

”OLEN ONNELLINEN, KUN SAAN KARKKIA”

- Tunteet tutuiksi 2.-luokkalaisten pienryhmässä

Noora Katainen ja Terhi Pietikäinen

Opinnäytetyö, syksy 2011

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak Etelä, Helsinki

Sosiaalian koulutusohjelma

Sosionomi (AMK) +

Lastentarhaopettajan kelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Katainen, Noora ja Pietikäinen, Terhi

”Olen onnellinen, kun saan karkkia.” – Tunteet tutuiksi 2.-luokkalaisten pienryhmässä.

56 sivua, 2 liitettä. Helsinki, syksy 2011.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä, Helsinki. Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhaopettajan kelpoisuus.

Tutkimuksen tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa tunnekerho 7–8-vuotiaille lapsille. Tutkimus toteutettiin pienryhmätuokioina käyttäen erilaisia toiminnallisia menetelmiä ja keskustelutuokioita. Tavoitteena oli lasten itsetunnon kasvattaminen, sekä vuorovaikutustaitojen ja tunneällyn harjoittelu. Kuusi lasta valittiin yhden luokan sisältä erityisopettajan sekä heidän oman luokanopettajan avustuksella. Yksi lapsista oli autistinen. Tuokiot toteutettiin huhti–toukokuun aikana 2011.

Tutkimuksessa käytettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä. Aineiston keruu tapahtui osallistuvan havainnoinnin ja ryhmähaastattelun avulla. Analysoimme myös lasten tekemiä piirustuksia ja maalauksia. Havainnoinnissa keskityttiin tarkkailemaan lasten tunnetaitoja ja sanallista ilmaisua pienryhmässä. Havainnoimme myös tunneharjoitusten toimivuutta ja kannattavuutta. Havainnot kirjattiin ylös jokaisen tuokion jälkeen ja niitä käytettiin myöhemmin harjoitusten onnistumisen analysointiin.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että pienryhmän, jonka jokaisella jäsenellä on tunne-elämän ja itsehillinnän ongelmia, ohjaaminen on erittäin haastavaa. Tutkimuksesta voidaan päätellä myös, että näkyvämpiä vaikutuksia lasten tunnetaitojen kehityksessä olisi saatu aikaiseksi, jos ryhmään olisi valittu myös tunne-elämältään tasapainoisempia lapsia. Tutkimus osoittaa myös, että tunnetaitojen harjoittamiseen tarvitaan nykypäivänä yhä enemmän panostusta ja että onnistuneen tunneryhmän käynnistäminen vaatii huolellista taustatyötä.

Tutkimus on työelämälähtöinen ja sitä voidaan soveltaa eri tilanteissa lasten parissa työskennellessä.

Asiasanat: tunnetaidot, kvalitatiivinen tutkimus, osallistuva havainnointi, pienryhmä

ABSTRACT

Katainen, Noora and Pietikäinen, Terhi

“I am happy when I get candy.” Getting familiar with emotions in a small group of second grade children

56 pages, 2 appendices. Language: Finnish. Helsinki, Autumn 2011

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services. Degree: Bachelor of Social Services.

The purpose of this study was to support a small group of school children with their emotional skills and give them more tools for self-learning and improving social behavior. The group members were selected on the basis of their difficulties in these specific areas, with one autistic child among them. All children in the group were from seven to eight years of age.

This study was qualitative action research. We collected a group of six children from one school class and met them six times in short sessions over a month. During these sessions we arranged multiple exercises which were all carefully selected to support emotional skills. The material was gathered using participative observation and a group interview. It also had inputs based on feed-back received from the children and their drawings. The observation focused on how children recognize different emotions and how they express themselves. After every session, the discoveries were written down and later evaluated to discern how well the exercises had succeeded.

As a conclusion it can be claimed that children who have difficulties in emotional skills need more guidance in every-day life. The study also shows that putting challenged children together in one small group does not necessarily bring out the best results. Meanwhile, it can also be claimed that adding more emotionally balanced children to the group who could serve as examples, could help more in the improvement of the other children.

The study is work-oriented and can be applied in different situations when working with school-aged children.

Key words: emotional skills, qualitative research, participative observation, small group, self-knowledge

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA JA TARKOITUS.....	8
2.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	8
2.2 Tutkimuksen tavoitteet.....	8
3 LAPSEN TUNNE-ELÄMÄN KEHITYS	10
3.1 Minän kehityksen pääpiirteet	10
3.2 Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriasta.....	12
3.3 Eriksonin psykososiaalisesta kehitysteoriasta	14
3.4 Piaget'n kehitysteoriasta.....	16
4 AUTISTINEN LAPSI JA TUNNETAITOJEN KEHITYS.....	19
4.1 Autistisen lapsen sosiaalinen kehitys	19
4.2 Autistisen lapsen kommunikointitaidot.....	20
5 TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	22
5.1 Tunteiden tunnistaminen	22
5.2 Tunnekehityksen tukeminen.....	23
5.3 Vuorovaikutus.....	25
5.4 Vertaisryhmä	25
6 OPINNÄYTETYÖPROSESSI.....	27
6.1 Opinnäytetyöprosessin lähtökohdat ja suunnitteluvaihe	27
6.2 Kerhon sisältö ja tavoitteet	29
6.3 Tiedonhankinta kerhotapaamisissa	30
6.3.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	30
6.3.2 Osallistuva havainnointi	31
6.3.3 Ryhmähaastattelu.....	32
6.4 Tunnekerhon tapaamiskerrat.....	33
6.4.1 Tutustuminen	33
6.4.2 Toinen tapaaminen	34
6.4.3 Kolmas tapaaminen	35
6.4.4 Neljäs tapaaminen	36
6.4.5 Viides tapaaminen	38
6.4.6 Kuudes tapaaminen	38
7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	40

7.1 Ohjeita tunnekerhon ohjaajalle	41
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	43
8 POHDINTA	46
LÄHTEET	51
LIITTEET	54
Liite 1: Kirje vanhemmille.....	54
Liite 2: Kerhon ohjelma.....	55

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme teoreettiseksi viitekehyyksi nousi lapsen tunteiden kehitys. Tunteet ovat laaja käsite, joiden merkitys vaihtelee kulttuurista toiseen. Tunne eli emootiokäsitettä ovat yrittäneet selittää monet eri tutkijat monista eri kulttuureista. Siten on syntynyt monia erilaisia määritelmiä siitä, mikä tunne on ja mitä tunteisiin sisältyy. Kaikki tutkijat eivät edes hyväksy, että termit tunne ja emootio tarkoittaisivat samaa asiaa. Näistä eri teorioista sekä teoreetikoista johtuen tunteiden teoreettinen viitekehys on erittäin laaja.

Tunteen määritelmiä on monia. Tunne voidaan määritellä jonkin sielullisen tapahtuman tai mielen sisällön kokemista mieluisaksi tai epämieluisaksi. Tunteita voidaan määritellä mekanismeiksi, joiden avulla henkilö sopeutuu mahdollisimman hyvin elinympäristöön. Tunne voi olla lyhytkestoinen mielentila tai mielenliike. Tunne voi syntyä toiminnan palautteena. Tunteet voivat olla mekanismeja, joiden avulla yksilö luokittelee ulkoiset tai sisäiset aistitiedot itselleen. (Cacciatore 2008, 14–18.) Määritelmien monimuotoisuuden vuoksi keskitymme opinnäytetyössämme määritelmien esittelyn sijaan sosio-emotionaalisten eli tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen tukemiseen sekä lapsen tunteiden kehityksen tarkasteluun minän kehityksen sekä kolmen eri teoreetikon kautta.

Kehityspsykologiassa moni teoreetikko on kuvannut lapsen tunteiden kehitystä vaiheittain etenevän prosessina. Usein nämä vaiheet ovat liukuvia, ei tarkkaan rajattuja prosesseja. Suurista kehityspsykologeista Jean Piaget korostaa ajattelun ja ymmärtämisen vaiheita, kun taas Erik H. Erikson on taas kuvannut kehitystä erilaisten kehityksellisten kriisien kautta ja John Bowlby kuvaa kehitystä kiintymyssuhdeteorian kautta. Keskitymme näiden kolmen tutkijan teorioihin lapsen tunteidenkehityksestä rajaten opinnäytetyön varhaiskasvatukseen. Valitsimme nämä teoriat, koska pohtiessamme tunnekerhon tavoitteita nämä kehityspsykologit teorioineen nousivat eniten esille.

Opinnäytetyössämme käytämme kvalitatiivisia eli laadullisia tutkimusmenetelmiä. Aineiston keruu tapahtuu osallistuvan havainnoinnin ja ryhmähaastattelun avulla pienryhmässä, joka järjestetään kuukauden ajan tunnekerhona. Tunnekerhossa on tarkoitus vertaistuen kautta käyttää luovia menetelmiä tunteiden tunnistamiseen, sekä opetella tunteiden säätelyä 2.-luokkalaisten kuuden oppilaan ryhmässä.

Opinnäytetyössämme halusimme myös testata lapsiryhmän ohjaamista käytännössä, sillä tavoittelemme lastentarhanopettajan pätevyyttä. Opinnäytetyössämme lapsen tunteiden kehityksen teorioiden jälkeen käsittelemme hieman autismin erityispiirteitä ja käymme läpi opinnäytetyöprosessin sekä tunnekerhokerrat. Lopuksi kokoamme ohjeita tunnekerhonetäjälle oman kokemuksemme kautta sekä pohdimme ammatillista kehitystämme opinnäytetyöprosessissa.

Opinnäytetyömme aihe on ajankohtainen, sillä erityisoppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa ja erilaiset tunne-elämän häiriöt näkyvät sosiaalisina ongelmina koulumaailmassa. Vantaalle ollaan suunnittelemassa erityisoppilaiden siirtoa omiin lähikouluihin, jolloin erilaisten oppilaiden laaja kirjo tulee näkyviin opetusryhmissä. Koulussa työskentelevien tulee kyetä toimimaan erilaisten lasten kanssa ja vastata moniin erilaisiin ongelmiin. Heidän tulee olla kykeneviä joustaviin erilaisiin ratkaisuihin monenkirjavan lapsiryhmän parissa työskennellessä.

2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA JA TARKOITUS

2.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Lähtökohtana oli tehdä opinnäytetyö työelämän pohjalta omassa työpaikassamme käyttäen luovia menetelmiä. Aihetta rajasi hieman lastentarhaopettajan pätevyyden haku, jolloin opinnäytetyömme tuli suunnata varhaiskasvatukseen. Työskentelemme autististen lasten ja nuorten parissa ja oman työemme kannalta halusimme tehdä opinnäytetyömme jollain tapaa autismiin liittyen. Päärooliin nousi Jokiniemen koulun autistinen poika, jolla on ongelmia tunteiden säätelyn ja tunnistamisen kanssa. Ideana opinnäytetyössämme on vertaistuen avulla käyttää luovia menetelmiä tunteiden tunnistamiseen sekä opetella tunteiden säätelyä, sillä nämä seikat nousivat työpaikallamme keskeiseksi ongelmaksi lapsiryhmässä, jossa autistinen poika käy integraatiotunneilla.

Tutkimuksen kohteena on Jokiniemen koulun kuuden oppilaan 7–8-vuotiaiden ryhmä, joilla on tunne-elämän haasteita. Pääkohteena on autistinen poika, jolla on tunteiden säätelyn kanssa ongelmia. Ryhmä koottiin yhteistyössä erityisopettajan ja lasten oman luokanopettajan kanssa. Opinnäytetyössämme käytämme kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä siten, että lapsen ääni pääsee myös kuuluviin.

