuympäristön he tarjoavat lapselleen. Vanhempien luoma kasvuympäristö merkitsee lapsen

henkilökohtaisen kehityksen reunaehtoja, mahdollisuuksia ja rajoituksia, jotka liittyvät yksilön arvotajunnan kehittymiseen. (Hämäläinen 2010: 58.) Arvotajunnan kehittyminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen kehittyminen mahdollistuu vain, jos sille luodaan mahdollisuus. Arvotajunnan kehittymisen mahdollistaminen liittyy yksilön kasvuympäristöön, joka luo puitteet arvotajunnan kehittymiselle ja jatkuvasti muovaa sitä. Ympäristön vaikutuksen ohella lapsella on itsellään myös kyky aktiivisesti osallistua oman arvotajuntansa muotoutumiseen. (Hämäläinen 2010: 58.)

Lasten mahdollisimman varhainen kasvattaminen empatiaan ja arvoihin on erityisessä asemassa lapsen positiivisen minäkäsityksen ja muiden inhimillisen kohtaamisen kehitymisessä (Hämäläinen 2010: 57). Lapsuus- ja nuoruusvuodet ovat ratkaisevia yksilön arvotajunnan kehityksen kannalta. Arvotajunta tarkoittaa yksilön kykyä tunnistaa ja kokea arvoja ja se kehittyy osaksi lapsen ja nuoren persoonallisuutta ja elämäntapomusta. (Hämäläinen 2010: 57.) Mikäli lapselle kehittyy vakaat arvot ja hänen kasvuympäristönsä tukee hänen sosiaalisten taitojen tasapainoista kehittymistä, toimii kasvatus parhaana ennaltaehkäisevänä tekijänä tulevaisuuden mielenterveysongelmia, syrjäytymistä ja käyttäytymishäiriöitä ajatellen (Reivinen – Vähäkylä 2013: 70–71, 195–197). Tämän taatakseen on aikuisen ruokittava lapsen universaalien arvojen omaksumista ja tuettava lapsen henkisiä kehittymismahdollisuuksia. (Purjo 2010: 385–387.) Kaikkiin henkisiin kykyihin harjaantuminen vaatii ponnistelua ja harjoittelua, kunnes ne muuttuvat tajunnan automaattisiksi taidoiksi (Purjo 2012: 91–94). Henkisiin kykyihin lukeutuvat mm. tiedostamisen ja asiallistamisen kyky, kuten tunteiden ja arvojen tiedostaminen ja tietoinen toiminta niiden pohjalta. Mitä varhaisemmassa vaiheessa ponnistelu aloitetaan kasvatuksellisesti tuettuna, sitä todennäköisemmin lapsi kasvaa yhteistä hyvää edistäväksi eettiseksi subjektiksi (Purjo 2010: 383–385).

Siinä missä nuori (iältään 12–24) on ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti kykeneväinen abstraktiin ajatteluun, tekemään johtopäätöksiä erilaisista ilmiöistä ja oletuksia syy-seuraussuhteista, on vasta kouluikään kehittynyt lapsi (n.6–7 -vuotiaat) vielä vahvojen psyykkisten kokemusten myllerryksenvaiheessa ja heidän ajattelunsa on hyvin konkreettista. (Nurmi – Ahonen – Lyytinen – Lyytinen – Pulkkinen – Ruoppila 2010: 128–129; Kronqvist – Pulkkinen 2007: 142–144.) Kehityspsykologi Jean Piaget'n (1988) mukaan n. 7–12 -vuotias lapsi on niin kutsutun *konkreettisten operaatioiden* kehitysvaiheessa, jolloin abstrakti ajattelu on vaikeaa ja käsitteiden tueksi tarvitaan konkreettisia apuvälineitä, jotta hahmotuskyky selkiytyy. Tässä iässä erityisesti omien tunteiden kä-

sittelemine ja ymmärtäminen asettavat lapselle haasteita. (Piaget 1988: 106). Tällöin aikuisen tuki on avainasemassa yksilön tunteiden sanoittamisessa, vahvuuksien tunnistamisessa ja empatian kehittämisessä. Aikuiselta saaman tuen ja ohjauksen avulla myös lapsen kyky selviytyä koulussa ja kotona kehittyy positiiviseen suuntaan. (Kronqvist – Pulkkinen 2007: 147.)

Lapsen tietoisuus on vielä kuvien ja tunnelmien kyllästävä, mutta kehitty hiljalleen kohti ”ajatuksellisempaa” ja käsitteellisempää ajattelua (Dunderfelt 2011: 81–82). Lapset löytävät ympäristöstään, kuten luonnosta ja esineistä mystiikkaa ja heidän mielikuvituksensa on vilkas. Tällä kaudella heräävät tunne- ja eläytymiskokemukset kehittävät lapsen sisäistä maailmaa ja jos häneltä riistetään tämä tuomalla opetukseen liikaa älyllistä aineistoa, on joidenkin tutkijoiden mielestä vaarana, että lapsen tunteiden, tunteiden ja tahdon maailma jää epäkypsäksi. (Dunderfelt 2011: 81–82.) Tämän vuoksi leikin, kuvien, tunnetaitojen ja lapsilähtöisyyden korostaminen opetustyössä on erityisen tärkeää.

### 3.1 Minäkäsitys

Lapsen identiteetti kehittyy minäkäsityksen kautta. Minäkäsitys on ihmisen tapa ymmärtää omia luonteenpiirteitään ja käytösmallejaan sekä realistisen minäkuvan, ihanneminän ja normatiivisen minän tasolla. (Ojala 2015: 17.) Realistinen taso viittaa lapsen kykyyn ymmärtää kuka hän todellisuudessa on kun ihanneminä edustaa sitä, kuka lapsi haluaisi olla. Normatiivinen käsitys itsestä heijastaa käsitystä muiden näkemyksestä ja odotuksista yksilöä kohtaan. (Ojala 2015: 17.) Minäkäsitykseen liittyy itsensä tiedostaminen, itsensä tunteminen sekä itsensä arvostaminen (Aho – Laine 2002: 17). Ihminen ymmärtää itseään, suhdettaan sosiaaliseen ympäristöönsä ja tulkitsee tapahtumia minäkäsityksensä kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että positiivinen käsitys itsestä liittyy usein positiivisen ulkoisen palautteen hyväksymiseen, kun taas ihminen jonka minäkäsitys on negatiivinen saattaa jättää positiivisen palautteen huomiotta tai olla uskomatta siihen. (Aho – Laine 2002: 24–25.) Näin ollen itsetunto, johon liittyy minäkäsityksen lisäksi myös itsensä arvioiminen, on liitoksista minäkäsitykseen. Jos nuori kokee olevansa esimerkiksi sosiaalisesti kyvytön tai syrjässä voi hänen sosiaalisten tilanteiden tulkintansa olla negatiivisesti värjäytynyttä. Joskus myös negatiiviset sosiaalisten tilanteiden tulkinnat voivat liittyä epäsosiaaliseen, jopa aggressiiviseen käytökseen. Myös tulevaisuuden usko on liitoksissa minäkäsitykseen, esimerkiksi siten että negatiiv-

vinen kuva itsestä ja omista kyvyistä on liitoksissa pessimistiseen tulevaisuudenkuvaan, kun taas myönteisesti itseensä suhtautuva on helpommin optimistinen. (Aho – Laine 2002: 43–47.)

Myönteisen minäkuvan vahvistaminen olisikin erittäin tärkeä tehtävä kouluikäisten lasten parissa työskenteleville.

### 3.2 Kouluikäisen lapsen minäkuvan kehittyminen

Minäkäsitys on aktiivisessa muutosvaiheessa lapsen siirtyessä esikouluikäisestä koulun ensimmäisille luokille. (Aho – Laine 2002: 26.) Tällöin lapsi alkaa vähitellen ymmärtää itseään paremmin sekä konkreettisilta, fyysisiltä ominaisuuksiltaan, kuten esim. kuinka pitkä ja minkä väriset hiukset hänellä on. Samaan aikaan lapsi alkaa verrata luonnettaan muihin sosiaalisten kanssakäymisten seurauksena. (Ojala 2015: 22.) Kouluikänsä tullessaan lapsi oppii paremmin tiedostamaan oman minänsä eri ulottuvuuksia ja kykenee tunnistamaan omia vahvuuksiaan esimerkiksi eri oppiaineissa. Kuitenkin lapsen ihanneminä ja todellinen minä eivät välttämättä tässä ikävaiheessa vielä täysin kohtaa, vaan lapsi voi kokea omat kykynsä vielä yltiömäisen optimistisiksi verrattuna hänen todellisiin kykyihinsä. (Ojala 2015: 22–23.) Oppiessaan vahvemmin ymmärtämään omaa ja toisten erilaisuutta alkaa suorittaminen ja vertailu samanikäisiin korostua ja lapsi on herkkä saamalleen palautteelle. Lapsi, jonka ihanneminä on vielä vahvasti läsnä kokemuksessa omista kyvyistään, on herkkä suhteessa omiin heikkouksiinsa (Kronqvist – Pulkkinen 2007: 146–147). Vertailun lisäksi lapsen käsitys omasta osaamisestaan muodostuu pohtimalla aiempia kokemuksiaan vastaavissa tilanteissa ja miten niistä on selviydytty (Halinen – Hotulainen – Kauppinen 2016: 86). Koulussa lapsi kohtaa entistä enemmän itseensä kohdistuvaa arviointia mm. akateemisten taitojensa, käytöksensä sekä muiden lasten onnistumiseen vertaamisen kautta. Usein toisella luokalla lapsi saattaa olla itseään kohtaan kriittisempi kuin varhaisemmassa lapsuudessaan, jolloin ihanneminä ja todellinen minä saattavat alkaa erottua toisistaan vertailemisen seurauksena. (Aho – Laine 2002: 26–27.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen myönteisen minäkuvan tukeminen onkin ensisijaisen tärkeää ensimmäisen ja toisen vuosiluokan aikana. Koska näiden ensimmäisten vuosien aikaan lapsi elää aktiivista minän kehityksen vaihettaan, jolloin ymmärrys omasta persoonasta ja kyvykkyydestä alkaa muodostua, on myönteisen kasvatuksen merkitys avainasemassa. Vuoden 2016 uudistetussa opetussuunni-

telmassa korostuu opetuksen keskeisinä tavoitteina oppilaan aktiivisuuden ja opiskelun merkityksellisyyden vahvistaminen sekä onnistumisen kokemusten mahdollistaminen jokaiselle oppilaalle. (Opetushallitus, n.d.)

Opettajan tehtävä on vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin asettamalla oppimistavoitteet riittävän korkealle ja auttamalla lapsia asettamaan haasteellisia ja realistisia tavoitteita itselleen. Kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista lapselle tärkeillä osa-alueilla vaikuttavat hänen itsearvostukseensa. (Hattie 2009.) Onnistumisen kokemukset lisäävät lapsen oppimista ja hyvää mieltä, kun epäonnistumiset voivat johtaa tehtävän välttelyyn ja itsensä huonoksi kokemiseen. Oman osaamisen, kykyjen ja taitojen havainnointi on sidoksissa lapsen käsitykseen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. (Halinen ym. 2016: 86–88.) Kykenevän ja osaavan minäkuvan kehittymiseen tarvitaan ulkopuolisten kannustamista ja yksilön vahvuuksien tunnustusta. Positiivisen palautteen vastaanottaminen vertaisilta tai aikuiselta auttaa lasta tunnistamaan itsessään hyviä piirteitä ja nostaa hänen kompetenssiaan (Halinen ym. 2016: 87).

Koulussa ja vuorovaikutustilanteissa on tähän saakka keskitytty herkästi ihmisten puutteiden korjaamiseen ja kehittymisalueisiin (Uusitalo-Malmivaara 2014: 63). Muutos kohti oppilaiden hyvien ominaisuuksien esilletuomista on tätä nykyä painottumassa koulun arjessa nousevana trendinä. Kyseinen muutos näkyy mm. uusissa lapsikeskeisissä, myönteistä kasvatusta ja ennaltaehkäisevää hyvinvointiopetusta korostavissa kouluuudistusaloitteissa. Näistä yksi esimerkki on positiivinen pedagogiikka, jonka mukaan myönteinen ryhmädynamiikka syntyy itsen ja muiden vahvuuksien tunnistamisen kautta. (Kumpulainen ym. 2014: 224.) Lapsen oppiessa tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan, erityisesti ulkopuolisten henkilöiden korostamana, lapsen myönteinen tulevaisuudenusko ja itsetunto kasvaa. Tämän mukaisesti positiiviseen pedagogiikkaan perustuvan toiminnan lähtökohtana on lapsi, lapsen arki ja elämän kokonaisuus. Työskentelyn keskiössä ovat lasten vahvuuksien ja myönteisten luontevahvuuksien tunnistaminen sekä positiivisten tunteiden vahvistaminen ja hyödyntäminen. (Kumpulainen ym. 2014: 224.)

Positiivisesta suunnanmuutoksesta huolimatta koulun luokka- ja iltapäivätoiminnan ryhmäkokojen kasvaessa ja monimuotoistuesssa kasvatusta ja opetustehtävissä toimivien on yhä haastavampaa vastata lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen (Ahtola 2016: 13, 15–16). Haasteellisuutta lisää entisestään ammattilaisten työtehtävien ja osaamisen kriteerien määrällinen ja laadullinen kasvu. Näin ollen näyttää



siltä, että käytännön keinoja lasten ja nuorten hyvinvointityöhön ja kasvun tukemiseen tarvitaan lisää ja ulkopuolisten organisaatioiden tarjoamat palvelut ovat merkittävässä asemassa edistävässä ja ehkäisevässä hyvinvointityössä. (Ahtola 2016: 15–16.) NFG perustaa toimintansa myönteiselle, lapsikeskeiselle ja ennaltaehkäisevän hyvinvointikasvatuksen tarjoamiselle.

#### **4 Yhteistyötahona Non Fighting Generation ry**

Toteutin monimuotoisen opinnäytetyöni yhteistyössä NFG:n Helsingin toimipisteen kanssa. Löysin tieni järjestön toimintaan omien opintojeni kautta. Lasten ja nuorten arvo- ja väkivallattomuuskasvatustyö kiehtoo minua erityisesti työn ajankohtaisen ja innovatiivisen luonteen, työskentelyn kohderyhmän sekä järjestön filosofisen ja kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen näkökulmista. NFG:n toiminnan kiehtova luonne oli minulle se syy, jonka vuoksi halusin tuottaa opinnäytetyöni yhteistyössä kyseisen järjestön kanssa.

Non Fighting Generation ry on yhtenäinen järjestö, joka on toiminut jo yli 20 vuotta. Järjestöllä on toimipisteet kahdella paikkakunnalla. Aktiivisesti työtä tehdään neljässä maakunnassa Uudellamaalla, Etelä-Savossa, Etelä-Karjalassa ja Kymenlaaksossa. Järjestön toiminta koostuu kahdeksasta arvo- ja väkivallattomuuskasvattajasta ja yhdestä oppisopimusopiskelijasta. Talon sisältä löytyy ammatillista osaamista mm. sosionomin, yhteisöpedagogin, teologian tohtorin ja filosofian maisterin koulutustaustoista. Arvo- ja väkivallattomuuskasvattajista kolme toimii vastaavaan nuorisotyöntekijän nimikkeellä, joista kaksi työskentelee Helsingissä ja yksi Mikkelissä. Mikkelin toimipiste on ollut toiminnassa jo 12 vuotta. Muita työntekijöitä ovat toiminnanjohtaja, toimistotyöntekijä ja tilastokäsittelijä. Työparinani toimi yksi NFG:n nuorisokasvattajista, jonka kanssa olin aktiivisesti yhteydessä koko opinnäytetyöprosessin ajan.

##### **4.1 NFG:n arvot ja toimintaperiaatteet**

Työskentelyn pääteemat painottuvat erityisesti nuorten toiminnan taustalla vaikuttaviin arvoihin, asenteisiin, toimintatapoihin ja tunteisiin. NFG:n näkemyksen mukaan kehittyneen ja monipuoliset arvomaailman ja elämäntaidot omaava nuori toimii vastuullisesti ja yhteistä hyvää edistäen. Täten nuorten väkivallaton tai väkivaltainen toiminta on

yleensä lähtöisin hänen arvoistaan ja elämäntaidoistaan. (Purjo – Tervahauta 2014.) Työskentelyn tavoitteena ei ole suoraan muuttaa nuoren väkivaltaista käyttäytymistä, joka tapahtuisi aikuisen kautta tapahtuvana tekojen vääräksi sanoittamisena ja oikeiden toimintatapojen osoittajana. Tarkoituksena on tukea nuorta väkivallattomaan elämäntapaan, joka lähtee tarjoamalla nuorille eväitä heidän omien arvojensa ja elämäntaitojensa kehittämiseen. (Non Fighting Generation ry 2016.) Aikuinen toimii keskustelun ja uusien näkökulmien avautumisen mahdollistajana, jonka kautta nuori voi itse oivaltaa uusia tapoja toimia sekä valita vapaasti oman suhtautumisensa omiin elämäntapoihinsa. Toisin sanoen aikuinen ei niinkään arvioi tai tuomitse nuoren ajatuksia, vaan kohtaa hänet hyväksyvästi, jolloin nuoren ei tarvitse kokea olevansa uhatussa asemassa eikä hänen tarvitse puolustautua. Hyväksyvän dialogin kautta nuori voi oppia itse oivaltamaan eettisesti oikean. (Purjo – Tervahauta 2014: 90–91.) NFG:n kasvatustilafilosofian taustalla vaikuttavat Lauri Rauhalan ja Viktor Frankl'in filosofiat, joista kerrotaan lisää työskentelyn ihmiskäsityksestä ja teoriasta kertovassa kappaleessa.

#### 4.2 Kohtaamispedagogiikka

Järjestön arvot ja kasvatusteoria perustuvat käsitykselle, jonka mukaan ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttuminen vaatii kasvattajalta nuoren elämäntilanteen huomioivaa, maailmankuvaa avartavaa ja elämäntaitoja kehittävästä kohtaamispedagogista taitoa. Kohtaamispedagogiikassa korostuu kasvattajan ja nuoren yhdenvertainen ja vastavuoroinen suhde ja aito kohtaaminen. (Lesojeff – Tervahauta – Purjo – Videnoja 2013: 119.) Kasvattajan tehtävänä on luoda luottamusta herättävä ja avoin keskusteluilmapii-ri, jossa nuori voi vapaasti kertoa omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan joutumatta arvostelluksi tai moralisoiduksi. Kasvattaja siis kuuntelee hyväksyvästi ja nuoren näkemyksiä ja merkityksiä arvostaen, pyrkimyksenään ymmärtää nuoren maailmankuvaa. Mikäli nuori kokee tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi, on todennäköisempää, että hän on avoimempi ja valmiimpi ottamaan vastaan myös ohjausta ja neuvoja. Vuorovaikutussuhteessa kasvattaja on valmis konfrontoimaan nuorta saadakseen tämän kohtaamaan oman kehittymisen ja muutoksentarpeensa omassa ajattelussaan. (Lesojeff ym. 2013: 124–128.) Konfrontoiminen tarkoittaa sitä, että kasvattaja pyrkii osoittamaan nuorelle ajattelunsa vaikutuksia hänen elämäänsä ja sen avulla oivaltamaan kuinka hänen näkökulmansa voivat olla esimerkiksi tietyssä mielessä vääristyneitä näkemään vain negatiivisia tulkintoja, vaikka vaihtoehtoinen lähestymistapa tilanteeseen voisi olla

rakentavampi ja suotuisampi nuoren elämäntaidollisen kehityksen kannalta. (Non Fighting Generation ry 2016.)

