

Mari Leppänen ja Heidi Luoma-aho

# **Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen alakoulussa**

Sosiaalista taitavuutta toiminnallisien menetelmin

Opinnäytetyö

Kevät 2017

SeAMK Sosiaaliala

Sosionomi (AMK) Tutkinto-ohjelma

**SeAMK** 

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU  
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

## Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveysalan yksikkö

Tutkinto-ohjelma: Sosiaalialan koulutusohjelma

Suuntautumisvaihtoehto: Sosionomi (AMK)

Tekijä: Leppänen Mari ja Luoma-aho Heidi

Työn nimi: Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen alakoulussa

Ohjaaja: Järvi Helena

Vuosi: 2017

Sivumäärä: 77

Liitteiden lukumäärä: 1

---

Toteutimme toiminnallisen opinnäytetyön, jossa perehdyimme lasten sosiaaliseen taitavuuteen teorian sekä lapsiryhmälle järjestettyjen toimintatuokioiden kautta. Opinnäytetyömme tavoitteena oli kokeilla erilaisia toiminnallisia menetelmiä nimenomaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Toteutimme toimintatuokioita kerhomuotoisesti 9-10-vuotiaille koululaisille. Teoriaosuudessa keskityimme tarkastelemaan lasten sosiaalista taitavuutta, johon liittyvät erityisesti sosiaaliset taidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot.

Toiminnallisen osuuden lähtökohtana oli syksyllä 2016 voimaan tullut uusi opetussuunnitelma, jonka mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on osa koulussa tehtävää kasvatustyötä. Tässä opinnäytetyössä pohdimme, millainen on sosiaalisesti taitava lapsi ja miten sosiaalisten taitojen kehittymistä voidaan tukea. Keskityimme tarkastelemaan sosiaalista taitavuutta nimenomaan keskilapsuuden ikävaiheessa. Keräsimme aineiston tutkimukselliseen osuuteen havainnoinnin, videon ja kirjallisten palautteiden avulla. Käytimme videoiden ja havainnointien analysointiin teemoittelua.

Tulosten perusteella on havaittavissa, että sosiaalisissa taidoissa on alakouluikäisten lasten osalta paljon tasoeroja, joten näiden taitojen harjoittelu on tärkeää. Voidaan todeta, että tunnetaidot ovat sosiaalisen taitavuuden kehittämisessä avainasemassa. Puutteelliset tunnetaidot johtavat helposti ryhmän ulkopuolelle jäämiseen ja aiheuttavat lapselle negatiivisia tunteita tulehduksen kokemuksista. Totesimme videon toimivaksi keinoksi sekä ohjaajan oman että lapsiryhmän toiminnan havainnointiin. Kehittämisehdotuksina nostamme esiin heikon sosiaalisen statuksen omaavien lasten tukemisen, videon käyttämisen ryhmäohjaajan työn kehittämisessä sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa käytettävien menetelmien ja välineiden hankkimisen kouluihin tukemaan opettajien työtä.

Avainsanat: Sosiaalinen taitavuus, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, toiminnalliset menetelmät

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

## Thesis abstract

Faculty: Seinäjoki University of applied sciences

Degree programme:

Specialisation: Bachelor of social work

Author/s: Leppänen Mari ja Luoma-aho Heidi

Title of thesis: Improving the emotional and people skills of children in elementary school

Supervisor(s): Järvi Helena

Year: 2017

Number of pages: 77

Number of appendices: 1

---

In our final thesis we focused on the social competence of children both by theory and practice, arranging tutored groups with different functional methods for school-children aged 9-10 years. The aim of the thesis was to try out different functional methods activities to develop children's social competence. They were organized in the form of after-school clubs tutored by us. The theoretical part focused on the children's social skills, particularly emotional and people skills.

The Finnish National Agency for Education published a new curriculum for education in Autumn of 2016. Declaring that teaching emotional and people skills must be an obligatory part of the educational programme in basic schools. This was a starting point of our final thesis, in which we focus on the characteristics of a socially competent child and how the development of social skills can be supported. We concentrated on social competence especially during the period of middle childhood. We gathered the research material by observing and videotaping the situations during the club meetings. We also gathered written feed-back from the children. We analyzed our videotapes and diaries material thematically.

On basis of our results, we noticed that there are great differences between the elementary school children concerning the level of social competence, so it is very important that the children get a chance to practice their social competence. The results indicate that emotional skills are the key of the social competence. A child with inadequate emotional skills is easily blocked out of the group and gets negative experiences of being excluded. We noticed that videotaping is a useful method to observe the activities of both the tutor and the group of children. As points of development we propose paying special attention to these children with low social status, using videotaping to develop the performance of the tutors of the group, and assuring that the staff at schools are able to get necessary methods and tools to support effectively the teaching of social and emotional skills.

Keywords: social competence, social skills, emotional skills, people skills, functional methods

## SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract.....	3
SISÄLTÖ.....	4
1 JOHDANTO.....	7
2 TAUSTAA JA TAVOITTEET.....	8
2.1 Aiheen perustelut ja taustaa.....	8
2.2 Opinnäytetyön tavoitteet.....	9
3 SOSIAALINEN TAITAVUUS.....	11
3.1 Sosiaalisuus.....	12
3.2 Sosiaalisuus auttaa sosiaalisten taitojen saavuttamisessa.....	13
3.3 Sosiaaliset taidot.....	14
3.3.1 Vuorovaikutustaidot.....	15
3.3.2 Tunnetaidot.....	15
3.3.3 Tärkeimmät sosiaaliset taidot.....	17
3.3.4 Heikot sosiaaliset taidot.....	17
3.3.5 Vallankäyttö.....	19
3.3.6 Sosiaalisten taitojen kehittäminen.....	19
4 KESKILAPSUUS IKÄVAIHEENA.....	22
4.1 9-vuotistaite.....	22
4.2 Koululaisen kaverisuhteet.....	23
4.3 Sukupuolten väliset erot.....	24
5 YHTEISTYÖTAHONA KOULU.....	26
5.1 Koulu sosiaalisena tilana.....	27
5.2 Sosiaaliset taidot koulussa.....	28
5.3 Opetussuunnitelma.....	29
6 TOIMINNALLINEN OSUUS.....	32
6.1 Toimintatuokioiden suunnittelu ja tavoitteet.....	32
6.2 Käytännön toteutus.....	34
6.3 Kerhossa käytetyt toiminnalliset menetelmät.....	35
6.3.1 Liikunta- ja muut leikit.....	36

6.3.2	KiVa-koulu.....	37
6.3.3	Draama .....	37
6.3.4	Yhteistyö- ja ryhmätoiminnan harjoitukset.....	38
6.3.5	Läsnäoloharjoitukset .....	39
6.4	Tunnetaitoja vahvistavat menetelmät.....	39
6.4.1	Tunnemuksu –tunnetaito-ohjelma.....	40
6.4.2	MAHTI –tunnekortit .....	41
6.4.3	Hyvää mieltä yhdessä -materiaalit .....	41
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSELLINEN OSUUS.....</b>	<b>42</b>
7.1	Aineiston kerääminen.....	42
7.1.1	Muistiinpanot ja videointi.....	42
7.1.2	Palautelomakkeet .....	43
7.2	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus .....	44
<b>8</b>	<b>TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>46</b>
8.1	Sosiaaliset taidot.....	47
8.1.1	Itsensä esittelemisen ja kuuntelemisen taidot .....	48
8.1.2	Keskustelutaidot.....	48
8.1.3	Ryhmätyötaidot .....	50
8.1.4	Tunnetaidot.....	51
8.2	Hiljaiset lapset.....	52
8.3	Sukupuolten väliset erot ja keskilapsuuden ikävaihe .....	54
8.4	Ristiriitatilanteet.....	55
8.5	Sivuuttaminen .....	56
8.6	Vallankäyttö .....	58
8.7	Menetelmien toimivuus .....	59
8.7.1	KiVa-koulu.....	60
8.7.2	MAHTI-tunnekortit.....	60
8.7.3	Valokuvaus .....	61
8.7.4	Videointi .....	61
8.7.5	Kannustus-piiri ja onnistumisen kokemukset .....	62
8.7.6	Toiminnallinen tekeminen .....	63
8.8	Ohjaajien toiminta .....	65
8.9	Palautelomakkeet.....	66

9 POHDINTA .....	68
9.1 Pohdintaa opinnäytetyöprosessista.....	68
9.2 Pohdintaa tuloksista.....	69
9.3 Kehittämisehdotukset.....	70
LÄHTEET .....	72
LIITTEET .....	76

# 1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme aiheena on lasten sosiaalinen taitavuus ja sen vahvistaminen toiminnallisilla menetelmillä koulussa. Opinnäytetyössämme on tavoitteena perehtyä lasten sosiaalisiin taitoihin ja sosiaalista taitavuutta kehittäviin menetelmiin sekä toteuttaa käytännössä toimintatuokioita alakouluikäisille lapsille.

Nykyisin hyvät sosiaaliset taidot ovat edellytys työmarkkinoilla pärjäämisessä ja monissa eri ammateissa edellytetäänkin muun osaamisen lisäksi hyviä vuorovaikutustaitoja. Hyvät sosiaaliset taidot ovat edellytys kaverisuhteissa ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa pärjäämisessä. Keltikangas-Järvisen (2009, 17) mukaan sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäinen ominaisuus vaan kyseessä on opittu taito eikä kaikilla näitä taitoja automaattisesti ole.

Kauppila (2005,127) on jakanut sosiaaliset taidot perustaitoihin, jotka jokaisen tulisi hallita jo varhaisessa vaiheessa, ja kehittyneisiin taitoihin. Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa keskityimme erityisesti perustaitoihin, jotka ovat itsensä esitteleminen, toisen kuunteleminen, keskustelun aloittaminen ja keskustelemisen taito. Nostamme erityisesti esiin myös tunnetaitojen merkityksen sosiaalisen taitavuuden osalta. Sosiaalisesti taitavat ihmiset ovat yleensä taitavia tunteiden säätelyssä. Tunteiden tunnistaminen, säätely ja hyväksyminen ovat tunnetaitoja. Tunnetaidot ohjaavat käyttäytymistä ja vuorovaikutustilanteita eli ovat olennainen osa sosiaalisia taitoja.

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevalla alakoululla. Kohderyhmänä oli 9-10-vuotiaista lapsista koostuva ryhmä, jolle järjestettiin viisi ohjattua tuokiota. Ohjaustuokioiden tarkoituksena oli kehittää lasten sosiaalista taitavuutta, erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä ryhmässä toimimisen taitoja. Ohjaukertojen aikana testasimme erilaisia sosiaalisen taitavuuden kehittymiseen tähtäviä toiminnallisia menetelmiä. Opinnäytetyön viitekehyksenä on käytetty teoriaa lasten sosiaalisista taidoista, erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä toiminnallisista menetelmistä osana sosiaalisten taitojen opettamista.

## 2 TAUSTAA JA TAVOITTEET

Tässä luvussa kerromme opinnäytetyömme taustaa ja aiheen valintaa. Kerromme olemassa olevasta tutkimus- ja teorianäytetyöstä sekä esittelemme opinnäytetyömme tavoitteet.

Opinnäytetyömme on toiminnallinen opinnäytetyö. Vilkan ja Airaksisen (2003, 30-40) mielestä toiminnalliselle opinnäytetyölle on suositeltavaa löytää toimeksiantaja, koska työelämään liittyvä opinnäytetyö tukee opiskelijan ammatillista kasvua. Opiskelija pääsee peilaamaan tietojaan ja taitojaan senhetkiseen työelämään ja sen tarpeisiin. Toiminnallisessa opinnäytetyössä ei välttämättä esitetä tutkimuskysymyksiä eikä tutkimusongelmaa, ellei toteutustapaan kuulu myös selvityksen tekeminen. Tuloksena syntyvä tuotos on tarkoitettu jollekin tai jonkun käytettäväksi, joten kohde-ryhmän täsmällinen määrittäminen on tärkeää.

### 2.1 Aiheen perustelut ja taustaa

Idea opinnäytetyömme aiheeseen lähti käytännön kokemuksen pohjalta. Työskentelemme lasten ja nuorten parissa koulussa ja lastensuojelussa. Olemme kiinnittäneet huomiota siihen, kuinka yleistä lasten yksinäisyys on, sekä siihen, miten hankala joidenkin lasten on päästä ryhmään ja pysyä siinä mukana. Koulusta jokaiselta vuosiluokalta löytyy yksi tai useampi lapsi, joka jää yksin, pois leikeistä ja ryhmästä, henkilökunnan ja lasten toistuvista auttamisyrittämisistä huolimatta. Kyseessä ei aina ole se, etteivät muut lapset ottaisi yksinäistä lasta mukaan leikkeihin, vaan usein lapselta itseltään näyttäisi puuttuvan sosiaalista taitavuutta, jonka avulla hän osaisi leikkiä ja osallistua ryhmän toimintaan tai noudattaa sovittuja sääntöjä.

Lapsi tarvitsee tukea sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja kehittämiseen. Halusimme omalta osaltamme vaikuttaa siihen. Koska lapsi viettää koulussa useita tunteja päivästä, koulun sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä rooli lapsen elämässä. Kouluissa on otettu käyttöön syksyllä 2016 uusi opetussuunnitelma, johon on kirjattu tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen osana koulutyötä. Tämä herätti meidän mielenkiintomme ja päätimme toteuttaa opinnäytetyön alakoululle liittyen lasten sosiaaliseen taitavuuteen ja niiden opettamiseen koulussa.



Lasten sosiaaliseen taitavuuteen, sosiaaliseen kehitykseen ja kaverisuhteisiin liittyen on olemassa paljon tutkimus- ja teoriatietoa. Olemassa oleva tieto käsittelee kuitenkin sosiaalista taitavuutta pitkälti pienten lasten osalta ja varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Kansainvälisesti sosiaalinen taitavuus ja nimenomaan tunnetaidot ovat isommassa roolissa. Tutkimus- ja teoriatietoa on saatavilla, mutta tieto ei kaikilta osin ole kovin tuoretta. Päädyimme käyttämään erityisesti Kauppilan (2005) sekä Keltikangas-Järvisen (2010) julkaisemaa kirjallisuutta aiheesta. Totesimme nämä hyviksi peruslähteiksi, joiden rinnalle keräsimme muuta lähdeaineistoa tukemaan ja täydentämään asiaa. Olemme esitelleet erinäisiä tutkimuksia myöhemmin opinnäytetyön teoriaosuudessa. Hyödynsimme olemassa olevaa tietoa mahdollisuuksien mukaan, osittain soveltaen meidän valitsemaan kohderyhmään sekä pyrimme käyttämään mahdollisimman ajankohtaista, luotettavaa ja käytännönläheistä tietoa.

Sosiaalisten taitojen hallitsemista korostetaan eri tahoilla: päiväkodissa, koulussa ja työyhteisöissä. Tämän päivän lapset elävät yhteiskunnassa, jossa hyvät sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot ovat todella tärkeässä roolissa. Keltikangas-Järvisen (2010, 22) mukaan sosiaalisten taitojen määrittelemisen on paljolti kiinni aikakaudesta. Joitakin vuosikymmeniä sitten hyvänä sosiaalisena käytöksenä pidetyt asiat eivät päde enää samalla tavalla. Vielä 1960-luvulla sosiaalisen ihmisen ajateltiin olevan myöntäväinen ja auttamishaluinen eikä hän korostanut itseään ja osasi luovuttaa ajoissa. Nykypäivänä käsitys on lähestulkoon päinvastainen, koska aiemmin vähäteltyjä ominaisuuksia pidetään nykyään arvossa. Oma arvontunto, itsensä esiintuominen ja sinnikkyys ovat ihailtavia taitoja.

## **2.2 Opinnäytetyön tavoitteet**

Opinnäytetyön tavoitteena oli toteuttaa sosiaalista taitavuutta, erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja vahvistavia toiminnallisia tuokioita koululaisille. Tässä opinnäytetyössä pohdimme myös, millainen on sosiaalisesti taitava lapsi ja miten sosiaalisten taitojen kehittymistä voidaan tukea. Pyrimme selvittämään käytännön kokeilujen

kautta, miten erilaiset toiminnalliset menetelmät toimivat lapsiryhmässä. Keskitymme tarkastelemaan sosiaalista taitavuutta nimenomaan keskilapsuuden ikävaiheessa.

Saimme opinnäytetyömme yhteistyötahoksi Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevan alakoulun, josta kohderyhmäksi valikoitui 9-10-vuotiaiden lasten ryhmä. Lapsiin liittyen on olemassa paljota tutkimus- tai teoriatietoa sosiaalisesta taitavuudesta, mutta näissä keskitytään paljolti pieniin lapsiin ja ne on tehty varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Pyrimme etsimään mahdollisimman täsmällistä tietoa nimenomaan meidän kohderyhmäämme ajatellen kirjallisuudesta ja verkosta.

Koulumaailmassa ollaan vasta kehittämässä ja luomassa toimintatapoja tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Syksyllä 2016 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa on kirjattuna tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen liittäminen koulussa tehtävään kasvatustyöhön. Koulun osuutta näiden lasten tulevaisuuden kannalta tärkeiden taitojen opettamisessa korostetaan. Toimivia käytäntöjä ei ole kuitenkaan vielä olemassa ja kouluissa kamppaillaan haasteen edessä, jotta uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin pystyttäisiin vastaamaan. Pyrimme tällä opinnäytetyöllä osaltamme vaikuttamaan tähän tilanteeseen ja tuomaan ainakin yhteistyökoululle ideoita ja vinkkejä lasten kanssa tehtävään työhön.

### 3 SOSIAALINEN TAITAVUUS

Tässä luvussa avaamme käsitteitä sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Erityisesti keskitymme sosiaaliin taitoihin ja siihen, mitä sosiaalinen taitavuus on. Alussa tuomme esiin erilaisia käsitteitä, joita aiheeseen liittyy.

Salmivalli (2008, 72-78) käyttää käsitettä sosiaalisesta pätevydestä, koska hänen mukaansa se näkökulma ei merkitse tiukkaa rajausta käsitteistä ja viitekehyksestä, vaan sosiaalinen pätevyys on eräänlainen yläkäsite ja sosiaaliset taidot ovat yhden osa-alueista. Sosiaalista pätevyyttä voidaan tarkastella sosiaalisten taitojen, sosiokognitiivisten taitojen, emootioiden ja niiden säätelyn tai sosiaalisen motivaation näkökulmasta. Pelkkä sosiaalisten taitojen näkökulma ei Salmivallin mukaan huomioi sosiaalisen pätevyyden tilannesidonnaisuutta. Jokin käyttäytyminen voi olla järkevää yhdessä, mutta ei toisessa ympäristössä. Tilanteen tulkitsemiseen tarvitaan sosiokognitiivisia taitoja eli sosiaalisen tiedon prosessointia. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan Salmivallin (2008, 86-107) mukaan kykyä tehdä sosiaalisessa tilanteessa oikeita havaintoja, päätelmiä sekä tulkintoja. Sosiaalisen tiedon käsitteilyyn liittyviä vaiheita ovat tilanteeseen orientoituminen sisäisten ja ulkoisten vihjeiden avulla, tilannetulkinta, tavoitteen asettelu, vaihtoehtoisen toimintastrategian muodostaminen tai haku muistista sekä tilanteeseen sopivan toiminnan valinta.

Käytämme tässä opinnäytetyössä sosiaalinen taitavuus –käsitettä kuvaamaan sosiaalisten taitojen ilmenemistä. Käsitettä ovat käyttäneet esimerkiksi Nurmi ym. (2010) ja Keltikangas-Järvinen (2010). Sosiaalisesti taitavalla ihmisellä on hyvät sosiaaliset taidot. Rinnakkaisia käsitteitäkin kirjallisuudesta löytyy, kuten Salmivallin (2008) käyttämä sosiaalinen pätevyys, Kauppilan (2005) sosiaalinen kompetenssi tai Saarisen (2002) ja Virtasen (2015) samaa tarkoittava sosiaalinen kyvykkyys. Valitsimme sosiaalinen taitavuus -käsitteen, koska se viittaa mielestämme suoraan sosiaaliin taitoihin ja niiden käyttämiseen.

### 3.1 Sosiaalisuus

Sosiaalisia taitoja käsiteltäessä puhutaan usein sosiaalisuudesta. Keltikangas-Järvisen (2010, 17) mukaan sosiaalisuus on eri asia kuin sosiaaliset taidot. Sosiaalisuudessa on kyse synnynnäisestä temperamenttipiirteestä ja sosiaaliset taidot sen sijaan ovat opittuja taitoja, jotka kuuluvat persoonallisuuteen. Sosiaalisuus on yksinkertaisesti halua olla muiden ihmisten kanssa ja sosiaaliset taidot kertovat kyvystä selvittää sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisuutta ei ole se, että on hauska ja puhelias. Rantala (2016) korostaa sitä, että sosiaalinen ihminen on kiinnostunut muista ihmisistä ja hakeutuu muiden seuraan, kuitenkin unohtamatta itseään. Salmivallin (2008, 86) mukaan sosiaalisten taitojen käsitettä on kritisoitu, koska se sotkee keskenään taidot ja muitten odotuksiin mukautumisen.

Sosiaalisuudessa on suuria ihmisten välisiä eroja. Ihminen on luontaisesti sosiaalinen olento ja sosiaalisuus on ihmisen perustarve, mutta sosiaalisuuden aste vaihtelee. Toinen haluaa olla aina muiden ihmisten kanssa ja toinen vetäytyy enemmän omiin oloihinsa. Keltikangas-Järvisen (2010, 33) mukaan tässä tulee kyseeseen temperamentti. Temperamentti ei selitä sitä, onko ihminen sosiaalinen vai ei, kaikki ihmiset ovat perustaltaan sosiaalisia, mutta sosiaalisuuden taso vain vaihtelee. Ihmisen temperamentti säätelee sosiaalisuuden astetta eli halua olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa. Temperamentti on synnynnäinen reagoititapa ja taipumus, ja se vaikuttaa siihen, minkälaiset ympäristön ärsykkeet herättävät ihmisen mielenkiinnon tai mitkä hän ohittaa. Temperamentti määrittelee myös sitä, miten voimakkaasti ihminen reagoi näihin ärsykkeisiin ja millaiset asiat ihminen koee palkitsevina.

Kauppilan (2005, 19) mukaan sosialisatioprosessissa on kyse ihmisen kehittymisestä yhteiskunnan jäseneksi. Tämä prosessi alkaa jo varhaislapsuudessa. Sosialisatioprosessiin kuuluu se, että yksilö oppii yhteiskunnan käyttäytymissäännöt ja toimintatavat, jotka ovat lähtöisin arvoista ja normeista. Pirskanen (2007, 120-124) toteaa Meadin (1962) havainneen lapsen sosiaalisen kehityksen etenevän tiettyjen vaiheiden kautta. Niissä lapsen minä muotoutuu ja hänen kykynsä omaksua erilaisia identiteettejä kehittyä. Vastasyntyneellä ei ole käsitystä minästä, vaikka hänellä onkin jo tietynlainen temperamentti valmiina. Pirskasen mukaan Meadin tärkeä ajatus

oli, että kieli ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat välttämättömiä yksilön tietoisuuden ja minän kehitykselle.