2.2 Tutkimuksen tavoitteet

Opinnäytetyön tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa toimiva kokonaisuus lasten tunnetaitojen harjoittamiseen. Käytämme menetelmänä pienryhmätoimintaa ja tarkoituksena on harjoitella tunteiden käsittelyä ja tunnistamista toiminnallisten tuokioiden sekä leikin ja laulun avulla. Haluamme samalla tarjota lapsille mukavan kokemuksen kerhon muodossa ja kehittää itseämme ryhmän ohjaajina ja ammattikasvattajina.

Saamiemme tulosten pohjalta on tarkoitus selvittää, onko tuokioista ollut lapsille apua tunteiden säätelyn sekä tunnistamisen kannalta, ja kuinka harjoitukset ovat onnistuneet tunne-elämältään haasteellisten lasten kanssa. Tavoitteena on myös kartoittaa mitä hyvää tai huonoa tuokioissa on tullut esiin, ja kannattaako tuokioita jatkaa. Tuloksista saadaan toivottavasti myös kehitysehdotuksia, joita voidaan mahdollisesti hyödyntää jatkossa.

3 LAPSEN TUNNE-ELÄMÄN KEHITYS

3.1 Minän kehityksen pääpiirteet

Vuorinen (1997, 49–56) kirjoittaa, että lapsi kehittää tietoisuutta omasta itsestään törmäämällä minuutensa rajoihin. Hän kertoo minän ja minuuden rakentuvan sosiaalisista vuorovaikutuskokemuksista yhdessä omien mielikuvien ja oman psyyken seurauksena; ”minä tuottaa itse itsensä.” Turunen (2005, 46) kirjoittaa myös lapsen törmäyksestä itseensä ja minuuteensa. Hänen mukaansa se aiheuttaa lapsessa ensimmäistä kertaa tietoista ahdistusta johtuen omasta erillisyyden tuntemuksesta. Myös Lehtinen, Kuusinen & Vauras (2007, 17) kirjoittavat Vuorisen ajatusta tukien. Heidän mukaansa minuuden synty on kehitysprosessi, joka syntyy vuorovaikutuksen ja psyykeen kehityksen tuloksena.

Vuorinen (1997, 84) kirjoittaa ”mielihyväminästä”, joka on minän varhaisin muoto noin kahden kuukauden ikäisenä. Hänen mukaansa vauvan minuus on yhteydessä hoitajaan esimerkiksi tunnekontaktina. Äidin ollessa ilmeetön vauva pahastuu ja kääntää päänsä pois. Jos taas äiti hymyilee, vauva kurottaa innostuneesti äitiä kohti. Vauvan ollessa nälkäinen hän toimii ainoalla pystyvällään tavalla, itkulla. Jos hänen tarpeitaan ei heti tyydytetä, hän tuottaa tyydytysmielikuvia, eli alkaa imeä tuttiaan tai peukaloaan. Aluksi vauvan minä on siis symbioosissa äidin kanssa. Tällöin tämä aika on äidin ja vauvan molemminpuolisesti säädellyn yhteisen toiminnan kehittymistä. (Vuorinen 1997, 84–90.)

Minän kehityksen ensimmäisenä vaiheena syntyy tietoisuus omasta kehosta, ruumiillisesta minästä, jota Munter (2003, 73) kutsuu ydinminäksi. Vuorovaikutus mielen ja ruumiin välillä jatkuu läpi elämän. Psyykkiset tekijät vaikuttavat biologisiin prosesseihin ja päinvastoin. Ihminen kantaa ajattelua ja kieltä alkupe räisempää suhdetta maailmaan, mielikuvia ja muistoja vaiheista, jossa kielen merkitys ei vielä ole korostunut. (Nummenmaa 2010, 166- 169.) Kasvun tuloksena lapsi alkaa vähitellen kokea olevansa fyysisesti muista erillinen olento, subjektiivinen minä, ”minä itse”. Oma halu, tahto, itsesäätely ja sisäinen hallin-

nantunne kehittyvät erityisesti kielen oppimisen myötä. Oman tahdon ilmaisemisen kyky alkaa tosin viritä jo kielen kehitystä varhaisemmassa vaiheessa, kun lapsi osaa esimerkiksi päättään kääntämällä sanoa ”ei kiitos”. (Munter 2003, 73.)

Minän kehityksen seuraavassa vaiheessa lapsella kehitty kyky kertovaan minään, oman elämänkulun ja historian tarkasteluun. Lapsi alkaa osoittaa tuntevansa varhaisemmat vaiheensa ja hänelle sattuneet tapahtumat. Hän tuntee kykynsä ja toiveensa ja oppii näkemään itsestään myös toisen näkökulman, sen miten muut ihmiset hänet näkevät. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 15–25.) Vuorinen (1997, 64) kirjoittaa, että lapsen omaksuessa uusia taitoja on minän kehitys progressiivista ja kun lapsi törmää vaikeuksiin hän regredoituu. Nämä prosessit kulkevat kuitenkin käsi kädessä ja myös regredoituminen lopulta vie kehitystä eteenpäin. (Vuorinen 1997, 64.)

Lapsen minä syntyy kolmen ensimmäisen vuoden aikana ja se kehittyy koko ihmisen loppuelämän ajan. Minän kehitys luo perustan koko elämälle sekä mahdollistaa kehittymisen ja uudistumisen. Kolmivuotias käy selvittämään, onko aikaisemmin koettu symbioosin tuoma hyvinolontunne mahdollista uusien fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten toimintojen avulla. Tällöin lapsi saa uhmakohtauksia vanhempien ollessa paikalla, mutta ei protestoi vanhempien ollessa poissa. (Lehtinen ym. 2007, 21.) Turunen (2005, 46) sanoo uhmaikää ensimmäiseksi ikävaiheksi, tämän kriisin hän kertoo kasvattavan kehitystä ja se on lupausta paremmasta. Lapsen ajattelun ja minän tietouden kehityksen myötä hän pystyy pikku hiljaa hallitsemaan itseään ja aggressioitaan. Elämän ilo imai-see lapsen ja kiinteä myötäeläminen maailmassa alkaa. (Turunen 2005, 48–49.)

Kahdeksanvuotiaalle lapselle ulkoinen minä on tärkeä ja hän on erittäin kiinnostunut muista, hakien kontakteja aktiivisesti toisiin (Laine 2005, 34). Lapsi on viireä ja sosiaalinen ja nauttii sääntöjen noudattamisesta sekä leikeistä muiden lasten kanssa. Tätä vaihetta lapsen elämässä on niin kutsuttu latenssivaihe ja se on monien kehitysteiden risteys. (Vuorinen 1997, 189.) Lapsi asettaa itselleen haastavia tavoitteita ja vertaa itseään muihin. Tämän seurauksena saattaa

olla epäonnistumisia ja siten alemmuudentunteita ja vähitellen itsetunnon heikkenemistä. Lasten keskinäinen vertailu saattaa hidastaa heidän minäkäsityksensä kehittymistä. Kognitiiviset kyvyt vaikuttavat lapsen asennoitumiseen omaan itseensä. (Laine 2005, 35.) Pienryhmässä otimme sääntöjen tärkeyden huomioon ja aloitimme kerhokerrat kertomalla säännöt lapsille. Pyrimme keskusteluissa tuomaan oman erilaisuuden positiivisesti esille.

Minän ja itsensä tiedostaminen vahvistuu, kun lapsi huomaa oman erilaisuutensa, yksilöllisyytensä ja on ylpeä näistä seikoista. Minään kohdistuva uhka vähenee, kun lapsi tiedostaa muissa samankaltaisuuksia ja eroavuuksia itseensä verrattuna. Itsetunnoltaan vahva pitää erilaisuutta rikkautena ja pitää etuoikeutena, että saa olla tekemisissä erilaisten ja erimielisten ihmisten kanssa. (Laine 2005, 53.) Tavoitteenamme oli vahvistaa lasten itsetuntoa keskustelemalla erilaisuudesta, yksilöllisyydestä ja positiivisista asioista ja hyvistä ominaisuuksista itsessä.

3.2 Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriasta

Lapsuuden kehityshaasteet Bowlbyn kiintymyssuhdemallin mukaan ovat vauvaiässä turvallisuuden tunteen kokeminen ja rohkeus ympäristön tutkimiseen. Turvallisesti kiinnittyneen vauvan voimavaroina ovat luottamus turvalliseen turvapaikkaan ja sen pysyvyyteen, luottamus omiin kykyihin sekä mahdollisuus ilmaista tunteita. (Hautamäki 2011, 30–33.) Välttelevästi kiinnittyneen vauvan voimavaroina ovat hyvä luottamus itseen ja sitä kautta ympäristön tutkiminen. Välttelevästi kiinnittyneen vauvan haavoittuvuuksia ovat luottamus itseen, negatiivisten tunneilmaisujen välttäminen sekä tarvitsevuuden peittäminen. Ristiriitaisesti kiinnittyneen vauvan voimavaroina ovat niin positiiviset kuin negatiivisetkin tunneilmaisut ja haavoittuvuuksia ovat turvan ennakoimattomuus, alhainen sietokyky, puutteellinen uskallus ympäristön tutkimiseen, sekä jatkuva valppaus, pelon tunne ja ylivirittyneisyys. (Punamäki 2001, 178–179.)

Leikki-ikäisen lapsen kehityshaasteina ovat tunteiden hallinta, roolien ottaminen ja toisten mielenliikkeiden tunnistaminen, sekä mielikuvituksen ja tosielämän rajan oppiminen. Turvallisesti kiinnittyneen lapsen voimavaroja ovat tunneilmiasun kirjon tunteminen, toisten käytöksen ennakointi sekä kykeneväisyys liikkua toden ja mielikuvituksen välillä. Turvallisesti kiinnittyneellä lapsella haavoittuvuutena ovat odotukset ja kokemukset muiden hyväntahtoisuudesta, jotka ovat ristiriidassa keskenään. (Hautamäki 2011, 30–33.) Välttelevästi kiinnittyneellä lapsella voimavaroina ovat omatoimisuus sekä tunteiden harjoittelu leikeissä ja mielikuvissa. Haavoittuvuuksia ovat tunneilmiasun tai tunteiden tunnistamisen vähyyt, ujous ja vetäytyminen syrjään sekä pakeneminen omaan mielikuvitusmaailmaan. Ristiriitaisesti kiinnittyneillä lapsilla voimavaroja leikki-iässä ovat voimakkaat ja elävät mielikuvat ja kompensoivat kokemukset. Haavoittuvuuksia ovat omien tunteiden eskalointi ja kontrollin puuttuminen, toisten käytöksen ennakointi on mahdotonta ja odotukset ovat pettymyksenäntyteisiä. (Punamäki 2001, 178–179.)

Pienryhmämme lapsilla oli tunne-elämän ongelmia, jotka näkyivät käytösongelmina. Pienryhmässämme pyrimme keskusteluiden avulla ohjaamaan lapsia asettumaan toisen asemaan ja miettimään miltä esimerkiksi haukkuminen, lyöminen tai naureskeleminen tuntuisi. Suunnitteluvaiheessa otimme huomioon erilaiset kiintymyssuhdemallit ja mietimme, kuinka erilaiset taustat ja erilaiset kiintymyssuhteet omaavat lapset voisivat vahvistaa toinen toistansa. Pohdimme myös, olisiko tällä vaikutusta siihen, että lapset voisivat oppia toinen toisiltaan erilaisia vahvuuksia.