#### 4.3 Lasten ja nuorten väkivallattomuuskasvatuksen keskusteluryhmät

NFG:n jo yli 20 vuoden toiminta-ajan sisällä järjestön asiakaskuntaan on kuulunut myös lasten väkivallattomuus- ja arvokasvatustyöskentelyä niin kutsutussa Nassikkatiimissä. Kuitenkin järjestö suuntautui välillä kokonaan 13–29 -vuotiaisiin, joista pääkohderyhmän muodostivat 13–17 -vuotiaat nuoret. Viimeisen kolmen vuoden aikana alakouluilta kiihtyvään tahtiin tulleet yhteydenotot lasten väkivallasta on saanut NFG:n laajentamaan kasvatustyötään jälleen lasten pariin. Ensimmäinen NFG:n kehittämä menetelmä alakouluikäisille on *Arvokas kasvatus*, josta lainasimme harjoitteita myös toteuttamamme Tsempikerhoon. NFG on kehittänyt myös ryhmän, joka ovat tarkoitettu sekä lapsille että nuorille. *Seis kiusaamiselle* -ryhmiä toteutetaan mm. kouluissa, lastensuojelulaitoksissa ja nuorisotaloilla. *Seis kiusaamiselle* on työpajamuotoista kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja kiusaamisen vähentämiseen tähtäävää työskentelyä, jossa korostuu lasten ja nuorten aktiivinen toimijuus ja heidän omien ratkaisuehdotuksiensa merkitys kiusaamisen ehkäisyssä. (Non Fighting Generation ry n.d.)

NFG:n keskeisimmät työmenetelmät koostuvat nykyään siis lapsille ja nuorille suunnatuista väkivallattomuuskasvatusryhmistä sekä yksilötyöstä, jotka tähtäävät väkivallan käytön vähentämiseen ja ehkäisyyn. Ryhmät ovat suljettuja ryhmiä, joissa työskennellään keskustelun ja niihin ohjaavien harjoitusten avulla (Non Fighting Generation ry 2016.) NFG toteuttaa ryhmiä yhteistyötahojen pyynnöstä ja osallistujien ikä vaihtelee 7–24 ikävuoden välillä.

Nuorten elämäntaidollisia keskusteluryhmiä järjestetään ongelmakäyttäytymisen vähentämisen ja varhaisessa vaiheessa puuttumisen menetelmänä. Ryhmissä käyvät väkivaltaisesti oireilevat nuoret, joiden kanssa pyritään yhteisesti löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja väkivaltaiselle käyttäytymiselle (Non Fighting Generation ry 2016.) Keinoja etsitään yhdessä erityisesti nuoren toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja, tunteita, asenteita ja toimintatapoja sanoittamalla. Työskentelyn avulla nuoren on mahdollista muuttaa käyttäytymistään provosoivissa tilanteissa ja välttää tekemästä ratkaisuja, jotka voivat vaikuttaa negatiivisesti sekä hänen että toisten ihmisten hyvinvointiin ja tulevaisuuteen. (Lesojeff ym. 2013: 109–118.)

#### 4.4 NFG:n toiminnan vaikuttavuus väkivaltaisen käytöksen vähentämisessä ja elämäntaidollisten kykyjen edistäjänä

NFG:n toiminnan vaikuttavuusarvioinnissa vuodelta 2013 arviolta 5000 oppilasta Suomessa olivat olleet NFG:n toiminnan vaikutuspiirissä, ja n. 700 nuorille suunnattua ryhmäkeskustelua oli toteutettu. Näiden pohjalta toiminnan vaikuttavuutta oli arvioitu nuorilta itseltään saadun palautteen sekä ryhmien ohjaajien omien arviointien perusteella. (Purjo – Tervahauta 2014: 34–36, 38.) Yleisesti ottaen palaute oli ollut positiivista ja nuoret kokivat ryhmät yleisellä tasolla hyödyllisinä, avartavina ja tärkeinä. Monen nuoren kokemuksen mukaan ryhmissä oli mahdollista puhua ja oivaltaa asioita, joita ei normaalisti ollut mahdollista lähestyä muissa yhteyksissä. Lisäksi ryhmissä vallitseva hyväksyvä ilmapiiri oli yleisesti koettu onnistuneena ja luottamusta herättävänä. (Purjo – Tervahauta 2014: 34–36, 41–42.) Ohjaajien omien arvioiden mukaan useassa tapauksessa oli mahdollista huomata nuorten yksilöiden vähittäistä kehittymistä itsevarmemmiksi, avoimemmiksi ja arvoja paremmin sisäistäviksi. Väkivaltaisuuden suhteen keskusteluryhmien jälkeen havaittiin kehitystä sekä nuorten harkintakyvyn kasvussa, väkivallan haitallisuuden ymmärtämisessä, väkivaltamyönteisyyden vähenemisenä sekä vaihtoehtojen löytämisessä väkivallan käytölle. Elämäntaidollisten kykyjen koettiin kehittyneen mm. empatian ja muiden ymmärtämisen lisääntymisenä, minäkuvan kehittymisenä positiivisemmaksi, tulevaisuuden toivon viriämisenä ja tunnetaitojen kehittymisenä. (Purjo – Tervahauta 2014: 39–46.)

Yleisesti sanoen NFG:n toiminnalla on havaittu olevan myönteistä vaikutusta usean nuoren arvokehitykseen ja hyvinvointiin. Tämänkaltaisen ennaltaehkäisevän toiminnan tarve tuntuu erityisen tärkeältä ottaen huomioon lasten ja nuorten pahoinvoinnin, väkivaltaisuuden ja syrjäytymisriskin huolestuttavan tason (Reivinen – Vähäkylä 2013: 9–10). Ennaltaehkäiseviä menetelmiä korostetaan pikku hiljaa yhä enemmän jopa kansainvälisesti puhuttaessa tarpeesta löytää kouluihin innovatiivisia ratkaisuja vastaamaan aikamme moniulotteisiin haasteisiin (Norrish 2015). Lapsia ja nuoria olisi syytä valmistaa paremmin henkiseen hyvinvointiin ja arvojen sisäistämiseen, jotta heillä olisi vahvemmat kyvyt edistää omia elämäntaitojaan ja toimia eettisesti yhteistä hyvää edistään (Norrish 2015).

## 5 Työskentelyn teoria ja ihmiskäsitys

NFG:n kasvatustoiminnan taustalla vaikuttava kasvatustilfilosofia perustuu suurelta osin filosofi Lauri Rauhalan ja maailmankuulun psykiatrin ja logoterapian perustajan Viktor Frankl'n teorioita yhdistelemällä muodostuneelle eksistentiaalis-fenomenologiselle ihmiskäsitykselle. Eksistentiaalisella fenomenologialla viitataan yleisesti filosofi Heideggerin ajatuksista lähtien kehittyneitä fenomenologiaa, jossa kehitetään edelleen Heideggerin ja Husslerin esittämien ongelmien analyysiä. (Rauhala 1993: 109.) Rauhalan mukaan Heideggerin ja Husslerin fenomenologia viittaa oppiin, joka ei perustu vain kokemuksen tarkasteluun ikään kuin kontekstista vapaana, vaan huomioi sen, että ihmisen maailmankuva ja merkityssuhteet vaikuttavat hänen kokemukseensa.

Toisin sanoen oppi tutkii todellisuuden ilmentymistä yksilölle tämän kokemusmaailmassa. (Rauhala 2005a; Purjo 2014: 73.)

Rauhalan ja Frankl'n jakama ja toisiaan täydentävä ihmiskäsitys tarkastelee yksilöä tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden muodostamana monimutkaisena kokonaisuutena. (Purjo 2010: 21.) Eksistentiaalis-fenomenologiseen suuntaukseen kuuluvien filosofien tavoitteena on yhdistää Husslerin ja Heideggerin ajatuksia siten, että tuloksena saavutetaan kokonaisvaltaisempi kuva ihmisyydestä kuin kumpikaan filosofioista on toisistaan erillään tarkasteltuina. Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen ajattelun tavoitteena on luoda filosofinen perusta, jota voidaan hyödyntää käytännössä inhimillisen kokemuksellisuuden ymmärtämiseen (Rauhala 2005a; Purjo 2014: 73).

### 5.1.1 Kehollisuus

Kehollisuus viittaa ihmisen fyysiseen olemassaolon muotoon, johon kuuluu kehon toiminnallisuus ja fysiologinen hyvinvointi. Kehon aineellinen olomuoto ja sen toiminta ovat välttämättömiä elämän ehtoja. Organisisessa tapahtumisessa ei ole mitään symbolista, eikä esim. ruoansulatus, maksa tai munuaiset tai muut keholliset järjestelmät ja elimet toimi käsitteellisesti, vaan aineellisen koskettavasti entsyymejä tuottaen, ravinteita hajottaen jne. (Rauhala 2005: 38–39). Vaikka keho on elämän olemassaolon ehto, ei se itsessään kuitenkaan selitä itse elämän olemassaoloa. Ihmisen yksilölliset tunteet, persoonallisuus tai ajatukset eivät selity pelkästään kehollisuuden perusteella, kuten aivojen tai hermoston toiminnalla. (Rauhala 2005: 41, 47–53.) Mitään kehollista tapah-

tumista tai tajunnallista merkityskokemusta ei voi olla olemassa ilman situaatiota, eli konkreettista tilannetta. Toisaalta taas kehollisuus ja tajunta ovat tilanteessa olemisen ymmärtämisen ehtoja, eli tilanne todellistuu vain näiden vaikutuksesta. (Purjo 2012: 85.) Tämä tarkoittaa sitä, että elämä tarvitsee kehollisuuden lisäksi myös kokemuksia ja suhdetta ympäröivään maailmaan.

### 5.1.2 Ihmisen tajunnallisuuden tasot

Tajunnallisuus koostuu sekä psyykkisestä tasosta, jolla ihminen kokee tunnereaktionsa abstraktina kokemuksena (tunteet ja mieltymykset), sekä henkisestä tasosta, jolla ihminen kykenee asiallistamaan kokemustaan ja löytämään siitä merkityksiä ja arvoperustaa. Rauhalan (2005) mukaan psyykkinen tajunnallisuus on ihmisen ja eläimen yhteinen ominaisuus, jossa ihminen kokee mm. elämyksiä, tunteita, mielihyvää, mielipahaa, erilaisia yllykkeitä ja haluja, mutta ei tarkastele niitä itsessään ilmiönä. (Rauhala 2005: 65–66.) Psyykkisen tajunnallisuuden tasolla, toisin sanoen, yksilö kokee tunteensa suorassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä yllykkeiden kanssa. Tällöin yksilö toimii reaktiivisessa tilassa sen enempää reaktiivisuuttaan analysoimatta tai pyrkimättä sen hallitsemiseen.

Rauhalan (2005) mukaan ihmisen syvintä olemusta ei tavoiteta pelkästään biologian tai psykologian käsitteillä. Ihmisen erityisasema luonnossa muodostuu järjen käsitettä laajemmin ihmisen henkisestä olemuspuolesta, johon kuuluu järjen lisäksi tietynlainen havainto sekä sellaiset tahdon ja tunteen toiminnot kuten hyvyys, rakkaus, uskollisuus, kunnioitus, henkinen ihmettely, autuus ja epäily sekä vapaa ratkaisu. (Puolimatka 2011: 303; Rauhala 2005: 68–69.) Keskustelu henkisestä sekoittuu usein hengellisyyden käsitteeseen, joka viittaa perinteisellä tavalla uskonnolliseen toimintaan. Rauhalan mukaan henkisen kasvun ymmärtämistä ja sille riittävien tavoitteiden asettamista hämärtää juuri käsitteen epämääräisyys. (Rauhala 2005: 68; Rauhala 2009.) Ihmisen henkiseen kuuluu todellisuudessa ainakin tietäminen, käsitteellisyys, arvotajunta, vastuullisuus, itsensä kehittämistehtävän tiedostaminen ja toteuttaminen sekä eettisten periaatteiden toteuttaminen omassa elämässään, kuten toisten ihmisten hyvän edistäminen yms. (Rauhala 2005: 68–69.) Kun henkisestä puhutaan edellä mainitun kaltaisten yksilöityjen toimintojen kautta, saavat henkisen kasvun tavoitteet reaalisisältöä. Kasvupyrimykset tähtäävät täten pyrimykseen vapautua mainitun kaltaisista inhimillisistä rajoituksista ja heikkouksista. (Rauhala 2005: 69.)

Frankl'n (1979) ajatusten mukaisesti henkisellä, korkeammalla tajunnan tasolla yksilö kykenee tiedostamaan ja etäännyttämään itsensä psyykkisellä tasolla virittyneestä reaktiostaan, jolloin oman suhtautumistavan valitseminen sekä reaktion hallitseminen mahdollistuu. Tähän tajunnallisuuden tasoon liittyy myös ihmisen suhteellinen vapaus valita oma suhtautumisensa ja asenteensa kulloiseenkin vallitsevaan olosuhteeseen ja kyky ottaa siihen kantaa. (Frankl 1979; Purjo 2012: 62–63.)

Ihminen on psyykkisessä tajunnallisuudessa täydellisesti kokemuksensa mukana olemisen tilassa. Vaikka yksilön psyykkinen tunnekokemus olisi ylitsepursuavan vahva, ei hänen tarvitse suuttuessa joutua sen valtaan, vaan hän voi etäännyä voimakkaasta suuttumuksen tunteella virittyneestä psyykkisestä tilastaan ja asiallistaa kokemuksensa. Tämä kyky erottaa ihmisen eläimestä. (Rauhala 2005: 66–67.) Rauhalan mukaan asiallistaminen on ihmisen kykyä etäännyä sen hetkisestä psyykkisestä kokemuksestaan sekä arvioida ja käsitteellistää sitä ”asiallisesti” ja objektiivisesti.

### 5.1.3 Situationaalisuus

Situationaalisuus viittaa kaikkeen siihen, johon ihminen on maailmassa tietoisesti tai tiedostamattaan suhteissa. Se on rakenteeltaan monitasoinen ja -muotoinen ja siihen kuuluu konkreettinen ja ideaalinen todellisuus. (Rauhala 1993: 43–44.) Lapsen tai nuoren konkreettiseen todellisuuteen voi kuulua mm. jokin yhteiskunta tai kulttuuri, läheiset ja muut kanssaihmiset, tietty fyysinen elinympäristö, lapsuudenkoti ja koulu. Ideaalinen todellisuus voi puolestaan muodostua yhteiskunnan ja kulttuurin arvoista ja normeista, äidinkielestä, kodin arvomaailmasta ja ilmapiiristä, tietyssä elinympäristössä vaikuttavista uskonnollisista tai aatteellisista suuntauksista, ihmissuhteiden kokemuksesta sekä erilaisista kasvu- ja kasvatus sekä oppimisvirikkeistä. (Rauhala 1993: 43–44.) Mikäli ihmisen situaatiot ovat hyvin negatiivisia voi yksilön usko ihmisiin ja maailmaan olla yhtäläillä negatiivissävytteistä. Tällöin usko siihen, että kaikki maailmassa on paha voi ottaa vallan yksilön elämässä. (Purjo 2012: 130–140.)

Osa situaatiosta on kohtalomaisesti määrittynyt, johon ihminen ei voi itse vaikuttaa, mutta voi itse suhteellisessa vapaudessaan määrittää miten kyseisiin tilanteisiin suhtautuu. Rauhalan mukaan ihmisen luonne on osaltaan kohtalomainen psyko-fyysinen ominaisuus, mutta Frankl puhuu *vapaasta pelitilasta*, jossa ihminen voi vaikuttaa siihen, käyttäytyykö hän täysin persoonansa mukaisesti vai ei. Se mitä osia ihminen persoonastaan toteuttaa, missäkin tilanteessa on ihmisen oman tietoisien valinnan alainen

päätös. (Frankl 2014: 50–57; Purjo 2014: 136–137.) Pystyäkseen tekemään näitä tietoisia päätöksiä on ihmisen oltava henkisesti riittävän kehittynyt, esimerkiksi arvotajunnan kehittyneisyyden kautta. Arvotajunta tarjoaa yksilölle mahdollisuuksia tehdä tietoisia valintoja arvojen perusteella, joka tarjoaa ihmiselle suhteellisen vapaata pelitilaa.

Ihmisen persoona koostuu kaikista edellä mainituista olemismuodoista, jotka liittyvät hänen psyykkis-henkiseen ja orgaaniseen olemassaoloonsa sekä kaikkeen siihen mihin hän on maailmassa suhteessa. Eksistentiaalisfenomenologinen ihmiskäsitys näkee yksilön kokonaisvaltaisena ja ehyenä kokonaisuutena, jonka olemuspuolia ei voida erottaa toisistaan. (Rauhala 2005: 54–55.)

Yksilö nähdään orgaanisena olentona, jolla on perustavanlaatuinen aktiivinen pyrkimys kasvaa ja kehittyä. Yksilö on siis itse kykeneväinen vaikuttamaan aktiivisesti omaan kehitykseensä ja ympäröivään sosiaaliseen maailmaansa. Kuitenkin on olennaista, että sosiaalinen ympäristö tukee yksilön kasvupotentiaalia luomalla kasvulle suotuisat olosuhteet. Tällaiset olosuhteet rakentuvat toiminnan pedagogisten arvojen varaan, joita ovat mm. rakkaudellinen kohtaaminen, jossa lapsi kohdataan hyväksyvästi ja avoimesti kunnioittaen hänen ainutlaatuisuuttaan (Gjerstad 2011: 87–89.)

## 5.2 Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys käytännön toiminnassa

Eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen merkitys toimintamme taustalla korostuu ihmisten näkemisenä aktiivisena toimijana. Toiminnassamme ilmenevä pedagoginen suhde aikuisten ja lasten välillä on lapsikeskeinen, joten lapsi nähdään toiminnan keskiössä aktiivisena vaikuttajana ja kehittyjänä. Sen vuoksi aikuisen rooli ei ole yksinomaan kontrolloida tilannetta, tai määritellä kaikkea tapahtuvaa, vaan lapsen kokemukset ja näkemykset ovat tärkeässä asemassa. (Hytönen 2007: 10–12.) NFG:n kasvatusfilosofinen ihmiskäsitys korostuu toiminnassamme myös sitä kautta, että otimme huomioon lasten kokemuksen eri tasot toimintaa toteuttaessamme. Tämä tarkoittaa sitä, että kehollisuus korostui erityisesti, sillä 1.–2. -luokkalaiset lapset ovat vielä vahvasti kehollisessa kokemuskvaiheessa, jossa toiminnallisuus ja fyysinen aktiivisuus leikin kautta ovat erityisen tärkeitä oppimisen muotoja (Halinen ym. 2016: 32, 105–106). Kouluikäiset lapset ovat kehollisen kehityksen ja fyysisen kasvun vaiheessa, jolloin motoriset kyvyt harjaantuvat. Tämän takia on tärkeää, että lasten kanssa toimimisessa korostuu kehollinen kokemus. (Kronqvist – Pulkkinen 2007: 134–135.) Leikeissämme lapset



pääsivät toimimaan aktiivisesti salissa. Lisäksi tajunnallisuutta harjoitettiin sanoittamalla tunteita, omia ja toisten vahvuuksia, sekä arvoja, jotta lapset oppisivat paremmin ymmärtämään omia psyykkisiä ja henkisiä kokemuksiaan ja niiden merkityksiä.

Situationaalisuus tuli esille mm. pyrkimyksessämme auttaa lapsia rakentamaan yhteyksiä leikeissä käytyjen sisältöjen merkityksestä myös omaan elämään laajemmin. Tunteiden ymmärtämisen ja niiden merkityksen harjoitteissa pyrimme edistämään lasten kykyä liittää yhteyksiä läpikäytyjen asioiden merkityksestä laajemmin esim. ystävien kanssa toimimisessa, koulutöitä tehdessä tai kotona perheen kanssa ollessa.