Sosiaalisen kehityksen vaiheet ovat valmistava vaihe, leikkivaihe sekä pelivaihe. 9-10-vuotiaat lapset ovat yleensä leikki- tai pelivaiheessa. Pelit eroavat leikeistä siten, että niissä on organisoidut säännöt, joiden mukaan yksilöiden pitää suunnata toimintansa ja vuorovaikutuksensa. Pystyäkseen osallistumaan peliin yksilön täytyy pystyä ymmärtämään kaikkien muiden pelin osanottajien näkökulmat. Pirskanen toteaa toisaalta Burkittin (2004) väittäneen Meadin (1962) sosiaalisen kehityksen vaiheiden leikkien ja pelien olevan perusta erilaisille vuorovaikutuksen muodoille koko elämän ajan. Tällöin viralliset sosiaaliset käytännöt perustuisivat ns. pelimuotoiselle vuorovaikutukselle, kun taas ihmisten epävirallinen kanssakäyminen vastaisi ns. leikkivaihetta, jossa luodaan, omaksutaan ja esitetään rooleja. (Kauppila 2005, Pirskanen 2007.)

### **3.2 Sosiaalisuus auttaa sosiaalisten taitojen saavuttamisessa**

Jos lapsi on sosiaalinen, se ei automaattisesti tarkoita, että hänellä on hyvät sosiaaliset taidot. Keltikangas-Järvisen (2010, 53) mukaan sosiaalisuus kuitenkin auttaa kahdella tavalla sosiaalisten taitojen saavuttamisessa. Ensinnäkin sosiaalinen lapsi puhuu helposti vieraille ihmisille eikä häntä pelota uudet tilanteet. Sosiaaliseseen lapseen suhtaudutaan monessa mielessä positiivisella tavalla ja hän saa runsaasti kehuja sekä kannustusta. Lapsen saama palaute lisää hänen taitojaan, koska hän on kiinnostunut muista, lähestyy heitä, hakee kontaktia ja saa samalla jatkuvasti harjoitusta siitä, miten muiden kanssa tulee toimia.

Toiseksi Keltikangas-Järvisen (2010, 53) mielestä sosiaaliselle lapselle on tärkeää, että hänestä pidetään. Tämän johdosta lapsi kiinnittää enemmän huomiota omaan käyttökseen, koska hän tietoisesti pyrkii ylläpitämään sellaista käytöstä, jonka seurauksena muut pitävät hänestä. Jos lapsen sosiaalisuuden taso on matalampi, lapsi ei ole niin kiinnostunut siitä, mitä muut hänestä ajattelevat eikä myöskään pyri toimimaan siihen tähtävällä tavalla. Lapsi ei välttämättä ole kiinnostunut hoitamaan kaverisuhteitaan tai ei välitä siitä, miten sanansa asettaa. Tämä voidaan tulkita sosiaalisten taitojen puutteeksi, vaikka kyseessä voi olla matala sosiaalisuuden taso.

Lapsi voi olla ujo, mutta se ei tarkoita, etteikö hän olisi sosiaalinen. Ujous ei liity sosiaalisuuteen. Ujoudessa on kyse tunteesta, joka ensimmäisenä tulee vallalle uudessa ja erilaisessa tilanteessa, esimerkiksi vieraan ihmisen kohtaamisessa. Tutkimusten mukaan empaattisuus, sensitiivisyys, herkkyyys ja hienotunteisuus ovat yhteydessä ujouteen, mutta eivät sosiaalisuuteen. (Keltikangas-Järvinen, 2011.)

### 3.3 Sosiaaliset taidot

Nurmen ym. (2010, 110) mukaan sosiaaliset taidot ovat valmiuksia, joita lapsi tarvitsee arjessa vastaan tulevilla sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisten taitojen avulla lapsi pystyy ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan haluamiaan tavoitteita, kuten kavereiden kanssa leikkiin mukaan pääseminen ja ryhmässä toimiminen. Keltikangas-Järvisen (2010, 22) sekä Salmivallin (2008, 79) mukaan hyvät sosiaaliset taidot omaava lapsi tietää aina, miten toimia. Sosiaalisissa taidoissa on kyse erilaisista sosiaalisista selviytymis- ja toimintamalleista, joita sosiaalisesti taitava osaa joustavasti ja tehokkaasti käyttää. Sosiaalisesti taitava ihminen toimii sujuvasti ja joustavasti kaikenlaisissa tilanteissa eikä joudu muiden kanssa kahnauksiin.

Saaranen-Kauppinen (2014, 54-55) mielestä sosiaalinen taitavuus on yksi lähestymistapa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja siinä onnistumiseen. Sosiaaliset taidot eroavat muista taidoista erityisesti siinä, että ne suuntautuvat aina jollakin tapaa muihin ihmisiin. Virtasen (2015, 73) mukaan sosiaalinen taitavuus tarkoittaa samaa kuin henkilösuhteiden hallinta. Saaranen-Kauppinen (2014, 54-55) toteaa, että sosiaalisesti taitavan yksilön toiminnan taitavuuden tulisi aina määrittäytyä ihmisten välisissä suhteissa ja tilanteissa, jotka puolestaan ovat osa laajempaa sosiokulttuurista kehystä.

Tärkeitä sosiaalisia taitoja ovat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, kuten oman vuoron odottaminen ja taito kertoa omia mielipiteitä. Sosiaalisesti taitava osaa neuvotella toisten kanssa sekä hänellä on hyvät kuuntelemisen ja havainnoinnin taidot. Hyvät sosiaaliset taidot omaava ihminen on empaattinen ja hienotunteinen eli osaa asettua toisen asemaan ja ottaa toiset huomioon. Toisten ihmisten kokemukset myös herättävät hänessä tunteita eli hän on sympaattinen. Sosiaaliset taidot ovat

kognitiivisia taitoja, joissa olennaista on ongelmanratkaisukyky, tilanteiden selvittäminen ja vaihtoehtojen löytäminen. Sosiaalista taitavuutta ilmentää toiminta, jossa säilyy hyvä yhteistyön henki, vuorovaikutus on tehokasta ja samalla saadaan aikaan positiivisia tuloksia. Sosiaaliset taidot voivat ilmetä hyvin eri tavoin eri ikävaiheissa, mutta ne kehittyvät ja niiden merkitys korostuu läpi elämän. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22; Kauppila 2005, 70; Kokkonen & Siponen 2006, 205.)

### **3.3.1 Vuorovaikutustaidot**

Sosiaalinen vuorovaikutus on Kauppilan (2005, 19) mukaan yläkäsite, johon kuuluvat sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Vuorovaikutustaidot ovat osa sosiaalisia taitoja. Kauppilan (2005, 22-24) sekä Kokkonen ja Siposen (2006, 204) mukaan vuorovaikutustaitoihin kuuluu tärkeimpänä kommunikointi- eli viestintätaidot. Kommunikaatio on vuorovaikutuksen perusta ja useimmat ongelmat vuorovaikutuksessa johtuvat kommunikaatio-ongelmista. Tärkeää on hyvä kuuntelemisen taito, keskustelu-, neuvottelu- ja esiintymistaidot, yhteistyö- ja ryhmätyötaidot sekä empatiakyky. Omien ajatusten ja tunteiden jämäkkä, selkeä ja sanaton sekä sanallinen ilmaiseminen ovat vuorovaikutustaidoissa olennaisia. Vuorovaikutustaidot ovat pitkälti tilannesidonnaisia. Tietyissä tilanteissa, ympäristöissä ja kulttuurissa on tietynlaiset normit ja tavat toimia. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot voidaan mukauttaa tarvittavissa tilanteissa toimiviksi.

### **3.3.2 Tunnetaidot**

Palvelutaidot, toisten tunnetilojen ja tunteiden ymmärtäminen, häviämisen taito ja jämäkkyyden osoittaminen ovat vaativimpia sosiaalisia taitoja (Kauppila, 128). Sosiaalisesti taitavat ihmiset ovat yleensä taitavia tunteiden säätelyssä. Tunteiden tunnistaminen, säätely ja hyväksyminen ovat tunnetaitoja. Tunnetaidot ovat sosiaalisten taitojen perusta ja ne ohjaavat käyttäytymistä sekä vuorovaikutustilanteita (Kokkonen & Siponen 2006, 205).

Emotionaalinen älykkyys eli tunneäly (*emotional intelligence*) on käsitteenä vielä melko uusi. Kyseessä on tunteen ja järjen yhteistoiminta. Tunneälyssä on kyse kyvystä havaita sekä omia että muiden tunteita ja emootioita, kuin myös taidosta erottaa niitä toisistaan ja käyttää tietoa oman ajattelun sekä toiminnan ohjaamisessa. Näihin taitoihin liittyvät olennaisesti myös itsetuntemus, taito ilmaista omia tunteitaan sopivalla tavalla sekä empatiataidot. Emotionaalista älykkyyttä on, että pystyy käsittelemään negatiivisiakin tunteita tavalla, joka ei häiritse tai hallitse toimintaa. Lapsen tunne-elämän valmiuksia ei voida verrata aikuisen tasoon. Ne aivojen osat, joissa tunne-elämän valmiudet kehittyvät, ovat lapsilla vasta kehitysvaiheessa. Lapsella ei ole vielä valmiuksia säädellä tunteitaan aikuisen tavoin, joten lapsi tarvitsee harjoitusta näiden taitojen oppimisessa. Kyseessä on läpi elämän kestävä prosessi. (Virtanen 2015, 25-31; Goleman 23.4.2012; Kauppila 2005, 128-129.)

Lähtökohtana tunnetaitojen oppimiselle on omien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen. On hankalaa ymmärtää toisten tunteita, jos ei havaitse omia tunteitaan. Tunteet täytyy osata tuoda ilmi oikealla tavalla ja tunteita tulisi osata hallita sekä säädellä. Tunteiden säätely on itsehillintää ja tunteiden hallintaa siten, että osaa käsitellä erilaisia tunteita itselle ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Jos tunteiden säätely ei suju, voi joutua tunteiden vietäväksi ja jäädä turhan pitkään hankaliin tuntemuksiin tai voi tulla hallitsemattomia tunteiden purkauksia. Tunteiden säätelykyky rakentaa positiivista minäkuvaa, lisää itseluottamista ja lisää tavoitteellisen toiminnan mahdollisuuksia. Kun hallitsee omat tunteensa ja pystyy käsittelemään niitä, pystyy paremmin toimimaan arjessa ja toipumaan vastaan tulevista pettymyksistä. (Suomen mielenterveysseura, [viitattu 14.1.2017]; Lundán 2012, 179-180.)

Omien tarpeiden kuunteleminen, itsearvostus ja jämäkkyys ovat tärkeitä tunnetaitoja. Omien tarpeiden kuunteleminen ja niiden tyydyttäminen on käytännössä itsestä huolehtimista ja se on edellytys toisista huolehtimiseen. Itsearvostus taas koostuu myönteisistä ja kielteisistä piirteistä. Itsearvostus on uskoa omaan kykyihin ja mahdollisuuksiin. Sen eri puolia ovat itsekunnioitus, kyky rakastaa itseä ja itsensä hyväksyminen. Kauppilan (2005, 128) korostama jämäkkyys on kykyä määritellä



omat suojaavat rajat ja pitää niistä kiinni sekä taitoa määritellä, mikä on itselle hyväksi ja mikä ei. Kun osaa oikealla tavalla pitää omista rajoista kiinni ja sanoa ”ei”, ei joudu niin helposti loukatuksi. (Suomen mielenterveysseura, [viitattu 14.1.2017].)

### 3.3.3 Tärkeimmät sosiaaliset taidot

Kauppila (2005,127) on jakanut sosiaaliset taidot perustaitoihin, jotka jokaisen tulisi hallita jo varhaisessa vaiheessa, ja kehittyneisiin taitoihin, jotka eivät kaikkien kohdalla toteudu ihan itsestään selvästi.

**Perustaitoja** ovat itsensä esitleminen, kuunteleminen, keskustelun aloittaminen ja keskustelemisen taito, johon liittyy kysyminen ja neuvominen sekä toisen vapaa-muotoinen haastatteleminen. Perustaitoja ovat myös kohteliaisuuksien esittäminen ja vastaanottaminen sekä avun pyytäminen.

**Kehittyneitä sosiaalisia taitoja** ovat erilaiset yhteistyötaidot, kuten ryhmään mukaan liittyminen ja ryhmässä toimiminen, ohjeiden ja opetuksen seuraaminen, ohjeiden antaminen, haastattelutaidot ja anteeksi pyytäminen. Jämäkkyys ja toisiin vaikuttaminen sekä ystävyuden luominen kuvastavat myös kehittyneitä sosiaalisia taitoja.

**Muita sosiaalisia vuorovaikutustaitoja**, joiden merkitys koulussa korostuu, ovat luvan pyytäminen, toisten auttaminen, neuvottelutaidot, suhtautuminen kiusaamiseen ja väkivaltaan, syytösten ja epäoikeudenmukaisuuden käsittely, ryhmäpaineen, ulkopuolelle jäämisen ja yksinäisyyden käsittely sekä selviytyminen hämmentävistä tilanteista. Koulussa pelataan ja kilpaillaan paljon, joten häviämisen taito on tärkeä oppia ja suosion saavuttaminenkaan kaveriporukassa ei ole itsestään selvää.

### 3.3.4 Heikot sosiaaliset taidot

Sosiaalista kehitystä uhkaa Pulkkinen (2002, 113) mukaan sosiaalisten taitojen heikkous. Tämä aiheuttaa hyljeksintää kaveripiirissä eli lapsen sosiaalinen status on matala. Keltikangas-Järvisen (2010, 193) puhuu suosituista ja torjutuista lap-

sista. Sosiaalisesti torjutut lapset joutuvat helposti kiusaamisen kohteiksi. Sosiaalinen status on sekä Keltikangas-Järvisen (2010, 192) että Nurmen ym. (2010, 111) mukaan hyvin pysyvä tila. Tämä aiheuttaa sen, että kiusaamiseen on hyvin haasteellista puuttua. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että matala sosiaalinen status, joka käytännössä näkyy ryhmän ulkopuolelle jättämisenä ja hyljeksintänä, eli kiusaamisena, on seurausta ainakin osittain heikoista sosiaalisista taidoista.

Keltikangas-Järvinen (2010, 193) esittää kolme ryhmää liittyen sosiaaliseen suosiin. Lapset voidaan jakaa suosittuihin, syrjään jätettyihin ja aktiivisesti torjuttuihin lapsiin. Suositut lapset ovat määritelmän mukaisesti suosittuja kaveriporukassa. He hallitsevat monimutkaisetkin vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ja heistä huokuu onnellisuus, positiivisuus ja fyysinen vetovoima. Aktiivisesti torjuttujen lasten asema on näistä kaikista pysyvin. He ovat lapsia, joista ei pidetä ja jotka työnnetään aktiivisesti sivuun. Syrjään jätettyjen lasten taas on mahdollista muuttaa asemaansa riippuen ympäristöstä ja seurasta. Syrjään jätetyt lapset jätetään tavallaan huomiotta. Heistä ei erityisesti pidetä, mutta heitä ei myöskään suoranaisesti torjuta.

Kuten Keltikangas-Järvinen (2010, 193) toteaa, aktiivisesti torjuttujen lasten asema on heikoin, koska heidän sosiaalinen statuksensa on valitettavan pysyvä. Heidän sosiaalisesta kehityksestään onkin syytä kantaa huolta ja tilanteeseen on aktiivisesti pyrittävä vaikuttamaan. Lapsi, joka tulee jatkuvasti torjutuksi, joutuu kohtaamaan toistuvia hylätyksi tulemisen kokemuksia. He ovat usein yksin ja jäävät paitsi tärkeistä sosiaalista taitavuutta kehittävästä vuorovaikutustilanteista.

Isokorpi (2004, 139) kuvaa, että lapsilla on todettu kahdenlaisia sosiaalisen taitavuuden haasteita. Yhtenä ovat puuttuvat tietyt sosiaaliset taidot. Sosiaalisia taitoja pitäisikin opetella jokaista erikseen ja Isokorven mukaan rooliharjoitukset esimerkiksi ovat hyvä keino tähän. Toisena ongelmana lapsilla on havaittu esiintyvän tilanteeseen sopimattoman toimintamallin valintaa. Tarkoittaen sitä, että lapsella on periaatteessa tieto ja taito siitä, miten toimia, mutta he eivät osaa käyttää taitojaan oikeissa tilanteissa tai osaaminen on vielä harjaantumaton. Tämä johtaa siihen, että nämä lapset usein epäonnistuvat sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

### 3.3.5 Vallankäyttö

Vallalla on monia erilaisia ilmenemismuotoja sekä -alueita. Ihmissuhteisiin sisältyvä vallankäyttö voi ilmetä esimerkiksi käyttäytymisen kontrollina, rankaisemisena tai pakottamisena, mutta myös suostutteluna, palkitsemisena ja järkeilynä. Valta voi näyttäytyä myös tunnevaltana, identiteetin muutoksina ja asioiden normalisointina. Valta on osa ihmisten välisiä suhteita, mutta se ei ole itsessään hyvää tai pahaa. (Gjerstad 2015, 13.)

Gjerstadin (2015, 43) mukaan suostuttelu on eräs vallankäytön muoto. Se koetaan yleensä miellyttävämmäksi kuin monet muut vallan muodot. Suostuttelulla vakuutetaan toinen ihminen jonkin päätöksen, arvioinnin tai toiminnan järkevyydestä. Tarkoituksena suostuttelulla on toisen ihmisen käytöksen tai asenteiden muuttaminen.

Aikuisten suhtautuminen lasten keskinäisiin suhteisiin määrittää niitä vahvasti myös vallankäytön osalta. Gjerstadin (2015, 75-77) mielestä aikuisilla on usein illuusio siitä, että he pystyvät aina kohtelemaan lapsia tasaveroisesti. Näin ei kuitenkaan ole, koska Gjerstadin mukaan lähes jokainen voi muistaa omilta kouluajoiltaan jonkun oppilaan, joka oli opettajan suosikki. Lapset käyttävät myös keskenään valtaa. Kaveriporukassa on tietty arvojärjestys ja usein jokainen haluaisi olla johtaja tai ainakin tuntea itsensä johtajaksi. Salmivalli (2008, 133) huomauttaa kuitenkin, että sosiaalisesti taitavankin lapsen asemaan ryhmässä vaikuttavat häneen kohdistuvat ennakkoluulot tai hänelle aikaisemmin muodostunut sosiaalinen maine. Vähemmän suosituksen lapsen kohdalla sosiaalisissa tai suoritustilanteissa tapahtuvat epäonnistumiset tulkitaan lapsesta itsestään johtuviksi, kun ne suosituksen lapsen kohdalla tulkitaan hankalasta tilanteesta, muista ihmisistä tai tehtävän vaikeudesta johtuviksi.

### 3.3.6 Sosiaalisten taitojen kehittäminen

Sosiaalisten taitojen puute herättää enemmän huomiota kuin se, että omaa hyvät sosiaaliset taidot. Keltikangas-Järvinen (2010, 22) toteaa, että asioiden sujumista voidaan helposti pitää itsestäänselvyytenä. Tilanteeseen kiinnitetään huomiota vasta, kun ongelmia alkaa ilmetä, tulee erimielisyyksiä lasten välille tai huomataan,

ettei lapsi osaa toimia ryhmässä. Tässä vaiheessa on syytä muistaa se, että sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäinen ominaisuus, vaan kyseessä on opittu taito eikä kaikilla näitä taitoja automaattisesti ole. Sosiaalisia taitoja voidaan opetella ja kehittää läpi elämän eli ei voida olettaa, että lapsella on taitoja, jos niitä ei ole harjoiteltu. Myös lapsen kehitystaso tulisi huomioida, eikä vaatia häneltä taitoja pelkän iän perusteella (Rantala, 2016). Lapsi kehittyy sosiaalisissa taidoissa omaan tahtiin ja omista lähtökohdista käsin. Pääasia on, että häntä ohjataan ja opetetaan näissä tärkeissä sosiaalisissa taidoissa.

Sosiaalinen taitavuus on Kauppilan (2005, 131) sekä Golemanin (2012) mukaan erityistaitavuutta, joka perustuu aikaisempiin kokemuksiin ja sitä kautta opittuun toimintamalliin eli tietorakenteeseen. Kokkonen ja Siponen (2006, 206) korostavat sitä, että lasten sosiaaliset taidot eivät kehity itsestään, vaan vaativat tietoista harjoittelusta, taitojen arviointia ja rohkaisua niiden käytössä. Aikuiset antavat lapselle mallin toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Lapsi harjoittelee taitoja ja tarvitsee runsaasti palautetta siitä, toimiiko hän oikein. Lapsi käyttää palautetta rakentaakseen entistä yksityiskohtaisemman ja paremmin toimivamman sisäisen sosiaalisten taitojen malliston. Sosiaaliset taidot vaativat kehittyäkseen paljon aikaa ja vaivaa. Harjoittelu ja toistaminen ovat tärkeitä. Taidot kehittyvät pääosin mallioppimisen, saatujen kokemusten ja palautteen sekä tietojen perusteella.

Goleman (2012) painottaa, että lapsille pitäisi opettaa systemaattisesti itsetuntemusta, itsensä johtamista, empatiataitoja sekä sosiaalisia taitoja. Haapsalo ym. (2016, 6) korostaa, että aikuisen tehtävä on yhteisöllisyyden, kuuluvuuden tunteen sekä osallisuuden vahvistaminen. Nämä edesauttavat vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittymistä.

Tunteisiin ei tutkijoiden mukaan sinänsä voida vaikuttaa kasvatuksella, mutta sen sijaan kasvatusta kuitenkin vaikuttaa tunteiden tiedostamiseen ja niiden ilmaisuun. Tunnekasvatuksessa olennaista onkin oppia tunteiden hallintaa ja säätelyä eli kykyä tuntea tunteita oikein ja sopivalla tavalla. Aikuisen rooli tunnetaitojen oppimisessa on myös merkittävä (Isokorpi 2004, 129). Lapsi oppii tunnetaitoja aikuisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla katsomalla, kokemalla ja samaistumalla. Aikuisen on tärkeää rohkeasti ja avoimesti näyttää kaikenlaiset tunteet ja opettaa lapselle

tunteiden hallintaa. Lapsen tunteet ovat herkästi vielä pinnassa, mutta lapsi opettelee vähitellen, että joka hetki ei voi näyttää, miltä tuntuu. Omien toiveiden ja tunteiden ilmaiseminen on monelle vaikeaa. Tunnetaidot ovat myös osa persoonallisuutta. Tärkeää on löytää itselle sopiva tapa käyttää tunnetaitoja. Toisille tunteiden ilmaiseminen on lapsesta asti ollut ominaista, mutta toisille se ovat kovan harjoittelun tulosta. (Opetushallitus, 2013; Tunnetaitojen oppitunti, [viitattu 14.1.2017]; Puolimatka 2011, 42-44.)