Keskilapsuuden kehityshaasteina Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian mukaan ovat ongelmaratkaisutaitojen hiominen, ystävyyssuhteiden luominen sekä monien erilaisten motiivien tunteminen. Turvallisesti kiinnittyneen lapsen voimavaroja ovat kognitiivis-emotionaalisen kehityksen tasapaino, sekä realistinen ymmärrys erillisyydestä ja läheisyydestä. Haavoittuvuuksia ovat ristiriita kokemuksiin ja odotuksiin liittyvien tunteiden jakamisesta. (Hautamäki 2011, 30–33.) Välttelevästi kiinnittyneellä lapsella on voimavaroina kehittynyt semanttinen muisti ja kiinnostus ajatteluun ja ongelmanratkaisuun. Haavoittuvuuksina on riski jäädä

yksin, tunteiden ja järkeilyn integroinnin vaikeus sekä vaikeus monimutkaisten tunteiden tunnistamisessa. Ristiriitaisesti kiinnittyneellä lapsella voimavaroja ovat hyvin kehittyneet episodinen muisti ja intensiiviset ystävyys-suhteet. Haavoittuvuuksia ovat vaikeudet päätellä monimutkaisia syy-seuraussuhteita, riippuvuus ja konfliktit ystävyys-suhteissa sekä toisten motiivien vinoutunut tulkinta. (Punamäki 2001, 178–179.)

Suunnitellessamme pienryhmää otimme huomioon eri haavoittuvuuksia ja sitä, kuinka erilaiset kiintymyssuhteet näkyivät lasten keskinäisissä ystävyys-suhteissa. Ryhmässä oli sekä täysin eristäytyneitä lapsia, joilta puuttui kokonaan ystävät sekä lapsia joilla oli usein konflikteja ystävyys-suhteissaan. Tavoitteenamme oli puhua ystävydestä ja siitä, miten lapset kuvailevat ja määrittelevät ystävyden ja ”kivan kaverin”. Pyrimme vahvistamaan lasten keskinäisiä suhteita ja luomaan kaverihenkeä sekä mahdollisesti uusia ystävyys-suhteita pienryhmän avulla.

Varhaiset vuorovaikutuskokemukset luovat perustan lapsen turvallisuuden tunteelle ja käsityksille kyvyistä ja ihmissuhteista (Sinkkonen 2006, 10–11). Lapsi päivittää sisäisiä työskentelymallejaan sen mukaisesti, miten kykeneväksi hän kokee itsensä ja saako hän tukea ja kiitosta oppiessaan uusia asioita. Haasteita, muutoksia tai kriisejä kohdatessa lapsi on avoin kokemuksille ja aktiivisella kiintymyssuhteen hän kykenee siirtymään kehitysvaiheesta toiseen. Turvallisesti, välttelevästi ja ristiriitaisesti kiinnittyneet lapset kohtaavat kehityksessään erilaisia haasteita ja omaavat omanlaiset tyypilliset voimavarat ja vahvuudet. (Punamäki 2001, 180.)

3.3 Eriksonin psykososiaalisesta kehitysteoriasta

Erikson kuvaa kehitysteoriaa psykososiaalisten kehitysvaiheiden kautta. Erikson kuvasi ihmisen eliniän jatkuvaa persoonallisuuden kehitystä kahdeksan eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa perusluottamus on vastaan epäluottamus vauvan ollessa alle yksivuotias. Myönteinen kehitystulos on jos perustun-

teena ovat tyytyväisyys, luottamus ja turvallisuus. Toivon elämys sekä kyky optimistisuuteen kehittyvät tällöin elämän kantavaksi perusvoimaksi. Kehitystulos on kielteinen, jos vauva tuntee turvattomuutta, luottamuksen puutetta, pessimistisyyttä ja hylättynä olemisen tunnetta. Tällöin vauvalle kehittyy tunne maailman pahuudesta ja pelottavuudesta, ja hänelle jää pessimistinen suhtautuminen elämää ja toisia ihmisiä kohtaan. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 24.)

Toisessa vaiheessa on vastapareina autonomia ja häpeä. Tämä vaihe on taaperoikäisillä kahdesta kolmeen ikävuoteen. Myönteinen kehitystulos on hallinnan ja tahdonvoiman tunne, oman tahdon syntyminen sekä kyky tehdä valintoja. Kielteinen kehitystulos on epäily omista kyvyistä ja niiden riittämisestä, vaihtoehtojen riittämättömyys sekä huonouden tunne. Tällöin ympäristö vaatii lasten hallitsevan monta toimintoa, erityisesti suolen ja rakon toimintaa. Ympäristön rohkaiseva suhtautuminen tuottaa myönteistä kehitystulosta. (Lehtinen ym. 2007, 24.)

Kolmannessa vaiheessa leikki-ikäisellä lapsella on vastakkain aloitteellisuus ja syyllisyydentunne. Tämä vaihe on lapsella neljästä viiteen ikävuoteen. Tällöin kehitys on myönteinen, jos lapsi saa tunteen oman toiminnan tärkeydestä ja merkittävyydestä. Hän on tyytyväinen omiin saavutuksiin ja samalla myös lapsen minä voimaantuu. Kielteinen kehitystulos on, kun lapselle tulee tunne tuuliajolla olemisesta, tarkoituksettomuudesta sekä epäonnistumisista johtuva syyllisyydentunto. (Lehtinen ym. 2007, 24.)

Pienryhmässämme pyrimme voimaannuttamaan lasten minäkuvaa erilaisten harjoitusten, leikkien sekä keskusteluiden kautta. Tavoitteena keskusteluissa ja tekemisissä oli vahvistaa oman minän merkittävyyttä sekä toiminnan tärkeyttä. Keskusteluissa kävimme läpi lasten kokemuksia onnistumisista sekä asioista, missä kukin oli mielestään hyvä.

Latenssi-ikäiset, kouluikäiset sekä alkua- ja varhaisnuoret kuudesta kymmeneen vuoteen Erikson laittaa neljänteen vaiheeseen, jossa vastakkain ovat utteruus ja huonouden tunne. Tällöin myönteinen kehitystulos on kun lapselle kehittyy

tunne pystyvyydestään, joka tulee osaamisesta ja onnistumisen kokemuksista. Ylpeys omista saavutuksista ja omien ponnisteluiden tuottamasta mielihyvän tunteesta luo kyvyn olla toimelias ja uuttera. Kielteinen kehitystulos on, kun lapselle tulee epäonnistumisista johtuva alemmuudentunne, huonouden ja saamatomuuden elämykset sekä kykenemättömyyden tunne. Nämä kielteiset kokemukset saattavat johtua huonosta menestyksestä koulussa tai vertaisryhmään nähden epäonnistumisen kokemuksista. (Lehtinen ym. 2007, 24.)

Pyrkimyksenämme oli pienryhmän tuella käsitellä positiivisten kokemusten kautta omaa minäkuvaa. Tavoitteena oli keskusteluiden avulla käydä läpi, että aina ei voi voittaa ja olla paras kaikessa. Tavoitteenamme oli keskustella pettymyksistä ja negatiivisista kokemuksista vertaisryhmän tuella. Pyrimme keskusteluiden kautta siihen, että lapset olisivat ylpeitä omista saavutuksistaan.

Eriksonin mukaan ihmisen kehitys on riippuvaista kolmesta osa-alueesta, jotka täydentävät toisiaan. Biologiset tapahtumat muodostavat yksilön fyysisen ruumiin, jota Erikson kutsuu nimekkeellä sooma. Psyykkiset tapahtumat eli psyyke muodostuu yksilön kokemuksista minän kautta. Yhteisölliset tapahtumat eli ihmisten vastavuoroisuus kulttuurisissa kokonaisuuksissa eli eetos. Kaikki kolme osa-aluetta ovat välttämättömiä ihmisen kokonaisuuden selvittämiseksi ja nämä kaikki kehittyvät toistensa vuorovaikutuksessa. (Dunderfelt 2011, 233.)

3.4 Piaget'n kehitysteoriasta

Piaget jakaa kehitysteoriassaan lapsen kehityksen vaiheteorioihin, joita on neljä pääkautta. Rajaamme opinnäytetyössämme kaudet kolmeen ensimmäiseen, sillä ne käsittelevät varhaiskasvatus ikäisiä lapsia. Ensimmäistä kautta Piaget kutsuu sensomotoriseksi kaudeksi ja tämä kausi kestää syntymästä noin kahden vuoden ikään asti. Sensomotorinen kehitys etenee siten, että tällöin vauva luo skeemoja eli toimintakaavioita. Ensimmäisessä kaudessa tutustutaan esineisiin, aikaan, leikkiin, paikkaan ja syy-seuraussuhteisiin käytännön toiminnan välityksellä, skeemoja käytetään havaintojen perusteella uudenlaisissa tilanteis-

sa. Lapsi alkaa tutkia maailmaa, ei vain havainnoimalla, vaan toimimalla eli ohjaamalla ja kontrolloimalla käsien liikettä. Lapsi kehittää toimenpiteitä saadakseen kiinnostavat asiat pysymään. Asiat jotka tapahtuvat aluksi vahingossa saadaan tarkoituksellisesti jatkamaan liikettä tai ääntä. Toiminnon toistamisella on sensomotorisessa kehityksessä merkittävä osuus ja lapset kehittävät keinoja joilla kykenee saavuttamaan päämäärän ja josta tapahtuu seuraamus. Tämän kauden ansiosta voi psyykinen toiminta alkaa. (Beilin 2002, 120–121.)

Esioperationaalinen kausi kestää Piaget'n kehitysteorian mukaan noin puolitoistavuotiaasta kuuteen ikävuoteen. Tällöin lapsen ilmaisu mahdollisuudet maailmastaan moninkertaistuvat. Lapsi omaksuu nopeasti kieltä ja käsitteitä. Kaudelle on tyypillistä yksisuuntaisten luokitusten, funktioiden, puolinaisen logiikan ja positiivisuuden kehitys. Toiminnallisesti lapsi saavuttaa järjestyksen käsitteen, mutta tästä seuraa myös virheitä. Lapsi saattaa ymmärtää asiat konkreettisina. Mustasukkainen tarkoittaa tällöin lapselle mustia sukkiä, pidempi saatetaan ymmärtää kauemmas menemistä. Päättelyä ohjaavat omat halut ja toiveet, eli lapsi on minäkeskeinen ja hänellä on viehätys nurinkuruuteen. Kuvitellun ja toden erottaminen on lapselle tässä vaiheessa vaikeaa, lapsi ajattelee maagisesti ja hän kehittää syy-seuraus suhdetta itsenäisesti. (Piaget 1988, 23, 49.)

Piaget'n teoriaa on arvosteltu vaiheiden jyrkkyydestä, mutta siirtymät vaiheista toiseen eivät todellisuudessa ole näin jyrkkiä. Otimme tämän huomioon pienryhmäkertojen suunnittelussa. Moni kakkosluokkalainen on vielä melko minäkeskeinen ja kuvitellun ja toden erottaminen on joillain lapsilla vielä hyvin vaikeaa. Keskusteluissa pyrimme syy-seuraussuhdetta vahvistaen lapsia asettumaan toisen asemaan kiusaamistilanteissa.

Kolmantena kehityskautena on Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden kausi, joka on noin kuudesta ikävuodesta yhteentoista ikävuoteen (Piaget 1988, 23). Tällöin säilyvyys, luokittelu ja järjestyssuhteet, eli logiikka, kehittyvät. Tätä Piaget nimittää ryhmittelyiksi. Tässä vaiheessa lapsen logiikka kehittyy kaksisuuntaiseksi, eli jos mitään ei poisteta, kohde pysyy samana. Induktiivinen (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiivinen (yleisestä yksittäiseen) päättely alkaa

kehittyä. Lapsi ymmärtää kellon ja ajan määreet sekä mennyt, nykyinen ja tuleva hahmottuu. Empatiakyky kehittyy ja lapsen egosentrisyys vähenee. Lapsen moraalit kehittyy ja hän osaa alkaa ajatella myös tekonsa seurauksia. (Beilin 2002, 123–124.)