Yhteyksien luominen eri kokemustasojen välillä perustuu ajatukseen psykologi Feuersteinin (2012) kehittämästä Siltaamisen mentelmästä. *Siltaaminen* on pedagoginen ohjaamistekniikka, jossa lasta ohjataan luomaan yhteyksiä psyykkisten (tai kognitiivisten) toimintojen (esim. tunteet, keskittyminen ja pohdinta), niiden vaikutuksen (mm. henkinen) sekä laajemman eri tilanteissa ilmenevän merkityksen (situaatio) välillä. Lapsen oivaltamista siis edistetään sanoittamalla hänen kokemustaan ja luomalla yhteyksiä kokemuksen laajempiin merkityksiin. Tämän avulla lapsi tai nuori voi oppia sanoittamaan ja asiallistamaan psyykkistä kokemustaan, jonka avulla hänen on mahdollista oivaltaa kokemuksensa vaikutusta myös hänen käytökseensä, ihmissuhteisiinsa ja elämänsä suuntaan.

Kuten WHO:n (2005) tutkimuksessa mainitaan, lapsuudessa todistettu tai koettu väkivaltaisuus sekä tietyt neurobiologiset ja sosiaaliset tekijät voivat osaltaan vaikuttaa lapsen myöhempään väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Tuloksista poiketen ne eivät kuitenkaan ole toistensa automaattisia syy-seuraussuhteita. Monien tutkimusten esille nostamat taustatekijät lasten ja nuorten väkivaltaisen käyttäytymisen kannalta eivät todellisuudessa vaikuta useimpien kyseisissä olosuhteissa kasvaneiden lasten käyttäytymiseen väkivaltaisesti. (Rose 2005: 284.) Suurempi vaikutus väkivaltaiseen tai väkivallattomaan käyttäytymiseen on yksilön kyvyllä sisäistää normit ja moraalisäädökset, hallita tunteitaan, kyky kestää sosiaalisia paineita sekä sosiaalisten taitojen kehittyneisyys (Schulman 2004: 150). Toimintamme tavoitteena oli auttaa lapsia pääsemään lähemmäs henkistä tajunnallisuuden tasoa, jolla he voivat oppia käsitteellistämään tunne-myrskyjään ja ottamaan niihin etäisyyttä. Tällöin vahvoja tunnekokemuksia on helpompi ymmärtää ja hallita.

### 5.3 Toiminnallisuuden merkitys lapsi- ja nuorisotyössä sekä arvokasvatuksessa

Arvokasvatus korostuu erityisesti sosiaalisessa yhteisössä, jossa lapset ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa. Vuorovaikutus on arvoja ilmentävää toimintaa, jonka avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja ja toimintansa vastuullisuutta. (Halinen ym. 2016: 29–33.) Lasten kanssa tehtävä arvokasvatus on käytäntöön sidonnaista, eikä pelkästään abstraktia ajattelua tai toiminnasta irrallista keskustelua. Lapsille toiminnan sanoittaminen on tärkeässä roolissa arvokkaan käyttäytymisen oppimisessa, periaatteella ”näin tehdään, näin ei tehdä, tämä on huono, tämä on hyvä”.

Oppiminen syntyy konkreettisen käyttäytymisen ja toiminnan kautta, jossa esimerkin avulla oppiminen on suuressa roolissa. Tämä liittyy ala-asteikäisen lapsen kehitystasoon, joka Piagetin (1988) teorian mukaan on vielä hyvin konkreettista. Tätä kehitystasoa Piaget kutsuu *konkreettisen operaation vaiheeksi*. Tässä vaiheessa lapsen oman aktiivisen ja toiminnallisen oppimistavan merkitys on erityisen tärkeässä asemassa. (Piaget 1988: 104–105, 106–107.) Lapsen on tärkeä olla mukana toiminnassa, jonka avulla hän voi aktiivisesti oppia sanoittamaan erilaisia tilanteita ja tunteita sekä oppia niiden kautta. (Halinen ym. 2016: 29–30.) Toiminnallisissa menetelmissä lapsi on aktiivisesti osallistuvan oppijan roolissa, eikä passiivisena tiedon vastaanottajana. Leikin kautta oppiminen on positiivinen oppimiskokemus, joka on nuorille lapsille luontainen tapa hahmottaa ja oppia asioita. Aktiivisuuden kautta lapsi saa kokemuksen oman toimintansa vaikutuksesta ympäristöönsä. (Halinen ym. 2016: 32–33.)

Kohderyhmämme oli 7–8 -vuotiaat koulupäivänsä päättäneet ja iltapäivätoimintaan siirtyvät lapset, joten kerhon toiminnallinen luonne syntyi luonnollisena jatkumona lasten päivälle. Lapset olivat jo valmistautuneet pitkän koulupäivän jäljiltä vapaaseen iltapäivätoimintaan, jonka vuoksi pyrimme suunnittelemaan toimintamme sisällön rauhallisten pohdintaa vaativien harjoitteiden lisäksi myös fyysisesti aktivoivaksi. Kerhossa lapset saivat puhua vapaasti itsestään passiivisen kuuntelijan roolin sijasta sekä ilmaista tunteitaan. Vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille samoja käytäntöjä, joiden mukaan oppilaan kokemukset, tunteet, kiinnostuksen kohteet ja vuorovaikutus toisten kanssa luovat pohjaa oppimiselle. Oppiminen perustuu muun muassa toiminnallisuudelle, leikille ja osallisuudelle, joten toimintamme sisältö Tsemppikerhossa toimi luontaisena jatkumona näiden menetelmien oppimisen tukemiselle uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti lasten koulupäivän jälkeen.

#### 5.4 Aktiivinen vuorovaikutus

Toiminnallisen luonteen lisäksi kerhossa korostui ohjaajien ja ohjattavien välinen aktiivinen vuorovaikutus, joka näkyi ohjaajien osallistumisena harjoitteiden tekoon, keskustelujen ohjaamisen tavassa sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemisena. Vuorovaikutuksessa virisi kohtaamispedagogiikan mukainen vastavuoroisuus ja vaikeiden asioiden käsittelemisen pelkäämättömyys. Harjoitteissa korostui lasten avoimen keskustelun, omien näkemyksien ja muista poikkeavien mielipiteiden esille tulon mahdollistaminen tärkeänä osana ongelmanratkaisua ja oppimista. Piaget'n (1988) teorian mukaan ajattelun rakenteet kehittyvät aktiivisen toiminnan kautta, joka on vastakkaista passiiviselle oppimiselle. Osaavamalta saaman tiedon vastaanottamisen sijaan korostuu oppijan aktiivisuus ja tiedon omakohtainen rakentaminen toiminnan kautta. (Piaget 1988: 132–142.)

Pyrimme harjoitteiden avulla ohjaamaan lapsia pohtimaan toiminnan syvempää sisältöä, tekemään yhteenvetoa opitusta ja soveltamaan opittua omaan elämään myös laajemmin. Kyseinen menetelmä on suurelta osin samankaltainen kuin Feuersteinin (2012) luoma *Siltaaminen*. *Siltaaminen* on nimensä mukaisesti siltojen luomista opittavien asioiden välille menneeseen ja tulevaan, muille elämäntilanteille ja erilaisiin tilanteisiin. Menetelmä perustuu ajatukseen, että jonkin toisen asian oppiminen nopeutuu aiemman opitun seurauksena. Harjoituksessa lapsi tai nuori oppii ohjaajan avustuksella luomaan yhteyksiä eri kokemusten, mahdollisesti aiemmin irrallaan olleiden, välillä. (Feuerstein 2012; Halinen ym. 2016: 236.) Lasta ohjataan sekä kokemaan leikin kautta opittava sisältö, pohtimaan sisällön merkitystä yleisesti omassa tilanteessaan, että yhdistämään sisältöä myös erilaisiin elämäntilanteisiin leikin ulkopuolella (kuten koulussa, kotona, ystävien kanssa). Opittavaa sisältöä siis käsitellään useasti eri näkökulmista, jolloin sen merkitys lapselle voi selkiytyä. Esimerkiksi lapsen kanssa voidaan käsitellä tunnetilaa, joka hänellä leikin hetkellä on, miten kyseinen tunnetila yleisesti ottaen ilmenee ihmisissä, miten se vaikuttaa lapsen käytökseen eri tilanteissa kuten kotona, kavereiden kanssa tai läksyjä tehdessä, ja miten se saattaa vaikuttaa lapsen elämään yleisesti. Myös ratkaisuja tunnetilan purkamiseen voidaan pohtia. Tällöin tunnetilaa on käsitelty usealla tavalla, luoden siltoja erilaisten merkitysten ja tilanteiden välille. *Siltaaminen* mahdollistuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ohjaajan opastuksella ja vaatii oppijalta itsenäistä aivotyöskentelyä yhteyksien löytämiseksi. (Feuerstein 2012; Halinen ym. 2016: 236.)

Ohjaamisen keskeisin tehtävä on tuottaa positiivisia oppimiskokemuksia, joissa ohjaaja ei tyrkytä lapselle tai nuorelle valmiita vastauksia ja ajattelumalleja, vaan ohjaa ja tukee häntä itse löytämään etenemiskeinoja ja ratkaisuja opittaviin asioihin (Halinen ym. 2016: 27, 23–33). Oppimista ohjataan tehokkaasti erilaisilla täsmentävillä kysymyksillä, joiden tarkoituksena on ohjata lasta ja nuorta tekemään havaintoja mm. omasta työkentelystä ja strategioista tai huomaamaan opittavista asioista säännönmukaisuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä sekä samankaltaisuuksia ja eroja. (Halinen ym. 2016: 47–48.)

Hyödynsimme aktiivisesti täsmentäviä kysymyksiä osana toimintaamme sekä pyrimme omalla osallistumisellamme asettumaan samalle tasolle kerhon lapsien kanssa. Samalla tasolla toimiva kasvatuksellinen vuorovaikutus perustuu subjekti ja subjekti – suhteelle. Kuten filosofi Martin Buber sen ilmaisi, subjekti ja subjekti eli Minä ja Sinä – dialogissa kyse on aidosta kohtaamisesta, jossa kasvattaja vastaa lapsen olemassaoloon koko olemuksellaan (Buber 1999). Aikuinen siis näkee lapsen arvokkaana ja yhtäläisenä osallistujana kohtaamistilanteessa. Tällöin kasvattaja uskoo kohtaamaansa ihmiseen ja kasvatuksen mahdollisuuteen. Vain tämänkaltaisessa suhteessa voi kasvattaja tunnistaa lapsen tarpeet ja vastata niihin parhaan kykynsä mukaan. (Värri 1997: 92.) Subjekti-objekti eli Minä ja Se asetelmassa toinen vuorovaikutuksen osapuoli tarkkailee, analysoi ja luokittelee toista yksilöä objektina. (Buber 1999.) Tasavertaisessa, vastavuoroisessa ja vuorovaikutteisessa kohtaamisessa osapuolet tunnustavat toisensa ainutlaatuisiksi persooniksi, mahdollistaen tämä kautta yksilöiden persoonallisen identiteetin muodostumisen ja kasvun. (Purjo 2015: 90.)

Aktiivinen vuorovaikutus on kirjattu jo opetussuunnitelmaan edistettäväksi opetuskeinoksi ja pyrimme tuomaan tätä käytäntöön omassa toiminnassamme. Koulun puolella korostetaan 1–2 -luokkalaisten myönteisen käsityksen muodostumista oppijana mm. leikin ja tarinallisuuden kautta. Vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että opetuksen uudistamisen keskeisinä tavoitteina on vahvistaa oppilaan aktiivisuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa onnistumisen kokemukset jokaiselle oppilaalle. Toimintamme Tsemppikerhossa pyrkii vahvistamaan koulun tekemän työn vaikuttavuutta painottamalla harjoitteensa samoille periaatteille ja tavoitteille. Projektissa korostui aikuisten ja lasten välisen aktiivisen vuorovaikutuksen lisäksi myös ohjaajien keskinäinen yhteistyö, joka perustui minun ja NFG:n työntekijöiden väliseen jatkuvaan kommunikaatioon projektin osalta. Yhteistyömme perustui yhteisiin

tapaamisiin NFG:n toimistolla ja tsempikerhossa sekä aktiiviseen sähköpostien vaihdantaan projektin tiimoilta.

## **6 Tsempikerhon sisällön teoreettiset teemat: tunnekasvatus, arvot ja vahvuudet**

### 6.1 Tunnekasvatus

Merkittävä osa toiminnastamme perustui tunnekasvatuksellisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin, jotka ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa lapsen arvotajunnan ja positiivisen minäkuvan kehittämisessä. Arvokasvatus on suurelta osin tunnevalmiuksien kehittämistä, joko tunneperäisten arvoasenteiden ja toiminnallisten valmiuksien eli hyveiden oppimista, omantunnon valmiuksien kehittämistä tai tunteiden arvioinnin opettelua. (Puolimatka 2011: 294.) Tunnekasvatuksella on tavoitteena myös lisätä lasten tunneälyn kehitystä. Tunneäly liittyy yksilön kykyyn ymmärtää, nimetä ja käsitellä erilaisia tunnereaktioitaan ja kasvattaa myötätuntoista asennetta sekä itseään että muita kohtaan. (Carr 2011.) Golemanin teorian mukaan tunneälyyn liittyy omien ja toisten ihmisten tunteiden ymmärtäminen, tunteiden hallitseminen, itsensä motivoiminen ja ihmissuhteiden hallinta, johon empatiakyky on vahvasti sidoksissa (Goleman 2006). Ihmisen tunteisiin ei voida suoranaisesti vaikuttaa kasvatuksella, mutta sillä voidaan vaikuttaa tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisuun. (Puolimatka 2011: 294.) Tunnekasvatuksen avulla tunteiden kirjoa opitaan tunnistamaan, nimeämään ja käsittelemään kokonaisvaltaisemmin. Tunteille annettu merkitys muokkaa ihmisen tunnekokemusta, joko vahvistaen tai heikentäen niiden asemaa tietoisuudessa. (Puolimatka 2011: 42.) Lasten tunnepitoisten kokemusten käsitteleminen yhdessä aikuisen kanssa voi tuoda aiemmin hallitsemattomaan ja hämmentävään kokemukseen selkeyttä ja perspektiiviä, jolloin tunnekokemusta on helpompi arvioida ja säädellä tietoisesti. Tunneälyn kehittymiseen vaikuttaa siis vahvasti aikuisen tuki lapsen tunteiden havainnoimisessa ja sanoittamisessa. (Puolimatka 2011: 301.)

Kasvatuksen päämääränä ei ole tukahduttaa lapsen tunteita tai tehdä niiden ilmaisemisesta epätoivottua, vaan parantaa yksilön kykyä ilmaista niitä tarkoituksenmukaisella tavalla ja oikea-aikaisesti, vahvistaen lapsen tunneälyn kehitystä. (Puolimatka 2011: 43.) On myös tärkeää, että kasvattaja luo ryhmään avoimen ja hyväksyvän ilmapiirin,

jossa tunteista puhumista ei koeta hävettäväksi. Yksi tapamme luoda avoimuutta lasten keskuudessa oli ohjaajien aktiivinen omakohtainen osallistuminen tunteista keskustelemiseen.

## 6.2 Arvot

Arvoista puhuttaessa nousee usein esille ajatus että arvot perustuvat niille asioille, jotka ihminen kokee arvokkaiksi tai itselleen henkilökohtaisesti tärkeiksi. Tämä käsitys viittaa usein niihin yksilöllisiin mielihyvän lähteisiin, joita kukin yksilö tietyllä hetkellä kokee haluavansa tai tarvitsevansa taustamotiiveistaan riippuen. (Purjo 2012: 36.) Filosofin Max Schelerin arvoteoria määrittelee universaalit arvot, jotka ovat laajempia kuin yksilön tai yhteiskunnan arvokäsitykset (Purjon 2012: 35–38 mukaan). Täten arvot ovat sellaisia, jotka edistävät hyvää elämää yleisinhimillisellä tasolla ajasta ja paikasta riippumatta. Schelerin arvoteoria kuuluu olennaisena osana eksistentiaalifenomenologiseen filosofiaan ja täten linkittyy perustavanlaatuisesti Rauhalan ja Frankl'n ajatuksiin. (Purjon 2012: 35–38 mukaan.) Tällä tasolla jokin asia koetaan arvoksi silloin kun se on arvokas itse kullekin ihmisyksilölle vain sillä perusteella että hän on ihminen. (Purjo 2014: 40–41.) Arvo on siis universaali ja kaikille yhteinen. Arvon on oltava aina itseisarvo, joka on arvokas vain sen itsensä vuoksi, riippumatta siitä mitä sen kautta voitaisiin saavuttaa. Arvoja ovat mm. elämä, persoona, henkinen kehittyneisyys, viisaus, oikeudenmukaisuus, hyvyys, rakkaus, kauneus ja totuus. (Purjon 2014: 38–42 mukaan.)

Schelerin mukaan arvot voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan, joita on arvon lisäksi myös arvokas ja arvostus (Purjon 2014: 42 mukaan). Arvokas viittaa asiaan, joka on ihmiselle arvokas riippumatta siitä tiedostaako hän sitä itse vai ei. Jotkut asiat ovat ihmisille niin arkipäiväisiä, ettei niitä välttämättä edes ajattele tai huomaa. (Purjo 2014: 43.) Arvokas voi olla esimerkiksi puhdas juomavesi, jota voidaan pitää itsestäänselvytenä silloin kun sitä tulee suoraan kotitalouksien hanoista, mutta jonka arvo tunnustetaan sen puuttuessa. Kyseessä voi myös olla itselleen tärkeä ja läheinen ihminen, jonka arvoa ei kuitenkaan jostain syystä tietyllä hetkellä ymmärretä. (Purjo 2012: 37.) Arvostaminen on yksilön henkilökohtaisella tasolla, yleensä tietoisesti, jonkin henkilön tai asian pitämistä arvokkaana. Arvostukset ovat tilanne- ja tunnesidonnaisia ja muutoksenalaisia yksilön haluista ja mielialoista riippuen. Arvostukset edustavat yksilön asenteita. Henkilö voi arvostaa jotakin yleispätevästi arvopitoista tai hän voi myös valita olla

arvostamatta sitä (Purjo 2012: 37–39). Joku voi esimerkiksi päättää olla arvostamatta ihmisyyttä ja alkaa kohtelevaan toisia vihamielisesti ja halveksuen. Tällöin kyseinen yksilö näennäisesti arvostaa jotakin, joka ei ole tosiasiallinen arvo, vaan luokitellaan epäarvoksi eli arvon vastakohtaksi. (Purjo 2012: 39.) Arvotajuntaan voidaan vaikuttaa mm. kasvatuksella ja henkisen tajunnallisuuden kehittämisellä.

Keskustelu kasvatuksen arvoista viittaa siihen, mihin kasvatuksella pyritään. Tämä viittaa niihin elementteihin, joita kasvattaja pitää hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena ja mitkä periaatteet kasvatusta ohjaavat tai sen taustalla näkyvät. (Ojanen 2010: 8.) Arvot eivät ole pelkästään yksilön tai yhteiskunnan keksimiä alati muuttuvia tai yksilön mielen mukaan vaihtuvia, vaan arvoilla on kiistaton ja ihmisen olemassaolosta riippumaton luonne. Kasvatuksessa kiistattomia arvoja ovat mm. välittäminen ja huolenpito, joiden toteuttamisen oikeellisuudesta ei tarvitse edes keskustella. Emme siis keskustele siitä, tuleeko kasvattajan välittää tai huolehtia lapsesta vai ei, sillä kyseiset arvot kuuluvat perustodellisuuteemme. (Ojanen 2010: 8.)

### 6.3 Vahvuudet

Luontenvahvuudet ovat ihmisen ominaisuuksia, jotka tuottavat hyvää henkilölle itselleen sekä hänen sosiaaliselle verkostolleen. Luontenvahvuudet ovat aina luonteeltaan moraalisesti positiivisia. (Uusitalo-Malmivaara – Vuorinen 2016: 32.) Peterson ja Seligman (2004) ovat luoneet tieteellisesti pätevän luontenvahvuuksien luokittelun, joka perustuu kansainvälisesti arvostettaviin hyveisiin. Luokittelussa on tunnistettu yhteensä 24 luontenvahvuutta, jotka ovat lajiteltu kuuteen arvokategoriaan, joita ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. (Peterson – Seligman 2004.)

Vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen ovat myös vahvassa vuorovaikutuksessa arvoihin. Vahvuuksien avulla voidaan tuoda esille erilaisia arvoja, kuten empatiakyky, jota voidaan käyttää yhteisen hyvän edistämiseen. (Uusitalo-Malmivaara – Vuorinen 2016: 33, 32). Se, mitkä luonteenpiirteet ja teot koetaan henkilökohtaisella tasolla vahvuuksina kertovat paljon omista arvoistamme. Hyvinvointi koostuu ihmisten hyveellisten tekojen kautta, kuten aikoinaan jo antiikin kreikkalainen filosofi ja tiedemies Aristoteles totesi (Uusitalo-Malmivaara – Vuorisen 2016:64 mukaan). Ihminen käyttää hyveitään

sosiaalisen ympäristönsä hyväksi ja luontevahvuuksiaan hyödyntämällä ihminen toteuttaa hyveitä käytännössä (Uusitalo-Malmivaara – Vuorinen 2016: 32, 34).

Vahvuuksia voidaan lasten kanssa lähestyä erilaisten rooli- tai satuhahmojen kautta, jotka ovat 7–8 -vuotiaiden keskuudessa yleisesti tunnettuja. Hahmojen vahvuuksien esille tuomisen kautta, voidaan keskustella, mitä arvoa kyseinen hahmo edustaa ja mitä hyötyä siitä voisi hänelle hänen elämässään olla. (Norrish 2015.) Myös omien ja toisten vahvuuksien tunnistaminen helpottuu konkreettisten mallien avulla. Kyseinen esimerkki korostaa sitä, kuinka lapsien kanssa vaikeasti ymmärrettäviä aiheita lähestytään helpommin leikin, vertauskuvien sekä yhdessä tekemisen ja toiminnallisuuden avulla. (Norrish 2015.) Näihin keinoihin panostimme myös oman kerhomme toteutuksessa panostamalla harjoitteiden kädentaidollisiin, luoviin, leikinomaisiin ja liikunnallisiin sisältöihin.

## **7 Opinnäytetyön kehittämistehtävä**

Kuten johdantokappaleessa mainitsin, oli toiminnallamme kaksi varsinaista päätavoitetta. Näistä ensimmäinen oli halu muokata NFG:n aikaisempia arvokasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä paremmin lapsille sopiviksi. Tarkoituksena oli myös testata uusia harjoitteita käytännössä. Toisena päätavoitteenamme oli edistää lasten elämäntaidollisia kykyjä, kuten arvojen, omien ja muiden vahvuuksien sekä tunteiden oivaltamista.

NFG toteutti ensimmäisen lastenryhmänsä 1.–2. -luokkalaisten Tsemppikerholle keväällä 2016. Kokeilu järjestettiin ala-asteella, jossa osallistujat jaettiin kolmeen pienryhmään. Ryhmäkoot vaihtelivat kolmesta neljään lapseen ja kokoontumiset tapahtuivat kerran viikossa kymmenen viikon ajan.

Tullessani mukaan NFG:n työskentelyyn opinnäytetyöni osalta, minulta toivottiin osallistumista kerhon toiminnan kehittämiseen keväällä toteutetun kerhon tietojen pohjalta. Kävimme kolmen tapaamiskerran aikana läpi kerhon onnistumiset ja kehittämiskohdat ohjaajien näkökulmasta ja mietimme miten voisimme kehittää ryhmän toimintaa seuraavaa kerhoa ajatellen. Kerhon viimeisellä tapaamiskerralla lapsilta oli kerätty kirjallinen palautelomake, jossa he olivat tuoneet esille tuntemuksiaan kerhosta ja sen harjoitteista sekä nimenneet ne asiat, jotka kerhossa oli koettu kivaksi ja mitkä olisi voitu jättää tekemättä. Näitä palautteita hyödyntämällä lähdimme kehittämään Tsemppiker-



hon toiminnan sisältöä tarvelähtöisemmäksi ja mielekkäämmäksi osallistumisen ja oppimisen näkökulmista.

## 8 Väkivallattomuus- ja arvokasvatuksen soveltaminen 7–8 –vuotiaille

Lapsille suunnattu Tsempikerho toimii samoilla periaatteilla kuin nuorten väkivallattomuuskasvatusryhmät, mutta harjoitteet on muokattu sisällöllisesti ja käsitteellisesti helpommin ymmärrettäviksi ja lapsenomaisemmiksi. Siinä missä nuoret ovat kyvykkäämpiä tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tuntemuksiaan sekä ymmärtämään ja keskustelemaan arvoista, lähestytään lapsia mm. erilaisin leikein, konkreettisin esimerkein ja kuvin (ks. Piaget 1988).

Panostimme Tsempikerhossa erityisesti tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen taitojen kehittymiseen, itselle tärkeiden asioiden pohtimiseen sekä omien ja toisten hyvien ominaisuuksien eli vahvuuksien tunnistamiseen.

### 8.1 Kerhon suunnittelu ja toiminnan muotoutumisprosessi

Loimme yhdessä NFG:n yhteistyöhenkilöni kanssa kerhon tapaamiskertojen toimintasuunnitelmapohjan, joka muodostui erilaisista harjoitteista ja päivän rakenteen suunnitelmasta. Kävimme yhteisesti läpi erilaisia tunne-, arvo- ja vahvuusharjoitteita, joita kerhossa voitaisiin toteuttaa. Suurin osa harjoitteista kerättiin NFG:n omista, jo aiemmin keräämistä tai luomista harjoitusarkistoista. Valmiita 7–8 -vuotiaille soveltuvia harjoitteita lainasimme NFG:n *Arvokas kasvat* -hankkeen puolelta. *Arvokas kasvat* on alakouluikäisille ja heidän ohjaajilleen kehitetty ohjattuun vapaa-ajan toimintaan tarkoitettu arvokasvatukseen perustuva toimintamalli, joka tukee reiluuden, kaveruuden, suvaitsevaisuuden ja eettisten arvojen toteuttamista lasten ja nuorten harrastetoiminnassa (Non Fighting Generation ry n.d.) Nuorille tarkoitettujen harjoitusten soveltaminen alemmalle ikätasolle sopivaksi sekä uusien harjoitteiden luominen vanhojen ohelle muodostui yhdeksi haastavimmista tehtävistämme. Pohdimme erityisesti miten voisimme tuoda erilaisten leikkien kautta esille arvokasvatuksia niin, ettei leikki tuntuisi vaan tavanomaiselta vapaa-ajan toiminnalta. Leikkien hauskan luoteen lisäksi tulisi harjoitteiden oltava myös lapsille riittävän haasteellisia ja henkisesti kehittäviä. Tarkoi-

tuksenamme oli luoda lapsille mielekästä ajanvietettä, jonka kautta he voisivat saada eväitä omaan elämäänsä.

Ennen kerhon alkua rakensimme yhteisymmärryksessä potentiaalisiksi kokemistamme harjoitteista valmiin rungon, jota muokkasimme aina tarpeen ja tilanteen mukaan. Työskentelymme taustalla vaikuttivat vahvasti jatkuva kehittymisentarve, lapsilähtöisyys sekä ohjaajien välinen aktiivinen yhteistyö toiminnan edistämiseksi. Osaa valitsemistamme harjoitteista oli jo testattu käytännössä Tsempikerhon ensimmäisen toteutuksen aikana tai niitä oli aiemmin käytetty osana muuta kasvatustyötä. Ensimmäisen Tsempikerhon aikana toteutetut ja jälleen toimintaan poimitut harjoitteet oltiin koettu mielekkäiksi ja lapset olivat antaneet niille positiivisen maininnan kirjallisissa palautteissaan.

#### 8.1.1 Toiminnan muotoutuminen

Kävimme NFG:n yhteistyökumppanini kanssa esittäytymässä iltapäiväkerholla syyskuun alussa, jolloin tapasimme ohimennen myös valtaosan kerhon lapsista. Käynnin aikana sovimme iltapäivätoiminnan ohjaajan kanssa käytännön järjestelyistä sekä kerhon aikataulutuksesta. Ennen lasten saapumista iltapäivätoiminnan ohjaaja kertoi meille lyhyesti keitä kerhoon osallistujat ovat ja millä tavalla heidät voisi olla järkevä jakaa pienempiin ryhmiin.

NFG oli jo aiemmin informoinut iltapäiväkerhoa järjestön toiminnasta ja Tsempikerhon taustasta. Iltapäiväkerhon työntekijät olivat valikoineet kerhoon osallistuvat lapset yhteistyössä heidän huoltajiensa kanssa. Ryhmään osallistujat muodostuivat niistä iltapäiväkerholaisista, joiden koettiin erityisesti hyötyvän tunne- ja arvokasvatuksesta. Ryhmäläiset koostuivat pääsääntöisesti lapsista, joilla oli haasteita joillakin elämänalueilla, kuten keskittymisen, väkivaltaisen käyttäytymisen tai sosiaalisten taitojen kehittämisen kanssa.

NFG:n toimintaperiaatteiden mukaisesti osallistuminen ryhmään perustui vapaaehtoisuuteen, eikä lapsia velvoitettu osallistumaan Tsempikerhoon tai siellä tehtäviin harjoitteisiin vastentahtoisesti.

### 8.1.2 Toiminnan toteutus

Tsempikerho toteutettiin vuoden 2016 lopulla. Tapasimme kerran viikossa yhteensä kymmenen kertaa. Kerhoon osallistui seitsemän lasta, jotka jaettiin kahteen pienempään ryhmään työskentelyrauhan takaamiseksi. Ryhmiin jakautuminen tapahtui iltapäivätoiminnan ohjaajien toimesta, huomioiden lasten keskinäisen dynamiikan ja luonteet. Ryhmäjaolla pyrittiin välttämään keskenään riehuvien tai toisiaan provosoivien lasten joutumista samaan ryhmään, jotta kerho aika ei kuluisi turhaan lasten keskinäisten konfliktien selvittelyyn. Ryhmät kestivät kerrallaan 45 minuuttia ja toimintamme toteutettiin iltapäiväkerhon meille järjestämässä tiloissa. Saimme käyttöömmme ison liikuntasalin, joka mahdollisti meille vapaan liikkumatilan ja toiveleikkien monipuolisen toteuttamisen.

Kerhon toiminta rakentui tunteiden käsittelyyn, tunnistamisen ja nimeämisen harjoitteisiin sekä omien vahvuuksien ja arvostusten pohdintaan ja tunnistamiseen. Toiminnan tavoitteena oli auttaa lapsia ymmärtämään omia sekä toisten vahvuuksia, tunteita ja reaktioita sekä pohtia yhdessä vaihtoehtoisia tapoja toimia yksin ja yhdessä. Osa ryhmän lapsista puhui suomea toisena kielenään, mikä korosti tunnekorttien, kuvien ja kehollisen ilmaisun tärkeyttä kommunikaation ja ymmärtämisen helpottajina. Lisäksi toiminnassamme toteutettiin runsaasti piirtämis- ja kuvaharjoitteita.

Toiminnan peruspilarina korostui aktiivisen vuorovaikutuksen sekä lasten tarpeiden ja toiveiden huomioimisen tärkeys. Lasten mielipiteiden kuulemisen merkitys perustuu sille, että lapset tuovat asioiden käsittelyyn ja kerhon sisällön mielekkyyteen sellaisia näkemyksiä, joita aikuiset eivät muuten osaisi ottaa toiminnassa huomioon. Tämän lisäksi lapsella on oikeus osallistumiseen ja aikuisen on tarjottava hänelle siihen mahdollisuus. (Marjanen – Marttila – Varsa 2013: 56–57.) Lasten mielipiteet huomioitiin kerhon loppupalautteiden, vuorovaikutuksessa esille tulleiden toiveiden sekä loppuleikkien toteuttamisen osalta. Kerhoon osallistujien tuoma perspektiivi toiminnan sisällön suunnittelussa ja toteuttamisessa mahdollisti meille toiminnan kehittämisen mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi. Toiminnan runkoa ja sisältöä muokattiin tarvittaessa lasten toiveita vastaaviksi, eivätkä tapaamiskerrat noudattaneet orjallisesti valmiiksi suunniteltua kaavaa. Lasten vireystila sekä keskittymiskyky vaikuttivat harjoitteiden toteutumiseen ja tarvittaessa kesken jääneitä tehtäviä jatkettiin vielä seuraavalla tapaamiskerralla.

Tässä työssä kuvaillaan muutamia oleellisia harjoitteitamme kerhon toiminnan tavoitteellisuuden, rakenteen ja hahmottamisen edistämiseksi. Tekstissä ei avata tai edes mainita useimpia toteutetuista harjoitteista, mutta ne ovat luettavissa työn liitteenä olevasta ohjaajan oppaasta (ks. Liite 1).

## **9 Tsemppikerhon rakenne ja työskentelyn teemat**

Kokoontumiskertamme rakentuivat kolmesta harjoitteesta, joista kaksi viimeistä rakentuivat teemoittain. Ensimmäinen tapaamisemme lasten kanssa perustui pääasiassa toisiimme ja kerhoon tutustumisen ympärille, jonka jälkeen tapaamiset muodostuivat kolmen kerran sarjoista, joiden teemoina olivat tunteet, arvot ja vahvuudet. Näiden teemojen mukaisesti myös kerhon harjoitteet muodostettiin aina jokaisen tapaamiskerran aiheen mukaan.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla esittelimme itsemme ja kerroimme Tsemppikerhon sisällöstä sekä kuinka usein tapaamme. Lyhyen esittelyn jälkeen tutustuimme toisiimme fiiliskierroksen ja piirtämisharjoitteen avulla. Ensimmäisessä fiiliskierroksessa jokainen sai kertoa muille jotain itsestään sekä omasta päivästänsä. Piirtämisharjoitteessa jokaiselle kerholaiselle annettiin kolme paperia, joista ensimmäiseen he saivat piirtää elämänsä tärkeimmät henkilöt, toiseen tärkeät esineet tai asiat ja viimeiseen paperiin merkitykselliset paikat tai mielipuuhat. Harjoitteen avulla saimme tietoa lasten arvostuksista sekä innostimme heitä pohtimaan hyviä ja arvokkaita asioita omassa elämässään. Harjoitteiden tarkoituksena oli myös luoda tunnetta yhteisöllisyydestä ja ryhmään kuulumisesta.

Jokaisen tapaamiskertamme ensimmäisenä harjoitteena toimi fiiliskierros, jossa lasten ja ohjaajien muodostaman ringin sisälle levitettiin erilaisia kuvallisia tunnekortteja. Käytössämme oli vuoroin Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n susiaiheiset MAHTI-tunnekortit ja välillä Pesäpuu ry:n Nallekortit. Fiiliskierroksessa jokainen sai valita ringin keskeltä itselleen, omaa sen hetkistä tunnetilaansa vastaavan kuvan. Tunteita kuvaavien korttien avulla lasten oli helpompi tunnistaa erilaiset tunnetilat ja valita itselleen sopivin vaihtoehto. Samalla he joutuivat pohtimaan omia sen hetkisiä tunteitaan sekä puntaroimaan niiden merkitystä. Kuvan valitsemisen jälkeen jokainen sai vuorollaan kertoa minkälaista tunnetta kyseinen kuva heidän mielestään edusti. Nimettyään kortin edus-

taman tunnetilansa lapset saivat kertoa enemmän omista fiiliksistään sekä mahdollisista syistä niiden takana. Yhteisen keskustelun kautta käsitelimme jokaisen kortin sisältämät tunteet sekä tilanteet, joissa niitä voidaan tai on mahdollisesti koettu. Ohjaajat osallistuivat myös fiiliskierrokseen kertomalla omista tunteistaan ja veivät keskustelua eteenpäin esittämällä kysymyksiä lasten korteista. Tunteista puhumisen ja niiden käsittelemisen harjoittelun lisäksi fiiliskierros toimi jokaisella kerralla kuulumisten vaihtamisen sekä kuulluksi tulemisen välineenä. Lisäksi harjoitteen tärkeys perustui osittain positiivisen pedagogiikan periaatteelle, jonka mukaan lapselle tulisi tarjota mahdollisuuksia jakaa ja käsitellä omia tunteitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kumpulainen ym. 2014: 231–232). Lisäksi lapsen kertoessa omista kuvistaan ja niiden taustalla vaikuttavista merkityksistä, avautui kasvattajille sekä muille ryhmäläisille kanava kyseisen yksilön maailmaan (Vasu 2005).

Jokaisen fiiliskierroksen jälkeen lasten kanssa tehtiin teemasta riippuen vielä kaksi erilaista harjoitetta, joiden huolellisen ja ripeän tekemisen palkintona jäljelle jäävä kerho-aika käytettiin lasten toiveleikkiin. Leikki sai olla mikä vain pienessä ryhmässä toteutettava ja kaikille mieleinen tekeminen, kuten esimerkiksi hippa tai jalkapallo. Loppuleikki toimi motivoivana tekijänä ja toteutuksessa huomioitiin jokaisen lapsen mielenkiinnon kohteet ja toiveet.

Harjoitteet tehtiin yhdessä lasten kanssa, jolloin myös ohjaajat osallistuvat niiden tekemiseen luoden aktiivisen ja rikastuttavan vuorovaikutuksellisen suhteen ohjattaviin. Oppimisen vuorovaikutuksessa korostui aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutuksellinen suhde, jonka kautta oppijan roolissa oleva lapsi kykenee osaavan aikuisen avulla ratkaisemaan myös sellaisia ongelmia, joita hän ei yksin kykenisi ratkaisemaan. (Kronqvist – Pulkkinen 2007: 138.) Esimerkiksi piirtämisharjoitteen aikana lapset miettivät omalla tahollaan arvokkaina pitämiään asioita. Toinen ohjaajista piirsi lasten mukana samalla kun toinen ohjaajista auttoi lapsia miettimään heidän arvostuksiaan ja sitä, millä tavalla ne voitaisiin ilmentää paperille. Lapset osasivat hienosti piirtää jokaiseen paperiin haluamansa objektin tutkittuaan sitä ensin yhdessä aikuisen kanssa.

## 9.1 Tunnetaitojen harjoittelu

Ensimmäiset kolme tapaamiskertaamme painottuivat tunteiden käsittelemiselle. Erillisten tunnekertojen lisäksi toistimme jokaisen tapaamiskertamme alussa fiiliskierroksen vahvistaaksemme lasten tunteiden ilmaisutaitoja systemaattisesti.

Fiiliskierrosten lisäksi kävimme läpi millaisia erilaisia tunteita maailmassa on, mitkä tunteet on helppo huomata päällepäin ja mitkä voivat jäädä ulkopuoliselle huomaamattomiksi, sisäisiksi kokemuksiksi. Lapset saivat itse nimetä kaikki tietämänsä tunteet aikuisten samalla tukiessa ja ohjatessa keskustelua suuntaan, jossa oikein nimetyt tunteita pohdittiin syvemmin ja virheelliset tulkinnat oikaistiin. Samalla myös tunteiden kirjoa laajennettiin. Lasten kyky tunnistaa erilaisia tunnetiloja oli hyvin kehittynyt, mutta useassa tilanteessa tunne ja tekeminen sekoittuivat keskenään. Tällaisissa tilanteissa selvensimme tunteen ja tekemisen välistä eroa ja keskustelimme siitä, kuinka tekeminen ei itsessään ole tunne, mutta voi toimia tunteiden kokemisen katalysaattorina esim. tilanteessa, jossa joukkue häviää jalkapalloturnauksen. Häviön kohtaaminen voi aiheuttaa joukkueen pelaajille pettymyksen tunteen, jolloin tekeminen ja tunne ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Samalla tavalla tunne voi laukaista tekemisen, kuten esimerkiksi suuttuessa voi tulla helposti käyttäytyttyä suuttumuksen tunteen mukaisesti. Konkreettisten esimerkkien ja aktiivisen yhdessä pohtimisen avulla pyrimme vahvistamaan lasten kykyä sisäistää käsiteltävää aihetta sekä kykyä kokea niin kutsuttuja ahaa-elämyksiä. Ahaa-elämykset perustuvat lapsen kykyyn tehdä tärkeitä oivalluksia asioista, kun niitä lähestytään sekä tekemisen, pohtimisen että omaan elämään liittämisen kautta. (Halinen ym. 2016: 157–158.) Ahaa-elämyksellisyys liittyy myös aiemmin mainittuun *Siltaamiseen*, joka perustuu tekemisen ja pohtimisen avulla kykyyn liittää asioita omaan elämään.