## 4 KESKILAPSUUS IKÄVAIHEENA

Tässä luvussa kuvataan keskilapsuuden ikävaihetta erityisesti tämän opinnäytetyön aiheen näkökulmasta. Tarkastelussa ovat 9-10-vuotiaiden lasten sosiaalinen kehitys ja kaverisuhteet. Nurmi ym. (2006, 70) kuvaa keskilapsuuden vaihetta aikakautena, jossa lapsessa ja lapsen elämässä tapahtuu isoja muutoksia. Lasta kohtaan asetetaan myös entistä enemmän odotuksia. Jaraston & Sinervon (2000, 39) mukaan keskilapsuutta pidetään hyvänä ja helppona aikana, esipuberteettiin liittyviä aallokoita lukuun ottamatta. Kouluiässä keskeisiksi tulevat ahkeruudesta ja huonomuudesta koostuva aktiivisuus. Sen syntymiselle keskeisessä asemassa ovat lapsen kokemukset oman toiminnan hallinnasta sekä tunne osaamisesta kytesään ratkaisemaan koulutehtäviä ja oppimaan uutta.

Keskilapsuudessa lapset arvostelevat toisiaan vielä taitojen mukaan. Pojat ottavat mittaa toisistaan nyrkkeillen ja painien, tytöt käyttävät verbaalisia taitojaan eli sanoja. Tytöt ovat usein tässä iässä hyvin puheliaita ja kyky kuunnella muita kehittyy tytöillä yleensä nopeammin kuin pojilla. Lapsella on erittäin voimakas kontaktin tarve ja kavereiden merkitys kasvaa entisestään. Itsetunnolle on erittäin merkittävää se, miten lapsi selviää muiden ikäistensä kanssa. (Jarasto & Sinervo, 2000, 39-45.)

### 4.1 9-vuotistaite

Dunderfeltin (2011, 82-83) mukaan kolmannella luokalla lapsen yksilöllisyyden vahvistumisessa alkaa ilmetä muutoksia. Lapsi alkaa ikään kuin katsoa maailmaa uusin silmin. Lapsen oma sisäinen maailma voimistuu, ajattelutapa konkretisoituu ja sosiologisista ryhmätilanteista hankitut kokemukset muovaavat ajatusta omasta itsenäisyydestä. Lapsi alkaa osoittaa selvemmin hänen omia mielipiteitään ja tunnistaa omat oikeutensa. Koulussa lapsi saattaa osoittaa kritiikkiä opettajaa kohtaan ja huomaa helposti opettajan tekemät virheet. Lapsi alkaa tarkastella myös itseään kriittisesti sekä ulkonäön että muun olemuksen osalta. Lapselle voi tulla ulkopuolisuuden ja erilaisuuden tunteita. Tämä kaikki liittyy yksilöitymisprosessiin. Tätä noin 9 ikävuoden kohdalla tapahtuvaa prosessia voidaan kutsua 9-vuotistaitteeksi.

Nurmen ym. (2006, 70-71) mukaan keskilapsuuden ikävaihetta leimaa ajatus siitä, että 7 ja 12 ikävuoden välisenä aikana lapset ovat erityisesti ”koululaisia”. Koulujärjestelmää kohtaan esitetään isoja odotuksia ja ikään kuin vastuuta näiden ”koululaisten” kasvattamisesta siirretään koululle. Kaiken kaikkiaan keskilapsuuden aikana lapsi siirtyy kotipiiriä laajempiin sosiaalisiin konteksteihin. Koulu vaikuttaa vahvasti lapsen sosioemotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Lapsen on tärkeää saada positiivisia onnistumisen kokemuksia omasta osaamisesta sekä koulussa että muualla laajenevassa sosiaalisessa ympäristössä. Tämä vaikuttaa lapsen kehitykseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Jos lapsi joutuu kokemaan huonommuuden ja alemmuuden tunteita, tämä voi olla uhka lapsen älylliselle ja emotionaaliselle kehitykselle ja enteillä tunne-elämän ongelmia tai erilaisia käytöshäiriöitä myöhemmin tulevaisuudessa.

#### **4.2 Koululaisen kaverisuhteet**

Koulun vastuu lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen osalta on väistämättäkin suuri. Lapsen on mahdollista saada koulussa runsaasti onnistumisen kokemuksia, jotka kehittävät positiivisella tavalla lapsen minäkuvaa. Toisaalta lapsi voi kokea monia negatiivisia ja kehitykselle haitallisia kokemuksia ja tunteita koulupäivien aikana. Haastavat sosiaaliset tilanteet, kiusaaminen, sivuutetuksi tuleminen tai yksinäisyys ovat myös mahdollisia.

Nurmen ym. (2006, 109) sekä Pulkkisen (2002, 112) mukaan kavereiden merkitys korostuu keskilapsuuden ikävaiheessa. Pulkkisen (2002, 113) mukaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi oppii monia tärkeitä asioita, myös sosiaalisten taitojen kannalta. Ryhmässä lapsi oppii tunnistamaan ja tulkitsemaan toisten tunteita ja sovittamaan omia tarpeitaan toisten tarpeisiin. Kaveripiiri opettaa lapselle myös moraalista käyttäytymistä (Nurmi ym. 2006, 109). Ryhmässä lapset joutuvat jakamaan ja vuorottelemaan, tämä opettaa tasapuolisuutta ja reilun pelin sääntöjä. Lapsi alkaa ymmärtämään, että toinen voi saada perustellusta syystä enemmän kuin toinen eli lapsi oppii asettumaan toisen näkökulmaan ja hänen oikeudenmukaisuus käsityksensä kehittyä.

Keskilapsuudessa lapsi arvostaa ystäviä, jotka jakavat hänen kanssaan positiivisia asioita kuten yhteiset harrastukset ja toiminnat sekä antavat lahjoja. Kauppila (2005, 140-141) onkin jakanut lapsen ystävyyskehityksen Damonin (1993) mukaan eri tasoihin. Keskilapsuudessa 8-10-vuotiaana ystävyys koetaan keskinäisenä luottamuksena ja apuna. Silloin vuorovaikutuksen pääasiallinen muoto on yhteistyö. Kauppila huomauttaa ystävyyskehityksen luovan kontekstin, jossa lapset voivat harjoitella sosiaalisia taitojaan. Lapsen kykyä ystävyystyöskentelyä pidetään myös yleisesti osoituksena sosiaalisista taidoista.

### **4.3 Sukupuolten väliset erot**

Tytöt ja pojat eroavat toisistaan sosiaalisissa taidoissa. Keltikangas-Järvisen (2010, 179) mukaan vanhemmat ohjaavat tyttöjen ja poikien sosiaalista kehitystä eri tavoin. Tytöt saavat helposti enemmän ohjausta ja neuvontaa esimerkiksi erimielisyyksien selvittämisessä ja tätä kautta tytöille muodostuu paremmat valmiudet. Pojat taas usein joutuvat selviytymään itseksensä. Poikia ei neuvota ja ohjata niin paljon, mutta sen sijaan heiltä vaaditaan rohkeutta. Toisaalta taas poikien kohdalla sallitaan enemmän esimerkiksi motorista levottomuutta. Poikia saatetaan kuitenkin herkemmin myös rangaista kuin tyttöjä. Tästä kehityskulusta on seurauksena se, että haastavat oppilaat koulussa ovat useimmiten poikia (Keltikangas-Järvinen 2010, 179).

Kouluissa pyritään sukupuolisensitiiviseen toimintatapaan. Sukupuoli-identiteetti sisältyy kuitenkin olennaisesti ihmisenä kasvamiseen ja tulee sitä kautta esiin koulun arjessa. ”Kiltit tytöt ja rajut pojat” käsitykset ovat vahvassa vielä nykyäänkin. Tämä ajattelu vahvistaa käsitystä siitä, että tytöille on sallittua tietynlainen rauhallinen käytös ja pojille taas rajumpi tapa toimia. Todellisuudessa oppilaiden toiminta voi olla hyvinkin luontevaa yhdessä huomioimatta sukupuolieroja toimintatavoissa. Sukupuolieroja korostava ajattelu vahvistaa turhaan vanhankantaista ajattelua tyttöjen ja poikien eroista. (Cantell 2010, 210-212.)

Salmivalli (2008, 165-167) tuo esiin Harrisin (2000) käsityksen siitä, että vertaisten vaikutus persoonallisuuden kehitykseen ja sosialisatioon olisi vanhempien vaikutusta suurempi. Perinnöllisten vaikutusten kautta on suuri merkitys sillä, ketä vanhemmat ovat, mutta ympäristövaikutuksilla on vähintäänkin yhtä suuri merkitys.



Merkittävin ympäristö ei kuitenkaan ole koti, vaan kodin ulkopuolella oleva vertaisryhmä. Salmivallin mukaan Harrisin tutkimuksissa selvisi, ettei kodin kasvuympäristöllä ole suurtakaan merkitystä jälkikasvuun. Kasvuympäristö voidaan jakaa yhteiseen ympäristöön ja yksilölliseen ympäristöön. Yhteiseen ympäristöön, joka on saman perheen lapsille sama, kuuluu esimerkiksi vanhempien sosioekonominen asema, asuinalue tai vanhempien harrastukset. Yksilölliseen ympäristöön, joka suuntaa lapsen kehitystä yhteistä ympäristöä enemmän, kuuluu esimerkiksi lapsen omat kaverit, harrastukset ja oma koululuokka.

Salmivallin & Isaacsin vuonna 2005 julkaisemassa seurantatutkimuksessa huomattiin eroja tutkituissa asioissa tyttöjen ja poikien välillä. Tuloksissa vastavuoroisen ystävän puute oli riskitekijä, joka lisäsi myöhempien vertaissuhdeongelmien todennäköisyyttä. Se ennusti kiusatuksi tulemista ja torjutuksi joutumista. Pojilla ystävän puute ei ennustanut myöhempiä ongelmia. Kielteinen käsitys itsestä näytti lisäävän ajan myötä kiusatuksi tulemisen riskiä, ei tosin ihan suoraviivaisesti. (Salmivalli 2008, 50-52.)

Pulkkisen (2002, 112) ja Wynessin (2012, 185) mukaan tytöt muodostavat usein kiinteämpiä ystävyys-suhteita, kun pojat taas viihtyvät isommissa kaveriporukoissa. Tytöt viihtyvät pienessä tiiviissä ystäväjoukossa, kun taas poikien isommassa kaveriporukassa on nähtävissä selkeä hierarkia. Lapselle on tärkeää kuulua johonkin ryhmään tai yhteisöön. On ryhmä sitten iso kaveriporukka tai pienempi ystäväysten kokoontuminen, ryhmässä lapsi saa kokea onnistumisen iloa ja myös käsitellä ja jakaa pettymyksen tunteita. Harris (2000, 286) kertoo lasten myös luokittelevan itsensä sukupuolen mukaan alakouluiässä ja valitsevan tämän sukupuolisidonnaisen sosiaalistumisen perusteella tyttöjen tai poikien ryhmän sekä siihen sopivan käytöksen.

## 5 YHTEISTYÖTAHONA KOULU

Koulu voidaan jakaa viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Suomalainen koulu käsitetään pääosin viralliseksi, koska siellä on voimassa oppivelvollisuus ja keskeisenä osana on arviointi. Virallinen koulu perustuu ajatukselle, että on jotain opetettavaa. Epävirallinen koulu tarkoittaa esimerkiksi henkilökunnan ja oppilaiden epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Fyysiseen kouluun luetaan kuuluvaksi koulun tilat ja arkkitehtuuri, aikataulut oppitunneille, syömiselle ja ulkoilulle, sekä esimerkiksi oppilaan istumapaikan sijainti luokassa. Kouluun pääseminen ja siellä liikkuminen on käytännössä rajattua, vaikka opetus periaatteessa on julkista. (Paju 2011, 18-26, 33.)

Kansainväliset vertailut, tutkimukset ja julkaisut vahvistavat Virtasen (2015, 11-12) mukaan käsitystä laadukkaasta opetuksen tasosta ja laaja-alaisesta osaamisesta suomalaisissa kouluissa. Opettajat ovat motivoituneita ja työhönsä sitoutuneita. Suomalaiset alakoulun opettajat ovat erittäin tyytyväisiä työhönsä, mutta heidän mielestään opettajakoulutus antaa liian vähän valmiuksia esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, moniammatilliseen yhteistyöhön, työrauhaongelmiin ja haastavimpien lasten kohtaamiseen. Opettajien emotionaalinen osaaminen on noussut keskeiseksi opettajien ammattitaidon kannalta. Opettajilta edellytetään samanaikaisesti ammatillista etäisyyttä ja tunnepitoista välittämistä oppilaista, sekä omien tunteidensa ja oppilaan tunteiden ohjaamista ja säätelemistä niin, että oppimistilanteet ovat sosiaalisesti sekä emotionaalisesti tasapainoisia. Omasta ammattitaidosta ja jaksamisesta huolehtiminen on opettajille yhä keskeisempää.

Opinnäytetyö on toteutettu Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevaan n. 120 oppilaan alakouluun. Koulussa työskentelee opettajien ja koulunkäynninohjaajien lisäksi kerran viikossa terveydenhoitaja, kahtena päivänä viikossa kasvatusohjaaja sekä myös koulupsykologi on tavattavissa säännöllisesti.

## 5.1 Koulu sosiaalisena tilana

Kuuselan ja Lintusen (2010, 119) mielestä koululla on aitiopaikka sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Ihmisten väliset ongelmat liittyvät heidän mukaansa usein omien ja toisten tunteiden käsittelyn sekä ymmärtämisen ongelmiin. Harris (2000, 305-306) toteaa sosiaalisten kategorioiden olevan kouluympäristössä jatkuvasti vaikuttava tekijä. Lapset luokittelevat itsensä, ja toisaalta myös opettajat saattavat luokitella lapsia jakamalla ryhmiä esimerkiksi lukutaidon perusteella. Silloin hyvistä lukijoista pyrkii tulemaan entistä parempia ja heikommista entistä heikompia. Harrisin mukaan tämä on ryhmien välisen kontrastivaikutuksen tulosta, sillä kukin ryhmä toteuttaa itseään luoden erilaiset asenteet ja käyttäytymistavat. Ryhmätunne saa lapsen pitämään juuri omaa ryhmäänsä parhaana. Tämän seurauksena lapsi omaksuu ryhmän, mahdollisesti opiskeluvastaiset asenteet, jotka estävät häntä kehittymästä paremmaksi esimerkiksi juuri lukemisessa.

Koululuokka viettää paljon aikaa yhdessä. Se on paikka ja ryhmä, jota siihen kuuluvat jäsenet eivät ole vapaaehtoisesti valinneet. Se ei ole sama kuin harrasteryhmä tai muu vapaa-ajalla kokoontuva porukka. Koulussa on vakiintuneet tavat ja siellä ihmiset yleensä tuntevat toisensa vuosien ajalta. Paju (2011, 43) nimittää koululuokkaa intensiiviseksi sosiaaliseksi kokonaisuudeksi, jossa tapahtuu jatkuvaa tarkkailua ja tarkkailtavana olemista.

Kauppilan (2005, 90) mukaan koululuokan ryhmäilmiöt kaipaisivat tarkempaa tutkimusta. Koulussa tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa lapseen monella tavalla. Opettajan rooli on merkittävä, mutta koululuokassa tapahtuu paljon tilanteita joista opettaja ei ole tietoinen ja jotka etenevät lapsijohtoisesti ilman aikuisten puuttumista. Opettajan johdolla tapahtuu yleensä ryhmäjaot, suunnitelmallinen ja tiettyyn tavoitteeseen tähtäävä vuorovaikutus. Ryhmiin jakamisen perusteisiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tällä on lapsille aiheutuvien kokemusten kannalta suuri merkitys, sekä se on myöskin oppimistulosten kannalta olennaista. Toimiva ja tehokas ryhmä saa hyviä tuloksia aikaan ja vuorovaikutustilanteen kokemus on positiivinen.

## 5.2 Sosiaaliset taidot koulussa

Opettajat ja koulu joutuvat ottamaan suuren osan vastuusta sosiaalisten taitojen opettamisessa. Sosiaaliset taidot tai niiden puuttuminen luonnollisesti korostuvat kouluympäristössä, jossa erityisen olennaista on tulla toimeen muiden kanssa. Poikkeavat sosiaaliset taidot tai niiden puute näkyvät usein häiriökäyttäytymisenä tai siivuun vetäytymisenä ja ryhmästä erilleen jäämisenä.

Kauppila (2005, 127-128) on jaotellut lapsille opetettavia sosiaalisia taitoja perustaitoihin, kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin, sosiaalisiin tunnetaitoihin sekä muihin sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin. Koulun näkökulmasta tärkeitä perustaitoja ovat itsensä ja muiden esitteleminen, kuunteleminen ja keskustelutaidot. Kehittyneitä sosiaalisia taitoja ovat ryhmään liittyminen ja siinä toimiminen, ystävyuden luominen ja yhteistyötaidot. Tunnetaitoja ovat tunnetilojen nimeäminen ja tunnistaminen, empatiataidot sekä tunteiden ilmaiseminen. Empatiassa on kyse toisen ihmisen ymmärtämisestä ja kykyä samaistua toisen tunteisiin. Kauppila (2005, 24) toteaa empatiataitojen olevan erityisen tärkeitä koulussa. Gjerstad (2015, 22) huomauttaa kuitenkin, ettei toisten tunteiden ymmärtäminen aina tarkoita lisääntyvää toisesta ja hänen tunteistaan välittämistä, sillä toisten tunteiden ymmärtäminen avaa myös mahdollisuuden heidän satuttamiselleen.

Muista sosiaalisista taidoista koulutyötä ajatellen nousevat häviämisen taidot, neuvottelutaidot ja ulkopuolelle jäämisen ja yksinäisyyden käsittely. Koulussa ajankohdainen taitoalue on koulukiusaamiseen ja väkivaltaan suhtautuminen. Rantalan (2016) mukaan on hyvin todennäköistä, että lähes jokainen lapsi tulee jossain vaiheessa kiusatuksi tai itse kiusanneeksi jotakin toista. Ratkaisevaa on se, miten asiaan suhtaudutaan.

Keltikangas-Järvinen (2010, 192) suhtautuu vakavasti koulukiusaamiseen. Kiusaaminen on käytännössä usein sitä, että lapsi jää ryhmän ulkopuolelle. Ulkopuolelle jäämisestä seuraa huonommuuden ja alemmuuden tunteita, ja kuten aiemminkin on todettu, näillä on vakavia vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Sosiaalisella statuksella on suuri merkitys lapselle. Erityisen suuri se on murrosiässä, jolloin kaveripiirin merkitys korostuu vahvasti (Nurmi ym, 2006, 130). Jos kiusaaminen jatkuu vuosikausia ja lapsi jää sen kanssa yksin, tämä voi muuttaa lapsen koko

kehityksen suunnan ja maailmankuvan, ja tämä voi johtaa masennukseen tai jopa motivaatioksi väkivaltaisiin tekoihin.

Lapsilla, jotka ovat jääneet vaille sosiaalisten taitojen ohjausta, puuttuu usein niin sanottu ”tilannetaju” eli heillä ei ole kykyä arvioida ympäristön vihjeitä, eivätkä he osaa muuttaa käyttäytymistään vihjeiden mukaan. Näitä tilanteita tulee vastaan koululuokassa. Luokan oppilaat saattavat olla levottomia ja häiritä tunnilla, jolloin opettaja sanoo, etteivät oppilaat pääse välitunnille, ennen kuin kaikki istuvat rauhallisesti paikoillaan. Suurin osa oppilaista rauhoittuu, osa opettajan sanomisen vuoksi ja osa ryhmäpaineen takia. Sosiaalisesti taitava oppilas osaa lukea luokkatovereistaan, että kaikki haluavat ulos ja sen vuoksi rauhoittuvat. Jos oppilaalta puuttuu tilannetaju, hän saattaa jatkaa häiriköintiään opettajan kehotuksesta ja muiden oppilaiden vihaisista katseista huolimatta, kunnes hänelle käydään henkilökohtaisesti kertomassa, ettei kukaan pääse ulos ennen kuin oppilas on myös rauhoittunut muun luokan tavoin.

Kauppila (2005, 142) vertaa koulua sosiaalisten taitojen laboratorioon. Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot ovat tärkeitä, paitsi ihmissuhteiden, niin myös kouluoppimisen kannalta. Kokkosen & Siposen (2006, 206) sekä Golemanin mukaan (2012, [viitattu 15.1.2017]) sosiaaliset tilanteet vaikuttavat keskittymiskykyyn, muistiin, havaintojen tarkkuuteen ja tätä kautta oppimiseen. Sosiaaliset taidot kuuluvat oppilaan perustaitoihin, joiden varassa opiskelu etenee. Tämän vuoksi niiden opettamisen katsotaan kuuluvan koulun tehtäviin. Salmivalli (2005) määrittelee sosiaalisten taitojen opettamisprosessiin kuuluvaksi ainakin seuraavat vaiheet: taidoista keskusteleminen, oikeiden ja väärin toimintatapojen tunnistaminen ja lavastettu tilanne, jossa taitoa voidaan harjoitella sekä positiivinen palautteenanto.

### **5.3 Opetussuunnitelma**

Opetushallituksessa on annettu vuonna 2014 uudet kansalliset opetussuunnitelman perusteet ja kunnat ovat laatineet paikalliset opetussuunnitelmansa niiden pohjalta. Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön 1.-6. luokilla syksyllä 2016. Opetussuunnitelmien uudistuksella on pyritty varmistamaan, että suomalaisten lasten ja nuorten osaaminen ja taidot pysyvät tulevaisuudessakin hyvällä tasolla. Lisäksi se antaa

kouluille pedagogisia linjauksia, joiden avulla koulut voivat kehittää toimintatapojaan niin, että oppilaiden mielenkiinto ja motivaatio oppimiseen lisääntyy. (Opetushallitus [viitattu 14.1.2017].)

Uudet opetussuunnitelmat korostavat oppiaineiden opetuksessa laaja-alaista osaamista, joka rakentuu eri näkökulmista. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen nousee esiin kaikissa oppiaineissa. Osittain kyse on samoista asioista, joita koulussa on jo vuosia opetettu, kuten ryhmätyötaitoja ja toisten huomioon ottamista. Tarkoituksena opetussuunnitelmassa on tuoda näiden taitojen opettaminen ja harjoittelu sekä koulun rooli näkyvästi esille, jotta jokaisessa koulussa lapsilla olisi samat mahdollisuudet kehittyä myös sosiaalisessa taitavuudessa. Opetussuunnitelman yleisiksi tavoitteiksi on määritelty vuorovaikutustaidot ja yhdessä tekeminen. Tulevaisuuden haasteisiin vastataan laaja-alaista osaamista vahvistamalla. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin kuuluvat ajattelun ja oppimisen taidot, ilmaisu- ja vuorovaikutustaidot sekä monilukutaito. (Opetushallitus, [Viitattu 14.1.2017].)