Tavoitteenamme oli pienryhmässämme vahvistaa lasten loogista ajattelua eri keskusteluissa. Deduktiivista päättelyä vahvistimme keskustelemalla miltä toisesta voisi tuntua, miltä pienryhmän lapsilta tuntuu, ja miltä itsestä tuntuu. Induktiivista ajattelua kehitimme muun muassa keskustelemalla, jos sinusta tuntuu tältä, voisiko myös muista tuntua samalta. Pyrimme vahvistamaan lasten empatiakykyä toisen asemaan asettumalla. Piaget'n teoria ei ota huomioon kulttuurieroja eikä harjoituksen vaikutusta kehitykseen. Pienryhmässä pyrimme juuri harjoituksen avulla lisäämään lasten empatiakykyä, johdattelemalla lapsia itse oivaltamaan erilaisia ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin.

4 AUTISTINEN LAPSI JA TUNNETAITOJEN KEHITYS

4.1 Autistisen lapsen sosiaalinen kehitys

Autismi on oireyhtymä, joka perustuu lapsen neurologisen kehityksen häiriöön. Tämä aiheuttaa ongelmia aivojen toiminnassa ja aistihavaintojen käsittelyssä. Autismin kirjoon kuuluu erilaisia oireyhtymiä, joiden tavallisimpina yhdistävinä oireina ovat haasteet vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa. Aleksitymia tarkoittaa erityistä vaikeutta tunnistaa omia tunteita. Autismin kirjon henkilöillä tämä on tyypillinen ongelma ja vaikuttaa oleellisesti muiden ihmisten ymmärtämiseen. Ulospäin puutteet tunnetaidoissa näkyvät passiivisuutena, yliaktiivisuutena, kyvyttömytenä leikkiä ikätovereiden kanssa ja kyvyttömytenä havaita toisten tunteita tai asettua heidän asemaansa. Autistinen lapsi ilmaisee tunteita koko kehollaan ja usein ne purkautuvat haastavana käytöksensä. (Kerola, Kujanpää, Timonen 2009, 25, 149–151.)

Tavallisesti sosiaalinen kanssakäyminen autistisen lapsen kohdalla on hyvin poikkeavaa. Syntymästään lähtien lapsi on valmis vuorovaikutukseen, joten vanhempien ja ympäristön suhtautuminen ja sosiaalisuus tukevat lapsen kommunikaatiotaitoja ja opettavat lasta tunnistamaan mielialoja ja ymmärtämään tunteita. Autistinen lapsi saattaa tavallisesti haluta olla muiden ihmisten seurassa, mutta hänen keinonsa vain ovat muita rajallisemmat. Autistisella lapsella luontainen kyky reagoida muiden ihmisten tunnetiloihin ja niiden ymmärtäminen on puutteellista. (Kerola, ym. 2009, 35–37. Gillberg 1999, 16–18.)

Teoksessa *Autismin kirjo ja kuntoutus* (Kerola ym. 2009, 37) mainitaan tähän mennessä tehdyistä tutkimuksista autistisen lapsen sosiaalisesta kehityksestä. Tutkimustulokset kertovat, että autismin piirteitä voidaan havaita jo vauvaiässä. Varhaisessa kehityksessä on huomattu kaksi erilaista kehityspolkua. Toiset lapset ovat olleet itkuisia ja selvästi ärtyisempiä, vaatineet paljon ja pärjänneet erittäin vähäisellä unella. Toisen polun lapset ovat olleet rauhallisia ”unelmavauvoja”, jotka ovat täydellisesti sopeutuneet muun perheen elämänrytmiin ja viihty-

neet omissa oloissaan. Nämä molemmat ”polut” ovat tyypillisiä ongelmia autismin kirjon henkilöille. (Kerola, ym. 2009, 37. Gillberg 1999, 18.)

Tyypillistä autistisen lapsen varhaisessa kehityksessä on myös erilainen suhtautuminen fyysiseen kosketukseen. Autistinen lapsi ei välttämättä pyri hoitajansa luokse tai totu istumaan aikuisen sylissä. Lapsi saattaa vaikuttaa hyvin passiiviselta eikä vaikuta olevan kiinnostunut ihmisistä tai eläimistä, vaan kohtelee näitä samanarvoisina kuin esineitä. Kuitenkin esimerkiksi hyvätasoisella Asperger-lapsella sosiaalisia poikkeamia ei välttämättä huomata kuin vasta kouluiässä. Tällöin autismin piirteet ilmenevät selkeimmin kyvyttömyytenä solmia normaaleja toverisuhteita. Kyky ryhtyä vastavuoroiseen leikkiin ikätovereiden kanssa saattaa parantua pinnallisesti kouluiässä, mutta pysyy tavallisesti haasteellisena koko eliniän. (Gillberg 1999, 18–20.)

Toisen ihmisen mielen ymmärtämiseksi tarvitaan kommunikaatiotaitoja, sosiaalisia taitoja ja kykyä tulkita ilmeitä ja eleitä. Näiden taitojen kautta ihminen oppii sosiaalisia sääntöjä ja osaa asettua toisen ihmisen asemaan. Autismi kirjon henkilöillä tämä on ongelmallista. He ymmärtävät asiat hyvin konkreettisesti ja saattavat vaikuttaa tunkeilevilta tai tönkeiltä. Teoksessa *Autismin kirjo ja kuntoutus* annetaan esimerkkejä tilanteista, joissa autistinen henkilö saattaa tulla helposti väärinymmärretyksi. Esimerkiksi pilailun ymmärtäminen voi olla vaikeaa, sillä autistinen henkilö käsittää asian kirjaimellisesti. Moni autismi kirjon henkilö on erittäin tunnollinen ja rehellinen, eikä osaa epäillä epärehellisyyttä muiltaakaan ihmisiltä. Tämän vuoksi he tulevat helposti hyväksikäytetyiksi, eivätkä välttämättä ymmärrä kohtaamaansa vääryyttä. Sosiaalisten taitojen opetus tulee olla oleellinen osa autistisen lapsen elämää, jotta hän saisi mahdollisimman hyvät valmiudet itsenäiseen elämään. (Kerola, ym. 2009, 40–41.)

4.2 Autistisen lapsen kommunikointitaidot

Yhteinen kieli on oleellinen osa onnistunutta kommunikaatiota. Normaalisti kehittyvällä vauvalla on jo puolen vuoden iässä käsitys äidinkieltensä ominaispiir-

teistä. Varhaislapsuudessa mallioppiminen on oleellinen osa kommunikaatiotaitojen sisäistämisessä. Autistisella lapsella kielen kehitys tapahtuu visuaalisesti ja on ensisijaisesti näköaistin varassa, sillä esimerkiksi auditiivinen havaintokyky saattaa kehittyä myöhässä tai olla muuten poikkeuksellista. Kommunikooidessaan autistinen lapsi ei kykene kuitenkaan ilmaisemaan itseään pelkästään visuaalisin keinoin, jolloin hän pyrkii kommunikoimaan esimerkiksi huutamalla, heittelemällä tavaroita tai olemalla muuten hyvin omaehtoinen. (Kerola, ym. 2009, 60.)

Koska visuaaliset taidot kehittyvät autismin kirjon henkilöillä ensisijaisesti ennen auditiivisia taitoja, on heidän helpompi ymmärtää esimerkiksi kuvia tai kirjoitettua tekstiä kuin puhetta. Autistiset lapset voivat oppia helposti tiettyjä käyttäytymissääntöjä liittyen tiettyihin tilanteisiin. He eivät välttämättä kuitenkaan osaa soveltaa samaa sääntöä eri tilanteeseen. Vaikka puhekieli kehittyisikin hyvälle tasolle, saattaa kielen hienosäädössä olla ongelmia. Esimerkiksi persoonapronominien käyttö voi olla vaihtelevaa. Puhe on usein myös jankuttavaa, eikä spontaani keskustelu toisten kanssa onnistu. Autistinen lapsi ei ymmärrä keskustelun tai puhutun kielen tarkoitusta, vaan hän elää siinä luulossa, että muut tietävät sen, minkä hänkin. Autistisen lapsen kommunikaatiotaitoja arvioidessa on huomioitava kommunikaation tilannesidonnaisuus. Jos lapsi kommunikoi tietyllä tavalla vain tietyn ihmisen kanssa, on pyrkimyksenä ohjata häntä kommunikoimaan myös muiden ihmisten kanssa. (Kerola, ym. 2009, 60–62. Gillberg 1999, 22–23.)

5 TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

5.1 Tunteiden tunnistaminen

Emotionaalinen kehitys on pienellä lapsella hyvin nopeaa. Lapsi tarvitsee kokemuksia ja mahdollisuuksia ilmaista erilaisia emootioita hänelle ominaisella tavalla. Lapset ovat hyvin uteliaita omien ja muiden tunteiden syistä ja heille on tärkeää oppia puhumaan tunteistaan myös muiden lasten kanssa. Omien emootioidensa ymmärtämisen kanssa lapsi tarvitsee tukea aikuisilta ja myös lapsen negatiivisista tunteista tulisi puhua lapsen kanssa. Lapsen emotionaalinen ymmärrys on riippuvaista siitä, kuinka hyvin tukea hän saa vanhemmiltaan ja muilta aikuisilta. Saadessaan omien emootioidensa ymmärtämiseen tukea hän alkaa ymmärtää myös muiden emootioita ja kykenee osoittamaan myös empatiaa muita kohtaan. (Mäntymaa & Puura 2011, 19–20.)

Sosio-emotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan ihmisen kykyä tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa. Emotionaalinen viittaa ihmisen kykyyn tunnistaa omia tunnetilojaan ja toisaalta myös kykyyn kontrolloida niitä. Sosiaalisuus saa ilmiänsä toisten ihmisten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Se tarkoittaa kykyä ymmärtää ja hahmottaa sosiaalisia suhteita ja sopeuttaa omaa käyttäytymistään näissä suhteissa. Lyhyesti sanottuna, sosio-emotionaalisuudessa on kyse tunte-elämästä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. (Laine 2005, 114.)

Lapsi ymmärretään itseohjautuvaksi ja reflektointia kykeneväksi toimijaksi. Lapselta odotetaan kykyä pohtia omaa toimintaa ja toiminnan suunnittelevuutta. Lapsen tulisi tiedostaa ja tunnistaa omia tunteitaan sekä ajatteluaan. (Alasuutari & Karila 2009, 60.) Sosio-kognitiivisissa teorioissa yksilö nähdään itseään ohjaavana ja toimintaansa arvioivana toimijana. Tärkeää on vuorovaikutus yksilön käyttäytymisen ja ulkoisen ympäristön sekä yksilön kognitiivisten, emotionaalisten ja biologisten tekijöiden välillä. Lapset suuntaavat tarkkaavaisuuttaan, valikoivat informaation, tulkitsevat, suhteuttavat ja muokkaavat sekä ennakoivat vaihtoehtoisten ratkaisujen seurauksia. (Laine 2005, 115.)

Sosio-kognitiivisissa taidoissa tarvitaan kykyä asettautua toisen asemaan, ymmärtää sääntöjä ja normeja, kykyä arvioida itseään sekä käyttäytymistään ja ajattelua suhteessa muiden ajatteluun, ja kykyä ristiriitatilanteissa nähdä itsensä sekä subjektina että objektina. Lapsella tulisi olla emotionaalista herkkyyttä lukea ja ymmärtää toisten sisäisiä tunteita ulkoisen käyttäytymisen perusteella, sekä kykyä virittäytyä toisen emotionaaliseen tilaan ja käyttäytyä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Laine 2005, 115.)