Kun lasten kanssa oltiin opeteltu nimeämään millaisia tunteita maailmassa on siirryimme vahvistamaan lasten empatiakykyä. Empatian harjoittelu tapahtui pohtimalla miltä erilaiset teot voivat itsestä ja toisista tuntua. Pohdimme mm. millaisia tunteita itsessä syntyy silloin kun joku sanoo pahasti tai tekee itse toiselle pahasti, miltä tuntuu pyytää anteeksi ja miltä tuntuu saada omat teot anteeksi. Toteutimme tämän avoimena keskusteluna, johon jokainen sai ottaa osaa haluamassaan määrin. Harjoitteen tarkoituksena oli vuoroin pohtia omia tuntemuksia ja vuoroin asettua itsensä ulkopuolisen henkilön asemaan sekä tarkastella asioita eri näkökulmista.

Vahvistaaksemme lasten tunnetaitoja teimme tunnepantomiiharjoitteen, jossa jokainen sai vuorollaan esittää jotakin tunnetilaa ja muut saivat arvata tunteen. Ohjaaja kuiskasi lapsen korvaan jonkin tunnetilan ja oli mukana esiintymässä lapsen oman tulkinnan mukaisesti. Ohjaajan osallistuminen esittämiseen helpotti jännitystä sekä vahvasti tunteiden tulkitsemista. Myös vaikeammin tunnistettavia tai haastavia tunnetiloja pystyttiin helpommin esittämään yhdessä.

Toisten ihmisten tunteiden huomioimisen ja tunnistamisen tärkeyttä pyrimme korostamaan kiusaamistarinan avulla, jossa lapset saivat itse luoda tarinan hahmot. Jokaiselle kerholaiselle annettiin yksi väritettävä hahmo, jolle he saivat keksiä erilaisia luonteenpiirteitä sekä tärkeiksi kokemia asioita. Tarkoituksena oli luoda samaistumista ja kiintymystä hahmoja kohtaan, jotta tarinan sisältö olisi vaikuttavuudeltaan mahdollisimman merkityksellinen lapsille. Omille satuhahmoille keksittiin hyvin erilaisia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä ja niistä kerrottiin mielellään.

*Lapsi: "Tän nimi on Pekka. Se tykkää Pokemoneista ja harrastaa säbää."*

*Aikuinen: "Millainen tyyppi tämä Pekka on muuten?"*

*Lapsi: "No sellanen aika tavallinen ja ihan hauska"*

Hahmojen valmistuttua jokainen nimetty ja personoitu hahmo liitettiin osaksi tarinaa, jossa yhtä hahmoista kiusattiin ja jätettiin ulkopuoliseksi. Tarinassa yksi hahmoista oli kiusatun puolella, muttei uskaltanut asettua kahta kiusaajaa vastaan, koska pelkäsi joutuvansa itsekin kiusatuksi. Tarina oli valmiiksi kirjoitettu ja hahmot asetettiin eri rooleihin sattumanvaraisesti. Lukuhetken päätteeksi pohdimme tarinan sanomaa, sekä sitä, miltä eri hahmoista mahtoi tuntua. Lopuksi lapset saivat keksiä sadulle onnellisen lopun.

## 9.2 Arvot elämän tärkeinä asioina

Arvojen käsittelyssä tavoitteena oli herättää keskustelua lasten tärkeiksi kokemista asioista. Käsitteenä arvo on vaikeasti ymmärrettävä, eikä 7–8 -vuotiaat, jotka vasta opettelevat omien tunnekokemustensa tunnistamista ja käsittelemistä, kykene sitä sellaisenaan vielä sisäistämään. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsen sanavarasto on jo pitkälle kehittynyt, mutta ajattelu on vielä hyvin konkreettista. Tämän vuoksi lapsen on vaikea ymmärtää abstrakteja ja erityisesti sellaisia sanoja, jotka voivat saada erilaisia merkityksiä. (Piaget 1988: 106–107.) Arvokäsitteen haasteellisuuden vuoksi

puimme arvot elämän tärkeiksi asioiksi eli arvostuksiksi, joiden pohjalta toteutimme Tsemppikerhon harjoitteet. Arvostusharjoitteet linkittyivät universaaleihin arvoihin siten, että ne olivat toimintamme ja lasten oppimisen päämääränä koko kerhon toteutuksen ajan. Nämä päämäärät näkyivät mm. rakkauden korostamisena pahuuden sijasta.

Lähestyimme aihetta keskenään samankaltaisilla tehtävillä, joissa toisessa lapset saivat täyttää oman omenapuunsa arvo-omenoilla ja toisessa täyttää matkalaukkunsa kaikista tärkeimmiksi kokemillaan asioilla. Arvo-omenapuussa ohjaajat olivat etukäteen tehneet lapsille omenoita, jotka koostuivat erilaisista arvoista kuten rakkaus ja epäarvoista kuten väkivalta. Jokainen eri aihetta koskeva omena käytiin ensin läpi yhteisesti, pohtien mitä kyseinen arvo tarkoittaa ja mikä sen merkitys on ryhmäläisten elämässä. Arvojen ja epäarvojen läpikäymisen jälkeen lapset saivat valita halusivatko he kyseisen omenan omaan elämäänsä vai eivät. Mikäli kyseisen omenan edustama arvo tai epäarvo koettiin sellaiseksi, jota omaan elämään toivottiin tuli omena ripustaa oman omenapuun oksalle roikkumaan. Muussa tapauksessa omena hylättiin, jolloin ohjaaja siirsi sen syrjään. Tilanteessa, jossa lapsi tunnisti kyseisen arvon vaikuttavan jollain elämänsä osa-alueella, mutta ei toivonut sitä osaksi elämäänsä pudotettiin kyseinen omena oksalta puun juurelle.

Arvomatkalaukussa lapset saivat omat piirrosmatkalaukut, joiden sisään he saivat piirtää kaikki ne asiat ja ihmiset, jotka he ottaisivat mukaan elämän mittaiselle matkalle. Mielikuvitusmatkalaukkuun mahtui mitä vain aina kerrostalosta lemmikkihiireen, joten sinne pystyi pakkaamaan kaiken itselleen rakkaan. Matkalaukkujen sisällöistä keskusteltiin jokaisen lapsen kanssa yksilökohtaisesti ja osa lapsista jakoi tarinoita myös keskenään.

Harjoitteiden tarkoituksena oli selventää lapsille mitkä asiat ovat heidän mielestään arvostettavia ja tärkeitä ja mitkä asiat tai teot ovat huonoja, ei arvostettavia. Arvomatkalaukku toteutettiin samalla periaatteella kuin elämän tärkeät asiat, jolloin toinen ohjaajista täytti lasten mukana omaa matkalaukkuaan ja toinen tuki lasten ajatteluprosessia keskustelemalla heidän tärkeimmiksi kokemista asioista.



### 9.3 Vahvuuksien tunnistaminen itsessä ja toisissa

Viimeiset tapaamiskertaamme perustuivat luontenvahvuuksien tunnistamisen, nimeämisen ja esilletuomisen harjoitteisiin. Toimintamme tavoitteena oli tässä vaiheessa lisätä lasten ymmärrystä arvostettavista ja hyvistä piirteistä, tunnistaa vahvuuksia itsessä ja toisissa sekä antaa positiivista palautetta muille. Toimintamme perustui vahvuusajatteluun, jossa korostuu jokaisen yksilön osaamisen, kykyjen ja taitojen kiistaton olemassaolo (Uusitalo-Malmivaara 2014: 67–68). Osa näistä vahvuuksista on jo näkyvissä olevaa ja osa potentiaalia tai taipumusta, joka tarvitsee tarkastelua, nimeämistä ja tunnistamista tullakseen ilmi käytännössä. (Halinen ym. 2016: 87.) Vahvuuksien tunnistamisen ja vahvistumisen kannalta on olennaista, että joku yksilön ulkopuolinen taho, kuten vertaisyhteisö tunnistaa nämä piirteet ja antaa niistä positiivista palautetta. Ulkopuolisten tekijöiden osallisuus yksilön vahvuuksien toteutumiseen käytännössä tapahtuu vuorovaikutuksessa ilmenevän tuen ja tunnustuksen kautta. (Halinen ym. 2016: 87.)

Vahvuuksien tunnistamisessa käytimme apuna vahvuuskortteja, joiden avulla herätelimme keskustelua vahvuuksista ja heikkouksista. Lapset saivat korttien avulla tunnistaa luontenvahvuuksina pitämiään ominaisuuksia sekä poimia korttien seasta itselleen ne, jotka kokivat sopivan omaan persoonaansa. Kävimme yhteisesti keskustelemalla kaikkien korttien sisältämät vahvuudet läpi, jotta kaikki ymmärsivät mitä niillä mahdollisesti tarkoitetaan. Aluksi lapset saivat tuoda omia ajatuksiaan esille ja nimetä erilaisia olemassa olevia luontenvahvuuksia, jonka jälkeen he saivat kertoa mitkä kortit he olivat valinneet itselleen ja miksi. Ohjaajien rooli oli ylläpitää ja edistää keskustelua, esittää erilaisia tukikysymyksiä sekä tuoda myös omia näkemyksiä luontenvahvuuksien ominaisuuksista esille. Käytimme vahvuuksien tunnistamisessa samantyyppistä menetelmää kuin Feuersteinin *Siltaaminen*. Tunnekorttiharjoitteessa pyrimme kannustamaan lapsia toteuttamaan toimintaa, joka toteutui tunnekorttien valinnalla, pohtimaan mitä on tehty ja miksi, miettimään mikä merkitys toiminnalla on, mitä on opittu ja miten tätä taitoa voidaan hyödyntää omassa elämässä. (Feuerstein 2012; Halinen ym. 2016: 212–213.)

Tukeaksemme kykyä positiiviseen palautteenantoon ja tätä kautta vahvuuksien tunnistamiseen innostimme lapsia kertomaan jokaisesta ryhmäläisestä jotakin positiivista ja hyvää. Harjoitteen aikana jokainen sai valita itselleen tyhjän postikortin, johon muut

ryhmän jäsenet listasivat yksilössä havaittavissa olevia arvostettavia piirteitä. Harjoitusta ennen olimme käyneet vahvuuksia läpi korttien avulla ja keskustelleet niistä monipuolisesti ryhmässä. Vahvuuskortit olivat palauteharjoitteen aikana lasten nähtävissä niiden muistamisen ja tunnistamisen helpottamiseksi.

Positiivisen vahvuuskortin kirjoittamisen ajaksi kulloinkin kyseessä ollut lapsi poistui tilasta toisen ohjaajan kanssa ja sai takaisin tullessaan kortin omakseen. Tilasta poistumisen avulla pyrimme kannustamaan lapsia olemaan mahdollisimman rehellisiä palautteenannossa ilman, että kyseessä olevan läsnäolo olisi vaikuttanut muiden sanomisiin. Lapsen lukiessa omaa korttiaan keskustelimme sen sisällöstä pikaisesti ja annoimme palautetta vielä suullisesti. Harjoite loi ryhmään riemastusta ja hyvää oloa, joka näkyi lasten innokkaana aktiivisuutena ja leveinä hymyinä. Lapset osasivat hyvin nimeätä vahvuuksia toisistaan ja tunnistivat myös itsensä omien korttiansa kuvauksista. Luetuaan omasta kortistaan kehua, jossa mainittiin erään olevan erityisen hyvä juoksemaan kyseinen lapsi tokaisi: ”No niin muuten olenkin!”. Esimerkin kaltaiset reaktiot viestittivät lasten omien ja toisten vahvuuksien tunnistamisenkyvystä. Ohessa esimerkiksi lasten nimeämistä vahvuuksista.

*Reilu*

*Hyvä kaveri*

*Leikkii kaikkien kanssa*

*Hauska*

*Energinen*

*Hyvä jalkapallossa*

Saadessaan positiivista palautetta omasta osaamisestaan, taidoistaan, kyvyistään tai minuudestaan lapsi oppii huomaamaan, että vaikka hänellä olisi joissakin asioissa vielä kehittymistarpeita ja opittavaa, jotkin asiat ovat jo hallinnassa ja muut ihmiset huomaa- vat ne. Kokemus vahvuudesta ja toisilta saadusta tunnustuksesta on yhteydessä lapsen itsearvostuksen kehittymiseen. (Hotulainen – Lappalainen – Sointu 2014: 277.) Itsearvostuksen lisääntyminen näkyi kerhossa lasten rohkeuden ja aktiivisuuden lisääntymisenä. Myöhemmässä vaiheessa kerhoa oli lapsilla jo selvästi kasvanut luottamus itseään, ryhmän muita jäseniä ja ohjaajia kohtaan. Alun arkuus oli vaihtunut uskaltavaan osallistumiseen sekä luottamukseen siitä, etteivät kerholaiset pilkkaa tai loukkaa toisiaan, vaikka esille tuotaisiin henkilökohtaisia tai herkkiä ajatuksia ja aiheita.

## 10 Ohjaajan opas toiminnan pohjana

Toiminnan pohjalta laatimani ohjaajan opas sisältää jokaisen ryhmän tapaamiskerran sisällön ja rakenteen koonnin, tavoitteet sekä harjoitukset sisältöineen. Oppaan tarkoituksena on toimia ohjaajille suunnannäyttäjänä ala-asteikäisten kanssa työskentelyn tavoitteista, menetelmistä ja tapaamiskertojen rakenteesta. Kirjallinen tuotos on runko, jonka pohjalta lasten kanssa työskentelyä voidaan jatkuvasti kehittää ja uudistaa järjestön sisällä. Oppaan mallipohjana on käytetty NFG:n vuoden 2010 *Keep Cool* Tiimi®:lle suunniteltua ohjaajan opasta, joka löytyy vain järjestön sisäisestä intrajaosta. Uusi ohjaajan opas tulee järjestön sisäiseen verkkojakoon, jonka kautta sitä on helppo muokata Tsempikerhon toteutuksen ja hyvien käytäntöjen muotoutumisen mukaan.

NFG:n toiminnan pienuuden, resurssien rajallisuuden ja jatkuvasti kasvavan työmäärän vuoksi ohjaajan oppaan toteutukseen toivottiin ulkopuolista apua. Tämän vuoksi vastasin kirjallisen tuotoksen toteuttamisesta Tsempikerhon pohjalta. Opas tulee käytettäväksi kaikille NFG:n työntekijöille, opiskelijoille ja vapaaehtoisille, jotka työskentelevät kyseisen kohderyhmän parissa.

Toiminnan suunnittelu, toteutus sekä oppaan materiaalien koonti tapahtui aktiivisessa yhteistyössä projektin yhteistyökumppanini, NFG:n nuorisokasvatustyön ammattilaisen kanssa. Ohjaajan oppaan ensimmäinen versio lähetettiin NFG:lle Tsempikerhon toteutuksen päättymisen jälkeen, jolloin sain palautetta sen rakenteesta ja sisällöstä järjestön sisällä. Oppaan ensimmäinen versio jaettiin järjestön sisällä nuorisokasvattajien hyödynnettäväksi.

## 11 Toiminnan arviointi ja vaikuttavuus

Arvioimme toimintamme vaikuttavuutta laadullisesti omien havaintojemme sekä lapsilta saadun palautteen perusteella. Koska kerhomme kokoontui vain kymmenen kertaa, on työn vaikuttavuuden arvioinnin kohteena lyhyen aikavälin muutokset. Oman kokemuksemme mukaan lasten käyttäytymisessä oli havaittavissa muutoksia kerhon alkuvaiheista viimeiseen tapaamiskertaan verraten. Kerhon edetessä lapset rohkaistuivat ja oppivat ilmaisemaan itseään aktiivisemmin ja avoimemmin. Aluksi tunteista puhuminen koettiin hieman haasteelliseksi, eikä keskustelua olisi todennäköisesti saatu rakennettua ilman aikuisen aloitetta ja omien tunteiden jakamista. Uskon, että ohjaajien suvait-

sevainen ja avoin lähestymistapa, johon ei kuulunut lasten näkemysten tyrmäys tai vääräksi sanoittaminen, vaikutti luottamuksellisen ja rennon ilmapiirin luomiseen kerholaisten ja ohjaajien välillä. Kerhon yleinen ilmapiiri oli hyväksyvä ja rakkaudellinen, jossa ketään ei arvosteltu herkkyyden ja ajatustensa esilletuomisesta, vaan pikemminkin yhteisesti kannustettiin jokaista avoimuuteen ja keuhuttiin onnistumisista ja yrittämisestä.

Yksi luottamuksellisuutta luova tekijä oli kerhomme vapaaehtoisuus, jota korostimme kysymällä lapsilta ennen kerhon alkua halusivatko he tulla Tsempikerhoon vai jäädä iltapäivätoimintaan. Vaikka joinakin kertoina lapsilla olisi alkanut lelopäivä iltapäivätoiminnan puolella, halusivat kaikki silti osallistua Tsempikerhoon. Tästä päättelimme, että toiminta oli lapsille mieleistä ja kerhoon tuleminen koettiin helpoksi.

Ottaen huomioon, että kokoontumisemme ajoittuivat yleisesti levottomille perjantai-iltapäiville, jolloin koulun jälkeen iltapäivätoiminnan puolella lapsille oli vuoroin tarjolla lelu- ja leffapäiviä, oli lasten keskuudessa ilmennyt levottomuus ja väsymys suhteellisen vähäistä. Levottomuus näkyi mm. kerhon ja harjoitteiden aloittamisen viivästyksinä. Levottomuudesta ja viivästyksistä huolimatta kerholaiset osallistuivat aktiivisesti harjoitteiden tekoon ja toivat toiminnassa esille toisinaan hyvin syvällisiä ajatuksia ja kokemuksiaan.

Tunteiden käsittelemisen ns. ”normalisoitua” alkujäykkyuden jälkeen, tunteita opittiin korttien avulla ilmaista myös sanattomasti. Tunnekorttien käyttö varmasti madalsi osalle kerhon lapsista kynnyksestä todellisen keskustelun viriämiselle. Erityisesti surullisten tai vihaisten tunteiden ilmaisu tapahtui usein lapsen erikseen nimeämättä tunnetta ja osoittamalla se kortin avulla. Alkukankeuden jälkeen lapset olivat yllättävänkin avoimia tunteistaan ja kertoivat myös syistä niiden takana. Huomasimme toimintamme aikana kuinka tärkeitä tunteita ilmaisevat kortit olivat, sillä kortit konkretisoivat abstrakteja tunteita ja lapset käyttivät niitä sujuvasti kommunikaation välineenä.

Tunneharjoitteiden ja vahvuuksien käsittelemisen vaikutuksista tuon esille erään kerhomme lapsen yksilökohtaisen kehittymisen esimerkin. Kyseinen lapsi oli yksi kerhomme arimmista ja hiljaisimmista lapsista, joka ei kerhon alussa uskaltanut kertoa itsestään paljoa ja selvästi vierasti arkaluontoisista aiheista puhumista, sillä hän ei juuri puhunut ja vaikutti aralta. Tunne ja arvokertojemme jälkeen vahvuusharjoitteisiin siirtymisen aikaan huomasimme kyseisessä lapsessa muutosta omien tunteiden ja vahvuuksien käsittelemisen kehittymisenä. Lapsi osasi nimetä vahvuuskorttien avulla

omaan persoonaansa kuuluvaksi yksin pärjäämisen. Kysyttäessä lapselta millaisena tämä itse koki kyseisen ominaisuuden, hän nimesi sen heikkoudeksi vahvuuden sijaan. Keskusteltassamme aiheesta lapsi kertoi, ettei hänen ole helppo kertoa kenellekään hänen mieltään painavista asioista ja että hän kokee, että hänen on parempi selvittää ongelmistaan yksin. Pelkästään tämän ääneen sanominen oli kyseiselle lapselle suuri askel ja vaati suunnattomasti rohkeutta. Myöhemmässä vaiheessa kerhoa sama lapsi avautui vielä syvällisemmin eräästä mieltään painaneesta aiheesta, josta ei ollut aiemmin suostunut kertomaan kerhossa eikä iltapäivätoiminnassa kenellekään. Kyseisen lapsen toiminnassa oli havaittavissa muutosta liittyen omien tunteiden sanoittamisen kykyyn ja itsevarmuuteen.