Opetushallituksen (1.8.2013) listauksen mukaan tunnetaidot vaikuttavat ihmisen sosiaaliseen kyvykkyyteen ja koulusuoriutumiseen, suosittuna tai epäsuosittuna olemiseen, kykyyn jakaa omastaan, muiden auttamisen taitoon, tunteeseen omasta ongelmanratkaisukyvyistä, kykyyn selvittää tunne-elämän pulmista, suhtautumiseen vanhempia ja yhteiskuntaa kohtaan, terveyteen aikuisiällä, työuran kehittymiseen, päihteiden käytön määrään ja väkivallattomuuteen.

Näiden asioiden valossa tunnetaitojen opettaminen koulussa on erittäin tärkeää ja merkityksellistä lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja tulevaisuuden kannalta. Aikuisen rooli on merkittävässä asemassa. Aikuinen voi auttaa lasta selviytymään ja harjoittelemaan uusia tunnetaitoja. Haapasalon ym. (2016, 10) mielestä ilman aikuisen ohjausta lasten muodostamassa ryhmässä piilee monia vaaroja tunne- ja vuorovaikutustaitojen vinoutumiseen. Hyvin tärkeää on, että aikuinen on vahvasti läsnä, jotta pystyy vaikuttamaan tilanteisiin riittävällä tavalla.

Koulun ryhmätoiminnoissa tunnetaitojen opettamiseen on hyviä mahdollisuuksia. Ryhmässä voidaan opetella vuorottelemaan, neuvottelemaan, tekemään kompromisseja, pettymään, voittamaan ja häviämään. Aikaisemmin tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen opettaminen ei ole ollut systemaattista, vaan enemmän satunnaista

riitojen tai muiden hankalien tilanteiden selvittelyyn liittyvää. Tunnetaitojen opettaminen on tullut opetussuunnitelmaan, koska ne on koettu niin merkitykselliseksi elämänhallinnan ja oman sekä lähipiirin onnellisuuden kannalta. Tunnetaitojen opettaminen pitäisi nyt uuden opetussuunnitelman myötä olla järjestelmällistä kaikissa kouluissa. (Opetushallitus, 2013.)

## 6 TOIMINNALLINEN OSUUS

Tässä luvussa kuvaamme opinnäytetyömme toiminnallista osuutta. Toteutimme yhteistyökoululla lapsille toimintatuokioita. Näistä kokosimme myös valtaistavat sosiaalityön menetelmät -harjoittelun. Kerromme tässä luvussa toimintatuokioiden suunnittelusta ja toteutuksesta.

Opinnäytetyömme on toiminnallinen opinnäytetyö. Vilkan ja Airaksisen (2003, 10) mukaan ammattikorkeakoulussa toteutetun opinnäytetyön tulisi olla työelämälähtöinen, käytännönläheinen, tutkimuksellisella asenteella toteutettu sekä alan tietojen ja taitojen hallintaa osoittava. Tavoitteenamme oli yhdistää teoriaa ja käytäntöä, sekä tuottaa yhteistyökoulun käyttöön tietoa ja materiaalia erilaisista toimivista tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoittavista menetelmistä.

Toiminnallisessa opinnäytetyöprosessissamme oli myös viitteitä toimintatutkimuksesta. Huovisen & Rovion (2007, 16-17) mukaan toimintatutkimus voidaan määrittellä ajallisesti rajatuksi tutkimus- ja kehittämisprojektiksi, jossa suunnitellaan ja kehitellään uusia toimintatapoja. Toimintatutkimus kohdistuu erityisesti vuorovaikutustaitoihin pohjautuvaan sosiaaliseen toimintaan. Kananen (2015, 15) lisää vielä, että toimintatutkimus soveltuu parhaiten tilanteisiin, joissa kohteena on ryhmä ja sen toiminta. Toiminnallinen opinnäytetyömme oli nimenomaan ryhmän vuorovaikutus- ja tunnetaitoja tutkiva ja kehittävä. Käytännössä toiminnallisen osuuden toteutus oli ajallisesti kuitenkin liian lyhyt, jotta varsinaista toimintatutkimusta olisi voitu toteuttaa.

### 6.1 Toimintatuokioiden suunnittelu ja tavoitteet

Toimintatuokioiden onnistumiseen vaikuttavat monet eri asiat ryhmään ja toimintaympäristöön liittyen. Jokainen harjoitus toimii ryhmässä omalla ainutlaatuisella tavallaan, ja sen vuoksi ohjaajan on arvioitava, millaisia harjoituksia hän valitsee. Riittävän huolellinen ennakkosuunnittelu on tärkeää ja siihen kuluukin yleensä paljon enemmän aikaa kuin itse toimintatuokioon. (Kataja ym. 2016, 34.)



Perusopetuksen uuden opetussuunnitelman myötä koululle tuli tarve uudistaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta. Meillä oli henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen sekä kokemusta kohderyhmän kanssa toimimisesta, mikä Kanasen (2015, 67) mukaan on edellytyksenä toimintatutkimuksen onnistumiselle.

Suunnittelu lähti liikkeelle koulun henkilökunnan alkutapaamisella. Esittelimme opinäytetyömme idean koulun henkilökunnalle. Olimme laatineet valmiiksi pienimuotoisen kyselylomakkeen, jolla pyrimme kartoittamaan koulun henkilökunnan toiveita järjestettävää toimintaa kohtaan. Vastausten pohjalta saimme koottua koulun toiveita toiminnan suhteen.

Saimme henkilökunnalta viisi vastausta ja niistä päällimmäisenä nousi toive saada jotakin vinkkejä omaan työhön. Myös konkreettista sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemista kaivattiin, koska koululla ei tällä hetkellä ole käytössä mitään tiettyjä menetelmiä sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoitteluun. Henkilökunnan toive oli, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetettaisiin lapsille säännöllisesti, jotta lapset oppisivat hyödyntämään taitoja jokapäiväisessä elämässä. Vastauksissa toivottiin, että näitä taitoja harjoiteltaisiin konkreettisella ja käytännönläheisellä tavalla. Kysyimme myös, millaisia ovat henkilökunnan mielestä oppilaiden suurimmat haasteet ja vahvuudet tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Monessa vastauksessa haasteena kuvailtiin kaverisuhteet, toisten huomioon ottaminen, toisen kuunteleminen ja ryhmätyötaidot. Vahvuutena koettiin avoimuus, innokkuus, luovuus ja keskustelutaidot.

Suunnittelimme viisi toimintakertaa toteutettavaksi koululla lapsiryhmän kanssa. Koulun toiveesta toimintatuokiot järjestetään 3. luokan oppilaille, jotka ovat 9-10-vuotiaita. Päätimme kutsua toimintatuokioita ”kerhoks”. Kerho on lasten keskuudessa mielletty mukavaksi yhdessä tekemiseksi, eikä se viittaa liikaa kouluun tai koulumaiseen tekemiseen. Halusimme tavoitella kerhoa, jossa kaikilla olisi hyvä ja mukava olla. Lähdimme miettimään toimintaa sosiaalisia taitoja kehittävien tavoitteiden näkökulmasta sekä siitä, että saisimme aikaan toimivan kokonaisuuden. Päätimme rakentaa jokaisen toimintakerran omaksi kokonaisuudeksi, joihin mietittiin tekeminen tietyn teeman ympärille, kuten liikunta tai kädentaidot.

Katajan ym. (2016, 34) mukaan ensimmäinen vaihe on määritellä harjoitukselle toivottu lopputulos. Tässä tapauksessa se oli onnistunut kerhotuokio, jossa kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat toimintaan ja edistyminen on silminnähtävää. Toinen huomioitava asia on toimintaympäristön valinta. Ympäristön valintaan emme pystyneet vaikuttamaan paljon, koska käytössämme oli koulun osoittamat tilat. Pyrimme kuitenkin muokkaamaan tiloja mahdollisimman hyvin ryhmän ja toiminnan tarpeita varten sekä toisaalta suunnittelimme toimintaa myös tiloja ja välineitä mieltien. Liikunnallista tekemistä varten saimme käyttää koulun liikuntasalia.

Asetimme toimintatuokioiden tavoitteeksi kehittää sosiaalisia taitoihin kuuluvia perustaitoja. Tärkeimpiä ovat mielestämme itsensä esitteleminen, toisen kuunteleminen, keskustelutaidot, ryhmään liittyminen ja siinä toimiminen eli yhteistyötaidot. Tunnetaitojen osalta keskityimme tunnetilojen nimeämiseen ja tunnistamiseen sekä non-verbaaliin viestintään eli ilmeisiin ja eleisiin. Peruslähtökohtamme kerhotuokioiden kasvatuksellinen tavoite ja muutoksen aikaansaaminen eli vahvistaa yksilöiden sosiaalisia taitoja ja edistää ryhmäytymistä. (Kauppilan 2005, 127-128; Keltikangas-Järvinen 2010, 174.)

## 6.2 Käytännön toteutus

Anoimme sivistyslautakunnalta tutkimusluvan toimintaa varten. Pyysimme lasten vanhemmilta ilmoittautumiset kerhoon sekä kuvaus- ja videointiluvat. Ilmoittautumisia saimme yhteensä 13 lapsen osalta. Kaikilta osallistuvilta lapsilta saimme videointi- ja kuvausluvat.

Aikataulu rakentui pitkälti koulun toiveiden ja mahdollisuuksien mukaan. Koululla oli oppilaille alkamassa toinen kerho keväällä, joten meidän järjestämämme toiminta toteutettiin ennen sitä, tammi-helmikuussa. Kerhoa pidettiin viisi kokoontumiskertaa, joista jokainen kesti 1,5 tuntia. Kerho ajoittui lasten koulun loppumisen jälkeiseen aikaan ja toiminta oli näin ollen lasten vapaa-aikaa. Kerhotuokiot toteutettiin koululuokassa sekä liikuntasalissa. Saimme koululta käyttöön tabletit videoita ja valokuvausta varten sekä askartelutarvikkeita kädentaitotehtäviin. Pyrimme pitämään tunnelman rentona, jotta toiminta ei olisi liian koulumaista, vaikka koulun tiloissa toimimmekin.

Suunnittelimme jokaiselle kerhokerralle samantyyllisen rungon, jotta lapsille ja myös meille ohjaajille tulisi selkeämpi tunne siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Jokainen kerho alkoi alkupiirillä. Kokoonnuimme istumaan piiriin ja jokainen sai puheenvuoron. Tavoitteena oli, että kaikki myös kuuntelevat toisiaan. Jokaisella kerralla syötiin eväät kerhon puolivälin aikaan. Lapset toivat omat eväät mukanaan. Me varasimme pientä evästä siltä varalta, jos jonkun eväät ovat unohtuneet. Eväiden syöminen on tärkeää ravinnon kannalta, jotta lapset saavat energiaa iltapäivään, mutta se on myös sosiaalinen tapahtuma. Ajattelimme, että kerhon sisälle sisällytetään ikään kuin vapaan tekemisen hetkiä. Halusimme ottaa jokaiselle kerralle myös rentoutushetken, jossa rauhoitetaan hetken aikaa musiikin avulla.

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla asetimme tavoitteeksi tutustumisen, ryhmäytymisen, itsestä kertomisen ja ryhmässä esilläolon. Toisella kerralla teemana oli ryhmä- ja yhteistyötaidot ja menetelmänä liikunta sekä kädentaitoja. Kolmella viimeisellä kerralla teemana oli vuorovaikutus- ja tunnetaidot. Menetelminä käytimme draamaa ja valokuvausta sekä kädentaitoja. Tulos- ja johtopäätökset osiossa kerromme tarkemmin toiminnan sisällöstä ja käymme läpi esimerkkitilanteita kerhokerroilta.

### **6.3 Kerhossa käytetyt toiminnalliset menetelmät**

Toiminnallisilla menetelmillä tarkoitetaan tekemiseen ja toimintaan liittyviä harjoituksia. Niillä pyritään aktivoimaan yksilön ja ryhmän toimintaa sekä oppimista. Toiminnalla tarkoitetaan fyysisen tekemisen lisäksi ajatuksellista toimintaa, jota fyysinen tekeminen tuottaa. Toimintamenetelmissä uskotaan yksilön ja ryhmän kykyyn löytää uusia näkökulmia toiminnan synnyttämän prosessin kautta. (Kataja ym. 2016, 30.)

Olimme valinneet erilaisia toiminnallisia menetelmiä kokeiltavaksi kerhossa, koska asioita on helpompi lähestyä toimintaharjoitusten kautta. Kotkan (2011, 17) mukaan erilaiset toiminnalliset menetelmät antavat tilaa keskustelulle ja kuuntelemiselle lasten kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus voi olla niin monimutkaista ja vivahteikasta, ettei lapsi välttämättä ymmärrä mitä häneltä vaaditaan eikä käsitä, mikä toiminta on sopivaa kussakin tilanteessa ja mikä ei. Tämän johdosta asioiden opettaminen ilman konkreettista harjoittelua voi olla turhaa. Käsiteltävä asia ulkoistetaan ja silloin

siihen on helpompi puuttua erilaisten roolien kautta, mikä ei loukkaa kenenkään persoonaa. Vuorovaikutustilanteiden harjoittelu ja tunteiden ilmaiseminen on helpompaa, kun tilanne on esitetty eikä otettu suoraan todellisesta arjesta. (Kataja ym. 2016, 30; Leaf ym. 2016, 46-48).

Keltikangas-Järvinen (2010, 173) ehdottaa sosiaalisten taitojen harjoittamisen välineiksi roolileikkejä, erilaisten tilanteiden kuvittelemista ja videointia. Erilaisten harjoitusten avulla pyritään parantamaan lapsen havaintokykyä, ohjaamaan lapsen arvioita tarkemmiksi ja todenmukaisemmiksi. Lapsen tulisi kyetä näkemään, mitä ympärillä tapahtuu, mitä muut häneltä odottavat ja myös tulkitsemaan muiden tunteita sekä mielialoja. Sosiaalisten taitojen harjoittamisen avulla voidaan saavuttaa muutoksia lapsen suhtautumisessa muihin ihmisiin. Kun lapsi oppii sosiaalisesti taitavammaksi, sosiaalisesta kanssakäymisestä tulee miellyttävää ja sujuvaa, ilman jatkuvia pettymyksiä ja epäonnistumisia.

### **6.3.1 Liikunta- ja muut leikit**

Valitsimme yhdeksi menetelmäksi liikunnan ja ikäkauteen sopivat liikuntaleikit, koska ihminen tulkitsee ja luo käsityksiään toisesta pääosin sanattoman viestinnän kautta ja liikunta on ihmisen luonnollisimpia tapoja ilmentää itseään. Lasten kanssa erilaiset leikit ja kisailut ovatkin toimiva tapa harjoitella vuorovaikutusta toisten kanssa. Leikki aktivoi, herättää tunteita, ohjaa fyysiseen toimintaan ja antaa tilaisuuksia harjaannuttaa sosiaalista toimintaa. (Kataja ym. 2016, 33).

Materiaalia erilaisiin toiminnallisiin menetelmin toteutettaviin ohjaustuokioihin löytyy paljon. Valitsimme niistä muutamia, joista oli aikaisemmin saatu hyviä kokemuksia. Valitsimme erilaisia liikuntaleikkejä sekä kirjallisuuden että verkkomateriaalien kautta. Mannerheimin lastensuojeluliiton verkkosivuilla on saatavilla ohjeita erilaisiin liikuntaleikkeihin. Käytimme myös kirjoja Ryhmä liikkeelle: Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi (Kataja ym., 2011), Vedä vauhdikkaasti: Ryhmänohjaajan kirja (Koivula, 2003) sekä Vahvoja leikkejä vahvoille lapsille: Itsetuntoa vahvistavia leikkejä (Dannecker, 2004).

### 6.3.2 KiVa-koulu

KiVa Koulu® on Turun yliopistossa kehitetty kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma. Se on Suomen lisäksi käytössä useassa muussakin maassa. Tutkimuksissa on todettu KiVan olevan yksi tehokkaimmin kiusaamista ehkäisevistä ohjelmista. KiVa-koulu –materiaali valikoitui mukaan, koska yhteistyökoulu on ollut vuosia mukana kyseisessä hankkeessa ja siellä on toteutettu KiVa-koulu –menetelmää. Koululle oli koulutuksen kautta hankittu KiVa-koulu materiaalikansio, jota hyödynsimme toimintatuokioissa. Käytimme materiaalista valittuja, piirrettyjä tilannekuvia lasten arkeen sopivista tapahtumista. Ne toimivat pohjana keskustelulle oikeasta ja väärästä toimintatavasta erilaisissa tilanteissa. Materiaali on tilattavissa maksua vastaan osoitteesta <http://www.kivakoulu.fi/>.

### 6.3.3 Draama

Draama avulla lapsi voi kokeilla erilaisia suhtautumistapoja ja asenteita roolien kautta ja löytää sitten omaa persoonaansa. Draamatyöskentelyssä voi kokeilun kautta oppia tunnistamaan ja hyväksymään itsessään positiivisten tunteiden lisäksi myös yleensä kiellettyjä tunteita, kuten vihaa ja kostonhimoa. (Vehkalahti 2006, 190-191).

Halusimme videoida kerhotuokiot myöhempää analysointia varten, mutta videointia oli tarkoitus käyttää myös kerhon aikana lasten kanssa. Ajatuksena oli tehdä pieni-muotoisia draamaharjoituksia, jotka videoidaan ja voidaan katsoa lasten kanssa yhdessä. Kataja ym. (2016, 32) toteavat pienenkin draamaharjoituksen nostavan esille tärkeitä ja eteenpäin vieviä kysymyksiä ja raivaavan näin tilaa voimavaroille. Draamaharjoitukset ovat yleensä myös lasten mielestä mukavia toteuttaa.

Perinteisissä leikeissä hyvä mieli saadaan yleensä voittamisesta, jolloin toiselle tuotetaan paha mieli. Draamassa toimitaan toisin, koska otetaan rooleja ja asetetaan toisen asemaan. Myötäelämisen kyky on oleellinen osa vuorovaikutustaitoja. Voidaan sanoa, että draamassa siirrytään kilpailusta yhteistyöhön. Draaman katsotaan edistävän laadullista oppimista, kollektiivista toimintaa, kriittistä pohdintaa ja

demokratiaa. Draaman keinoin voidaan myös etäännyttää hämmentävät asiat, jolloin niitä on turvallisempi tarkastella välimatkan kautta. Painopiste on prosessissa, eikä valmiissa esityksessä ja siinä korostuukin yksin ja yhdessä tekemisen kokemus. (Kotka 2011, 17.)

Halusimme käyttää lasten kanssa myös valokuvausta yhtenä menetelmänä. Kuvaaminen ja kuvattavana olo on useimmista lapsista mukavaa. Ajattelimme myös, että jos joku lapsista kokisi olonsa vaivaantuneeksi kuvattavana, hän voisi kuitenkin osallistua kuvaajana toimintaan. Yhdistimme valokuvaukseen erilaisten tunteiden ilmaisemisen eleillä, ilmeillä ja asennoilla. Ideana oli, että lapset suunnittelisivat omannäköisensä tunnekortit luokkansa käyttöön.

### **6.3.4 Yhteistyö- ja ryhmätoiminnan harjoitukset**

Yhteistyöharjoituksina käytimme erilaisia leikkejä sekä ryhmätehtäviä. Lapset motivoituvat leikkien kautta tekemään haasteellisiakin harjoitteita, kun ne toteutetaan lapsille sopivalla tavalla ja positiivisessa hengessä. Kerhotuokioiden tarkoitus oli olla lapsille mieluisia ja halusimme korostaa myös sitä, että kyseessä ei ole kouluun liittyvä toiminta, joten kerhon ohjelmaa suunniteltiin sen mukaan. Pyrimme toteuttamaan tekemiset rennossa hengessä, eikä liian koulumaisesti.

Tavoitteenamme oli harjoitella myös kuuntelemisen taitoa. Kokkonen ja Siponen (2006, 207) ehdottaa kuuntelemisen taitojen harjoittelemista koko ryhmän kanssa, sekä pienemmissä ryhmissä tai pareittain. Koko ryhmän kesken on hyvä tarkastella hyvän kuuntelijan ominaisuuksia ja pienemmissä ryhmissä harjoitella konkreettisesti toisten kuuntelemista. Päätimme ottaa kerhotuokioille systemaattisesti tilanteita, joissa harjoitellaan toisen kuuntelemista. Ajattelimme tähän toimivaksi tavaksi alkupiirin, jolla jokainen kerhotuokio aloitetaan. Tämän ajattelimme toteuttaa jokaisella kerralla toistaen hyvin samanlaista kaavaa, jotta lapsille tulisi selkeä käsitys siitä, että koska kerho alkaa ja mitä alkupiirissä on tarkoitus tehdä.

### 6.3.5 Läsnaoloharjoitukset

Halusimme sisällyttää kerhotuokioihin rauhoittumis- ja rentoutumishetken, joka katkaisee aktiivisen tekemisen. Ajatuksenamme oli tehdä rentoutumisharjoitukset tuetuiksi lapsille ja kokeilla niiden toimivuutta lapsiryhmässä.

Rentoutumisen ja tietoisuustaitojen harjoittelu on tärkeää lapsille. Tietoisuus omasta itsestä ja oman mielen liikkeistä tässä hetkessä kutsutaan tietoiseksi läsnäoloksi (*mindfulness*). Tietoisuus- ja läsnäolotaito on sitä, että keskittyy juuri meneillään olevaan hetkeen, sen kokemiseen, havainnointiin ja hyväksymiseen. Tietoisien läsnäolon harjoitusten kautta voidaan saavuttaa mielen rauhaa ja auttaa tunnistamaan käytökseen vaikuttavia ajatuksia ja tunteita. Tietoisuus- ja läsnäolotaidot on tunnettu jo tuhansia vuosia itämaisessä meditaatioperinteessä. Länsimaissa niiden soveltaminen on lähtenyt laajemmin liikkeelle 1970-luvulla. (Suomen mielenterveysseura, [Viitattu 7.1.2017].)

Volasen (2015, [viitattu 14.1.2017]) mielestä lasten on tärkeää oppia tietoisien läsnäolon taitoja jo mahdollisimman varhain. Lapset ja nuoret hyötyvät harjoituksista ja saavat niistä apua keskittymiseen, rauhoittumiseen ja oppimiseen. Halusimme kokeilla yksinkertaisia rentoutusharjoituksia, joita on helppo toteuttaa missä tahansa tilanteessa. Yksinkertaisimmillaan harjoitukset voivat olla hengitysharjoituksia rauhallisena hetkenä rauhallisessa paikassa. Mielialaa voidaan muokata rentoutumisen avulla (Varela, C 2006, 36). Tarkoituksena on kuunnella omaa itseään, omaa kehoa ja sen tuntemuksia. Kouluikäinen lapsi voi hyödyntää rentoutus- ja läsnäoloharjoituksia esimerkiksi ennen koetta tai muussa jännittävässä tilanteessa. Opettaja voi käyttää harjoituksia rauhoittaakseen levotonta oppilasta tai ryhmää ja vahvistakseen heidän tarkkaavaisuuttaan oppitunneilla.