Ihmisillä on sekä miellyttäviä ja epämiellyttäviä tunteita. Erilaiset tunteet vaihtelevat jatkuvasti läpi ihmisen elämän. Tunteita voidaan kiihdyttää ja hiljentää, kieltää tai kuunnella. Lapsen oppiessa tunnistamaan ja nimeämään tunteensa hän kykenee oppimaan niiden hallintaa. Temperamentista johtuen tunteiden hallinta on toisille lapsille vaikeampaa kuin toisille. Moninaisten erilaisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on hyödyllinen taito. On mahdotonta hallita sellaista mitä ei ymmärrä, ja mistä ei pysty keskustelemaan. (Cacciatore 2008, 16–18.) ”Maailmassa on helpompi elää, kun siitä jotain tietää ja ymmärtää” (Jokinien yhtenäiskoulun ops 2011).

5.2 Tunnekehityksen tukeminen

Nimeämällä ja tunnistamalla lapsen tunteita voidaan tukea lapsen mielikuvien käyttöä. Mielikuvien käyttöä lapsi tarvitsee, jotta hän kykenee niiden avulla lohduttautumaan ja tukea psyykettään, jotta lapselle syntyy kuva siitä, että hän kykenee hallitsemaan sisäistä elämäänsä. Psykkisessä työssä lasta voidaan tukea antamalla lapselle tarvittavat välineet, käsitteet ja sanat, ja ohjata lasta yhdistämään tunteet ja niitä kuvaavat sanat. (Kelttikangas- Järvinen 2004, 86–87.)

Aikuisen tulee vastata lapsen kysymyksiin todenmukaisesti ja perinpohjaisesti, jotta aikuinen pystyy tukemaan lapsen syy-seuraussuhteen kehittymistä. Aikuisen voi luoda lapselle oppimisen ympäristön sekä sellaisia asioita, joihin lapsi pääsee itse vaikuttamaan. Lapsen tulee päästä tarkastelemaan onnistumisiaan

ja epäonnistumisen kokemuksia ja häntä voi ohjata miettimään kuinka hän voisi käyttäytyä seuraavalla kerralla. Käyttäytymisen muutos ei onnistu, jos syy siirretään jatkuvasti oman itsensä ulkopuolelle. (Kelttikangas- Järvinen 2004, 89–90.)

Aikuisen tulee opettaa lapsille sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen puute on päättelykyvyn puutetta. Jos aggressiivinen lapsi suuttuu, hänellä ei ole vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja. Hän ei kykene ratkaisemaan tilannetta kuin vain turvautumalla aggressioon. Lapsi ei osaa ennakoida käytöksensä seurauksia. Lapsen sosiaalista käytöstä voidaan opettaa harjaannuttamalla hänen päättelytaitojaan. Lapsen kyvyttömyys syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen heikentää myös hänen oppimistaan seurauksista esimerkiksi rangaistuksista, koska hän ei kykene ymmärtämään omaa osuuttaan asiaan, asiat vain tapahtuvat. (Kelttikangas- Järvinen 2004, 91–92.)

Hallinnantunteeseen liittyviä päättelytaitoja voidaan harjoitella keskustelemalla päivän tapahtumista. Lapsen kanssa keskustellaan miksi asia tapahtui, mitkä syyt johtivat siihen, miten ongelma ratkesi, miten muutoin asia olisi voitu ratkaista, mitä seurauksia ratkaisusta oli, mitä muita selviytymiskeinoja on olemassa ja mihin näiden käyttö olisi johtanut. (Kelttikangas- Järvinen 2004, 92–93.) Tällöin ei ole tarkoitus moralisoida, vaan kuunnella lapsen päättelyä asioista ja korjata, jos lapsi menee hakoteille. Erityisesti lasta tulee korjata, jos hän yrittää kieltää oman osuutensa tapahtumiin. (Järvinen 2011, 17.)

Tunteiden kieltäminen saattaa aiheuttaa sekä tunne-elämän että minäkuvan ongelmia. Lapsen on vaikea hahmottaa millainen hän oikeasti on, jos hän ei saa tuntea sitä mitä hän tuntee. Kieltämällä joitakin tunteita aikuiset saattavat vääristää lapsen minäkuvaa aikuisuuteen asti. Tunteiden kieltämisellä rakennetaan vääränlaista minäkuvaa, näin eristetään tunteet oikeasta alkuperästä, eli siitä mikä tunteet aiheutti. (Hautamäki 2011, 64–65.)

5.3 Vuorovaikutus

Leikki on lasten vuorovaikutustilanteiden harjoittelun kannalta ensisijaisen tärkeää. Leikkiessään lapset harjoittavat mielikuvitustaan ja harjoittelevat erilaisia rooleja. Leikeissä opitaan vastavuoroisuutta ja tekemään kompromisseja. Leikin ohjaamisessa ja ohjatuissa leikkituokioissa tulee tietää mihin lapsi kykenee ja miten häntä kannattaa tukea, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia. (Mäkijärvi 2008, 21–22.)

Vuorovaikutus ryhmän sisällä vaikuttaa hyvin paljon myös ryhmän toiminnan sisältöihin ja saavutuksiin. Vuorovaikutustaidot ovat sopeutumistaitoja muutokseen ja tulevaisuuteen. Empatia on ymmärtävää vuorovaikutusta toisen ihmisen kanssa. Se on tunnesuuntautumista, eli toisen ihmisen mielen ymmärtämistä, tuntematta välttämättä itse samoin kuin toinen. Empaattisessa vuorovaikutuksessa eläydytään toisen henkilön ajatuksiin ja tunteisiin. Tähän sisältyy emotionaalisia, kognitiivisia, fysiologisia ja havaintotoimintaan liittyviä tekijöitä. Empatian oppiminen on sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimista ja tähän on toisilla ihmisillä toisia parempia synnynnäisiä taipumuksia. (Kauppila 2005. 92–94.)

Vuorovaikutustaitojen harjoittelu lisää lasten osallistumista ja kykyä asettaa tavoitteita tulevaan. Vuorovaikutustaidot lisäävät sosiaalisia taitoja, ja näin ne molemmat lisäävät lapsen koulumenestystä ja kouluviihtyvyyttä. Näitä taitoja opitaan parhaiten vertaisryhmissä. (Järvinen 2011, 17.)

5.4 Vertaisryhmä

Henkilöiden välinen vuorovaikutus on hyvin paljon tunneperäistä. Ryhmän jäsenet toimivat toistensa peileinä ja tämä saattaa aiheuttaa konflikteja, jos tunteet jotka näkyvät ovat epämieluisia. Kokemusten ollessa haavoittavia, voi henkilö olla osallistumatta ryhmän toimintaan. Tämän vuoksi on hyvä ottaa huomioon erilaiset persoonallisuudet sekä käyttäytymismallit ja näiden vaikutus ryhmässä oppimiseen ja ryhmän toimivuuteen. Ohjatussa ryhmässä käytävien reflek-

tiokeskusteluiden avulla on mahdollista muuttaa ajatteluaan ja toimintaa hankailta tunteiden käsittelyssä. (Isokorpi 2003, 33, 47.)

Ryhmässä on mahdollista oppia toisilta tarkastelemalla kuinka ryhmän jäsenet suhtautuvat omaan käytökseen, sekä käsittelemällä ryhmän jäsenten erilaisia tunteita (Isokorpi 2003, 32). Ryhmässä lapsi oppii ja harjoittaa useita sosiaalisia taitoja, kuten toisten huomioonottamista, joustoa, arvostamista, tukemista sekä auttamista. Kaikki nämä edellä mainitut vaikuttavat lapsen itsetuntoon. Vahvan itsetunnon omaavilla lapsilla on yleensä paljon ystäviä ja vankka asema koulussa. Heillä on sosiaalista herkkyyttä eri tilanteissa, sekä positiivinen kuva itsestään. Negatiivisesti itsestään ajattelevilla lapsilla on usein heikko asema koulussa. (Cacciatore 2008, 18–20.)

Lapsia tulisi auttaa muodostamaan selkeä kuva siitä, mitä milloinkin tapahtuu. Selkeät pysyvät rajat, säännöt sekä rutiinit auttavat lapsia tiedostamaan, mitä heiltä odotetaan. Samalla nämä luovat rauhallisuutta ilmapiiriin sekä turvallisuuden tunne ryhmässä lisääntyy. (Laine 2005, 70.) Vertaisryhmäilmiössä ominaista on tasavertaisuus, riippumattomuus ja mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Myös itsetuntemuksen herääminen, itsearvostuksen kasvaminen, toivon ja vaihtoehtojen löytyminen sekä vastuunottaminen omasta elämästään ovat vertaisryhmän mahdollisuuksia. (Isokorpi 2003, 30–32).

6 OPINNÄYTETYÖPROSESSI

6.1 Opinnäytetyöprosessin lähtökohdat ja suunnitteluvaihe

Jokiniemen yhtenäiskoulu sijaitsee Vantaalla lähellä Tikkurilan asemaa. Koulumme koostuu kolmesta eri rakennuksesta. Valkoinen talo on päärakennus, jossa toimii alakoulu ja päiväkoti. Tiilitalo toimii yläkouluna ja siellä sijaitsee myös koulumme kanslia. Paviljongissa eli parakkirakennuksessa toimii kaksi luokkaa. Koulussamme on noin 650 oppilasta ja henkilökuntaa on noin 200, mukaan lukien opettajat, avustajat, sihteerit, kouluisännät, kuraattori, terveydenhoitaja, keittäjät ja siivoojat. (Jokiniemen yhtenäiskoulun ops 2011, 6-8.)

Jokiniemessä toiminta-ajatuksena on olla kaikkien lasten koulu. Siellä jokainen saa opiskella ja kasvaa oman kehitysvaiheensa ja edellytystensä mukaisessa vauhdissa. Lapset tekevät alusta asti itse valintoja ja arvioivat omaa työtään aikuisen tuella. Koulu on monen ihmisen työpaikka, lapsen ja aikuisen. Siellä jokaisella on oikeus tehdä töitään rauhassa ja turvallisesti mielin, auttaa ja saada apua. Kun jokainen pitää huolta tästä oikeudesta ja yhteisestä omaisuudesta, on koulumme hyvä työpaikka kaikille. Arjessa tämä näkyy kannustavana toimintana sekä siten, että kotien kanssa ollaan paljon yhteistyössä. (Jokiniemen yhtenäiskoulun ops 2011, 6-8.)

Työskentelemme erityislasten parissa Jokiniemen koulussa, joka työpaikkana tarjoaa lähes rajattomat mahdollisuudet uusien kasvatustietojen ja kuntouttavien menetelmien kehittämiseen. Syksyllä 2010 erään 2.-luokkalaisen autistisen pojan kehitys ja erityisesti käyttäytyminen herätti keskustelua. Poika oli hyvällä tasolla akateemisten taitojensa suhteen, ja myös verbaalisesti lahjakas. Huoli koskikin pojan sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Hän oli lisääntyvässä määrin alkanut osoittamaan mieltään muita ihmisiä kohtaan fyysisesti vahingoittamalla ja tarkoituksenmukaisella ärsyttämällä. Hän oli erityisen kiinnostunut siitä, millaisia mustelmia tai ruhjeita saa aikaan esimerkiksi lyömällä, potkimalla tai muuten vahingoittamalla. Pojalle ei oltu myönnetty minkäänlaisia terapiamuotoja,

joten väkivaltaisten ajatusten ja mielihaluja käsittely jäi ainakin toistaiseksi koulun vastuulle.

Lähdimme rakentamaan pojan ympärille tunneryhmää, jonka pääsääntöinen tavoite olisi harjoitella tunteiden tunnistamista ja käsittelyä vertaistuen avulla. Tavoitteena olisi myös kartoittaa tunneryhmän tarpeellisuutta yleisopetuksen puolella lisääntyvän levottomuuden ja väkivaltaisuuden kannalta. Saimme opastusta yleisopetuksen luokanopettajalta, autismluokan opettajalta ja erityisopettajalta. Pian kävi ilmi, että tunneryhmä olisi erittäin toivottu, ja että halukkaita osallistujia olisi ollut paljon enemmän kuin kykenimme ryhmään ottamaan. Halusimme kuitenkin pitää kiinni ensisijaisesta tavoitteestamme, autistisen pojan tunneopetuksesta, joten päätimme ottaa ryhmään kyseisen pojan lisäksi viisi muuta samanikäistä lasta.