Toisena esimerkkinä toimintamme positiivisesta vaikuttavuudesta kerholaistemme arjessa nostan esille toisen kerholaisemme, joka joutui usein koulun puolella konflikteihin ja jota kuvailtiin iltapäivätoiminnan ohjaajien osalta temperamenttiseksi ja räjähteleväksi. Tsemppikerhossa kyseinen lapsi aktivoi usein tahallisesti levottomuutta toisissa, mutta osallistui harjoitteisiin aktiivisesti ja kertoi välillä hyvinkin avoimesti ja vilpittömästi itsestään, kokemuksistaan, vahvuuksistaan ja arvostuksistaan. Hän myös osasi tunnistaa hyviä piirteitä muissa ja tuoda niitä esille vahvuuskertojemme aikana. Hän oli myös avulias auttamaan ohjaajia loppusiivouksessa. Tuntui ikään kuin Tsemppikerho olisi tarjonnut kyseiselle lapselle paikan, jossa keskustella avoimesti ja kokea olevansa hyväksytty juuri sellaisena kuin on. Roolia ei tarvinnut vetää ihan koko aikaa ja myös tunteista voitiin välillä keskustella. Kuten NFG:n toimintaperiaatteissa mainitaan voi ystävällisyys ja kunnioittava käytös herättää yllättävän suuren positiivisen ketjureaktion sellaisessa lapsessa, joka on tottunut saamaan aikuisen taholta negatiivisin ennakoasentein varautunutta kohtelua. Lapsesta voi positiivisen kohtaamiskokemuksen kautta näyttäytyä ihan uudenlaisia kykyjä, piirteitä ja mahdollisuuksia, jotka tukevat häntä kohti kokonaisvaltaisempaa elämänhallintaa. (Lesojeff ym. 2014: 106–109.) Koen tämän osaltaan toteutuneen kerhomme toteutuksessa nimenomaisesti edellä mainitun esimerkkilapsen tapauksessa.

Myös reiluuden ja toisten huomioimisen kehittymistä oli pakoittain havaittavissa toimintamme aikana. Käsittelimme aktiivisesti aiheita, jotka liittyivät toisen näkökulman empaattisen ymmärtämisen, hyvän ystävyuden ja reiluuden pohdintaan ja uskon keskustelujemme vaikuttaneen ainakin osaan lapsista kehittäväällä tasolla. Reiluuden ja ystävällisyyden ilmenemistä tapahtui erityisesti positiivisen palautteen annossa toisille, mutta

myös käytännön harjoitteiden ja loppuleikkien aikana huomasimme kyseisien piirteiden esilletuloa. Pelasimme ryhmäläisten toiveesta loppuleikkinä salibandyä erään tapaa-  
miskertamme lopuksi, jonka aikana erään lapsen toiminnassa ilmentyi sellaista solidaa-  
risuutta ja toisen hyvän ajattelua, johon kiinnitimme ohjaajina erityistä huomiota. Lai-  
naan osan lasten käymästä vuoropuhelusta tuodakseni esille lasten välisen dialogin  
pelin aikana.

*Lapsi 1: "Me hävitään! Mä en enää pelaa! Tää on ihan surkeeta!"*

*Lapsi 2: "Sä saat alituksen, jos sä haluat. Tuu tohon keskelle"*

*Lapsi 1: "Eih! Mä oon ihan surkee!"*

*Lapsi 2: "Sä oot oikeesti tosi hyvä, pelataan vaan. Tää on kivaa."*

Esimerkki osoittaa, että lapset ovat herkkiä tunnistamaan toistensa tunteita ja vastaa-  
maan niihin. Se, vastaako lapsi toisen epätoivoon ja ilmeiseen itsevarmuuden puuttee-  
seen vahvistamalla toisen negatiivista tunnekokemusta, vai päättääkö hän kannustaa  
toveriaan ja olla häntä kohtaan sydämellinen on lapsen oman harkinnanvaraista ja sii-  
hen vaikuttaa osittain tilanteessa vallitseva yleinen ilmapiiri sekä lapsen saama kasva-  
tus. Uskon, että kerhomme avoin ja rento ilmapiiri sekä pohdinnan kohteenamme ole-  
vat aiheet edesauttoivat osaltaan lasten reiluuden ja empatian toteutumista käytännös-  
sä. Ympäristössä, jossa ystävällisyyttä ja reiluuutta korostetaan jokaisessa hetkessä  
hyveellisenä ja toivottuna käyttäytymisenä vahvistamalla hyvää käytännön toiminnas-  
sa, hyvän huomaamisena ja kehujen antamisena, voi lapsen olla helpompi tuoda omia  
vilpittömiä ja pyyteettömiä piirteitään esille, ilman pelkoa "nössöksi" leimautumisesta tai  
itsensä nolaamisesta.

Oman arvioni mukaan vaikutti siltä, että lapset yleisesti ottaen pitivät kerhon toiminnas-  
ta, olivat keskittyneitä tehtävien tekemiseen ja vaikuttivat saavansa innoketta ja oival-  
luksia toimintamme aikana. Ongelmalliseksi toimintamme vaikuttavuuden arvioinnin  
tekee se, että kontaktimme lasten kanssa perustui pelkästään Tsempikerhon tapaa-  
misiin, emmekä nähneet heitä eri toimintaympäristöissä. Saimme tietoa lapsista vain  
iltapäivätoiminnan puolelta, emmekä tienneet lapsista juuri muuta, kuin mitä he itse  
meille päättivät kertoa. Emme voi siis varmuudella tulkita yksilöiden positiivisen kehit-  
tymisen ja käytösmuutosten juontuneen suoraan Tsempikerhoon osallistumisesta.  
Myönteisten havaintojemme taustalla on voinut vaikuttaa myös lapsen elämässä tapah-  
tuneet muutokset ja myönteinen kehitys kuten esim. kokeessa menestyminen tai pik-  
kuisaren syntyminen. Kuitenkin uskon, että Tsempikerho on osaltaan vaikuttanut

lasten toimintaan positiivisesti, joka on näkynyt mm. tunteista puhumisen avoimuuden, toisten huomioon ottamisen ja itseluottamuksen kehittymisenä kerhon aikana.

Viimeisellä tapaamiskerrallamme keräsimme lapsilta suullisesti palautteen kerhon toiminnasta kirjallisten palautelomakkeiden ollessa vielä muutostyön alla. Palautteen saannin aikana annoimme myös itse ohjaajina palautetta lapsille. Kehuimme lapsia onnistumisista ja toimme esille heissä kerhon aikana havaitsemiamme arvostettavia piirteitä. Lapset nimesivät itselleen mieleen jääneitä harjoitteita, mikä oli kivaa ja mikä tylsää sekä omia tuntemuksiaan kerhon loppumisesta. Mieleen jääneeksi ja kivaksi koettiin erityisesti arvosienestys, jossa lapset saivat etsiä aikuisen piilottamia arvosieniä perinteisen aarten metsästysleikin tyyliin (ks. Liite 1). Risuja annettiin fiilikierrokselle, koska osa lapsista oli kokenut sen tylsäksi hidastempoisuutensa vuoksi. Palautteen annossa pyrimme vahvistamaan ryhmän yhteistä positiivista kokemusta kerhosta ja tukemaan lasten ymmärrystä omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja taidoista.

## **12 Toiminnan kehittäminen ja pohdinta**

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli osallistua NFG:n arvo- ja väkivallattomuuskasvatustyön toiminnan menetelmien kehittämiseen ja niiden testaamiseen käytännössä sekä tuottaa toimintamme pohjalta ohjaajan opas järjestön sisäiseen käyttöön.

Yhteistyömme järjestön työntekijöiden välillä oli aktiivista ja monipuolista koko toiminnan toteutuksen ajan, mikä mahdollisti avoimen dialogin, jossa pystyin tuomaan omat näkemykseni ja ideani esille ja ne myös huomioitiin toiminnan kehittämisessä. Oppaan kirjoitin itsenäisesti NFG:n edellisen nuorisokasvatustyön oppaan pohjalta ja sitä muokattiin prosessin aikana järjestön työntekijöiden toiveita paremmin vastaavaksi. NFG:n osallistuminen kirjoittamisprosessiini ja oppaan tuottamiseen oli aktiivista ja tuki oppimistani sekä syvensi käsitystäni järjestön toiminnasta ja kasvatustilasta. Kaiken kaikkiaan koin yhteistyömme erittäin opiskelijaystävälliseksi ja koin olevani tasavertainen ohjaaja tsemppikerhon toteutuksessa.

Toimiessani Tsemppikerhon apu-ohjaajana ja NFG:n toiminnan ulkopuolisena tahona keskityin huomioni ohjaamisen lisäksi erityisesti harjoitteiden sujuvuuden, lasten reaktioiden ja tilanteiden havainnointiin. Oppaan tuottamisen lisäksi minulta toivottiin kehittämisideoita ja kommentteja Tsemppikerhon jatkoa ajatellen. Lasten koulupäivän jäl-

keistä vireystilaa havainnoiden, lasten ikä- ja kehitystahon huomioiden ja loppuarvioinneissa esille tulleiden palautteiden perusteella kehittäisin toiminnan sisältöä fyysisesti aktiivisemmaksi ja leikkipainotteisemmaksi. Pitkään koulussa istumisen jälkeen lapsilla oli huomattavia vaikeuksia keskittyä ja rauhoittua kerhon alussa. Tieto loppuleikin mahdollisuudesta toimi erinomaisesti lapsia motivoivana tekijänä, heijastaen lasten todennäköistä tarvetta aktiivisemmalle fyysiselle toiminnalle. Harjoitteita voitaisi kehittää esim. perinne- ja liikuntaleikkien, kuten esim. kirkonrotta, vettä kengässä, hippaleikit, viestijuoksu yms. pohjalta, niiden sääntöjä muuttamalla arvo, tunne tai vahvuusaiheita käsitteleviksi. Koska tunteet, arvot ja vahvuudet voivat lasten näkökulmasta tuntua vierailta ja oudoilta aiheilta voisi tutut leikit ja harjoitteet tuoda aiheiden lähestymiseen keveyttä sekä luoda tunnetta toiminnan turvallisuudesta ja hauskaltakin vaikuttavasta luonteesta.

Huomasin toimintamme aikana kuinka konkreettiset apuvälineet osoittautuivat tärkeiksi lasten hahmottamisen ja oppimisen kannalta. Tunne- ja vahvuuskortit toimivat hyvänä pohjana haastavien aiheiden käsittelemisessä ja toivat konkretiaa toimintaamme. Myös harjoitteet kuten arvostenestys, arvo-omenapuu ja arvomatkalaukku auttoivat lapsia käsittelemään arvostuksiaan ja sisäistämään, mitä ne tarkoittavat heidän elämässään. Arvojen käsittelemisessä voitaisiin kuitenkin kokeilla vielä enemmän konkreettisia apuvälineitä, kuten kortteja, kuvia tai muita visuaalisia keinoja esitellä lapsille, mitä kaikkia arvoja tai arvostuksia maailmassa on. Myös tarinallisuuden avulla voitaisiin aihetta lähestyä lapsille ominaisella tavalla. Arvojen konkreettinen ja visuaalinen käsitteleminen voisi helpottaa aiheen oppimista ja sisäistämistä, koska arvojen käsite on vielä hyvin haastava 7–8 -vuotiaille lapsille.

Ryhmäytymisen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomiselle olennaista on pitkäaikainen ja tasainen toiminta. Tämän vuoksi olisi hyvä, että tapaamiskertoja voisi lisätä nykyisestä kymmenestä. Tällöin lasten olisi helpompi luoda luottamuksellinen ja rentoutunut side aikuiseen ja avautua myöhemmässä vaiheessa enemmän.

Jatkoa ajatellen voisi olla tärkeää palata kirjallisen palautteen keruuseen. On mahdollista että lapset, jotka tuntevat arkuutta ilmaista mielipiteitään suoraan vertaistensa ja ohjaajien edessä voisivat ilmaista ajatuksensa ja toiveensa helpommin ja suuremmin saadessaan antaa palautteen mahdollisuuksien mukaan anonyymisti kirjoittaen. Toisaalta kirjallisen palautteen toteuttamisessa on huomioitava kyseisen ikätason kielelli-



sen ja siihen liittyvän kirjallisten taidon kehittyneisyys. Yleensä lapsi oppii kirjoittamaan ensimmäisen kouluvuotensa aikana, mutta taitojen kehittyminen on yksilöllinen prosessi, joka voi tapahtua yksilöllisesti hyvin eri tahdissa. Lisäksi suomea toisena kielenä puhuvien lapsien määrän kasvu perusopetuksessa asettaa oman haasteensa kirjallisten tuotosten luotettavuuden ja toimivuuden arvioinnissa. Täten palautteen keruulle tulisi kehittää uusi tapa, joka ei perustu puhtaasti pelkälle kirjalliselle tai suulliselle palautteenannolle. Palautteen keruu voisi kenties perustua näiden kahden menetelmän yhdistämiselle.

Oli hienoa huomata, että lapset tuntuivat olevan innostuneita oppimaan ja pohtimaan yhdessä aiheita, jotka ovat luonteeltaan suhteellisen syvällisiä psykologisesti. Arvoja, tunteita ja luontevahvuuksia ei välttämättä usein käsitellä suoranaisesti koulussa näin nuoren ikäryhmän kanssa, mutta totesimme, että aiheet tuntuivat luontevilta lapsille kun niitä lähestyttiin konkreettisesti havainnoiden ja leikin kautta. Uskonkin, että olisi hyödyllistä lasten sosiaalisen ja tunnekehityksen kannalta laajentaa tämänkaltaista toimintaa lasten pariin yleisemminkin. Vaikka näin lyhyestä toiminnasta ei voi todeta pitkäaikaisia vaikutuksia, uskon että tämäläinen toiminta olisi erittäin tarpeellista auttamaan lapsia jo varhain kehittämään itsetuntemusta ja oivaltamaan myönteisen vuorovaikutuksen (kuten muidenkin vahvuuksien huomioimisen) merkityksen. Tämä voisi toimia tärkeänä osana ennaltaehkäisevää kasvatustoimintaa, jonka tavoitteena on lasten hyvinvoinnin varhainen aktiivinen tukeminen ja mahdollisten mielenterveydellisten ongelmien ennaltaehkäisy. Tunteiden, arvojen ja vahvuuksien sanoittaminen on tärkeä taito, joka voisi potentiaalisesti auttaa lapsia kehittämään vahvempia elämäntaidollisia kykyjä ja toimia myös väkivaltakäyttäytymisen ehkäisyssä. Tietoinen henkisten taitojen opettelu voisi toimia oivana kasvatusalustana vastuullisuuteen kasvamisessa. Kun asioita käsitellään konkreettisesti ja ne nimetään, tulee niistä osa lapsen käsitemaailmaa. Esimerkiksi abstrakti käsite empatia voi olla lapsille täysin vieras ajatus, ennen kuin sen sisältö opetellaan ja käsitteen merkitystä pohditaan monista eri näkökulmista, jotka ovat lapselle konkreettisia ja tuttuja (mm. siltaamisen kautta). Näin empatian käsite todellistuu lapsille, mikä voi auttaa empatiakyvyn kehityksessä sen paremman tiedostamisen kautta.

Kaiken kaikkiaan koin yhteistyöni NFG:n kanssa erittäin palkitsevaksi ja avartavaksi kokemukseksi. Lasten ja nuorten arvo- ja väkivallattomuuskasvatus on innovatiivinen ennaltaehkäisevä mielenterveystyön muoto, jolla voisi olla hyvin merkityksellistä ja

myönteistä vaikutusta lasten ja nuorten elämässä. Elämäntaidollisten harjoitteiden käyttö lasten parissa voisi auttaa heitä jo varhain oppimaan tärkeitä sosiaalisia ja tunteita, sekä kasvaa vastuullisuuteen arvojen paremman tiedostamisen kautta. Koen NFG:n tekemän työn tämän saralta erittäin mielekkääksi ja merkitykselliseksi toiminnaksi, ja toivoisinkin näkeväni tämänkaltaisen toiminnan kehitystä ja lisäämistä koulutusinstituutioissa laajemminkin.

### 13 Lähteet

Aho, Sirkku – Laine, Kaarina 2002. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovai-  
kutukseen. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.

Ahtola, Annarilla (toim.) 2016. Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Juva. Ps-  
kustannus.

Buber, Martin 1999. Minä ja Sinä. Porvoo Helsinki: Juva. WSOY.

Carr, Alan 2011. Positive psychology: The Science of Happiness and Human  
Strengths.

Dunderfelt, Tony 2011. Elämänkaaripsykologia. 14.–15. Painos. Helsinki. WSOYpro  
Oy.

Erkko, Anna – Hannukkala, Marjo 2015. Mielenterveys voimaksi. 3 painos. Helsinki.  
Suomen Mielenterveysseura.

Eronen, Sanna – Kalakoski, Virpi – Kanninen, Katri – Laarni, Jari – Paavilainen, Petri –  
Salo, Saara – Anttila, Raija – Kallio, Minka – Lähdesmäki, Mari – Oksala, Else – Steni-  
us, Mia 2010. Persoona 1 – Psykologian perusteet. 3.–9. painos. Helsinki. Edita.

Feuerstein, R – Lewin-Benham, A, 2012. What learning looks like: mediated learning in  
theory and practice, K-6. New York: Teachers College Press. Forward: James Bellan-  
ca.

Frankl, Viktor 2014. The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logothera-  
py. Englanti. Plume Books.

Frankl, Viktor E. 1979. The Unheard Cry for Meaning. Touchstone.

Gjerstad, Eevastiina 2011. Arvokasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Teoksessa Gjer-  
stad, Eevastiina – Lesojeff, Heini – Karjalainen, Anne-Maria – Kärkkäinen, Ukko –

Niemi, Hannele – Risto, Nurmela – Ojanen, Markku – Purjo Timo – Puolimatka, Tapio – Rabensteiner, Pia-Maria – Skinnari, Simo – Solasaari, Ulla – Uljas, Riikka. Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka. Tampereen Yliopistopaino. Juvenes Print.

Goleman, Daniel 2006. 10th Edition. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York. Bantam Books.

Halinen, Irmeli – Hotulainen, Risto – Kauppinen, Eija et.al. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä. Ps-kustannus.

Hattie, J.A.C 2009. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London. Routledge.

Hotulainen, Risto – Lappalainen, Kristiina – Sointu, Erko 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Positiivisen psykologian voima: 264–277.

Hytönen, Juhani 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit Oy.

Hämäläinen, Juha 2010. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa Jantunen, Timo – Ojanen, Eero (toim.) Arvot kasvatuksessa. 1.painos. Helsinki. Tammi.

Karvonen, Sakari – Salmi, Minna (toim.) 2016. Lapsiköyhyys Suomessa 2010-luvulla. Työpaperi 30/2016. Terveiden ja Hyvinvoinnin Laitos. Helsinki. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Kidder, Rusworth, 1994. Universal Human – Finding an Ethical Common. The Futurist, July-August: 8-11.

Kronqvist, Eeva-Liisa – Pulkkinen, Minna-Leena 2007. Kehityopsykologia - Matkalla muutokseen. 1.painos. WSOY Oppimateriaalit Oy.