### 6.4 Tunnetaitoja vahvistavat menetelmät

Tunnetaitojen opettaminen ja oppiminen vaikuttavat itsetuntoon, vuorovaikutukseen, elämänhallintaan ja ongelmanratkaisuun. Tunnetaitoja opettelemalla kehittyvät empatiakyky, joka on sosiaalisten suhteiden sujuvuuden lisäksi tärkeä päämäärä koulumaailmaa ajatellen. Tunnetaitoja ja tunteiden ilmaisua opitaan jäljittelemällä.

Tunnetaitoja opettavan aikuisen on syytä kertoa lapselle, miltä hänestä itsestä tuntuu ja on tärkeää näyttää omat tunteensa selkeästi ja nimetä niitä. Aikuisen antama malli on merkittävä pohja tunnetaitoharjoituksille. (Opetushallitus, 2013.)

Viimeisille kerhokerroille valitsimme teemaksi tunnetaidot. Tarkoituksena oli käydä läpi perustunteet, kuten ilo, onnellisuus, rakkaus, viha, suru, pettymys ja pelko. Valitsimme Mielenterveysseuran verkkosivuilta löytyviä hyviä ideoita ja vinkkejä sekä valmiita materiaaleja tunnetaitojen harjoitteluun. Tavoitteena oli ensin keskustellen käydä tunteita läpi ja nimetä niitä. Tämä lisäksi valitsimme kuvallisen tehtävän liittyen tunteisiin. Tähän tehtävään valitsimme taustalle musiikkia, jossa erilaiset tunnetilat tulivat esiin myös musiikin kautta.

#### **6.4.1 Tunnemuksu –tunnetaito-ohjelma**

Tunnemuksu ® -tunnetaito -ohjelmassa opetellaan ryhmässä tunnetaitoja sadun, draaman, kuvallisen ilmaisun ja leikin keinoin. Tavoitteena on rakentaa lapselle ehjää tunne-minää, lisätä lapsen itseluottamusta ja luoda myönteistä ryhmähenkeä. Ohjelman ovat kehittäneet perhetyöntekijä Tarja Kullberg-Piilola, psykoterapeutti Anne Peltonen ja LL, Hum.kand, kuvittaja Marjo Kullberg-Turtiainen. Ohjelman pohjana ovat käytännön kokemukset lapsi-, perhe- ja sosiaalityössä. Tunnetaito-ohjelma on kehitetty aikuisen avuksi tunneasioiden käsittelyyn lasten kanssa. Ohjelmaa voidaan soveltaa ja käyttää hyvin monin eri tavoin ja erilaisissa paikoissa. (Tunnemuksu, [Viitattu 20.1.2017])

Tunnemuksu –tunnetaito-ohjelman pohjalta päätimme ottaa kerhoon maskotin, pehmolelun. Pehmolelu oli iso toukka. Ajatuksena pehmolelun mukana olosta oli, että se on mukana erityisesti alkupiirissä ollen sen lapsen sylissä, jolla on puheenvuoro. Tunnemuksu –tunnetaito-ohjelmasta löysimme kerhotuokioille keskustelunaiheita sekä tapoja harjoitella tunnetaitoja. Olennaisia näkökulmia olivat tunteen ja teon erottaminen toisistaan sekä se, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja oikeita.



### 6.4.2 MAHTI –tunnekortit

Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n kehittämät MAHTI –tunnekortit valitsimme mukaan helpottamaan tunteiden ilmaisua, tunnistamista ja sanoittamista. Tunnekortteja on 50 kappaletta ja ne ovat vapaasti tulostettavissa Tukiliiton verkkosivuilta. Tunnekortteja voi käyttää kaikenikäisten kanssa yksilö- ja ryhmätapaamisissa. Mielestämme tunnekortit sopivat myös kouluikäisille auttamaan oppilasta tunnetaitojen oppimisessa. Korteissa on kuvattu piirretty susi-hahmo, joka ilmeillä, eleillä ja asennoilla viestittää erilaisia tunnetiloja.

Tarkoituksenamme oli käyttää tunnekortteja jokaisella kerhokerralla, erityisesti alkupiirissä. Ajatuksena oli, että lapsi ottaa kerhoon tulleessaan omaan tunnetilaansa sopivan tunnekortin ja kertoo sen kerhon alettua muille. Tunnekortti on konkreettinen, kuvallinen väline tunteiden ilmaisemiseen. Lapsen on helppo löytää selkeiden kuvien avulla omaan tunnetilaansa sopiva kortti. Toisten on myös helpompi päästä kiinni kuvan kautta toisen tunteeseen.

### 6.4.3 Hyvää mieltä yhdessä -materiaalit

Mielenterveysseuran julkaisema Hyvää mieltä yhdessä –aineisto on monipuolinen alakouluikäisten lasten mielenterveyden edistämiseen tähtäävä materiaalisarja. Aineistoon liittyvää materiaalia on saatavilla Mielenterveysseuran verkkosivuilla ja ne ovat vapaasti tulostettavissa ja käytettävissä. Valitsimme näistä yhteistyö-, kaveri- ja tunnetaitoihin liittyviä materiaaleja, joita hyödynsimme monipuolisesti kerhotuokioissa.

Yhdeksi materiaaliksi valitsimme Mitä sinulle kuuluu? –kortit. Kortit ovat Mielenterveysseuran julkaisemat, vapaasti käytettävissä olevat kortit. Kortteja voidaan käyttää yksin, ryhmässä tai parin kanssa. Kortteja voi käyttää joko leikkisästi vastamalla tai syvällisemmin elämän eri sävyjä pohdiskellen. Korttien teemat keskittyvät mielenterveyttä ja hyvinvointia vahvistaviin asioihin, kuten itsestä huolehtimiseen ja tunteiden tunnistamiseen.

## 7 TUTKIMUKSELLINEN OSUUS

Tässä luvussa kerromme, miten keräsimme aineiston opinnäytetyön tutkimuksellista osiota varten ja kuvaamme sitä, miten aineisto on kerätty ja analysoitu. Pohdimme myös opinnäytetyön eettisyyttä ja luotettavuutta. Opinnäytetyömme on toiminnallinen opinnäytetyö, jossa ei ole määritelty kovin tarkkoja tutkimuskysymyksiä. Pyrimme tässä opinnäytetyössä pohtimaan, millainen on sosiaalisesti taitava lapsi ja miten sosiaalisten taitojen kehittymistä voidaan tukea. Pyrimme toiminnallisen osuuden käytännön kokeilujen kautta selvittämään, miten erilaiset toiminnalliset menetelmät toimivat lapsiryhmässä.

### 7.1 Aineiston kerääminen

Toteutimme toimintatuokiot suunnitellusti Huovisen & Rovion (2007, 104) sekä Kanasen (2015, 80) ohjeiden mukaan havainnoiden ja kirjoittaen havaintojen pohjalta päiväkirjaa. Aineistoa kerättiin toimintatuokiot videoimalla ja analysoimalla ne. Keräsimme myös ryhmän jäseniltä jokaisen toimintakerran jälkeen kirjallisen palautteen. Aineistonkeruumenetelmä oli laadullinen ja aineisto analysoitiin aineiston pohjalta nousseiden teemojen perusteella.

#### 7.1.1 Muistiinpanot ja videointi

Kerhotuokioiden aikana keskityimme ohjaustilanteeseen ja vasta tuokioiden loputtua kirjasimme muistiinpanoja sen kulusta, olennaisista tapahtumista sekä keskusteluista, joita lasten kanssa oli käyty. Kaikki 5 kerhotuokiota videoitiin kokonaisuudessaan. Video-aineistoa kertyi yhteensä 7,5 tuntia. Katsoimme kerhotuokiosta kuvatun videon heti kerhon loputtua yhdessä ja pystyimme näin välittömästi keskustelemaan esiin nousseista asioista ja ajatuksista. Katsoimme videot vielä toiminnallisen osuuden loputtua uudelleen kokonaisuutena, tällä kertaa molemmat erikseen. Kirjasimme muistiinpanoja videoiden katsomisen aikana. Muistiinpanoja kertyi yh-

teensä 20 sivua. Videoihin palasimme tarpeen mukaan vielä myöhemminkin ja pysyimme niistä tarkistamaan, miten joku tietty tilanne oli edennyt. Videotiedostot tuhottiin katsomisen jälkeen eikä niitä näytetty missään vaiheessa ulkopuolisille.

Videoista kirjoitimme muistiin kaiken, mikä tuntui merkitykselliseltä sosiaalisen taitavuuden näkökulmasta. Videoiden kautta pyrimme havainnoimaan lapsiryhmää kokonaisuutena sekä erikseen yksittäisten lasten toimintaa. Erityisesti pyrimme havainnoimaan ryhmän jäsenten välisiä suhteita, ryhmä- ja vuorovaikutustilanteita, keskusteluja sekä yksittäisten lasten osalta merkittäviä tapahtumia, kuten yksinjäämistä ja ryhmässä toimimista. Videoista syntyi pieniä tarinaketjuja, joista voitiin nähdä tapahtumien kulku ja siihen johtaneet vaiheet sekä tarkastella näitä yksityiskohtaisesti. Havainnoimme myös omaa toimintaamme ja vuorovaikutusta ryhmässä ohjaajina.

Videoista sekä kerhotuokioista kirjoitetuista muistiinpanoista kertyi tekstiä yhteensä 25 sivua. Analysoimme aineistoa lukemalla sitä läpi ja nostamalla esiin usein toistuvia tai muuten mielestämme merkityksellisiä asioita ja tapahtumia. Halusimme tuoda esiin erityisesti sosiaalisiin taitoihin liittyvät asiat, joitakin yksittäisiä tilanteita ja toimintaa sekä monimuotoisia vuorovaikutus- ja ryhmätilanteita. Tulososiossa käsittelemme tarkemmin tuloksia ja johtopäätöksiä, joita aineistosta löysimme.

Videointi oli myös hyvä mahdollisuus reflektoida meidän ohjaajien toimintaa tuokioiden aikana. Ohjaajien toimintaa havainnoimalla saatiin esiin onnistumiset sekä tilanteet, joissa meidän olisi ollut hyvä toimia toisella tavalla. Pyrimme analysoimaan omaa toimintaamme ohjaajina avoimesti, rehellisesti ja kriittisesti. Tavoitteenamme oli kehittyä ryhmänohjaajina myös tätä kautta. Videoista nousseiden havaintojen avulla voimme pohtia toimintatapoja, joilla me ohjaajina kykenemme edistämään omaa sekä ryhmän toimintaa.

### **7.1.2 Palautelomakkeet**

Jokaiselta lapselta kerättiin yksilöity palaute nimellä. Suunnittelimme lomakkeen ulkoasuun ja kysymykset mahdollisimman yksiselitteisiksi, jotta vastaaminen olisi help-

poa ja saisimme vastauksia siihen, mitä kysyimme. Lapsia ohjattiin palautelomakkeen täyttämisesä ensimmäisillä kerroilla käymällä lomake kohta kohdalta läpi. Lapset saivat täyttää palautteet rauhassa ja omaan tahtiinsa. Ohjaajat huolehtivat siitä, että jokainen teki oman palautteen eikä seurannut, mitä kaveri palautteeseen laittaa. Palautteesta kävi ilmi lapsen nimen lisäksi se, miltä kokoontumiskerralta palaute oli annettu. Näin pystyimme videoiden analysointivaiheessa tarkistamaan kyseisen kerran palautteet ja kohdistamaan palautteen tiettyyn lapseen.

Palautelomakkeissa kysyttiin, millainen tunnetila lapsella oli toimintatuokion jälkeen. Palautelomakkeessa oli kuvallisesti kuvattuna erilaisia tunteita, joista lapsi sai valita lähinnä tilanteeseen sopivan. Palautteessa kysyttiin myös sitä, millaisena lapsi koki ohjatun toiminnan sekä oppiko hän jotakin uutta. Lapset sisäistivät yhdessä läpi käydyt, lomakkeessa kysytyt asiat hyvin ja lomakkeen täyttäminen sujui nopeasti ilman ongelmia.

## **7.2 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus**

Opinnäytetyötä varten pyrimme hankkimaan luotettavaa ja täsmällistä tietoa tuoreista ja asianmukaisista lähteistä. Vältimme tarkasti plagiointia ja pohdimme lähdemateriaalin käyttöä perusteellisesti. Opinnäytetyömme on toiminnallinen eikä noudattele perinteiselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Pyrimme silti kuvaamaan toteutusprosessin tarkasti ja kertomaan sen eri vaiheista. Tätä kautta lukijalle muodostuu selkeä käsitys, miten aineisto on kerätty, miten sitä on käsitelty ja analysoitu sekä miten esitettyihin tuloksiin on päästy. Tarkkuudella ja perusteellisuudella pyrimme lisäämään opinnäytetyön luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 122, 232.)

Kerhoja toteutettiin viisi kertaa ja osallistujamäärä jäi toivomastamme määrästä jonkin verran. Olimme valmistautuneet 10-15 lapsen ryhmän ohjaamiseen, mutta lapsia oli paikalla kerhokerroista riippuen kuudesta kahdeksaan. Yhteensä kerhokerhoihin osallistui kymmenen eri lasta. Lyhyiden, viiden kerran kerhotuokioiden, sekä vähäisen osallistujamäärän, alle puolet (46%) luokan oppilaista, perusteella ei voida vetää kovin selkeitä johtopäätöksi menetelmien toimivuudesta. On hyvin erilainen

tilanne järjestää toimintaa 10 lapselle kuin koko koululuokalla, jossa voi parhaimmillaan olla yli 20 lasta paikalla.

Toiminnallisten menetelmien osalta toimivuuden arviointi oli haastavaa, koska ajallisesti ehdimme kokeilla niitä vain lyhyen aikaa ja suhteellisen pienelle lapsiryhmälle. Jonkinlaista suuntaa kerhokertojen kokemukset ja lasten sanallisetkin palautteet ja reaktiot kuitenkin antoivat. Vähäisten toteutuskertojen vuoksi kyseessä oli enemmänkin kokeiluluonteinen toteutus, eikä vertailupohjaa laajemmin voida tehdä. Kokeimme, että saimme lyhyessä ajassa kuitenkin myös paljon positiivisia asioita aikaan. Lasten rohkeus osallistua keskusteluihin kasvoi ja he oppivat jo muutaman kerran aikana nopeammin ja varmemmin tunnistamaan omat tunteensa. Se näkyi esimerkiksi MAHTI –tunnekorttien valinnassa. Ensimmäisellä kerralla valintaan meni pitkä aika ja puolet lapsista halusi vielä käydä vaihtamassa valitseman kortin, kun aikuinen kertoi ensin esimerkkinä omasta kortistaan.

Jouduimme pohtimaan eettisestä näkökulmasta tulosten esittämistapaa. Koska kyseessä oli pieni ryhmä lapsia, asiaan täytyy mielestämme kiinnittää erityisen paljon huomiota. Pyrimme säilyttämään ryhmään osallistuneiden lasten yksityisyyden. Toisaalta on kuitenkin tärkeää tuoda esiin tilanteita, joissa näkyvät havaitsemamme asiat. Päädyimme käsittelemään tässä julkisessa opinnäytetyössä mahdollisimman pintapuolisesti toimintatuokioiden erityisiä tilanteita ja lasten piirteitä, joista heidät saattaisi tunnistaa. Yhteistyökumppanina toiminutta koulua ei myöskään julkisteta.

Opinnäytetyön tulokset eivät ole täysin toistettavissa, koska kyse oli tunnetaidoista ja vuorovaikutuksesta, jotka alati muuttuvat ja riippuvat yksilöistä, jotka toimintaan osallistuvat sekä ryhmästä. Tulosten toistettavuuteen ja vertailuun vaikuttaa myös lapsiryhmän pieni koko. Tulokset eivät ole suoraan verrannollisia koululuokassa mahdollisesti tapahtuviin asioihin, koska koulussa ryhmät ovat huomattavasti suuremmat ja paikalla on usein vain yksi aikuinen. Lasten käytös tässä pienessä ryhmässä ei myöskään ole suoraan verrannollinen heidän käyttäytymiseensä koko luokan ollessa paikalla suurempana ryhmänä. Katajan ym. (2011, 15) mukaan alle kymmenen jäsenen ryhmä on pienryhmä ja yli kymmenen jäsenen ryhmä puolestaan suurryhmä. Ryhmissä esimerkiksi vuorovaikutus on erilaista ja ryhmän sisäiset suhdejärjestelmät vaikuttavat koko ajan toisiinsa.

## 8 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esittelemme opinnäytetyön toiminnallisesta osuudesta nousseet tulokset. Olemme yhdistäneet tulos- ja johtopäätösosion, jotta voimme tehdä tulkin-toja, mistä jokin tulos voi johtua tai mistä se kertoo. Kerromme tässä luvussa myös tarkemmin kerhotuokioissa tehdyistä harjoituksista ja niiden toimivuudesta.

Olemme pyrkineet pohtimaan tuloksia Hirsjärvi, Remes & Sajavaaran (2015, 229-230) neuvomalla tavalla kokonaisvaltaisesti ja tarkasti sekä pohtimaan, mikä saatujen tulosten merkitys on käsiteltävän aiheen kannalta sekä laajemminkin. Videoin-tien ja muistiinpanojen perusteella oli havaittavissa erilaisia teemoja, jotka nousivat tuloksissa selvästi esille. Käymme läpi näitä teemoja kerhossa tapahtuneiden tilan-teiden kautta. Käymme läpi myös menetelmiä, joita olemme kerhotuokioilla käyttä-neet ja analysoimme niiden toimivuutta nimenomaan sosiaalisten- ja tunnetaitojen opettamisessa sekä myös yleisesti koulutyössä käytettynä. Analysoimme myös omaa toimintaamme ohjaajina. Lapsista käytämme kirjain-numero yhdistelmää (L1-L10).

Henkilökunnalle teettämästämme alkukyselystä kävi ilmi, että lasten vahvuutena pi-dettiin avoimuutta, innokkuutta, luovuutta sekä keskustelutaitoja, joten otimme nämä huomioon suunnitellessamme toimintaa kerhoon. Keskustelutuokiot toteu-tuivatkin pääosin hyvin ja niissä nousi esille lapsille tärkeitä aiheita, kuten kaveri-suhteet, haasteet vuorovaikutuksessa koulun arjessa, ryhmädynamiikka ja konfli-killanteista selviäminen. Luovuutta lapset pääsivät toteuttamaan esimerkiksi draa-man ja kuvataiteen keinoin ja ne otettiin innokkaasti vastaan. Kokeilimme ryhmän kanssa erilaisia menetelmiä pitäen mielessä samalla henkilökunnalta tulleen toi-veen toimivista menetelmistä vinkeiksi heidän omaan käyttöönsä koulun arjessa. Kaikki käyttämämme materiaalit ja toimintatavat ovatkin sopivia myös koulussa käy-tettäväksi sekä useimmiten myös ilmaisia ja esimerkiksi internetistä helposti ladatta-vissa.

## 8.1 Sosiaaliset taidot

Koulun näkökulmasta tärkeitä perustaitoja ovat itsensä esitteleminen, kuunteleminen ja keskustelutaidot. Kehittyneitä sosiaalisia taitoja ovat ryhmään liittyminen ja siinä toimiminen, ystävyysluominen ja yhteistyötaidot. Tunnetaidot ovat olennaisessa roolissa sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta. Käsittelemme näitä taitoja tässä tulososiossa. (Kauppila 2005, 127-128.)

Yleisesti ottaen havaintojemme mukaan lapsilla oli hyvin erilaiset ja eritasoiset sosiaaliset taidot. Sosiaalinen taitavuus ei niinkään herättänyt huomioita kuin taas puutteelliset sosiaaliset taidot. Kuten Keltikangas-Järvinen (2010, 22) kuvaa, sosiaalisesti taitava lapsi toimii sujuvasti ja joustavasti kaikenlaisissa tilanteissa eikä joudu muiden kanssa kahnauksiin. Havaintojemme mukaan hyvät sosiaaliset taidot omaavilla lapsilla (L3, L4, L7, L8) oli laajasti erilaisia toimintamalleja, joiden avulla he selvisivät erilaisista vuorovaikutustilanteista. Vaikka välillä syntyi pientä kinaa tai väittelyä, nämä lapset osasivat hyvin toimia tilanteissa ja selvisivät niistä ilman, että siitä olisi aiheutunut sen enempää ongelmia.

Sosiaalisesti taitavat lapset osasivat neuvotella toisten kanssa sekä heillä oli hyvät havainnoinnin taidot. Erityisesti huomiota herätti L8 taidot havainnoida toisten lasten hyviä ominaisuuksia ja tuoda niitä esiin. Keskustelimme kerhotuokioilla omista ja toisten hyvistä ominaisuuksista, ja erityisesti siitä, millainen on hyvä kaveri. L8 osasi tuoda jokaisesta lapsesta esiin pohdittuja ja perusteltuja positiivisia ominaisuuksia. Hänellä oli myös erittäin hyvät keskustelutaidot. Hän otti toiset huomioon ja keskittyi kuuntelemaan toisten puheenvuoroja sekä osasi itse ottaa taitavasti omaan puheenvuoroon ja esitti perusteltuja mielipiteitä.

Heikot ja puutteelliset sosiaaliset taidot herättivät ryhmässä huomiota. Haluamme nostaa esiin teoriassakin käsitellyt asiat, kuten tunnetaidot, keskustelutaidot, toisten kuuntelemisen, toisen huomioon ottamisen ja ryhmässä toimimisen taidot. Sosiaaliset taidot ilmenevät sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja puutteet näissä taidoissa aiheuttavat hyljeksintää kaveripiirissä. Hyljeksintää ja huomiotta jättämistä oli havaittavissa ja kerromme niistäkin tarkemmin näissä tuloksissa.

### **8.1.1 Itsensä esittelemisen ja kuuntelemisen taidot**

Alkupiiri tähtäsi tavoitteisiin itsensä esittelemisestä ja muiden kuuntelemisesta. Havaintojemme perusteella itsensä esittelemisen oli lapsille kohtalaisen helppoa. Ensimmäisillä tapaamiskerroilla oli havaittavissa arkailua ja hyvin vähäsanaisesti lapset kertoivat kuulumisiaan. Joiltakin lapsilta piti kysymysten kautta pyrkiä saamaan asioita esille (L5, L6). Tässä tavoitteessa tapahtui edistymistä kerhon kuluessa ja viimeisillä tapaamiskerroilla alkupiirin esittely- ja kuulumiskierros sujui luontevasti ja positiivisessa vapautuneessa ilmapiirissä. Lapset tuntuivat nauttivat siitä, että heillä oli jokaisella oma puheenvuoro ja muut kuuntelivat sen aikana. Mielestämme lapsen kuulluksi tuleminen kokemuksesta on ehdottoman tärkeää vahvistaa. Lapsi tarvitsee tilaa kertoa omia kuulumisiaan ja saada kokemuksia siitä, että hänen asiansa ovat tärkeitä ja muut ovat niistä aidosti kiinnostuneita. Havaintojemme mukaan kaikilla ei myöskään ole rohkeutta tai taitoa kertoa oma-aloitteisesti itsestään (L1, L10), joten ohjaajan tuki ja apu on tarpeen.