Aloittaessamme tunnekerhon suunnittelun halusimme pitää kiinni ajatuksesta, että kerho olisi lapsille mieluisa kokemus ilman liian raskaita tai syvällisiä pohdintoja. Vaikka kerhossa tultaisiin käsittelemään ikäviäkin tunteita, tapahtuisi kaikki lasten ehdoilla leikin ja mukavan ilmapiirin puitteissa. Kyseessä olisi siis osallistuva toimintatutkimus, sillä tulisimme toimimaan lasten parissa ohjaten heitä vaikuttaen heidän toimintaansa. Toinen toimisi aina havainnoitsijana ja toinen ohjaajana ja vaihtaisimme rooleja joka toinen kerhokerta. (Eskola & Suoranta 2005, 127.)

Suunnitteluprosessin alkuvaiheessa käännyimme erityisopettajan puoleen. Koska halusimme rakentaa tunnekerhon erityisesti autistisen pojan ympärille, erityisopettaja kehotti meitä valitsemaan muut kerholaiset luokasta, jolla kyseinen poika oli käynyt integraatiotunneilla. Näin kerholaiset olisivat toisilleen jo valmiiksi tuttuja, eikä lasten väliseen tutustumiseen tarvitsisi käyttää paljon aikaa. Käytimme tutkimuksessa siis harkinnanvaraista näytettä, jolloin tutkittava lapsiryhmä sisälsi ainoastaan tunnetaitojen haasteita omaavia oppilaita ja oli näin tunnusmerkeiltään tutkimukseemme sopiva. (Eskola & Suoranta 2005, 18.)

Saimme kuulla valittujen lasten erityistarpeista ja sen hetkistä vuorovaikutusongelmista heidän omalta luokanopettajalta. Jokaiselle oli selvästi tarpeellista saada lisäohjausta tunteiden hallintaan. Päädyimme pitämään kerhoa tiistaisin ja torstaisin niin sanotulla ”pitkällä välitunnilla”, jolloin koko koulun oppilailla on puolen tunnin pituinen tauko. Kerhotilaksi saimme erityisopettajan luokkatilan, joka oli kaikille lapsille entuudestaan tuttu.

6.2 Kerhon sisältö ja tavoitteet

Halusimme, että kerhon aikana syntyisi keskustelua muun muassa kiusaamisesta ja erilaisuudesta. Tutkimuksemme kannalta oleellinen oppilas, autistinen poika, oli vasta samana lukuvuotena aloittanut opiskelun integroituna samassa luokassa muiden lasten kanssa. Ajattelimme, että edellä mainituista teemoista keskusteleminen vahvistaisi lasten välisiä kaveruussuhteita ja rohkaisisi lapsia hyväksymään erilaisen oppilaan osaksi omaa ryhmäänsä. Yllätykseksemme nämä kaksi teemaa nousivatkin esiin lähes jokaisella tapaamiskerralla.

Suunnittelimme tapaamisille kaavan, joka toistuisi jokaisella kerralla. Alussa laulaisimme itse keksimämme tervetulolaulun: ”Noora on tullut kerhikseen, tervetuloa...” Sävel otettiin jokaiselle lapselle tutusta lastenlaulusta. Koska jokainen tapaaminen kesti vain puoli tuntia, oli ohjelman oltava tiivis ja ohjelmasta oli myös oltava valmis joustamaan tilanteen mukaan. Asetimme kuitenkin tavoitteeksi saada jokaisesta kerrasta tutkimusaineistoa riippumatta siitä, noudatimmeko suunniteltua ohjelmaa vai emme. Suunnittelimme siksi erilaisia harjoituksia myös varalle, jotka olisi helppo toteuttaa äkkiseltään tilanteen vaatiessa. Jokaisen kerhokerran päätteeksi olimme myös suunnitelleet laulua, mutta päätimme jo ensimmäisen kerran jälkeen toteuttaa lopetuksen pelkkänä lyhyenä ”tuuletuksena” urheilujoukkueiden tapaan. Ryhmän kiinteyttämisen kannalta oleellista on tehdä ensimmäisellä kerralla tutustumisleikki ja noudattaa samanaista struktuuria jokaisella tapaamiskerralla. Näin tuetaan lasten keskinäistä kommunikaatiota ja edistetään ryhmäytymistä. (Salmivalli 2003, 55.)

Koska yksi teemoistamme kerhossa tuli olemaan koulukiusaaminen, oli tärkeää pyrkiä kerholaisten yhtenäisyyteen ja toisten hyväksymiseen. Salmivalli (2003) muistuttaa, ettei pelkkä avoin ja hyvä ilmapiiri aina riitä. Lapsia täytyy lisäksi kannustaa asettumaan kiusatun puolelle ja ilmaisemaan itsenäisesti, että kiusaaminen ei ole hyväksyttävää. Samalla lasten on hyvä oppia ottamaan vastuuta sekä omasta että ryhmän yhteisestä hyvinvoinnista. (Salmivalli 2003, 55.)

6.3 Tiedonhankinta kerhotapaamisissa

6.3.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimusmenetelmänä käytetään kvalitatiivista menetelmää. Kvalitatiivisella eli laadullisella menetelmällä tarkoitetaan tutkimusta, jossa käytetään sanoja ja lauseita, kuvaavaa, ymmärtävää ja mielekästä tulkintaa sekä analysointia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija kerää tiedot kentällä ilmiön parissa. (Kananen 2008, 24–25.) Kvalitatiivinen tutkija keskittyy aineiston kontekstiin eikä laske saatuja tietoja suoraan taulukoihin. Kvalitatiivisella tutkimuksella on tietynlaisia tyypillisiä piirteitä. Tiedon keruun kohteena ovat ihmiset ja tutkija luottaa omiin havaintoihinsa eikä taulukoihin mitattaviin tietoihin. Tällöin tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall 1994, 1–3.)

Opinnäytetyössämme halusimme saada lasten äänen kuuluviin mahdollisimman paljon. Tiedonkeruumenetelmänä käytetään sekä osallistuvaa havainnointia että puolistrukturoitua haastattelua, jolla tarkoitetaan sitä, että haastattelua tehtäessä kysymykset ovat valmiina, mutta vastausvaihtoehdot puuttuvat. Osallistuvassa havainnoinnissa päädyimme ratkaisuun, että toinen toimisi ohjaajana ja toinen havainnoitsijana ja vaihtaisimme rooleja joka toinen kerta. Haastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä. (Kananen 2008, 73.) Havainnoinnin sekä haastattelun yhdistäminen aineistonkeruumenetelminä on usein hyvä aineistoa runsaasti rikastuttava keino. (Tuovi, Sarajärvi 2009, 81.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen, käsittely sekä analysointi ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on olla teoriaa kehittävä, tutkimuksen teoria ja viitekehys saattavat tarkoittaa samaa asiaa. (Tuovi, Sarajärvi 2009, 16–18.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koko eli tutkimukseen osallistuvien määrä on tyypillisesti pieni tai vähäinen verrattuna laadulliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. Ominaisista laadullisessa tutkimuksessa on keskittyä pienen määrän perusteelliseen tutkimukseen. (Kiviniemi 2001, 68.)

6.3.2 Osallistuva havainnointi

Käytimme tapaamiskertojen havainnoimisessa osallistuvan havainnoinnin menetelmää. Päädyimme käyttämään tätä menetelmää, sillä se tuntui tutkimuksemme kannalta luonnollisimmalta ja helpoimmalta tavalta saada mahdollisimman luotettavia tutkimustuloksia. Teimme havainnoinnista selkeän työnjaon. Vuorottelimme kerhokertojen välillä havainnoijan ja ohjaajan rooleissa. Pennington (2005) toteaa, että osallistuvan havainnoinnin etuna on tiivis kanssakäyminen havaittavan ryhmän kanssa. Kun ryhmästä on entuudestaan paljon tietoa, on helppo saada tietoa ryhmäläisten ajatuksista ja asenteista. (Pennington 2005, 32.)

Pyrimme siihen, ettei tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kärsisi osallistuvan havainnoinnin vuoksi. Meillä oli omat pyrkimyksemme ja tavoitteemme tutkimustulosten kannalta. Koska toinen toimi aina ohjaajana ja toinen havainnoijana, kykeni kumpikin keskittymään täysin omaan rooliinsa, jolloin tutkimustuloksiin ja ryhmäläisiin vaikuttaminen minimoitiin. Pennington (2005) muistuttaa myös osallistuvan havainnoijan haasteesta pysyä objektiivisena. Kun tutkija itse tietää mitä tutkii, saattaa hän vaikuttaa tuloksiin tietämättään. (Pennington 2005, 32–33.)

Koska emme halunneet vaikuttaa ryhmäläisten käyttäytymiseen liikaa, päätimme olla kertomatta lapsille tutkimuksesta tai ryhmän todellisesta tarkoituksesta.

Nuoren ikänsä vuoksi lapset eivät olisi täysin ymmärtäneet asiaa ja he olisivat saattaneet käyttäytyä epäaidosti. Eettisistä syistä halusimme lähettää jokaisen lapsen kotiin pienen viestin tutkimuksemme tarkoituksesta samalla kun kysyimme vanhemmilta lupaa lasten osallistumiseen. Teoksessa Johdatus laadulliseen tutkimukseen todetaan, että eettisenä periaatteena osallistuvassa havainnoinnissa on, että havainnointia ei pitäisi tehdä ilman tutkittavan ryhmän suostumusta. Tieto saattaisi kuitenkin muuttaa lopputulosta, ja koska kyseessä on alaikäisten lasten ryhmä, on vanhempien suostumus riittävä. (Eskola & Suoranta 1998, 100–101.)

6.3.3 Ryhmähaastattelu

Käytimme toisena tutkimusmenetelmänä ryhmähaastattelua. Valitsimme tämän menetelmän, koska halusimme saada lapsilta palautetta jo entuudestaan tutussa ympäristössä. Kävimme samalla tavalla keskustelua jokaisella kerhokerralla, joten ryhmähaastattelu tuntui luonnollisimmalta vaihtoehdolta. Teimme haastattelun viimeisellä tapaamiskerralla.

Ryhmähaastattelu on haastattelutilanne, jossa paikalla on samanaikaisesti useampi haastateltava ja jopa useampia haastatteliijoita. Ryhmähaastattelun aikana saatetaan saada jopa enemmän aineistoa, kuin yksilöhaastattelussa. Ryhmän jäsenet saavat toisiltaan tukea ja saattavat jopa muistaa enemmän asioita muiden ansiosta ja innostaa toisiaan puhumaan. Tavallisesti todenmukaisimpia tuloksia saadaan noin 4–8 hengen ryhmähaastatteluissa. (Eskola & Suoranta 2005, 94–96.)

Ryhmähaastattelussa ryhmän tulee olla mahdollisimman homogeeninen, jotta kaikki ymmärtävät esitetyt kysymykset ja käsitteet. Tämä mahdollistaa halutun keskustelun haastateltavien välillä. Haastattelun rakenne on puolistrukturoitu, eli haastattelun tavoitteena on säilyttää mahdollisimman rento ja avoin ilmapiiri, kuitenkin tiettyyn teemaan rajattuna. (Eskola & Suoranta 2005, 97.) Tähän pyrimme myös kerholaisten haastattelutilanteessa. Jotta tilanne olisi mahdollisim-

man rento, päätimme tallentaa haastattelun ainoastaan kirjallisten muistiinpanojen avulla.