Krug, Etienne G. – Dahlberg, Linda L. – Mercy, James A. – Zwi, Anthony B. – Lozano, Rafael 2005. Väkivalta ja terveys maailmassa. WHO:n raportti. Gummerus kirjapaino

Oy. Jyväskylä. Verkkodokumentti. <  
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/6/9529608993\\_fin.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/6/9529608993_fin.pdf)> Luettu 5.5.2016.

Kumpulainen, Kristiina – Mikkola, Anna – Rajala, Antti – Hilppö, Jaakko – Lipponen, Lasse 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Lotta. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus. Jyväskylä. 224-239.

Lesojeff, Heini – Purjo, Timo –Tevahauta, Maria –Videnoja, Kalle 2013. Kasvatus arvoihin –arvoa kasvatukseen. Tampereen yliopistopaino. Juvenes Print.

Marjanen, Päivi –Marttila, Marjaana –Varso, Päivi (toim.) 2013. Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä. Ps-Kustannus.

Non Fighting Generation ry 2016. Lasten ja nuorten väkivallattomuus –ja arvokasvatus-ta. Verkkodokumentti. < <https://www.nfg.fi/keskusteluryhmaet>>Luettu 20.9.2016.

Non Fighting Generation ry 2016. Vastuullinen tie aikuisuuteen. Verkkodokumentti. < <http://www.nfg.fi/modules/system/stdreq.aspx?P=2&VID=default&SID=876715880743527&S=1&A=closeall&C=25180>> Luettu 5.5.2016.

Non Fighting Generation ry n.d. Arvokas Kasvatus –Tunne Arvosi. Verkkodokumentti. <<https://www.arvokaskasvatus.fi/blank-cmd8>>Luettu 25.2.2017.

Norrish, Jacolyn –Seligman, Martin 2015. Positive education –The geelong grammar school journey. Oxford. University Press.

Nurmi, Jan-Erik – Ahonen, Timo – Lyytinen, Heikki – Lyytinen, Paula – Pulkkinen, Lea – Ruoppila, Isto, 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.-4. Painos. Helsinki. WSOYpro Oy.

Ojala, Mikko 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta – Tutkimuksia 368. Helsinki. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin Yliopisto.

Ojanen, Eero 2010. I Arvokeskustelun lähtökohtia kasvatuksessa – Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa Jantunen, Timo – Ojanen, Eero (toim.) Arvot kasvatuksessa. 1.painos. Helsinki. Tammi.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2016. 3.painos. Helsinki. [Next](#) [Print](#) [Oy.](#) [Verkkodokumentti](#) [<](#)  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)>Luettu 18.1.2017.

Opetushallitus. Uudet opetussuunnitelmat pähkinänkuoressa. Verkkodokumentti.  
<[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako/udet\\_opetussuunnitelmat\\_pahkinankuoressa](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/udet_opetussuunnitelmat_pahkinankuoressa)>Luettu 2.2.2017.

Peterson, C –Seligman, M,E,P 2004. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York. Oxford University Press.

Piaget, Jean 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva. WSOY.

Puolimatka, Tapio 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Hämeenlinna. Kariston kirjapaino Oy.

Purjo, Timo – Tervahauta, Maria 2014. Nuorten väkivallattomuuskasvatus. Tuloksia, vaikutuksia ja vaikuttavuutta. Non-Fighting Generation ry. Books on Demand. Helsinki.

Purjo, Timo 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen – Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Tampere. University Press.

Purjo, Timo 2012. Viktor Franklin logoteoria. Tie arvopitoiseen ja tarkoituksentäyteiseen elämään. Loppi. Porrum Oy.

Purjo, Timo 2014. Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta. Tampere University Press.

Purjo, Timo 2015. Mielekäs, merkityksellinen ja tarkoituksellinen elämä – Perustana Viktor Frankl'n ajattelu. Helsinki. Books on Demand.

Rauhala, Lauri 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Sufi-tutkimuksia 8. Filosofisia tutkimuksia Tampereen Yliopistosta vol. 41. Tampere. Tampereen Yliopisto.

Rauhala, Lauri 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki. Yliopistopaino.

Rauhala, Lauri 2009. Henkinen ihminen. Helsinki. Gaudeamus.

Rauhala, Lauri 2005a. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysejä ja sovelluksia. Helsinki. Yliopistopaino.

Reivinen, Jukka – Vähäkylä, Jukka (toim.) 2013. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus Helsinki University Press.

Rose, Steven 2005. 21st Century Brain. Lontoo. Jonathan Cape.

Sajaniemi, Nina 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt –digitalisaatio evoluution haastajana. Toim. Ahtola, Annarilla. Teoksessa Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Juva. Bookwell Oy.

Salmi, Venla – Suonpää, Karoliina – Virtanen, Miialila 2015. Rikollisuuden piirteitä – Nuorisorikollisuus. Teoksessa Katsauksia 4/2015: Rikollisuustilanne 2014 – Rikollisuuskehitys tilastojen ja tutkimusten valossa. Helsingin Yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta, Kriminologian ja Oikeuspolitiikan Instituutti.

Salmivalli, Christina 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen – Kohti tehokkaita toimintamalleja. Opetus 2000. Jyväskylä. Ps-kustannus.

Salmivalli, Christina, 2016. Kiusaamisen vähentäminen –mahdotontako? Teoksessa Ahtola, Annarilla (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Juva. Bookwell Oy.

Schulman, Gustav 2004. Väkivalta ja sietämättömien tunteiden kierrätys. Suomen Lääkärilehti 59 (3): 149–155.

Ttofi, M. – Farrington, D. – Lösel, F. – Loeber, R 2011. Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 63–73.

Uusitalo-Malmivaara, Lotta – Vuorinen, Kaisa 2016. *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, Lotta (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Vasu 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Stakes.

Vilkka, Hanna – Airaksinen, Tiina 2003. *Toiminnallinen opinnäytetyö*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Värri, Veli-Matti 1997. *Hyvä kasvatusta – Kasvatusta hyvään*. Tampere University Press.





Non Fighting Generation ry

# *Tsemppikerho*

Ohjaajan opas

2017

## Ohjaajalle

Tsemppikerhon ohjaajan opas on suunniteltu alakouluikäisten kanssa toteutettavan arvo- ja väkivallattomuuskasvatuksen toiminnan tueksi. Oppaan harjoitteet painottuvat lasten tunteiden käsittelyyn, tunnistamiseen ja nimeämisen tukemiseen sekä omien vahvuuksien ja arvostusten pohdintaan ja tunnistamiseen. Harjoitusten tavoitteena on auttaa lapsia ymmärtämään omia sekä toisten vahvuuksia, tunteita ja reaktioita sekä pohdita yhdessä vaihtoehtoisia tapoja toimia yksin ja yhdessä. Arvokäsitteen haasteellisuu- den vuoksi arvoja lähestytään lasten kanssa elämän tärkeinä asioina.

Tämä ohjaajan opas perustuu syys-talvella 2016 järjestetyn Tsemppikerhon toteutuk- selle. Opas tarjoaa kerhon ohjaajalle esimerkkirungon, jonka sisältöä voidaan vapaasti muokata omalle ryhmälle sopivaksi tai jota voidaan hyödyntää myös sellaisenaan.

Vaikka valtaosa harjoitteista perustuukin keskustelulle ja aiheiden syvälliselle pohdin- nalle pidä mielessä tämän ikäisiä ohjatessa, että alakouluikäisellä on luontainen tarve liikkua. Tämän vuoksi myös toiminnalliset ja fyysisesti aktivoivat harjoitteet ovat kerho- laisille tärkeitä. Samasta syystä tapaamisten järjestäminen lapsia stimuloivassa tilassa, kuten liikuntasalissa ei välttämättä ole paras vaihtoehto toiminnan toteuttamisen kan- nalta. Kerhon voi jokaisella tapaamiskerralla lopettaa lasten toiveleikkiin, mikäli harjoit- teiden jälkeen jää ylimääräistä aikaa. Toiveleikki voi olla mikä tahansa pienessä ryh- mässä toteutettava ja kaikille mieleinen tekeminen, kuten hippa. Toiveleikki toimii hy- vänä motivoijana ryhmän harjoitusten tekemiselle. Muista myös, että lasten vireystila sekä keskittymiskyky vaikuttavat harjoitteiden toteutumiseen ja tarvittaessa kesken jääneitä tehtäviä voidaan aina jatkaa myös seuraavalla kerralla.

Muista, että lasten kanssa toimiessa ei kaikki mene aina niin kuin oli alun perin suunni- teltu ja valmistaudu muuttamaan toiminnan suuntaa tilanteen mukaan. Tärkeintä on avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luominen, jossa jokainen tulee kohdatuksi ainut- laatusena persoonana ja kokee olevansa tärkeä osa ryhmää.

Mukavia ohjaushetkiä!

# Tsemppikerho

## Sisällys

	Teema	Harjoitukset	Mukaan	Tavoitteet
1 s. 5-6	Tutustuminen (Tunteet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Elämän tärkeät asiat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> <li>• Kyniä ja paperia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyvän fiiliksien luominen kerhosta</li> </ul>
2 s. 7-8	Tunteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Tunteiden käsittely</li> <li>• Tunnepantomiiimi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnetaitojen oppimisen tukeminen</li> <li>• Tunteista puhumisen harjoittelu</li> </ul>
3 s. 9-10	Tunteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Satuhahmojen väritys ja personointi</li> <li>• Kiusaamistarina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> <li>• Tarina</li> <li>• Väritettävät hahmot</li> <li>• Värikyniä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lasten tunnetaitojen kehittymisen tukeminen ja syventäminen</li> <li>• Toisten ihmisten tunteiden ymmärtämisen harjoittelu</li> </ul>
4 s. 11-12	Arvot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rentoutus</li> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Arvo-omenapuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Väline musiikin-toistoon</li> <li>• Omenapuut ja arvot-omenat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvojen oppiminen</li> <li>• Omien arvostusten pohtiminen</li> </ul>
5 s. 13-14	Arvot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Kysymyshattu</li> <li>• Arvomatkalaukku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> <li>• Hattu tai pipo</li> <li>• Kysymyslaput</li> <li>• Kyniä ja paperia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvojen käsittelyn syventäminen</li> <li>• Omien arvostusjärjestelmien pohdinnan ja arvotajunnan kehittäminen</li> </ul>

6 s. 15- 16	Arvot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Arvosienestys</li> <li>• Arvopeili</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> <li>• Arvosienikortit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvojen mieleen painaminen toiminnallisuuden ja mielikuvien avulla</li> <li>• Hyvien ja haitallisten arvojen erottamisen vahvistuminen</li> </ul>
7 s. 17- 18	Arvot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Kulmat</li> <li>• Arvohuutokauppa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> <li>• Huutokaupparavikkeet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lasten omien arvostuksien syvälinen pohtiminen</li> <li>• Arvostusten priorisointi</li> </ul>
8 s. 19- 20	Vahvuudet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Vahvuuksien tunnistaminen</li> <li>• Kehukortit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> <li>• Vahvuuskortit</li> <li>• Tyhjiä kortteja</li> <li>• Kyniä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erilaisten luonteenvahvuuksien tunnistamisen oppiminen</li> <li>• Omien ja toisten vahvuuksien tunnistaminen</li> <li>• Positiivisen palautteen antaminen</li> <li>• Lasten itsearvostuksen tukeminen</li> </ul>
9 s. 21- 22	Vahvuudet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Tällainen minä olen</li> <li>• Luonteenpiirteitä jaossa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnekortit</li> <li>• Kuvalehtiä</li> <li>• Paperia tai kartonkia</li> <li>• Liimaa ja sakset</li> <li>• Luonnesanakortteja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omien vahvuuksien ja erityispiirteiden ymmärtämisen vahvistaminen ja syveneminen</li> <li>• Oman ja toisten persoonan ainutlaatuisuuden tunnistaminen</li> </ul>
10 s.23	Vahvuudet (Viimeinen kerta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiiliskierros</li> <li>• Lasten oma loppuarviointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Loppuarviointilomakkeet (jos käytössä)</li> <li>• Kynät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyvän fiilisen luominen kerhosta kokonaisuutena</li> <li>• Lasten mielipiteiden kuuleminen</li> <li>• Lasten positiivisen kokemuksen tukeminen itsestä ja muista ryhmäläisistä</li> </ul>

# Harjoituskerta 1

## *Tutustuminen*

### Harjoituskerran tavoitteet

- Ensimmäisen kerran tavoitteena on tutustuminen ja kerhon toiminnasta kertominen
- Virittää keskustelua tunteista ja elämän tärkeistä asioista
- Luoda hyvä yhteishenki ja pohja luottamuksellisen suhteen rakentumiselle

Madaltaaksesi tunteista puhumisen kynnystä osallistu keskusteluun kertomalla myös omista tunteistasi esim. fiiliskierroksen aikana.

### Tarvikkeet tapaamiskerralle:

- Tunnekortit
- Kyniä ja paperia

### Esimerkkiharjoitukset:

- Fiiliskierros
- Elämän tärkeät asiat

### Fiiliskierros

Fiiliskierroksessa lasten ja ohjaajan muodostaman ringin sisälle levitetään tunnekortteja, joista jokainen saa valita omaa sen hetkistä tunnetilaansa vastaavan kuvan. Korttien avulla lapset voivat konkreettisesti tunnistaa erilaiset tunnetilat sekä valita itselleen sopivimman vaihtoehdon. Samalla lapset joutuvat pohtimaan omia sen hetkisiä tunteitaan sekä puntaroimaan niiden merkitystä. Valinnan jälkeen jokainen saa vuorollaan kertoa omista fiiliksistään sekä mahdollisista syistä niiden takana. Yhteisen keskustelun kautta käsitellään jokaisen kortin sisältämät tunteet sekä tilanteet, joissa kyseisiä tunteita voidaan kokea. Ohjaaja edistää keskustelua kysymällä lapsilta heidän korteistaan ja huolehtii, että jokainen saa kertoa tunteistaan omalla vuorollaan ilman laiminlyöntiä.

Tunteiden tunnistamisen ja käsittelemisen harjoittelun lisäksi fiiliskierros toimii kuulumisten vaihtamisen sekä kuulluksi tulemisen välineenä.

Mikä fiilis sinulla on juuri nyt?

Miksi sinusta tuntuu juuri tuolta? (mikä on saanut sinut iloiseksi tänään?)

### **Elämän tärkeät asiat**

Elämän tärkeät asiat on piirustustehtävä, jota varten varataan useampi (3kpl) tyhjä A4-paperiarkki lasta kohden. Ensimmäiseen paperiin lapsia kehoitetaan piirtämään elämänsä tärkeimmät henkilöt, toiseen tärkeimmät esineet/asiat ja viimeiseen paperiin merkitykselliset paikat tai mielipuuhat. Harjoitukseen voidaan halutessa lisätä muitakin aiheita. Harjoite toteutetaan yksi aihe per paperiarkki – periaatteella. Halutessaan lapset voivat myös kirjoittaa papereihin tärkeimmiksi kokemansa asiat.

Harjoitteen avulla ohjaaja saa tietoa lasten arvostuksista sekä innostaa heitä pohtimaan hyviä ja arvokkaita asioita elämässään. Toimii hyvänä pohjana tulevia arvokertoja varten.

Tehtävän sujuvan toteutumisen mahdollistamiseksi ohjaaja voi myös itse piirtää omat elämänsä tärkeät asiat ja auttaa lapsia pohtimaan omia elämässä tärkeiksi kokemiaan asioita. Harjoitteen lopuksi lapset voivat kertoa omista tuotoksistaan ohjaajalle tai koko ryhmälle niin halutessaan.

## Harjoituskerta 2

### *Tunteet*

#### **Harjoituskerran tavoitteet**

- Harjoituskerran tavoitteena on tukea lasten tunteiden käsittelyyn, tunnistamiseen ja nimeämisen taitoja sekä oppimista
- Kannustaminen tunteista puhumiseen
- Lasten tunnekirjon laajentaminen

Avatkaa päivän teemaa yhdessä (millaisia tunteita on olemassa? Miten tunteet näkyvät? Millaisissa tilanteissa tiettyjä tunteita voi esiintyä?)

Luo kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa tunteista puhumista ei koeta nolona

#### **Tarvikkeet tapaamiskerralle**

- Tunnekortit

#### **Harjoitukset**

- Fiiliskierros
- Keskustelua tunteista
- Tunnepantomiiimi

#### **Esimerkkejä tunnekysymyksistä**

- Millaisia eri tunteita maailmassa on?
- Miten tunteet näkyvät?
- Millaiset tunteet voivat olla sellaisia, joita on vaikea ulkopuolisen huomata?
- Millaisissa tilanteissa olet kokenut tiettyjä tunteita? (esim. onnellisuus)
- Millaisissa eri tilanteissa niitä voidaan kokea?
- Missä kohtaan kehoa koet tiettyjen tunteiden vaikutuksia? (esim. jännitys)

- Miltä sinusta tuntuu silloin, kun joku sanoo sinulle pahasti?
- Entä kun teet toiselle pahasti?
- Miltä tuntuu pyytää anteeksi?
- Miltä tuntuu saada anteeksi?
- Mitkä asiat tuntuvat hyvältä ja mitkä pahalta?
- Miltä tuntuu, kun teet toiselle jotakin hyvää?
- Miltä tuntuu saada kehuja?

### **Tunnepantomiimi**

Jokainen lapsi saa vuorollaan esittää jotakin tunnetilaa ja muut arvaavat mitä esitetään. Ohjaaja voi kuiskata esitettävän tunteen lapselle tai se voidaan esim. arpoa nostettavista lapuista. Jännityksen helpottamiseksi ohjaaja voi osallistua esittämiseen. Yhdessä tekeminen voi helpottaa myös vaikeasti ymmärrettävien ja haastavien tunnetilojen tulkitsemista. Tunnepantomiimi toimii lasten tunnetaitojen vahvistajana.



## Harjoituskerta 3

### *Tunteet*

#### **Harjoituskerran tavoitteet**

- Harjoituskerran tavoitteena on tukea lasten ymmärrystä tunteista myös toisten ihmisten näkökulmasta
- Paha mieltä toisille sekä itselle aiheuttavien tekojen pohdinta ja tunnistaminen (tekojen seuraus ja vastuullisuus)

#### **Tarvikkeet tapaamiskerralle**

- Tunnekortit
- Tarina
- Satuhahmot
- Värikyniä

#### **Esimerkkiharjoitukset**

- Fiiliskierros
- Satuhahmojen väritys ja personointi
- Kiusaamistarina

#### **Kiusaamistarina ja hahmojen personointi**

Ohjaajalla on mukanaan valmiiksi kirjoitettu tarina, johon lapset osallistuvat luomalla sen päähenkilöt. Jokaiselle annetaan oma paperipohjalla oleva hahmo, jonka lapset saavat värittää ja personoida oman mielensä mukaisesti. Kun värittäminen ja hahmon koristelu ovat valmiita, voi ohjaaja kysyä jokaisesta hahmosta erityispiirteitä, kuten mikä on hänen mielipuuhaansa, keistä hänen

perheensä muodostuu ja onko hänellä harrastuksia. Kun kaikki hahmot on personoitu sijoittelee ohjaaja ne tarinaan, joka luetaan lapsille ääneen.

Hahmojen personointi auttaa lapsia eläytymään tarinaan ja sen eri rooleihin.

Tarinan lukemisen jälkeen ohjataan lapsia kertomaan tuntemuksiaan sen sisällöstä ja pohditaan yhdessä miltä kenestäkin hahmosta on mahtanut missäkin tilanteessa tuntua. Kysytään lapsilta mitkä teot he kokivat vääriksi ja kuka toimi heidän mielestään oikein. Samalla voidaan pohtia mitä he itse tekisivät missäkin tilanteessa ja miten erilaiset konfliktit voitaisiin ratkaista toisin. Lopuksi haastetaan lapsia keksimään tarinalle onnellinen loppu.