Toisten kuunteleminen oli havaintojemme perusteella osittain haastavaa. Ryhmässä oli hyvin aktiivisia ja eläväisiä lapsia, jotka olivat myös innokkaita keskustelijoita. Toisen kuunteleminen keskittyneesti ja keskeyttämättä oli paikoin hankalaa. Ohjaajat pyrkivät puuttumaan tähän tarpeen mukaan, jotta jokaiselle jäisi tunne, että häneen puheenvuoronsa on kuunneltu. Puheenvuorojen jakamiseen täytyi ohjaajien myös ajoittain puuttua, jotta myös hiljaisemmat lapset pääsisivät ääneen.

### **8.1.2 Keskustelutaidot**

Keskustelutaidot kehittyivät kerhotuokioiden kuluessa selvästi. Ryhmässä oli toki jo valmiiksi taitavia keskustelijoita, joilta puheenvuoron ottaminen ja toisen kuunteleminen sujuivat luontevasti (L2, L4, L7, L8). Toisilla lapsilla taas oli näissä taidoissa kehittämisen varaa (L1, L5, L6, L9). Kerhotuokioiden aikana pyrimme siihen, että jokainen lapsi olisi osallistunut yhteiseen keskusteluun. Tässä emme kuitenkaan täysin onnistuneet. Luontevaa keskusteluun osallistumista ei tapahtunut hiljaisimpien lasten osalta.



Ryhmässä oli hiljaisia lapsia, jotka jäivät keskusteluissa helposti sivuun. He selvästi seurasivat keskustelun kulkua kiinnostuneena ja tällä tavalla olivat kyllä läsnä tilanteessa. He eivät kuitenkaan osallistuneet keskusteluun käyttämällä puheenvuoroja muuta kuin erikseen kysyttäessä (L1 ja L5). Vaatisi pitempiaikaista harjoittelua, että keskustelutaidoissa voitaisiin saada kehitystä aikaan.

Suomen Mielenterveysseuran Hyvän kuuntelijan pelikortit olivat mukava ja toimiva tapa harjoitella toisen kuuntelemista. Pelikortit ovat vapaasti tulostettavissa Mielenterveysseuran sivuilta. Peliä pelataan pareittain vaihtaen roolia kuuntelijasta kertojaksi. Hyvän kuuntelijan pelikortit opettavat samalla myös lapsille tärkeitä keskustelemisen taitoja. Kerhotuokioilla ohjaaja pelasi lasten kanssa sekä lapset pelasivat keskenään. Lapset innostuivat konkreettisista välineistä ja ohjeista sekä peli myös motivoi hyvin lapsia.

Kerhon edetessä alun kuulumispiiri alkoi venyä pidemmäksi. Lapsilla oli selkeästi tarve puhua ja kertoa omista asioistaan. Lapset nauttivat, kun me ohjaajat sekä muut ryhmäläiset kuuntelevat keskittyneesti hänen asiansa. Lapsilla on tarve tulla kuulluksi siinä missä aikuisillakin. Dunderfeltin (2016, 127) mukaan läsnä olevan kuuntelemisen avulla kuuntelija pääsee tutustumaan toisen ihmisen sisäisyyteen. Silloin tapahtuu arvostava kohtaaminen ja toinen ihminen aistii, ettei kuuntelija vastusta häntä, ei yritä vaikuttaa hänen sisäiseen kokemukseensa eikä yritä asettua hänen yläpuolelleen. Kuuntelemisen jälkeen voi sanoa oman mielipiteensä ja ihannetapauksessa toinen kuuntelee arvostavasti vuorostaan. Dunderfeltin mielestä kuuntelemista voi harjoitella koko ikänsä.

Emme lähteneet rajaamaan aikataulua liiaksi, vaan jätimme lasten puheenvuoroille ja keskusteluille aikaa ja emmekä tyrehdyttäneet keskustelua kesken kaiken. Keskustelutaidot ovat olennaisessa roolissa lasten vuorovaikutusosaamisessa. Hyviä keskustelutaitoja tarvitaan tulevassa elämässä paljon ja niiden monipuolinen hallitseminen on ehdoton vahvuus. Toivommekin, että koulussa varattaisiin aikaa spontaanille keskustelulle. Koemme, että keskustelutaidot ja toisen kuunteleminen ovat erittäin tärkeitä sosiaalisia taitoja, joita lasten olisi ehdottoman tärkeää opetella. Jäimme myös pohtimaan sitä, että ilman systemaattista tai tietoista opettelua, lapselle ei välttämättä tule tilaisuutta harjoitella näitä taitoja. Ei ole automaatio, että

jokaisessa kodissa ja perheessä keskustellaan lasten kanssa. Koulu onkin oivallinen paikka harjoitella tätä.

### 8.1.3 Ryhmätyötaidot

Kerhotuokioissa oli havaittavissa osalla lapsista puutteellisia ryhmätyötaitoja (L1, L9). Niiden seurauksena lapsi saattaa ryhmätilanteissa jäädä ryhmän ulkopuolelle. Keltikangas-Järvinen (2010, 192) muistuttaa, että ulkopuolelle jäämisestä seuraa lapselle huonommuuden ja alemmuuden tunteita, ja kuten aiemminkin on todettu, näillä on vakavia vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

L1 oli ulkopuolinen tarkkailija, joka seurasi ryhmässä tapahtuvaa tekemistä, mutta ei itse osallistunut siihen. Välipalalla hän meni yksin istumaan toisten lasten keräilyssä yhdessä toisen pöydän ääreen. Hänet pyydettiin muiden lasten toimesta lähemmäksi istumaan. Lopputulos oli se, että lapsi istui muun ryhmän lähellä, mutta hänen kehonkielensä viesti sitä, ettei hän todellisuudessa ollut tilanteessa rennosti mukana. Tilannetta seurattaessa tuli tunne, että L1 ei edes halua olla mukana vaan istui alun perin sivummalle omasta halustaan. Huomasimme, että joissakin tilanteissa on vaikea erottaa sitä, onko lapsi jätetty yksin vai onko hän jättäytynyt yksin. Jäimme pohtimaan, onko lapsi jättäytynyt yksin omasta halustaan vai kenties, koska häntä kiusataan.

Havaintojemme perusteelle puutteelliset ryhmätyötaidot voivat tulla esiin siten, että lapsi ei ole kykenevä eikä halukas osallistumaan ryhmässä tehtävään työskentelyyn. Toiminta ryhmätilanteissa on puutteellista ja kömpelöä. Ulkopuolisesta voi näyttää siltä, että lapsi on ryhmässä mukana, mutta todellisuudessa lapsi on vain fyysisesti läsnä, muttei todellisuudessa mukana tekemisessä, ainakaan samalla tasolla kuin muut ryhmän jäsenet.

Kerhotuokioiden osallistujissa oli havaittavissa selkeitä ystävyysuhteita ja tiiviitä kaveriporukoita. Lapset olisivat kaikkein mieluiten toimineet parhaimman kaverin kanssa ja parin- tai ryhmänmuodostus aiheutti aina pienimuotoista kitkaa. Useinmi-

ten samat lapset jäivät ryhmän ulkopuolelle (L1, L9). Jotkut myös vetäytyivät tietoisesti erilleen muista, ikään kuin pakoillakseen epämieluisaan ryhmään mukaan joutumista (L2).

Keskustelimme lasten kanssa useita kertoja ryhmänmuodostamisesta. Lapset kertoivat, että se on haastavaa myös koulussa. Lapset olivat itse aika usein joutuneet myös jätetyksi ryhmän ulkopuolelle. Näiden omakohtaisten kokemusten pohjalta ja niistä havaituista asioista johtuen lapset olivat oppineet toimimaan paremmin ryhmässä tai ainakin heillä oli oman kokemuksen tuomaa tietoa siitä, miltä ryhmän ulkopuolelle jääminen tuntui. Keskusteluissa nämä asiat tulivat hyvin esille.

#### **8.1.4 Tunnetaidot**

Tunnetaitoihin kuuluvat tunteiden tunnistaminen, säätely ja hyväksyminen. Lähtökohtana tunnetaitojen oppimiselle on omien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen. Lapsen on hankalaa ymmärtää muiden tunteita, jos ei vielä havaitse omiaan. Tunnetaidot ovat avainasemassa muita sosiaalisia taitoja ajatellen. Puutteelliset tunnetaidot näkyvät lapsen taidoissa toimia ryhmässä muiden lasten kanssa.

Jokaisen kerhokerran alussa lapset valitsivat MAHTI-tunnekortin senhetkisen mielialansa mukaisesti. Ohjeistuksena kerroimme, että kortin voi valita sen perusteella, mikä eniten houkuttelee ja tuntuu itselle sopivimmalta juuri tällä hetkellä. Me ohjaajat otimme myös kortit ja toinen meistä aloitti, jotta lasten olisi helpompi kertoa vuorollaan omasta kortistaan. Lapset oppivat tunnekorttien käytön nopeasti ja niiden käyttäminen vaikutti lapsista mukavalta. Lapset osasivat melko hyvin valita mielialaansa vastaavan kortin ja sanoittaa tunnetta toisille. Tunteiden nimeäminen ei ollut kuitenkaan kaikille ihan helppoa (L1, L6, L9, L10). Havaintojemme mukaan lapset osasivat valita sopivan kortin, mutta eivät osanneet nimetä sitä kuvaavaa tunnetilaa, vaan näyttivät vaan kortin kuvan. Me ohjaajat autoimme nimeämisessä sekä ryhmän kanssa yhdessä mietimme tunteiden nimiä ja sitä, miten tunne ilmenee.

Lapsilla oli pääällimmäisinä tunteina usein innostuneen odottava, helpottunut, tyytyväinen ja iloinen tunnetila. Kerho ajoittui useimmiten perjantaihin, joten tästä syystä lapset kuvasivat olevansa väsyneitä ja odottivat jo viikonloppua. Väsymystunne

esiintyi jokaisella kerralla vähintäänkin yhdellä lapsista. Suoranaisia negatiivisia tunteiloja valitsi vain yksi lapsista (L9).

L9 valitsi kaikilla muilla paitsi viimeisellä kerralla ärsyyntyneen tunteen. Hän kertoi häntä ärsyttävän aina kaikki. Tämä oli ristiriitaista, koska lapsen olemuksesta tai käyttäytymisestä ei mitenkään ilmennyt, että häntä ärsyttäisi. Lapsi osallistui innokkaasti ja vaikutti iloiselta. Ohjaajat pyrkivät sanoittamaan asiaa hänelle ja löytämään syitä sille, miksi hän valitsi ärsyyntyneen tunteen. Myöhemmissä havainnoissamme ja keskusteluissa kävi ilmi, että hänellä ei ollut taitoa tunnistaa ja nimetä erilaisia tunteita. Toisaalta kyse saattoi olla myös siitä, ettei hän uskaltanut ilmaista selkeästi omia tunteitaan ryhmässä. Kahdenkeskiset tunnetaitoharjoitukset olisivat antaneet selkeämmän kuvan hänen vahvuuksistaan sekä haasteistaan tunteiden tunnistamisen suhteen, mutta siihen meillä ei valitettavasti ollut aikaa.

Iloksemme huomasimme, että viimeisellä kerhokerralla L9 valitsi positiivista tunnetilaa kuvaavan kortin. Hän itse sanoitti tunnetilan tällä kertaa oikein vastaamaan hänestä havaittavaa tunnetilaa. Tuli tunne, että hän oli oppinut jossain määrin nimeämään tunteita ja pystyi valitsemaan tunnekorteista oikeasti hän tunnetilaansa vastaavan kortin sekä kenties myös rohkaistunut aidosti kertomaan, miltä hänestä tuntuu. Tämän perusteella ajatellaan, että pienelläkin harjoittelulla on mahdollista saada aikaan positiivisia muutoksia ja kehittymistä tunnetaidoissa.

Havaintojemme mukaan toisen tunteisiin mukautuminen ja toisen huomioon ottaminen ovat haasteellisia joillekin lapsille. Kerhotuokioiden aikana ratkottiin joitakin ristiriitatilanteita, joista kerromme myöhemmin tuloksissa. Näissä tilanteissa tuli erityisesti esiin empatiataito tai sen heikkous. Empatiassa on kyse toisen ihmisen ymmärtämisestä ja kyvystä samaistua toisen tunteisiin. Kauppila (2005, 24) toteaa empatiataitojen olevan erityisen tärkeitä koulussa.

## **8.2 Hiljaiset lapset**

Ensimmäisestä kerhokokoumisesta lähtien oli selvästi havaittavissa, että ryhmässä on hiljaisempia lapsia, jotka jäävät muusta ryhmästä erilleen. L1 oli hiljainen

tarkkailija ja oli selvästi ulkopuolinen tässä ryhmässä, vaikkakin ryhmän kokoonpano on ollut sama jo useamman vuoden ajan. L1 ei kuitenkaan tuntunut päässeensä porukkaan mukaan. Ryhmän muut lapset eivät huomioineet useinkaan L1:n läsnäoloa. He eivät kysyneet häneltä mitään eivätkä muutenkaan aktiivisesti ottaneet häntä mukaan tekemiseen. Häntä kyllä välillä pyydettiin mukaan ja hän menikin, mutta L1 ei silti todellisuudessa osallistunut tekemiseen, kuten yhteiseen keskusteluun juuri lainkaan. Muut lapset olivat ehkä oppineet, että kaikki pitää pyytää mukaan, joten he muodollisesti pyysivät myös L1:n mukaan, mutta eivät todellisuudessa huomioineet hänen läsnäoloaan.

Havaintojemme mukaan L1 ei välttämättä edes halunnut olla mukana ryhmässä, kuten muut ryhmän jäsenet. Hänen kehonkielensä osoitti, että hän on irrallinen muusta ryhmästä. Useinmiten hän istui hieman sivuttain muihin nähden ja varovasti katseli muiden toimintaa.

Meidän tulkintamme mukaan L1:n kaltainen lapsi vaatii sen, että aikuinen tietoisesti huomioi hänet ja nostaa ikään kuin esille muun ryhmässä. Joissakin tilanteissa ohjaajat kysyivät kerhossa L1:n mielipidettä keskustelun alla olevaan asiaan ja sitä kautta hänen äänensä tuli kuuluviin. L1 ei oma-aloitteisesti osallistunut keskusteluun kertaakaan. Koulussa tehdään monet asiat äänekkäiden ja levottomien oppilaiden ehdoilla ja hiljaiset helposti unohtuvat. Aikuinen voi olla se, joka kysyy hiljaiselta lapselta mielipidettä ja sitä kautta se tulee muun ryhmän tietoon. Hiljainen lapsi tarvitsee aikuisen tuen ja avun tullakseen nähdyksi ryhmässä. Muuten hiljainen lapsi helposti ikään kuin hukkuu massaansa eikä erotu yksilönä.

Cantellin (2010, 14) mukaan lasten kanssa työskentelevä aikuinen ei voi tietää, johtuuko lapsen hiljaisuus persoonan ominaisuuksista vai onko taustalla jotakin, johon pitäisi puuttua tai jonka voisi korjata. Lapsi voi ahdistua esimerkiksi vieressä istuvasta luokkakaverista tai opettaja itse voi olla jotenkin pelottava. Jos lapsen hiljaa oleminen ja sivuun vetäytyminen johtuu hänen persoonastaan ja se on hänelle luontainen olotila, siihen ei ole tarpeen puuttua tai pyrkiä sitä muuttamaan.

Cantell (2010, 15) nostaa esiin ajatuksen, onko sosiaalinen lahjakkuus ja aktiivisuus ylikorostettua koulun tavoitteissa nykyään. Lapsi voi olla temperamentiltaan hiljainen, rauhallinen tai sivuun vetäytyvä. Hän voi silti oppia ja ajatella samalla tavoin

eikä kärsi hiljaa olemisesta. Mielestämme sosiaalinen lahjakkuus ei ole ylikorostettua, mutta vaatimukset tulisi siinä asettaa lapsille sopivalle tasolle. Sosiaalista taitavuutta voi ja tulee kehittää läpi elämän ja koulu on erinomainen harjoittelu paikka. Toki ei ole tarpeen puhua lahjakkuudesta tai aktiivisuudesta, koska näissä voi olla persoonasta ja temperamentista johtuvia eroja. Sosiaalinen taitavuus sinällään ei ole missään tilanteessa ylikorostettua, vaan erityisen toivottavaa nimenomaan koulussa.

### **8.3 Sukupuolten väliset erot ja keskilapsuuden ikävaihe**

Toimintatuokioihin osallistui vain kaksi poikaa, joten tyttöjen ja poikien erojen vertaileminen ei tässä suhteessa ole kovin paikkaansa pitävää. Haluamme kuitenkin nostaa esiin muutamia näkökulmia tähän liittyen. Havaintojemme perusteella oli nähtävissä erilaisia toimintamalleja tyttöjen ja poikien välillä. Erityisesti korostui, että tytöt näyttivät hakevan toisistaan turvaa ja vahvistusta omalle toiminnalleen. Pojat taas toisaalta toimivat enemmän itsenäisesti.

Tytöt keskustelivat mielellään asioista pohdiskellen ja pojat toivoivat enemmän toimintaa, eivätkä olleet kovin innostuneita osallistumaan keskusteluihin. Toisaalta sekä tytöiltä että pojilta tuli hyviä ja tarkkanäköisiä ajatuksia erilaisista lasten arkea koskettavista sosiaalisista tilanteista ja nähdäksemme kaikki pitivät liikuntaleikeistä yhtä paljon. Mielestämme ryhmämme olikin liian pieni, jotta voisimme tehdä johtopäätöksiä siitä, mikä oli sukupuolesta ja mikä taas esimerkiksi lasten välisistä temperamenttieroista johtuvaa käytöstä.

Keskilapsuuden ikävaihe on myös itsessään erityislaatuinen. Lapsi on tässä vaiheessa kasvamassa jo kohti esimurrosikää, mutta kuitenkin vielä monessa tilanteessa käyttäytyy hyvin lapsenomaisesti ja taidot ovat vasta kehitysvaiheessa. Kerhotuokioihin osallistuneet lapset olivat iältään 9-10-vuotiaita. Teoriassa nostimme esiin sen, että tässä iässä kaverien merkitys korostuu erityisesti ja lapsella on voimakas kontaktin tarve. Havaintojemme mukaan erityisesti tyttöjen kohdalla tämä oli nähtävissä. Havaitsemme lapsilla myös Dunderfeltin (2011, 82-83) kuvaamaa itsenäiseksi kasvamista ja itsen kriittistä tarkastelua. Kerhotuokioilla käydyissä keskusteluissa ja toiminnallisissa harjoituksissa tuli esiin kaverien suuri merkitys.

Kaverista haettiin tukea ja omaa toimintaa verrattiin muihin. (Jarasto & Sinervo 2000, 39-45.)

Mielestämme tämä keskilapsuuden ikävaihe on hedelmällinen ja palkitseva ohjaajan näkökulmasta. Työskentely tämän ikäisten lasten kanssa sujui ainakin meidän kohdallamme todella hyvin. Lapset olivat innostuneita ja aktiivisia. Lapsilla oli jo kehittyneet keskustelutaidot, jotka mahdollistivat rikkaat ja monipuoliset keskustelutuokiot. Huolta meissä ohjaajissa herättivät jo aiemminkin esiin nostetut, hiljaiset ja ryhmän ulkopuolelle jäävät lapset. Pohdimme heidän tilannettaan tulevaisuudenkin kannalta. Yksinäisyys, ulkopuolisuus ja epäonnistumisen kokemukset väistämättäkin vaikuttavat lapsen itsetunnon kehittymiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Erityisesti jäimme pohtimaan aikuisten vastuuta tässä asiassa. Lapsi, jolla ei ole tarvittavia sosiaalisia taitoja pärjätä vuorovaikutus- ja ryhmätilanteissa, tarvitsee aikuisen tuen ja avun päästäkseen mukaan muiden ikäistensä seuraan.

#### **8.4 Ristiriitatilanteet**

Anteeksipyytäminen ja -antaminen nousivat useissa keskusteluissa esiin ja lapset joutuivat niitä kokeilemaan aidoissakin tilanteissa kerhon aikana. Kysyimme lapsilta, kumpi on helpompaa: anteeksipyytäminen vai anteeksiantaminen. Hieman yllättäen, yhtä lukuun ottamatta (L7), kaikki lapset olivat sitä mieltä, että anteeksipyytäminen on vaikeampaa. He perustelivat valintaansa sillä, että pyytäessä anteeksi toiselta joutuu myöntämään tehneensä itse jotakin pahaa tai kiellettyä ja aiheutta-neensa toiselle teollaan pahaa mieltä ja ehkä kipuakin. L7 oli ainoana sitä mieltä, että anteeksiantaminen oli vaikeampaa. Hän perusteli omaa valintaansa sillä, että jos toinen oli tehnyt jotakin oikein kurjaa, niin oli vaikea ajatella asian olevan kuitattu anteeksipyynnöllä ja antaa anteeksi. Keskustelun aikana yllätyimme siitä, kuinka hyvin suurin osa lapsista oli sisäistänyt anteeksipyynnön ja –annon merkityksen.

Huomioitavaa oli myös se, että L7 oli ainoana eri mieltä ja uskalsi tuoda sen myös esiin. Vaatii rohkeutta ja itsevarmuutta ryhmän edessä tuoda oman poikkeavan mielipiteensä esiin. L7 oli tulkintamme mukaan sosiaalisesti taitava ja hänellä oli monipuoliset vuorovaikutustaidot. Hänellä oli tarpeeksi rohkeutta muista riippumatta

tuoda oma näkemyksensä esiin. Hän osoittautui myös muissa toiminnoissa poikkeuksellisen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoiseksi. Hän otti ryhmätilanteissa helposti johtajan roolin ja pyrki hallitsemaan tilanteita.

## 8.5 Sivuttaminen

Sivuttaminen on asia, jota tapahtuu koulussa päivittäin. Usein se on niin vaisto- maista ja hienovaraista, ettei siihen kiinnitetä huomiota, mutta varmasti selkeitäkin tapauksia löytyy. Keskusteluissa ja toiminnan aloituksissa tuli ilmi, että parin valinta tai ryhmän muodostaminen olivat tilanteita, jossa sivuttamista tapahtui näkyvimmin. L9 jäi kerhossa usein ilman paria tai ryhmää, jos lapset saivat itse valita. Tyttöillä parin valinta oli vaikeaa, koska valitsemalla toisen kaverin toinen pahastui. Mielestämme ryhmän aikuisilla on parin- tai ryhmänmuodostustilanteissa velvollisuus hoitaa asia niin, ettei kukaan koe tullessa sivuutetuksi. Käytimme kerhossa erilaisia sattumaan perustuvia parinmuodostusmenetelmiä, joita löytyy internetistä tai kirjoista. Lapset tyytyivät pääsääntöisesti pariin ja toimivat melko hyvin, oli kyseessä kuka tahansa.