6.4 Tunnekerhon tapaamiskerrat

6.4.1 Tutustuminen

Ensimmäiselle tapaamiskerralle asetimme tavoitteeksi tutustua lapsiin ja saada alustava käsitys heidän tunnetaidoistaan. Valitettavasti ensimmäiseen tapaamiseen emme saaneet edellä mainittua autistista poikaa, joten käytimme tapaamisen hyödyksi tutustumalla muihin kerholaisiin. Aloitimme istuutamalla lattialle piiriin tyynyjen päälle ja käymällä jokainen osallistuja läpi laulamalla tervetulo-laulu nimillä. Tervetulolauluun kuului jokaisen kerholaisen kätteleminen ja silmiin katsominen. Halusimme näin edistää lasten välistä vuorovaikutusta. Lasten keskuudessa oli selvästi levottomuutta ja jännitystä havaittavissa, sillä kerhosta ei oltu paljon ehditty puhumaan etukäteen. Melkein kaikilta tulikin ensimmäisinä kysymyksinä ”Mikä tää oikeen on? Miks me tääl ollaan? Mitä tääl tehdään?”

Aloitimme alkulaulun jälkeen keskustelun kerhosta ja sen sisällöstä. Kerroimme avoimesti, että tapaamiskerroilla tullaan käsittelemään tunteita ja kerhoon tulee osallistumaan myös kaikille tuttu autistinen poika. Tämä tieto herätti vastustusta lähes kaikissa ryhmän lapsissa. Tartuimme heti aiheeseen ja kyselimme lapsilta, miksi he eivät pidä kyseisestä pojasta. Lapset kertoivat tapahtumista luokassa ja saimme tietoomme, että pojan huomio- ja reaktiohakuinen käytös oli muiden mielestä häiritsevää. Lapset kokivat, että poika kiusasi jatkuvasti ja häiriköi tunnilla tekemällä omanlaatuisia äännähdyksiä. Keskustelu siirtyi näin kiusaamiseen. Kysyimme, kuinka montaa kerholaisista on kiusattu. Kaikki lapset nostivat kätensä ja kaikki halusivat kertoa esimerkkejä. HavaitSIMME, että kaikkia lapsia oli kiusattu jollain tavalla ja moni oli myös itse ollut kiusaajan roolissa. Kaikkien mielestä kiusaaminen tuntui ikävältä, mutta he silti kokivat olevansa oikeutettuja kiusaamaan muita. Päätimme jatkaa aiheesta seuraavalla kerralla kun autistinen poika olisi mukana keskustelussa.

Koulukiusaamista tai sen syitä ei voida tarkkaan määritellä, sillä jokainen lapsi kokee kiusaamisen omalla tavallaan. Esimerkiksi harmiton lasten välinen kiusoittelu saattaa tuntua yhdestä mitättömältä, mutta toisesta ikävältä ja jopa traumaattiselta. Siksi tarkkaa lukua kiusaamisen yleisyydestä on mahdoton sanoa. Useimpien tutkimusten mukaan 5-15 prosenttia suomalaisista peruskoululaisista on kiusattu. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että nuoremmat lapset kertovat helpommin tulleensa kiusatuksi. Iän myötä kiusatuksi tulemisen myöntäminen vähenee. Yleensä alakouluikäisten keskuudessa on kuitenkin jokaisella koululuokalla ainakin yksi säännöllisesti kiusaamisen kohteeksi joutuva oppilas. (Salmivalli 2003, 14.)

Ensimmäisen kerhotapaamisen lopuksi jokainen sai näytellä jotain tunnetta kameralle ja kertoa siitä muille. Tämä oli lasten mieleen, sillä ilmeily oli nyt sallittua. Lupasimme tulostaa kuvat seuraavaa kertaa varten. Viimeisenä tehtävänä oli keksiä kerholle nimi. Ehdotuksia tuli monta, mutta lopulta päätimme yhteistuumin antaa kerholle nimeksi ”kerhis”. Toivoimme tämän tehtävän vaikuttavan oleellisesti lasten positiiviseen kokemukseen kerhosta. Halusimme saada lapset tuntemaan kerhon omakseen heti ensimmäisestä tapaamisesta lähtien. Lopuksi lauloimme loppulaulun: *”Nyt on leikit leikitty ja lähdettävä on. Hei vaan heipä-hei ja lähdettävä on...”* Kolme poikaa ilmaisi heti, että loppulaulu on tylsä ja lapsellinen, joten päätimme keksiä pojille sopivamman lopetuksen.

6.4.2 Toinen tapaaminen

Toisella tapaamiskerralla aloitimme jälleen alkulaululla ja tutustutimme myös autistisen pojan ”kerhiksen” sisältöön. Tällä kertaa lapset olivat jälleen todella levottomia ja täynnä energiaa. Myös autistisen pojan läsnäolo aiheutti selvästi negatiivisia reaktioita. Päätimme jatkaa keskustelua, joka edellisellä kerralla jäi kesken. Nyt aloitimme keskustelemalla autistisen pojan kanssa siitä, mitä hänestä oli kerrottu ensimmäisellä kerralla. Kysyttäessä, miksi hän kiusaa luokkatovereitaan, hän ei osannut antaa selkeää vastausta. Hän tyytyi peittämään

kasvonsa tyynyllä ja naureskelemaan itsekseen. Kysyimme seuraavaksi, miltä hänestä tuntuu kun muut kiusaavat. Poika sanoi, että se tuntuu ikävältä ja ettei niin saa tehdä. Hän ei kuitenkaan ymmärtänyt, että kiusaaminen tuntuu ikävältä myös muista. Kokemuksemme mukaan tämä on hyvin tyypillistä autismin kirjon henkilöille.

Keskustelun jälkeen otimme esille ensimmäisellä kerralla otetut valokuvat. Valokuvien tarkoituksena oli saada lapset kiinnostumaan ilmeistä ja tunnetiloista käyttämällä hyväksi lapsille mieluista menetelmää. Jokainen halusi nähdä omia kuviaan ja päästä näyttämään niitä myös muille. Kävimme kuvat läpi yksi kerrallaan ja lapset saivat arvata, mitä tunnetilaa kukin kuva esitti. Kuvien katselu aiheutti lapsissa kuitenkin niin suurta hilpeyttä, että kerhon loppuosa sujui levottomasti. Lapset eivät jaksaneet enää istua paikoillaan, joten päätimme lopettaa kerhokerran etuajassa. Edellisen kerran palautteen pohjalta olimme keksineet pojille sopivamman lopetuksen. Menimme piiriin seisomaan niin, että jokainen asetti kätensä piirin keskelle. Teimme yhteisen tuuletuksen ja huusimme ”*Kerhis on loppu!*” Tähän ei kukaan lapsista kommentoinut, joten tulkitsimme lopputuuletuksen olevan parempi vaihtoehto laulun sijaan.

6.4.3 Kolmas tapaaminen

Tämä tapaaminen alkoi valitettavan ikävissä merkeissä. Lapset ilmaisivat jo ennen kerhon alkua, että viettäisivät puolituntisen mielummin ulkona kevätauringossa. Tuntui ikävältä pakottaa lapsia kerhoon, joten pyysimme heitä tulemaan vain hetkeksi, jonka jälkeen heillä olisi mahdollisuus ulkoiluun. Alkulaulun jälkeen annoimme tehtäväksi piirtää paperille jotain, mikä tekee iloiseksi ja jotain, mikä tekee surulliseksi. Eniten huomiota herätti autistisen pojan konkreettinen esimerkki. Hän piirsi karkin, joka tekee hänet iloiseksi ja toiselle puolelle karkin, jossa on rasti päällä. ”Olen surullinen, jos en saa karkkia.”

Päästimme neljä viltteä poikaa ulos, mutta loppuun saakka halusivat jäädä autistinen poika ja kerhon ainoa tyttö. Olimme havainneet, että tytön on vaikea

saada kavereita koulusta. Kerhokertojen aikana hän ei uskaltanut tuoda omia näkemyksiään esille poikien läsnä ollessa, vaan teki kaiken samalla tyyllillä kuin pojat ja käyttäytyi huonosti, jos pojatkin käyttäytyivät. Pääsimme nyt keskustelemaan tytön kanssa rauhassa. Hän piirsi paperiin surulliset kasvot ja iloiset kasvot. Pyysimme häntä kertomaan tarkemmin piirroksistaan. Hän kertoi, että on surullinen, kun joutuu ulos välitunnille, koska kukaan ei leiki hänen kanssaan. Iloinen hän on silloin, kun saa viettää välitunnin sisällä. Hän sanoi olevansa tyytyväinen kun sai olla ”kerhiksessä” ja toivoi, että kerho järjestettäisiin joka päivä.

Koululuokkien ryhmänormit saattavat olla kiusaamista edistäviä. Kun joku esimerkiksi leikkii kiusatun tai syrjityn oppilaan kanssa, saattaa hän saada sanktion muulta ryhmältä. Koska jokainen oppilas haluaa tulla hyväksytyksi, on monen mielestä oikein mennä mukaan kiusaamiseen tai naureskella kun jotakuta kiusataan. Tämä ilmiö jopa lisääntyy iän myötä. Kerhomme ainoan tytön on erittäin hankala päästä luokkansa hyväksytyksi jäseneksi, jos hän ei alusta saakka ole toiminut luokan normien mukaisesti. Pyrimmekin rohkaisemaan tyttöä sanomaan suoraan ajatuksiaan ja yritimme valaa häneen lisää itseluottamusta. (Salmivalli 2003, 34.)

6.4.4 Neljäs tapaaminen

Keskustelimme kolmannen tapaamiskerran jälkeen kerhon ajankohdasta. Edellinen kerta osoitti, että loppukeväästä lasten pakottaminen sisätiloihin pitkällä välitunnilla ei olisi lapsille mieluista. Tämä aika päivästä oli lapsilla ainoa kunnon tauko tunnilla istumisesta, joten emme voisi odottaa heidän keskittyvän kerhoon täydellä panostuksella. Pohdimme, voisiko kerhoa järjestää ulkona, mutta tulimme siihen tulokseen että harjoitusten tekeminen ulkoilmassa olisi liian haastavaa. Ajattelimme myös, että etenkin neljälle pojalle muiden kavereiden läsnäolo samalla pihalla olisi liian suuri houkutus lähteä muihin leikkeihin.

Pennington (2005) käsittelee pienryhmän fyysisen ympäristön voimavaroja ja haittoja. Vaikka kerhomme jäsenet ovat koululaisia ja näin ollen tottuneet toimimaan luokkahuoneessa, saattoi suljetussa tilassa toimiminen vaikuttaa olennaisesti kerhon onnistumiseen. Pienessä tilassa työskentely voi aiheuttaa ahdistusta ja kielteisiä tunteita ryhmän jäsenten välillä, ja johtaa jopa aggressiiviseen käytökseen. (Pennington 2005, 24.)

Neljännellä tapaamiskerralla autistinen poika oli jälleen poissa. Muut lapset olivat levottomia ja olisivat mieluummin halunneet ulos. Ajattelimme käyttää tämän kerran keskustellaksemme erilaisuudesta. Kävi ilmi, että autistisen pojan siirtymisestä luokkaan ei oltu keskusteltu millään tavalla. Kysyimme lapsilta, miksi poika on heidän luokassaan ja miksi hänellä on avustaja. ”Koska se on kehitysvammainen, ja se oli siellä kehitysvammasten luokalla”, kuului yhden pojan vastaus. Kaikki käyttivät sanaa kehitysvammainen, mutta kukaan ei osannut selittää, mitä se tarkoittaa. Kerroimme, että poika ei ollut kehitysvammainen, vaan autistinen, ja siksi erilainen. Autismia emme sen enempää käsitelleet, vaan puhuimme pojasta vain erilaisena.