## Harjoituskerta 4

### *Arvot*

#### **Harjoituskerran tavoitteet**

- Kannustaa lapsia pohtimaan mitkä asiat ja piirteet ovat arvostettavia ja mitkä haitallisia onnellisen elämän toteutumisen kannalta
- Kiitollisuuden kokeminen

Ohjaajan tehtävänä on pyrkiä innostamaan lapsia aktiiviseen vuorovaikutukseen ja ymmärrykseen arvojen universaalista luonteesta (lasten kielellä: arvokkaimmat asiat ovat niitä, jotka edistävät kaikkien hyvää)

Avatkaa päivän teemaa lapsien kannalta ymmärrettävällä tavalla.

Arvoista voidaan puhua elämän tärkeinä asioina.

#### **Tarvikkeet**

- Väline musiikintoiistoon (kännykkä, cd-soitin...)
- Omenapuut ja arvo-omenat

#### **Esimerkkiharjoitukset**

- Rentoutus
- Fiiliskierros
- Arvo-omenapuu

#### **Rentoutus**

Rentoutumisharjoite voi olla oivallinen tapa pysäyttää lapset hetkeksi kiireisen päivän lomassa ja luoda kerhoon rauhallisempi tunnelma. Rentoutus voidaan toteuttaa kerhon alussa tai viimeisenä harjoitteena. Ohjaaja voi asetella latioille mukavan tilan, jossa lapset voivat pötkötellä tai vaihtoehtoisesti lapset voivat levätä myös pulpeteilla. Taustalle laitetaan rauhoittavaa musiikkia soimaan ja valot himmennetään. Harjoite voidaan

toteuttaa pelkän taustamusiikin kanssa tai lukemalla esim. satua rentoutumisen aikana. Rentoutuminen voi toimia myös luottamuksellisuutta edistävänä tekijänä ennen siirtymistä haastaviin aiheisiin.

### **Arvo-omenapuu**

Jokaiselle lapselle jaetaan oma A4 kokoiselle paperiarkille tulostettu omenapuu, johon he voivat itse valita arvo-omenansa. Ohjaajalla on mukanaan erilaisia omenoita, joiden sisälle on kirjoitettu erilaisia arvoja sekä epäarvoja, kuten ystävyys ja väkivalta. Jokainen aihe käydään läpi yhteisesti keskustellen, jolloin kaikki ymmärtävät varmasti mitä tietty omena edustaa. Keskustelun jälkeen lapset saavat itse valita haluavatko he kyseisen omenan omaan elämäänsä. Mikäli kyseisen omenan edustama arvo tai epäarvo koetaan sellaiseksi, jota omaan elämään toivotaan, tulee omena ripustaa oman puun oksalle roikkumaan. Omenapuun juurella on myös tilaa niille omenoille, jotka lapsi saattaa tunnistaa omaan elämäänsä kuuluviksi, mutta joista hän haluaisi päästä eroon. Tällaiset omenat voidaan asettaa puun juurelle ”pudonneiksi epäarvoiksi”.

Tehtävä kannustaa lapsia elämän tärkeiden asioiden pohdintaan, erilaisten tekojen eettiseen punnintaan sekä omien arvovalintojen tekemiseen.

## Harjoituskerta 5

### Arvot

#### Harjoituskerran tavoitteet

- Arvojen käsittelyn syventyminen
- Lasten arvotajunnan vahvistaminen
- Omien arvostusjärjestelmien ja tärkeysjärjestysten pohdinta

#### Tarvikkeet

- Tunnekortit
- Hattu tai pipo
- Kysymyslappuja
- Kyniä ja paperia

#### Harjoitukset

- Fiiliskierros
- Kysymyshattu
- Arvomatkalaukku

#### Kysymyshattu

Jokainen saa vuorollaan nostaa hatusta yhden lapun ja lukea sen ääneen. Laput sisältävät kysymyksen liittyen arvoihin, vahvuuksiin tai tunteisiin. Kun kysymys on luettu ääneen saa ensin sen nostaja vastata siihen oman mielensä mukaisesti. Lopuksi keskustellaan aiheesta yhdessä ja annetaan kaikkien sanoa omat näkemyksensä asiasta. Kysymysten ja yksilökohtaisen huomion avulla lapsille voidaan luoda tunnetta siitä, että heitä kuullaan ja heistä ollaan aidosti kiinnostuneita. Mikäli kysymyksen ääneen lukeminen on vaikeaa tai lapsi vaikuttaa kiusaantuneelta tai ei halua sitä lukea voi ohjaaja lukea sen hänen puolestaan. Tilanteessa, jossa lapsi ei halua vastata kysymykseen itse, voidaan kysymys kääntää suoraan koko ryhmää koskevaksi. Kysymyksistä voidaan ohjaajan avulla muodostaa monipuolisia keskusteluja.

### **Esimerkkikysymyksiä:**

- Mikä tekee sinut onnelliseksi?
- Jos ystäväsi olisi surullinen, miten voisit piristää häntä?
- Mitä kannattaa tehdä, jos näkee että jotain kiusataan?
- Miksi on tärkeää olla kiltti toisille?
- Miksi on tärkeää ottaa kaikki mukaan leikkiin?
- Millaiset teot voivat tuntua toisesta epäreilulta?
- Millaiset teot aiheuttavat sinulle pahaa mieltä?
- Millainen on hyvä kaveri?
- Mikä on lempi puuhasi koko maailmassa?
- Jos sinulla olisi jokin supervoima mikä se olisi? Mihin käyttäisit voimaasi?
- Millainen voisi olla rohkea teko? Tunnetko ketään rohkeaa ihmistä?
- Millaisia ovat ystävälliset teot?
- Miten voin olla reilu toisia kohtaan?
- Jos saisit yhden toiveen, mikä se olisi? Miksi juuri se?

### **Arvomatkalaukku**

Ohjaaja jakaa kaikille oman A4- arkille tulostetun tyhjän matkalaukun ja pyytää lapsia täyttämään oman laukkunsa niillä asioilla, jotka he ottaisivat mukaansa koko elämän pituiselle matkalle. Matkalaukku on taianomainen ja voi kantaa mitä tahansa aina ihmisestä asuinrakennukseen. Lapset voivat täten pakata mukaansa kaiken itselleen tärkeän.

Tehtävän sujuvan toteutumisen mahdollistamiseksi ohjaaja voi myös itse piirtää oman laukkunsa ja kertoa lapsille sen sisällöstä sekä tarvittaessa auttaa lapsia pohtimaan omia elämässään tärkeiksi kokemiaan asioita.

Harjoitteen lopuksi lapset voivat kertoa oman laukkunsa sisällöstä ohjaajalle tai koko ryhmälle niin halutessaan.

## Harjoituskerta 6

### Arvot

#### Harjoituskerran tavoitteet

- Syventää lasten oppimista ja ymmärrystä arvoista
- Edesauttaa arvojen mielteenpainamista toiminnallisuuden ja mielikuvien avulla
- Hyvien ja haitallisten arvojen erottamisen vahvistuminen

#### Tarvikkeet

- Tunnekortit
- Arvosienikortit

#### Esimerkkiharjoitukset

- Fiiliskierros
- Arvosienestys
- Arvopeili

#### Arvosienestys

Ohjaajalla on sienikortteja, joista jokaiseen on painettu kuva sienestä sekä jokin arvo tai epäarvo, kuten rakkaus tai väkivalta. Sienet käydään piilottamassa lapsilta salassa itse valitulle ja rajatulle alueelle. Sienet tulee piilottaa paikkoihin, joista lapset voivat ne löytää.

Kun kortit on piilotettu, päästetään lapset etsimään niitä aarteenmetsästyksen tavoin. Kerätyt sienet käydään lopuksi yhdessä läpi hyvä sieni, paha sieni – periaatteella. Pohditaan yhdessä mitkä sienet ovat syömäkelpoisia ja mitkä heitetään takaisin metsään.

## Arvopeili

Arvopeili on perinneleikistä tehty muunnos, jossa vaatteiden värin sijaan peilinä oleva kysyy kanssalleikkijöiden arvostuksista. Peiliksi jäänyt menee seisomaan seinää vasten ja muut pelaajat asettuvat toiselle puolelle tilaa. Peili on selin muihin pelaajiin ja esittää heille arvopitoisia ehtoja, kuten ”Se, joka on reilu kaveri ottaa kaksi isoa askelta eteenpäin ja muut menevät taaksepäin kaksi kanan askelta”. Ne jotka kokevat olevansa reiluja kavereita etenevät peilin suuntaan ja peli jatkuu uudella arvolla. Peli loppuu siihen kun ensimmäinen pääsee koskettamaan peilin selkää.

Peilin ideana on haastaa lapsia kysymään itseltään arvokysymyksiä ja puntaroimaan omia arvostuksiaan esim. olenko auttanut äiti kotitöissä? Olenko luotettava? Auttaisin-ko kaveria hädässä?



## Harjoituskerta 7

### *Arvot*

#### **Tapaamiskerran tavoitteet**

- Haastaa lapsia omien arvojen syvällisempään pohtimiseen
- Innostaa lapsia tekemään tietoisia arvovalintoja ja kyseenalaistamaan niitä
- Opetella tunnistamaan arvoja, jotka palvelevat hyvää elämää

#### **Tarvikkeet**

- Tunnekortit
- Huutokaupparavikkeit

#### **Esimerkkiharjoitukset**

- Fiiliskierros
- Kulmat
- Arvohuutokauppa

#### **Kulmat**

Juoksuleikki, joka vaatii liikkumisen mahdollistavan tilan. Leikissä lapset seisovat tilan keskellä ja ohjaaja huutaa vuoroin erilaisia käskyjä, kuten ”se, jonka mielestä koulussa käyminen on tärkeää, juoksee ikkunan puoleiseen kulmaan ja ne jotka, eivät haluaisi käydä koulussa juoksevat vastapäiseen kulmaan”. Tehtäviä voidaan joustavasti soveltaa kunkin ryhmän ja käsiteltävien arvo-aiheiden ja teemojen mukaan.

## Arvohuutokauppa

Tämä tehtävä on arvoharjoitus. Sen tavoitteena on syventää arvokeskustelua. Harjoituksessa on tarkoitus kartoittaa itselle tärkeitä asioita ja mitata niiden arvopitoisuutta (kuinka tärkeinä asiat koetaan).

Ohjaaja monistaa jokaiselle osallistujalle arvostushuutokauppa -lomakkeet. Ohjaaja varaa riittävästi mukaansa myös joko arvoseleitä, pokerimerkkejä tai muita huutokaupassa maksuvälineenä käytettäviä symbolisia elementtejä. Harjoituksen aluksi käydään läpi huutokaupan säännöt. Ohjaaja varmistaa, että jokainen ymmärtää, kuinka huutokaupatilanteessa toimitaan.

Jokaiselle osallistujalle jaetaan arvostushuutokauppa -lomakkeet, joista selviää, mitä kohteita huutokaupassa on tarjolla. Lapset tekevät alustavan ostosuunnitelman itseään varten. Jokainen pohtii itsenäisesti lomakkeen avulla, kuinka monta pelimerkkiä on valmis sijoittamaan kuhunkin kohteeseen.

Tämän jälkeen ohjaaja käynnistää huutokaupan. Hän valitsee satunnaisesti huutokaupan listalta yhden kohteen kerrallaan. Jokainen kohde kaupataan huutokaupan säännöillä. Eniten tarjoava saa kyseessä olevan kohteen omakseen.

Kaikki arvostushuutokauppa -lomakkeella olevat kohteet kaupataan. Ohjaaja pitää kirjanpitoa siitä, kuinka paljon mikin kohde maksoi ja kuka sen sai omakseen. Kun kaikki kohteet ovat myyty, ohjaaja käynnistää keskustelua kysellen tähän tapaan: Ovatko lapset tyytyväisiä saamiinsa kohteisiin? Menikö jokin asia ”sivu suun”? Jäikö osallistujille käyttämättä rahaa? jne.

Tämän jälkeen käydään läpi jokaisen lapsen itselleen huutamat asiat. Ohjaaja ohjaa keskustelua siihen, millaista elämä olisi kyseessä olevien arvojen kanssa. Palvelevatko kyseessä olevat valinnat hyvää elämää? Miksi? Lopuksi ohjaaja herättelee vielä kysymyksiä siitä, ovatko jotkin arvovalinnat sellaisia, joista on vaikea luopua? Entä onko olemassa arvoja, joista ei tarvitse koskaan luopua? Entä onko olemassa arvoja, jotka eivät ole keneltäkään pois?

## Harjoituskerta 8

### *Vahvuudet*

#### **Tapaamiskerran tavoitteet**

- Tukea lapsia ymmärtämään erilaisia vahvuuksia
- Opetella tunnistamaan itsessä piileviä vahvuuksia ja miten ne ilmenevät
- Tukea lasten itsetunnon tervettä kehittymistä
- Haastaa lapset huomaamaan hyvä toisessa ja tuomaan se esille positiivisen palautteenannon kautta
- Positiivisten tunnekokemusten vahvistaminen

Erilaisia luontevahvuuksia kannattaa lähestyä kysymällä ensin lapsilta mitä vahvuus heidän mielestään tarkoittaa? Millaisia erilaisia vahvuuksia maailmassa on? Miten ne ilmenevät? Millaisia vahvuuksia tunnistat esim. vanhemmissasi tai ystäväissäsi ja miten tiettyjä vahvuuksia voidaan käyttää hyvän edistämiseen?

Ohjaaja voi edistää keskustelua kertomalla konkreettisia esimerkkejä vahvuuksista. Aiheen käsittelyä voidaan helpottaa erilaisten rooli- tai satuhahmojen kautta, jolloin vahvuuksia voidaan lähestyä yleisesti tunnetun hahmon kautta.

#### **Tarvikkeet**

- Tunnekortit
- Vahvuuskortit
- Tyhjiä kortteja
- Kyniä

#### **Harjoitukset**

- Fiiliskierros
- Vahvuuksien tunnistaminen
- Kehukortit

## **Vahvuuksien tunnistaminen**

Harjoitteessa käytetään apuna vahvuuskortteja. Ohjaaja levittää lasten ja hänen itsensä muodostaman ringin sisälle erilaisia vahvuuksia ja innostaa lapsia keskustelemaan niistä. Korttien sisältämät vahvuudet käydään yksi kerrallaan läpi pohtien mitä ne tarkoittavat, miten ne todentuvat elämässä ja tunnistavatko lapset ne omikseen tai jonkun läheisensä luontevahvuuksiksi. Alkuperän jälkeen lapset saavat ottaa ne vahvuuskortit itselleen, jotka he tunnistavat omakseen. Vahvuuksien tunnistuksen ja korttien valinnan jälkeen korttien sisällöistä keskustellaan ja lapset saavat vuoroin kertoa omia kokemuksiaan omista vahvuuksistaan tai heikkouksistaan. Ohjaaja tukee keskustelun edistymistä tukikysymyksillä, kuten esim. miten kyseinen vahvuus näkyy elämässäsi? Milloin tunnet olevasi sellainen? Onko kyseinen piirre mielestäsi vahvuus vai heikkous? Miksi?

## **Kehukortit**

Jokainen lapsi saa valita itselleen tyhjän postikortin, johon kirjoitetaan lapsen nimi. Muut ryhmän jäsenet kirjoittavat tai kertovat ohjaajalle kyseisestä lapsesta hyviä asioita ja luontevahvuuksia, jotka kirjoitetaan hänen korttiinsa. Myös ohjaaja osallistuu kehujen antamiseen! Kortin ollessa valmis se annetaan kyseiselle lapselle omaksi.

Harjoite innostaa lapsia pohtimaan arvostettavia ja hyviä piirteitä toisissa ja tuomaan ne julki. Arvostuksen antaminen vahvistaa käsitystä erilaisten luontevahvuuksien olemassaolosta, luonteesta sekä hienoudesta. Kortin omistaja saa tunnustusta vertaisiltaan, vahvistusta omille hyvillä piirteilleen sekä sosiaalista kannustusta. Tavoitteena on nähdä kaikki ryhmäläiset sekä oma itsensä ainutlaatuisena, yksilöllisenä persoonana.

## Harjoituskerta 9

### *Vahvuudet*

#### **Tapaamiskerran tavoitteet**

- Omien vahvuuksien ja erityispiirteiden ymmärtämisen vahvistaminen ja syveneminen
- Lasten itsearvostuksen tukeminen (vahvuudet ja heikkoudet)
- Oman ja toisten persoonan ainutlaatuisuuden tunnustaminen

#### **Tarvikkeet**

- Tunnekortit
- Kuvalehtiä
- Paperia tai kartonkia
- Liimaa ja sakset
- Luonnesanalappuja

#### **Harjoitukset**

- Fiiliskierros
- Tällainen minä olen
- Luonteenpiirteitä jaossa

#### **Tällainen minä olen**

Tehdään Tällainen minä olen kuvakollaasi, jossa lapset saavat etsiä lehdistä kuvia tai sanoja, jotka kuvaavat esimerkiksi heidän harrastuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan, ylpeyden aiheitaan, iloa tuovia asioita, unelmia, haaveita tai toiveita, vahvuuksia, ulkonäköä tai tärkeiksi kokemiaan asioita. Kuvat leikataan irti lehdestä ja liimataan kollaa-siksi pahville tai paperille. Paperin voi jakaa sektoreihin, joihin valitaan itseään kuvaavista elementeistä sopiva otsikko. Kuvat liimataan sektoreihin. Tehtävän jälkeen jokai-

nen saa kertoa omasta kollaasistaan ja siitä, miksi valitsi siihen juuri tietyt kuvat. Ohjaajan on huolehdittava, että lapset puhuvat toistensa kuvista kunnioittavasti. Vaihtoehtoisesti valmiiksi leikatuista kuvista lapset voivat valita yhden tai useamman itseensä sopivan kuvan ja kertoa siitä toisille.

Harjoite lainattu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen oppimateriaalista (Lajunen, Kaija – Andell, Minna – Ylenius-Lehtonen, Mirja 2015. Tunne- ja turvataitoja lapsille. Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali.)

### **Luonteenpiirteitä jaossa**

Ennen leikin alkua lapsille jaetaan kolme satunnaista, luonnetta tai ominaisuutta kuvaavaa luonnesanaa. Kunkin sanan kohdalla lapsen on pohdittava, ketä toista lasta sana kuvastaisi ja kenelle se sopisi, minkä jälkeen hänen on annettava se kyseiselle lapselle. Jos sana ei sovi lapsen mielestä kenellekään, hän voi laittaa kortin pois ja ottaa korttipakasta uuden tilalle. Lopuksi kullakin lapsella on vain kolme toisilta saatua korttia. Ohjaajan on huolehdittava, että jokainen saa kolme uutta korttia itselleen toisilta. Lapset voivat myös kertoa pareittain tai koko ryhmälle, mitä luonnesanoja he saivat ja millä lailla ne heitä kuvastavat.

Harjoite lainattu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen oppimateriaalista (Lajunen, Kaija – Andell, Minna – Ylenius-Lehtonen, Mirja 2015. Tunne- ja turvataitoja lapsille. Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali.)

## Harjoituskerta 10

### *Vahvuudet*

(Viimeinen harjoituskerta)

#### Harjoituskerran tavoitteet

- Tukea lasten positiivista kokemusta itsestä ja muista ryhmäläisistä
- Kuulla lasten omia mielipiteitä harjoitteiden mielekkyydestä
- Lapsen itsenäisen, oman persoonallisen identiteetin vahvistaminen
- Palautteen antamiseen kannustaminen

Viimeisen harjoituskerran rakenne voidaan pitää kevyenä palautteen antamisena ja ryhmän purkuna.

Kannustetaan kaikkia osallistumaan palautteen antoon ja luodaan hyvä fiilis kerhosta kokonaisuutena.

Muistetaan kehua lapsia onnistumisista!

#### Tarvikkeet

- Loppuarviointilomakkeet (jos käytössä)
- Kynät

#### Harjoitukset

- Fiiliskierros
- Lasten oma loppuarviointi