Poikkeuksena tästä oli L1:n ja L5:n paritehtävä, josta L5 lähti kesken pois jättäen L1:n yksin jatkamaan tehtävää. L5 pyydettiin mukaan toisen porukan tehtävään ja hän valitsi tämän hänelle mieluisamman vaihtoehdon suosittun tyttöporukan kanssa, jättäen L1:n yksin. L1 hämmentyi tilanteessa selvästi, mutta ei ilmaissut asiaa kenellekään. Ohjaaja havaitsi tilanteen myöhemmin, mutta oli jo liian myöhäistä jatkaa enää paritehtävää. Tämä jätetyksi tulemisen kokemus on voinut olla L1:lle hyvinkin voimakas ja satuttava. Saimme tilanteen onneksi jatkumaan L1:lle mieluisalla tavalla toisen kaverin kanssa. Tämän kaltaisia tilanteita todennäköisesti tapahtuu lasten keskuudessa paljonkin ja ne voivat jäädä aikuisilta helposti huomaamatta, jolloin lapsi jää tunteidensa kanssa yksin.

Huomiota herätti erityisesti aktiivisesti torjutuksi joutuminen toisten lasten osalta. Lapsi (L9) yritti olla aktiivinen, puhelias ja otti kantaa asioihin sekä yritti jatkuvasti lähestyä muita ja hakea kontaktia, mutta lopulta jäi aina yksin. Hänen puheeseen, ideoihin tai ehdotuksiin ei reagoitu mitenkään. Havaintojemme mukaan toiset lapset tekivät sivuttamisen ehkä osittain tahallisesti, mutta eivät kuitenkaan ihan täysin



tiedostaen. Toiset lapset eivät varmaankaan ajatelleen asiaa sivuutetun lapsen näkökulmasta, vaan toimivat tilanteessa itselleen suotuisimmalla tavalla. L9:n ehdotukset ja kommentit eivät olleet sellaisia, jotka olisivat herättäneet toisten mielenkiinnon, joten ne jätettiin huomiotta. L9 tuli sekä keskustelutilanteissa että muussa toiminnassa yrityksistään huolimatta muiden torjumaksi. Keltikangas-Järvinen (2010, 195) kuvaa, että aktiivisesti torjutuilla lapsilla on usein negatiivinen minäkuva. Tämän lisäksi havaitsimme, että lapselle on muodostunut jo ennalta negatiivisia odotuksia vuorovaikutustilanteita kohtaan. Ohjaajina pyrimme ratkomaan tätä kierrettä omalta osaltamme nostamalla asian rohkeasti yhteiseen keskusteluun. Tilanne ei kuitenkaan kerhotuokioiden aikana muuttunut, vaikka yritimmeekin siihen vaikuttaa. Toivomme, että tämän kaltaiset asiat olisivat koulussa opettajien tiedossa ja he pystyisivät omalla toiminnallaan mahdollisuuksien mukaan vaikuttamaan tilanteeseen korjaavalla tavalla.

Myös aikuiset saattavat sivuuttaa lapsen huomaamattaan. Kerhossa kuvatuista videoista havaitsimme kaksi tilannetta, joissa lapsi oli viitannut ohjaajan vieressä pyytäen puheenvuoroa, mutta ohjaaja ei ollut huomannut asiaa ja lapsi luovutti (L2, L10). Hetken kuluttua kysyttäessä lapsi ei enää halunnut sanoa mitään. Tämän voisi välttää asettumalla istumaan niin, että näkee kaikki lapset kunnolla. Joskus myös äänekkäämmät lapset vievät aikuisen huomion niin, että hiljaisempi lapsi ei saa tilaisuutta kertoa asiaansa.

Sivuuttamista tuli esiin myös tyttöjen kertomuksissa heidän keskinäisestä kiusaamisestaan vuosien takaa. Tyttöryhmä oli luonut omia sääntöjä, joita mukaan pyrkijä ei pystynyt täyttämään. Sillä ei ollut merkitystä, vaikkei kukaan ryhmässä olijoistakaan täyttänyt sääntöä, koska sääntö koski vain ryhmään pyrkijöitä. L7 ja L4 kertoivat tästä ja naureskelivat omalle ajattelemattomuudelleen. Nyt he kertoivat ymmärtävänsä jo paremmin, ettei niin saa tehdä.

Havaintojemme perusteella omiin virheisiin huumorilla suhtautuminen kertoo lapsen kypsyydestä ja hyvästä itsetunnosta. L7 oli kypsä keskustelija, hän oli miettinyt ja pohtinut asioita ja toi niitä aktiivisesti esille. Hän kykeni vertailemaan omaa toimintaansa muihin ja osasi reflektoida sitä tuomalla erilaisia näkökulmia esiin. L7 oli sosiaalisesti taitava. Hänen hyvät vuorovaikutustaidot toimivat hyvänä esimerkkinä muille. Tämän kaltaisten lasten merkitys muulle ryhmälle on merkittävä.

Keskusteluissa tuli esiin aikuisen merkitys ristiriitatilanteissa. Jos aikuinen ei puutu lasten riitoihin, lapselle tulee tunne, ettei aikuinen välitä. Lapset kertoivat ymmärtävänsä, että aikuinen ei voi puuttua jokaiseen asiaan, mutta tämä ei vähentänyt sivuuttamisen kokemusta. Kokemuksiemme mukaan koulun arjessa onkin haasteellista kaiken kiireen keskellä huolehtia siitä, että kaikki lapset kokevat olonsa turvalleiseksi ja aikuisen läsnä olevaksi. Riittävä määrä henkilökuntaa sekä selkeät työnkuvat kaikille vastuualueineen auttavat järjestämään esimerkiksi välitunneille riittävästi aikuisia.

Ohjaajina yritimme parhaamme mukaan huomioida ryhmän kaikki lapset ja siksi oli-kin järkytys huomata videolta, miten viimeisellä kerralla myös me olimme keskustelutilanteissa sivuuttaneet L9:n. Monella ryhmässä oli paljon kerrottavaa ja keskustelu kävi vilkkaana, mutta L9 istui hiljaa tuolilla rullaten piirin laitamilla. Kyllästyttyään seuraamaan keskustelua L9 rullaili tuolillaan kauemmaksi, mutta kumpikaan ohjaajista ei kiinnittänyt asiaan huomiota. Huomasimme L9:n liikkumisen ympäri tilaa vasta videota katsoessamme. Asiaa pohtiessamme tulimme siihen tulokseen, että luokkakokojen kasvaessa opettajalle saattaisi helpostikin käydä niin, että joku lapsista jäisi tunnin aikana huomiotta ja hänet sivuutettaisiin vahingossa, koska äänekkäimmät lapset vievät helposti aikuisen huomion itseensä. Videointi onkin mielestämme erinomainen työkalu tässäkin mielessä opettajalle oman työnsä tarkkailuun.

## 8.6 Vallankäyttö

Jonkun ryhmänjäsenen harjoittama vallankäyttö voi olla niin taitavaa, etteivät toiset sitä edes huomaa. L2 toi kerhoon ensimmäisellä kerralla pehmolelun, jonka otti mukaan osallistumaan kaikkeen toimintaan. Pehmolla oli oma tuoli, se valitsi oman tunnekortin ja jopa kirjoitti oman palautteen kerhokerrasta. Miettiessämme asiaa tulimme siihen tulokseen, että pehmolelu oli L2:n tapa käyttää valtaa ryhmässä. L2 määräsi, kuka saa heittää pehmolelua ja kenen syliin se voi mennä. Hän sai myös kaksi puheenvuoroa muiden saadessa yhden, koska hän puhui myös pehmon äänellä. L2 sai pehmolelun kautta paljon huomiota muilta ryhmäläisiltä ja hän oli itse myös aktiivisesti toiminnassa mukana pehmolelun kanssa. Pehmolelu toi selvästi hänelle turvaa ja rohkeutta.

Seuraavalla kerralla L10 kysyi, miksi pehmolelu saa osallistua kerhoon, vaikkei se ollut edes ilmoittautunut. Keskustelimme tästä ja tulimme siihen päätökseen, että pehmolelu ei kuulu kerhoon. L2 vei pehmolelun reppuunsa. Kaksi kerhokertaa myöhemmin L2 palasi aiheeseen mainitsemalla lelun joutumisesta pois kerhosta, joten asia oli ehkä jäänyt häntä vaivaamaan huolimatta näennäisestä ryhmän kanssa saman mielisestä käytöksestä. Huomioitavaa oli myös se, että pehmolelun pois jäämisen jälkeen L2:n käytös muuttui selvästi. Hän oli ryhmässä vähemmän esillä ja selvästi hiljaisempi. Hänellä ei ollut enää pehmolelun mukanaan tuomaa ylimääräistä vallantunnetta, vaan hän joutui toimia täysin omillaan.

Mielestämme vallankäyttöä oli myös se, kun L4 aloitti pienestä konfliktista itkun ja mökötyksen ja kieltäytyi kuuntelemasta anteeksipyyntöä. Reaktio oli ylimitoitettu konfliktiin nähden. Vaati pitkän lepyttelyn ja runsaasti aikuisen huomiota, jotta L4 pystyi ottamaan vastaan L9:n anteeksipyyntöön ja antamaan anteeksi, lopettamaan itkunsa ja palaamaan mukaan toimintaan. L4 toimi näin, kun ryhmän tehtävä ei onnistunut L9:n pelleilyn vuoksi. Myös ryhmän muita lapsia harmitti, mutta he reagoivat mielestämme todellisemmin asian vaatimissa mittasuhteissa.

L9 tavoitteli ryhmätilanteissa välittömästi johtajan roolia, muttei suostunut harkitsemaan muiden ryhmän jäsenten ehdotuksia toiminnasta, kuten hyvän johtajan kuuluu. Muut vastasivat siihen sulkemalla L9:n ryhmästä ja sivuuttamalla tämän puheet. Ryhmä ei pystynyt toteuttamaan tehtäväänsä.

## **8.7 Menetelmien toimivuus**

Käytimme kerhotuokioilla erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Joiden toimivuutta pyrimme analysoimaan havaintojemme ja lapsilta saatujen palautteiden pohjalta. Tässä kappaleessa käymme läpi toiminnalliset menetelmät, joita kerhotuokioilla käytimme ja kerromme havaintojamme niiden toimivuudesta.

### **8.7.1 KiVa-koulu**

KiVa-koulu materiaalien kuvat herättivät paljon keskustelua ja lapset löysivät monia yhtymäkohtia omiin kokemuksiinsa, mikä olikin tarkoituksemme. Myös hiljaisemmat lapset ryhmässä seurasivat tarkasti keskustelua, vaikeivat halunneetkaan ilmaista omia mielipiteitään. Samoin Mielenterveysseuran julisteet pohjustivat keskustelua kaveritaidoista ja ryhmätyötaidoista ja johdattelivat keskustelun aiheita tehokkaalla tavalla.

Havaintojemme perusteella kuvallisten välineiden käyttö helpottaa vaikeistakin asioista keskustelemista. Kerhotuokioilla kuvat herättivät hyvin erilaisia keskustelun aiheita ja johdattivat toivottuun teemaan. Meille ohjaajille kuvat toimivat hyvänä työvälineenä ja helpottavat työskentelyä lasten kanssa. Erityisesti tunnetaitojen opettamisessa monipuolisten välineiden hyödyntäminen helpottaa ohjaajien työtä ja saa lapset motivoitumaan työskentelyyn.

### **8.7.2 MAHTI-tunnekortit**

Tunnetaitojen osalta lähdimme tavoittelemaan perustaitoja, joita ovat tunnetilojen nimeäminen ja tunnistaminen. Menetelminä näiden harjoitteluun käytimme MAHTI-tunnekortteja sekä Mielenterveysseura julkaisemia materiaaleja.

MAHTI-tunnekortit haluamme nostaa erityisesti esiin tunnetaitoja kehittävästä materiaaleista. Käytimme kortteja jokaisen kerhotuokion alussa alkupiiirissä. Jokainen valitsi itselleen sen hetkiseen tunnetilaan sopivan tunnekortin ja esitteli sen muille. Lapset osasivat valita pääsääntöisesti helposti itselleen sopivan kortin. Ensimmäisellä kerralla huomiota herätti se, että kolme lasta halusi vaihtaa tunnekorttinsa sen jälkeen kun oli kuullut miten kortteja käydään läpi (L2, L3 ja L4). Muilla kerroilla kukaan ei halunnut vaihtaa korttia. Tulkitsimme tämän siten, että lapset oppivat saman tien käyttämään tätä menetelmää. Tunnekuva helpottaa kortin valintaa, kortti on konkreettinen ja mukava väline työskentelyssä lasten kanssa. Tunnekorttien kuvat johdattelevat sanoittamaan tunteita ja niiden kautta tunteita on myös helppo harjoitella.

### 8.7.3 Valokuvaus

Hyödynsimme tunnekortteja myös siten, että lapset saivat esittää erilaisia tunnekor-teissa olevia tunteita ja niistä otettiin valokuvia. Lapset halusivat matkia MAHTI-kort-tien kuvia ja toteuttivat suunnitelmat, ohjasivat ja kuvasivat parin kanssa tai ryh-mässä. Valokuvaustilanne oli vuorovaikutuksellinen, jossa lapset harjoittelivat tun-teiden lisäksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Valokuvaustilanne toi esiin lasten välisiä eroja esiintymistaidoissa. Osalle lapsista esiintyminen kameran edessä oli luontevaa, kun taas toisille se oli uusi tilanne. L2, L4 ja L7 kuvasivat tunnekuvia yhdessä. L2 halusi toimia kuvaajana, kun hän ei halunnut kuvattavaksi. L4 ja L7 nauttivat selvästi kuvaamisesta ja esiintyivät kameran edessä luontevasti. Kuvatta-vana oleminen vaatii luottamusta kuvaajaa kohtaan sekä rohkeutta olla esillä.

### 8.7.4 Videointi

Videokamera herätti kiinnostusta lasten keskuudessa. Videokamera kuvasi jalus-talla kerhotilana käytettyä luokkaa koko kerhon ajan. Ensimmäisillä kerroilla osaa lapsista häiritsi hieman kameran läsnäolo ja jotkut halusivat taas pelleillä ja hassu-tella kameran edessä. Osa lapsista ehdotti myös kuvaamista omilla puhelimillaan sekä materiaalin laittoa sosiaaliseen mediaan tai internettiin. He hyväksyivät kuiten-kin ilman vastaväitteitä meidän ohjaajien ehdottoman kiellon omilla laitteilla kuvaa-miseen. Kerroimme myös, ettei kuvattua materiaalia tulla laittamaan julkisesti min-nekään, vaan käytämme sitä muistellaksemme, mitä kerhoissa tapahtui. Lapsista huomasin hyvin selkeästi sen, miten tuttua kameran edessä toimiminen on tämän ikäisille lapsille ja miten tietoisia suurin osa kolmasluokkalaisista on sosiaalisista medioista ja sen tarjoamista toiminnoista sekä mahdollisuuksista.

Koemme, että videokameran läsnäolo ei alun huomioimisen jälkeen vaikuttanut toi-minnan sisältöön tai tuloksiin. Myös me ohjaajat olimme sinut kameran läsnäolosta, ja hyvin nopeasti kamera unohtui ja kaikki pysyivät toimimaan luontevasti. Koimme videoinnin erittäin toimivaksi tavaksi analysoida toimintatuokioita. Olimme ohjaajina niin kiinni itse ohjaamisessa, että havaintojen tekeminen tuokioiden aikana olisi ollut vaikeaa ja häirinyt muuta tekemistä. Kirjoitimme muistiinpanoja päiväkirja tyyliä

heti kerhotuokioiden jälkeen, mutta totesimme, että huomattavasti hedelmällisempää oli katsoa kerhotuokion videointi heti kerhon loppumisen jälkeen sekä palata niihin vielä myöhemmin katsomalla kaikki kerhot yhtenä kokonaisuutena.

### **8.7.5 Kannustus-piiri ja onnistumisen kokemukset**

Opinnäytetyön taustalla ovat omat havaintomme lasten ryhmätilanteista ja lapsista, jotka kerta toisensa jälkeen näyttävän jäävän ryhmän ulkopuolelle. Tähän voi yhtenä selityksenä olla puutteelliset tunteidenkäsittelytaidot. Lapsi, jolla on näissä taidoissa suuria puutteita, ei pysty hyötymään tehokkaasti toisten lasten seurasta. Näiden lasten kohdalla ryhmätilanteet usein epäonnistuvat. Tähän tilanteeseen joutunut lapsi on pettynyt ja purkaa helposti pahaa oloaan aggressiivisella käytöksellä. Jatkuvat epäonnistumiset voivat johtaa epäonnistumisen kierteeseen. Tällainen käytös taas vaikeuttaa toisten lasten luottamuksen saavuttamista ja ryhmään osaksi pääsemistä, joten jatkuvat epäonnistumiset voivat johtaa epäonnistumisen kierteeseen. Kierteestä voi koitua monia ongelmia ja pahimmillaan totaalista syrjäytymistä ryhmästä. (Kauppila 2005, 135; Opetushallitus, 2013.)

Kauppilan (2005, 135) mukaan lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia ryhmässä toimimisesta nimenomaan vertaistensa kanssa. Onnistuminen sosiaalisissa suhteissa rohkaisee lasta onnistumaan uusissa ja haastavimmissakin tilanteissa, ja voi johtaa puolestaan positiivisen onnistumisen kehän muodostumiseen.

Kerhotuokioissa pyrimme keskittymään siihen, että tunnelma kokonaisuudessaan olisi positiivinen ja kannustava. Lasten keskinäinen vuorovaikutus pysyi pääosin positiivisena, muutamia ristiriitatilanteita lukuun ottamatta. Erityisinä onnistumisen kokemuksina voidaan nostaa esiin lasten omista toiveista nousseet tanssiesitykset ja pienimuotoiset näytelmät, jotka he halusivat esittää muulle ryhmälle. Koemme, että tämän kaltaiset hetket ovat oivallisia myös esiintymistaidon harjoitteluun. Esiintymistaito on osa sosiaalista taitavuutta ja liittyy erityisesti vuorovaikutustaitoihin (Kauppila 2005, 22-24).

Positiivinen ja kannustava kokemus havaintojemme perusteella oli myös kannustuspiiri-leikki, jossa muut lapset istuvat piirissä lattialla ja yksi kerrallaan juostaan

piirin ympäri muiden kannustaessa. Kaikki lapset osallistuivat tähän innokkaasti ja selvästi nauttivat saamastaan huomiosta ja muiden kannustuksesta. Jos lapsi ei saa muuten positiivisia kokemuksia omalla toiminnallaan, on mahdollista opettajan johdolla järjestää ”kannustuspiirin” tyylisiä hetkiä, jolloin voidaan sen enempää erittelemättä kannustaa ja kehua toisia. Kannustuspiiri-leikki on toiminnallinen tapa toteuttaa tätä, mutta yhtäläillä se voidaan tehdä keskustellen tai muulla tavalla jokainen huomioiden. Tärkeintä on ajatus siitä, että jokainen ryhmässä on tärkeä ja hyvä sellaisena kuin on.

### 8.7.6 Toiminnallinen tekeminen

**Liikunta.** Hyödynsimme liikuntaa erityisesti yhdellä kerhokerralla, joka toteutettiin liikuntasalissa. Ohjasimme erilaisia leikkejä ja pelejä, joissa harjoiteltiin ryhmä- ja yhteistyötaitoja sekä tunnetaitoja. Neuvottelutaidot tulivat käyttöön esimerkiksi Kääpiöt, jättiläiset ja velhot –leikissä, jossa ryhmänjäsenten tulee yhdessä päättää mitä hahmoa ryhmäläiset esittävät. Hahmon valinnassa oli helposti havaittavissa johtajan aseman ottavat lapset, jotka hyvin nopeasti sanoivat, mitä hahmoa ryhmä esittää, sen enempää muiden mielipiteitä kuunnellen. Hiljaset ja aremmat lapset jäävät tässä leikissä helposti huomioimatta. Toki leikki voi olla ihan yhtä hauska, vaikka ei pääsisi osallistumaan hahmon valintaan. Muuttamalla sääntöjä siten, että jokainen saa valita vuorollaan esitettävän hahmon, voidaan saada myös hiljaisempien ryhmän jäsenten äänet kuuluviin. Tässä mielessä emme halunneet lähteä leikkiä muokkaamaan, vaan pyrimme toteuttamaan sen enemmänkin arvioivalla tavalla ja seuraamaan miten yhteistyö lasten välillä sujuu. Yleisesti voidaan todeta, että liikunnalliset leikit sujuivat hyvin ja ryhmä oli innokkaasti mukana. Vuorovaikutus ryhmän kesken toimi myös tämän tyyllisessä tekemisessä varsin sujuvasti.

**Leikit.** Ryhmänohjaus ja muut aiheeseen liittyvät oppaat ja verkkosivustot tarjoavat loputtomasti erilaisia leikkejä ja pelejä, joita voidaan lapsille järjestetyissä tuokioissa toteuttaa. Me valitsimme leikeiksi nimenomaan niitä, joiden tarkoitus on kehittää ryhmässä toimimisen taitoja sekä toisen huomioimista ja neuvottelutaitoja. Koemme, että leikit ovat hyvin toimiva väline työskentelyssä lasten kanssa nimenomaan sosi-

aalisten taitojen harjoittamisen näkökulmasta. Leikeissä nousee hyvin esiin jokaisen ryhmäläisen vahvuudet ja se, että jokaisella yksilöllä on merkitystä ryhmän toimivuuden kannalta. Erilaiset ryhmäytymiseen tähtäävät leikit ovat hyviä käyttää muutoinkin kuin ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa. Koululuokka voi pysyä samana vuosia, mutta lapset muuttuvat, kehittyvät ja oppivat uusia taitoja, joten ryhmäytymistäkin on hyvä harjoitella uudestaan tietyin väliajoin. Haluammekin rohkaista opettajia ottamaan käyttöön tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa erilaiset leikit. Lapset ovat motivoituneita osallistumaan niihin ja tärkeitä taitoja tulee harjoiteltua hausalla ja innostavalla tavalla.

**Draama.** Lapset saivat kerhossa ideoida erilaisia pienimuotoisia näytelmiä, joissa harjoiteltiin sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja. Erityisesti nousivat esiin ryhmäytötaidot, kaveritaidot ja erilaisuuden hyväksyminen. Lasten oli helppo vähäiselläkin ohjauksella lähteä työstämään annettua tehtävää. Näytelmien tekeminen tuntui olevan helppoa lapsille. Draamaharjoitukset videoitiin ja katsottiin viimeisellä kerhokerralla lasten kanssa. Jokaisessa draamaharjoituksessa oli tarkoituksena esittää oikein ja väärin mennyt toimintatapa. Saimme nähdä näytelmiä, joissa kaveri jätettiin ryhmän ulkopuolelle, kaverit olivat riidoissa keskenään ja kiusaamistilanteita. Lapset löysivät helposti vastakkaiset tavat toimia. Näiden harjoitusten perusteella koemme, että draaman käyttö on toimiva tapa harjoitella sosiaalisuuteen liittyviä taitoja. Kiusaaminen on myös tärkeä tema koulussa ja sen poistamiseksi tehtävä työ on aina toivottavaa. Kun lapset saavat mahdollisuuden harjoitella luvallisesti väärää toimintatapaa, he hoksaavat sen vahingollisuuden hyvin konkreettisesti.

**Musiikki.** Käytimme musiikkia jokaisella kerhotuokiolla. Ensimmäisillä kerroilla musiikki liittyi rentoutushetkiin ja myöhemmin musiikkia käytettiin tehostamaan erilaisia tunnetiloja. Lapsilla oli tehtävänä piirtäen ja maalaten kuvat erilaisia tunnetiloja. Havaitimme, että musiikki tehostaa ja helpottaa tunnetilaan samaistumista. Erityisesti näin on voimakkaiden tunteiden, kun ilo, onnellisuus, pelko ja viha kohdalla. Musiikki helpottaa rentoutumista ja keskittymistä kyseiseen hetkeen.

**Rentoutus.** Kerhotuokioiden keskivaiheille välipalan syömisen jälkeen pidettiin rentoutushetki. Rentoutusharjoitukset näyttivät olevan helppoja suurimmalle osalle lapsista, mutta poikkeuksiakin oli. L9:llä oli erityisesti vaikeuksia keskittyä meneillään olevaan hetkeen. Hän ei selvästikään ymmärtänyt rentoutustuokioiden merkitystä,



ei pysynyt paikoillaan ja keskittyi häiritsemään vieressään olevaa toista lasta. Havaitimme kuitenkin rentoutushetkien edetessä, että myös L9 alkoi oppia mistä rentoutumisessa on kyse. Suurin osa lapsista osasi toimia rentoutustuokiolle sopivalla tavalla ja hyödynsivät hetken oikeasti rentoutumiseen ja rauhoittumiseen. Rentoutushetkien loputtua lapset vaikuttivat rauhallisemmilta ja he olivat taas innostuneita tekemään uusia asioita. Rentoutustuokio katkaisi hyvin muuten toiminnallista kerhoa ja toi levon mahdollisuuden. Haluamme näiden kokemusten perusteella suosittelaa rentoutusharjoitusten tekemistä myös koulupäivän aikana. Pieni hetki rentoutumiseen, rauhoittumiseen ja tietoiseen läsnäoloon tuo nopeasti positiivisia tuloksia. Rentoutusharjoitukset on lisäksi mahdollista toteuttaa ilmaiseksi ja vähällä vaivalla.

## 8.8 Ohjaajien toiminta

Opinnäytetyön tulosten perusteellakin on havaittavissa, että sosiaalisesti taitava lapsi ei välttämättä ole se luokan äänekkäin ja kaikkeen osallistuva. Sosiaalinen taitavuudessa on kyse myös tilanteeseen sopivasta käyttäytymisestä. Hyvät sosiaaliset taidot omaava lapsi on kyllä tilanteessa mukana ja osallistuu keskusteluun, mutta myös kuuntelee ja ottaa muut huomioon. Hän ei omalla käytöksellään tuo itseään esiin erityisen voimakkaasti, vaan hän ikään kuin mukautuu tilanteeseen kuin tilanteeseen. Tässä tullaan siihen, että aikuisen ei tarvitse puuttua taitavan lapsen toimintaan, vaan lapsi pärjää itsekseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö sosiaalisesti taitava lapsi myös tarvitsisi aikuisen tukea ja ohjausta.

Oma toimintamme ohjaajina oli pääsääntöisesti johdonmukaista ja yhteistyö toimi hyvin. Emme sopineet etukäteen kovinkaan tarkkaan, miten ohjaustyö jaetaan. Tämä toimii hyvin, kun työpari on ennalta toisilleen tuttu. Meidän osalta voidaan todeta, että työskentely yhdessä sujui jouhevasti ja toinen täydensi toisen tekemistä. Oman ohjaajuuden havainnointi ja arviointi oli antoisaa videoiden avulla. Videoista näki selvästi onnistumisen kokemukset sekä tilanteet, joissa olisi syytä toimia toisin. Havaintojemme perusteelle keskityimme ohjaajina olennaisiin asioihin ja saimme toteutettua toimivan kokonaisuuden kerhotuokioista.

Aikatauluttaminen oli haasteellista, koska osallistujamäärä vaihteli. Kerhon osallistujamäärä oli kohtuullisen pieni ja helppoa käsitellä, mutta asetti haasteita ajankäytölle. Pieni ja toimiva ryhmä toteuttaa annetut tehtävät nopeassa aikataulussa ja ylimääräisiä harjoituksia olisi syytä varata. Kerhotuokioissa jäi ylimääräistä aikaa, mutta lapset olivat itse kekseliäitä ja aika saatiin hyvin täytettyä.

Valitsimme tietoisesti ohjaajina roolin, jossa toimimme enemmänkin havainnoijina. Emme puuttuneet voimakkaasti ristiriitatilanteisiin, vaan seurasimme miten lapset itsenäisesti niitä ratkovat. Joissakin tilanteissa meidän oli ohjaajina kuitenkin välttämätön puuttua tilanteiden kulkuun ja ohjailla toimintaa. Erimielisyydet kärjistyivät ajoittain helposti ja aiheutti mielipahaa. Ohjaajina olimme vastuussa lapsista ja pyrimme siihen, että kaikille oli kerhossa turvallinen olo. Ristiriitatilanteiden selvittämisessä pyrimme kasvatukselliseen lähtökohtaan ja sanoitimme tilanteita, jotta lapset saisivat vinkkejä selvittää itsenäisesti riitatilanteita.

## 8.9 Palautelomakkeet

Jokaisen kerhotuokion lopussa lapset täyttivät palautelomakkeet (Liite 1). Lomakkeessa kysyttiin sen hetkinen tunnetila. Lomakkeessa oli tunnekuvia MAHTI-korteista, jotka olivat lapsille tuttuja kerhotuokioilta. Vaihtoehtoina kuvissa oli tyytyväinen, iloinen, ärsyyntynyt, pettynyt sekä välinpitämätön tunnekuva.

Saimme yhteensä 35 palautelomaketta. Tyytyväinen tunteen oli valinnut 42 %, iloisin 34 %, ärsyyntyneen 11 % ja pettyneen 6 %. Kukaan ei valinnut välinpitämätön tunnetta.

Kysyimme mielipidettä kerhossa tehdyistä harjoituksista ja tehtävistä. 49 % vastauksessa harjoitukset arvioitiin tosi hyviksi, 43 % ihan mukaviksi, 8 % tylsiksi sekä 3 % samantekeviksi.

Kysyimme myös, oppivatko lapset kerhotuokioiden aikana jotakin uutta. 26 % vastaajista kuvasi oppineensa uusia asioita, kuten olemaan puhumatta, huomasi, että kaveriporukassa on paljon kivempaa, huomasi, että kerhossa oli kivaa, oppi rohkaistumaan esityksissä sekä oppi rentoutumaan. Nämä kaikki oli mainittu kerran.

Moni (33 %) vastaajista kertoi oppineensa uuden leikin. 74 % ei oppinut kerhotuokioiden aikana mielestään mitään uutta.

Vastausten perusteella osallistujat olivat kokeneet kerhon toiminnan kaiken kaikkiaan positiiviseksi. Tunnetila kerhotuokion lopussa oli lapsilla pääsääntöinen iloinen tai tyytyväinen. Muutaman kerran oli valittu ärsyyntynyt tunnetila. Tämän tulkitsimme tunnetaitojen puutteeksi, koska kerhotuokioiden aikana ärsyyntymistä ei vastauksen täyttäneessä lapsessa (L9) tullut millään tavalla esiin. Havaintojemme perusteella lapsella ei ollut taitoa nimetä erilaisia tunteita, joten hän valitsi ärsyyntynyt -tunteen, koska se oli hänelle tuttu ja siihen oli helppo samaistua.

Tehdyt harjoitukset koettiin tosi hyväksi tai ihan mukaviksi suurimmassa osassa vastauksista. Tämä oli havaittavissa lasten käytöksestä kerhotuokioiden aikana, koska he osallistuivat mielellään ja innostuneina harjoitusten tekemiseen. Havaintojemme mukaan toiminnalliset harjoitukset kaiken kaikkiaan olivat mieluisia lapsille. Iso osa lapsista kertoi, ettei ollut oppinut kerhotuokioiden aikana mitään uutta. Tulkitsimme vastauksen niin, että harjoitukset olivat lapsille suurelta osin helppoja ja aiheetkin ehkä jollakin tavalla tuttuja. Suuria oivalluksen kokemuksia ei syntynyt lasten omasta mielestä. Jäimme pohtimaan, oliko kysymys *opitko mitään uutta*, tämän ikäisille lapsille liian haastava. Lapset eivät palautetta antaessaan välttämättä ymmärtäneet ihan täysin, mitä tässä kysymyksessä tarkoitettiin uuden oppimisella.

## 9 POHDINTA

### 9.1 Pohdintaa opinnäytetyöprosessista

Asetimme opinnäytetyölle tavoitteeksi toteuttaa sosiaalista taitavuutta, erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja, vahvistavia toiminnallisia tuokioita koululaisille sekä selvittämään käytännön kokeilujen kautta, miten erilaiset toiminnalliset menetelmät toimivat lapsiryhmässä. Teoriaosuudessa pyrimme selvittämään, millainen on sosiaalisesti taitava lapsi ja miten sosiaalisten taitojen kehittymistä voidaan tukea. Opinnäytetyön tavoitteet täyttyivät suurelta osin. Saimme kokoon laajan ja monipuolisen työn, josta toivomme olevan hyötyä sen lukijalle.

Opinnäytetyöprosessi oli haastava, mutta erittäin mielenkiintoinen ja antoisa. Halusimme tehdä opinnäytetyön yhdessä, koska tiesimme, että yhteistyö välillämme on hedelmällistä ja tuloksellista. Vaikkakin ajankäyttö asetti suuria haasteita, saimme työn valmiiksi aikataulussa. Opiskelemme monimuotototeutuksessa ja työstimme opinnäytetyötä töiden ja opiskelujen ohessa. Tämän vuoksi yhteistä aikaa työn tekemiselle oli aika vähän. Pystyimme hyödyntämään nämä ajat kuitenkin tehokkaasti sekä hyödynsimme työskentelyssä myös verkkopohjaisia sovelluksia (Office365 ja Google Drive), jotka osoittautuivat käteviksi käyttää pienen harjoittelun jälkeen.

Työskentely yhteistyötahon kanssa toimi hyvin ja opinnäytetyö herätti heidän suunaltaan kiinnostusta. Tarkoituksena on esitellä valmis opinnäytetyö yhteistyökoululle ja kertoa tuloksista tarkemmin koulun henkilökunnalle koulutuksenomaisesti. Toimintatuokioiden suunnitteluvaiheessa teimme kyselyn koulun henkilökunnalle liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen koulussa. Lasten kanssa työskentelevät aikuiset kaipaavat konkreettisia työvälineitä- ja menetelmiä sosiaalisten taitojen opettamiseen. Olemme koonneet tähän opinnäytetyöhön otoksen erilaisista menetelmistä ja kertoneet kokemuksiamme niiden käytöstä ja toimivuudesta. Olemme jo jättäneet toimintatuokioissa käytettyjä materiaaleja koulun käyttöön.

Toimintatuokioiden järjestäminen onnistui hyvin ja suunnitellulla tavalla. Kerhon suunnittelu ja ohjaaminen oli haastavaa ja opettavaista. Vaikka meillä oli ennalta jo

kokemusta ryhmänohjaamisesta, opimme silti myös paljon uutta. Erityisen hedelmällisenä koimme videoinnin tuoman mahdollisuuden jälkikäteen havainnoida ja analysoida omaa toimintaa ohjaajana. Ainoastaan kerhotuokioiden vähäinen määrä jäi harmittamaan. Olimme etukäteen suunnitelleet laajempaa kerhokokonaisuutta, mutta käytännön syistä tuokioita toteutui viisi kertaa. Koemme, että kerho täytti kuitenkin tavoitteensa ja positiivisia tuloksia oli havaittavissa. Onnistuimme myös koamaan monipuolisen aineiston näiden tuokioiden pohjalta. Aineiston analysointi aiheutti eniten haasteita. Meidän oli vaikea päästä aineiston analyysissä alkuun ja löytää sieltä olennaiset asiat. Opinnäytetyön ohjaavalta opettajalta saimme hyvää ohjausta ja neuvoja, joiden avulla pääsimme alkuun työskentelyssä. Lopulta tuloksista kertyi aineistoa niin paljon, että sitä jouduttiin priorisoimaan ja tiivistään opinnäytetyön kirjalliseen raporttiin.

## **9.2 Pohdintaa tuloksista**

Opinnäytetyön tulosten perusteella alakouluikäisillä lapsilla näyttäisi olevan melko suuria yksilöllisiä eroja tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Koulu voi osaltaan vaikuttaa paljon lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittymiseen, koska koulussa lapsi toimii erilaisissa ryhmissä ja vuorovaikutukselta ei voi välttyä. Alakouluikäinen lapsi tarvitsee vielä paljon aikuisen ohjausta ja opastusta tunteiden tunnistamiseen, vuorovaikutus- ja ryhmätilanteiden sujumiseen sekä konfliktien välttämiseen ja selvittämiseen.

Opinnäytetyön tuloksia ei voida laajemmin yleistää, koska lapsiryhmä oli suhteellisen pieni ja kerhokertojen määrä oli vähäinen. Lyhyessä ajassa emme ehtineet paneutua menetelmiin kovin syvällisesti. Lähinnä kokeilimme, millaiselta menetelmä vaikuttaa käytettävyydeltään, ja miten lapset sen ottavat vastaan. Tuloksiin saattaa vaikuttaa myös koulun sijainti Etelä-Pohjanmaalla. Tulokset voisivat olla hyvinkin erilaiset esimerkiksi pääkaupunkiseudulla tai Itä-Suomessa, koska alueelliset kulttuurierot vaikuttavat myös siihen, miten lapsia kasvatetaan ja miten kodeissa ilmaistaan tunteita tai miten tunteista puhutaan. Kouluissa tunnekasvatusta annetaan todennäköisesti tästä lähtien paikkakunnasta tai alueesta riippumatta, koska opetussuunnitelma niin velvoittaa.

Kouluissa ollaan uusien haasteiden edessä uuden opetussuunnitelman vuoksi. Opetussuunnitelma haastaa opettajat ja muut lasten kanssa kouluissa työskentelevät aikuiset ajattelemaan oppimista ja opettamista uudella tavalla. Oppilaiden kanssa työskentään nyt isoja kokonaisuuksia ja opetellaan oppimaan oppimista. Eri oppiaineiden sisälle on sisällytetty monipuolista osaamisen kartuttamista ja erityisesti korostetaan oppilaiden oman ajattelun merkitystä. Oppilaita tuetaan ja kannustetaan aktiiviseen toimijuuteen ja kouluissa pyritään osallistavaan työotteeseen.

Muutokset koulutyössä ja oppimisessa saattavat aiheuttaa haasteita joillekin oppilaille. Kaikilla ei ole samanlaisia valmiuksia pärjätä uudenlaisessa koulumaailmassa ja hallita kokonaisuuksia tai ottaa vastuuta omasta tekemisestään. Tähän haasteeseen vastaa mielestämme hyvin opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta kouluissa. Ne ovat taitoja, joita jokaisen tulisi systemaattisesti opetella läpi elämän. Erityisen tärkeää se on lapsuusiässä, jolloin muodostetaan pohja tulevaisuudelle. Sosiaalisesti taitava lapsi kykenee yhteistyöhön muiden kanssa, osaa ottaa muut huomioon ja omaa hyvät keskustelu- ja vuorovaikutustaidot. Nämä ovat ensisijaisen tärkeitä koulutyössä sekä tulevaisuudessa pärjäämisessä.

### **9.3 Kehittämisehdotukset**

Tämän opinnäytetyön tulosten kautta haluamme nostaa esiin muutamia kehittämisehdotuksia. Ensinnäkin erityisenä huolenaiheina koemme hiljaiset ja sosiaalisissa tilanteissa sivuun jäävät lapset. Mielestämme olisi aiheellista nostaa tämä asia yleiseen keskusteluun koulussa ja miettiä, voitaisiinko näiden lasten tukemiseksi tehdä jotakin konkreettista. Lapset, joiden sosiaalinen status on matala, tarvitsevat aikuisen taholta systemaattista huomioimista ja esiin nostamista. Konkreettisilla toimenpiteillä, kuten esimerkiksi ryhmätilanteissa huomioimisella ja ryhmäjakoja sekoittamalla, voidaan mahdollistaa lapsille positiivisia onnistumisen kokemuksia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Lapsi, joka ei itse kykene tuomaan itseään esiin tai ei onnistu luomaan sosiaalisia suhteita, tarvitsee aikuisen tuen ja avun, jonka varassa lähteä tavoittelemaan muutosta.

Toiseksi haluamme tuoda esiin videoinnin merkityksen ryhmänohjaajan työn kehittämisessä. Koimme videoinnin erittäin toimivaksi tavaksi havainnoida ja analysoida omaa työskentelyämme ryhmänohjaajina. Havaitsimme, että videoista voidaan nähdä myös monipuolisesti ryhmässä tapahtuvia vuorovaikutustilanteita, eikä tilanteessa mukana ollessa pysty havaitsemaan samalla tavalla ryhmän toimintaa. Voimme erittäin lämpimästi suositella videointia toteutettavaksi myös koululuokassa oppituntien aikana. Selvitimmekin tätä mahdollisuutta sivistystoimenjohtajalta ja hänen mielestään on mahdollista, että opettaja voi oman työnsä kehittämiseksi videoida oppitunteja, analysoida niiden kautta omaa työskentelyään sekä ryhmässä tapahtuvia tilanteita. Videot tulisivat tietenkin vain opettajan omaan käyttöön ja ne on hävitettävä asianmukaisesti.

Kolmas asia ovat työvälineet ja -menetelmät. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamiseen on olemassa suuri määrä erilaista materiaalia, kun tietää, mistä etsiä. Toiminnalliset menetelmät ovat ohjaajan kannalta tehokkaita ja lapsille mielekkäitä. Ehdotuksemme yhteistyökoululle onkin, että siellä koottaisiin yhteen vinkkejä materiaaleihin, hyviä kirjoja, lehtiä ja artikkeleita aiheesta sekä muuta valmista materiaalia, jota kaikki voivat helposti ottaa tarvittaessa käyttöön. Tämän opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa käyttämämme valmiit materiaalit luovutetaan yhteistyökoulun käyttöön ja lähdekirjallisuudesta löytyy helposti lisää tietoa aiheesta.

## LÄHTEET

- Burkitt, I. 2004. The time and space of everyday life. Cultural studies (18).
- Dannecker, E. 2004. Vahvoja leikkejä vahvoille lapsille: Itsetuntoa vahvistavia leikkejä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia : lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Goleman, D. 23.4.2012. Daniel Goleman Introduces Emotional Intelligence. [Video]. [Viitattu 16.1.2017]. Saatavana: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7m9eNoB3NU>
- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Haapsalo, T., Kirkkopelti, K. & Repo, L. 2016. Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä. Helsinki: Seurakuntien Lapsityön Keskus ry.
- Harris, J. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art House.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. 20. p. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. uud. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 2000. Kouluikäisen lapsen maailma. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas: näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2016. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Keltikangas-Järvinen, L. 9.3.2011. Sosiaalisuus. [Video]. [Viitattu: 23.3.2017]. Saatavilla: <https://www.youtube.com/watch?v=DFOGa9dU0iQ>
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Koivula, K. 2003. Vedä vauhdikkaasti: ryhmänohjaajan kirja. Forssa: Programmes KK & CO.
- Kotka, R. 2011. Tarinat tunteiden tulkkina. Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa: Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Joronen, K. & Koski, A. (toim.). Tampere: Tampere University Press, 119-137.
- Leaf, J.B., Taubman, M., Milne, C., Dale, S., Leaf, J., Townley-Cochran, D., Tsuji, K., Kassardjian, A., Alcalay, A., Leaf, R. & McEachin, J. (2016). Teaching Social Communication Skills Using a Cool Versus Not Cool Procedure Plus Role-Playing and a Social Skills Taxonomy. [Verkkojulkaisu]. Education and treatment of children. Vol. 39, No. 1/2016. [Viitattu: 16.1.2017]. Saatavilla: EBSCOhost. Vaati käyttöoikeuden.
- Lundan, A. 2012. Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mead, G. 1962. Mind, self and society. Edited by Morris, C. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mielenterveysseura. 28.5.2015. [Video]. Tunne- ja kaveritaitoja oppimaan. [Viitattu 23.3.2017]. Saatavilla: <https://www.youtube.com/watch?v=nKWr4ysEqFg>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Opetushallitus. (Ei päiväystä). Uudet opetussuunnitelmat pähkinänkuoressa. [Verkkosivu]. Viitattu 14.1.2017]. Saatavana: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ ja\\_tuntijako/uudet\\_opetussuunnitelmat\\_pahkinankuoressa](http://www.oph.fi/koulutus_ ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ ja_tuntijako/uudet_opetussuunnitelmat_pahkinankuoressa)
- Opetushallitus. 1.8.2013. Tunteesta tunteeseen. Tunnetaitojen oppimateriaali kasvatukseen ja erityiskasvatukseen - ohjaajan opas harjoituskirjaan. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 14.1.2017]. Saatavana: [http://www.edu.fi/tunteesta\\_tunteeseen](http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen)
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.



Varela, C. 2006. Tunteet ja tuntemukset (suom. Valjakka, N. 2012). Perhemediat.

Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri. Helsinki: Lasten Keskus/LK-Kirjat.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Wyness, M. 2012. Childhood and society. 2<sup>nd</sup> ed. Hampshire: Palgrave Macmillan.

## LIITTEET

Liite 1. Palautelomake

## LIITE 1

1. Etunimi \_\_\_\_\_

1 2 3 4 5

2. Laita rasti sen kuvan alle, mikä kuvaa tunnettasi tällä hetkellä



tyytyväinen



iloinen



ärsyyntynyt



pettynyt



välinpitämätön

3. Millaisia harjoitukset mielestäsi olivat?

 Tosi hyviä Samantekeviä Ihan mukavia Tyisiä

4. Opitko uusia asioita?

 Kyllä, mitä \_\_\_\_\_ En oppinut mitään uutta