Keskustelimme siitä, millaista olisi jos kaikki olisivat samannäköisiä ja puhuisivat ja liikkuisivat samalla tavalla. Ennen kuin pääsimme asiassa eteenpäin, alkoi poikien keskittyminen jälleen herpaantua. Pojat alkoivat heitellä tyynyjä ja lyömään niillä toisiaan. Yllättäen yksi pojista alkoi itkeä ja huutaa lohduttomasti. Hän ilmaisi heti halunsa lähteä kotiin, mutta pyysimme häntä ensin selvittämään asian. Hän sanoi, että koki tulleen kiusatuksi ja häntä oli potkittu. Hänen kokemansa mukaan vain muut pojat olivat syyllisiä. Pitkän selvittelyn jälkeen asiaan ei siltikään saatu selvyttä. Päätimme päästää muut lapset kotiin ja jäädä selvittämään asiaa itkevän pojan kanssa. Selitimme tapahtuneen pojan isoisälle, joka oli tullut poikaa vastaan. Hän otti asian ymmärtäväisesti ja lupasi yrittää suostutella poikaa jatkamaan kerhoa. Muut lapset olivat selvästi myös harmissaan tapahtuneesta, joten toivoimme, että pääsisimme asiasta keskustelemaan seuraavalla tapaamiskerralla.

6.4.5 Viides tapaaminen

Ennen viidettä tapaamista kuulimme lasten luokanopettajalta, että edellisellä kerralla itkemään alkanut poika ei enää osallistuisi kerhoon. Asian oli kuulema päättänyt pojan äiti, josta tietysti olimme todella harmissamme. Jatkoimme kerhoa siis viiden lapsen kanssa. Kysyimme heti alkulaulun jälkeen, jäikö jollekin paha mieli edellisestä kerrasta. ”No se nyt on aina tommonen et se itkee”, kommentoi yksi pojista. Lapset ilmaisivat, ettei tapahtuneesta tarvinnut enempää puhua, joten keskustelimme asiasta vain lyhyesti.

Tälle kerralle olimme tehneet pantomiimikortteja. Jokaisessa kortissa luki joku tunnetila, jota piti näytellä ilman ääntä ja muut saivat arvata. Havaitimme, että autistinen poika tunnisti tunnetilat selvästi muita paremmin. Tämä johtunee siitä, että tunnetilojen opettelu on erittäin oleellinen osa autismiopetusta, kun taas yleisopetuksessa tunteita käydään läpi melko harvoin. Lapsille tuotti vaikeuksia näytellä esimerkiksi ihastunutta, hämmentynyttä tai masentunutta. Havaitsimme, että yksi pojista ei voinut sietää epäonnistumista lainkaan. Harjoituksen aikana hän lannistui heti, kun sai tehtäväkseen näytellä tunnetilaa, jota ei tunnistanut. Poika ei halunnut tämän jälkeen osallistua lainkaan, vaan istui kädet puuskassa loppuajan. ”Tääl on ihan tyhmää”, kuului pojan kommentti. Kävimme kuitenkin kaikki kortit läpi ja sen jälkeen teimme lopputuuletuksen piirissä.

6.4.6 Kuudes tapaaminen

Viimeisellä tapaamiskerralla sattui olemaan jälleen todella lämmin päivä, joten etenkin pojat tahtoivat mieluummin ulos. Pyysimme heidät muutamaksi minuutiksi kerhoon, jotta kuulisimme palautetta kerhosta ja sen sisällöstä. Teimme lapsille ryhmähaastattelun, jotta he saisivat tukea toisiltaan, eikä kenenkään tarvitsisi jännittää haastattelutilannetta. Esitimme kysymyksiä rennossa ilmapiirissä keskustelun muodossa. Päädyimme ryhmähaastatteluun, sillä totesimme, että yksilöllisten haastattelujen pitäminen olisi ollut liian haastavaa levottoman ilmapiirin vuoksi, eivätkä kaikki lapset olisi siihen suostuneetkaan.

Jokainen kolmesta pojasta oli sitä, mieltä, että kerho oli ”tylsä juttu”, koska se järjestettiin juuri pitkällä välitunnilla ja heistä oli epäreilua, että kaikki muut lapset pääsivät ulos leikkimään. Kiitimme poikia palautteesta ja päästimme heidät ulos välitunnille. Jäimme pitämään haastattelua vielä autistiselle pojalle ja kerhon ainoalle tytölle. Tyttö ilmoitti haluavansa jatkaa kerhoa ja oli selvästi harmissaan kerhotapaamisten päättymisestä. Hän oli viihtynyt kerhossa, sillä oli vihdoin saanut mieluisaa tekemistä pitkälle välitunnille ja kahden aikuisen huomion. Autistinen poika oli sitä mieltä, että kerhossa oli ”ihan kivaa”, mutta ei osannut erikseen sanoa, mikä kerhossa oli kivaa ja mikä ei. Hän mainitsi mukavaksi asiaksi tyyny, joiden päällä sai istua. Kiitimme poikaa palautteesta ja saatoimme hänet takaisin omaan luokkaansa. Tyttö lähti myös omaan luokkaansa haitkean oloisena.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että pienryhmän, jonka jokaisella jäsenellä oli tunne-elämän ja itsehillinnän ongelmia, ohjaaminen oli erittäin haastavaa. Tutkimustuloksista ei pysty lukemaan olisiko tunnekerholla ollut vaikutusta lasten tunnetaitojen kehitykseen. Tutkimuksesta voidaan päätellä myös, että näkyvämpiä vaikutuksia lasten tunnetaitojen kehityksessä olisi saatu aikaiseksi, jos ryhmään olisi valittu myös tunne-elämältään tasapainoisempia lapsia. Tutkimus osoittaa myös, että tunnetaitojen harjoittamiseen tarvitaan nykypäivänä yhä enemmän panostusta ja että onnistuneen tunneryhmän käynnistäminen vaatii huolellista taustatyötä.

Kerhon sisältöä ajatellen olisi kannattanut valita kerhoon enemmän toiminnallisia harjoituksia. Keskusteluun ja ajatusten jakamiseen keskittyvä toiminta ei toiminut kovin hyvin jo muutenkin keskittymisvaikeuksista kärsivillä lapsilla. Harjoitukset olisi kannattanut suunnitella niin, että ne olisivat soveltuneet myös ulkoleikeiksi, ja niissä olisi ollut enemmän valinnanvaraa. Joustavampi sisällön suunnitelma olisi siis tuottanut parempia tuloksia.

Pohdimme jokaisen tapaamiskerran jälkeen, mitä voisimme tehdä paremmin seuraavalla kerralla. Suurimmaksi kompastuskiveksi tuli lopulta kerhon ajankohta. Kerho keskellä koulupäivää, jolloin lapset ovat tottuneet saamaan puolen tunnin tauon, tuntui heistä liian raskaalta. Uskomme, että jos olisimme onnistuneet pitämään kerhoa jonain toisena ajankohtana päivästä, olisivat lapset jaksaneet keskittyä paremmin ja kerho olisi ollut kaikille mukava kokemus. Myös vuodenaika vaikutti mielestämme lopputulokseen. Keskellä pakkastalvea lapset olisivat ehkä mieluusti välillä jääneet viettämään välituntia sisälle, mutta loppukeväästä ajatukset ovat jo melkein kesälomassa, jolloin keskittyminen on muutenkin vaikeaa.

Uskomme, että myös oppilaiden valinta vaikutti merkittävästi lopputulokseen. Koska kyseessä oli lapsiryhmä, jonka jokaisella jäsenellä oli vaikeuksia tuntei-

den säätelyssä, oli ryhmän hallinta haastavaa. Ryhmän vetäminen olisi pitänyt olla pidempiaikaista, jotta lasten ongelmat olisivat tulleet selkeämmin esiin ja jotta lasten käyttäytymisessä olisi saatu näkyviä tuloksia aikaan. Vaihtoehtona olisi myös ollut lasten satunnainen valinta, tai niin sanottujen tukilasten käyttäminen, jolloin puolet ryhmästä olisi ollut mahdollisimman tasapainoisia lapsia ja toiminut tukea tarvitseville malliesimerkkinä. Tutkimustulosten pohjalta laadimme ohjeita tunnekerhon vetäjälle. Tutkimus on työelämälähtöinen ja sitä voidaan soveltaa eri tilanteissa lasten parissa työskennellessä.

7.1 Ohjeita tunnekerhon ohjaajalle

Laadimme lyhyet ohjeet tunnekerhoa suunnittelevalle vetäjälle. Ohjeet on kirjoitettu täysin omien kokemustemme pohjalta keväällä 2011 järjestämässämme tunnekerhossa 2.-luokkalaisille lapsille. Ohjeissa käymme läpi vinkkejä kerhon järjestämisestä, kerhon sisällöstä sekä asioita mitkä onnistuivat tai mitä tekisimme toisin.

Tunnekerhon sisällön suunnittelu: Mieti ensin, mikä on tavoitteesi tunnekerholle. Onko tarkoituksena antaa lapsille tunnekasvatusta yleisellä tasolla ja saada heidät ajattelemaan myös toisten tunteita? Vai onko tarkoituksena perehtyä tarkemmin johonkin tiettyyn teemaan, kuten esimerkiksi koulukiusaamiseen?

Oman kokemuksemme mukaan tunnekasvatus yleisesti jää vain pintaräpäiseksi, jos kerhoa on tarkoitus järjestää vain tietyn lyhyen ajan. Jos kerhotaapaamisille on varattu aikaa useampi viikko tai kuukausi, kannattaa tutustumiseen ja lasten ajatusten ja mielipiteiden kuuntelemiseen käyttää esimerkiksi kaksi ensimmäistä tapaamista kokonaisuudessaan. Tuokioiden suunnittelussa lähtökohtana tulee olla asettamasi tavoitteet, mutta myös lasten toiveet kannattaa huomioida mukavan kerhokokemuksen saavuttamiseksi. Jos mahdollista, tutustu ryhmäläisiin ja heidän taustoihinsa etukäteen. Kun tiedät lasten tasosta, heikkouksista ja vahvuuksista, ovat harjoitukset ja tapaamisten sisältö helpompi suunnitella ja toteuttaa.

Kerhon toteutus: Kirjoita jokaista kerhokertaa varten alustava suunnitelma paperille. Jokaisella kerralla on hyvä olla selkeä, valmiiksi mietitty teema, jonka voi kertoa lapsille jo vaikka edellisellä keralla tapaamisen lopussa. Näin lapset tietävät jo hieman mitä odottaa, ja kokonaisuuden hallinta on myös ohjaajalle helpompaa. Pyrkimyksenä on noudattaa suunniteltua ohjelmaa, mutta pidä kaiken varalta varasuunnitelmaa mukana. Jos esimerkiksi näyttää siltä, että lapset ovat liian levottomia vaikkapa musiikkimaalaukseen, voi harjoituksen vaihtaa saman tien toiminnallisempaan. Mahdollisuuksien mukaan kannattaa valita sellaisia harjoituksia, joita voi tarvittaessa soveltaa myös ulkoleikiksi.

Jokainen tapaaminen on hyvä suunnitella samaa kaavaa noudattaen. Strukturoitu ohjelma antaa lapsille turvallisuuden tunnetta ja kerhoon on aina mukavampi tulla, kun tilanne on tuttu.

Esimerkiksi:

- Alkulaulu, jossa käydään läpi kaikki paikalla olevat kerholaiset ja toivotaan heidät tervetulleiksi.
- Toiminnallinen harjoitus, jonka aikana lapset saavat purkaa ylimääräistä energiaansa.
- Rauhallisempi harjoitus, esimerkiksi keskustelua valitusta aiheesta, jonka aikana maalausta tai piirtämistä.
- Loppukeskustelu ja loppulaulu. Lapset saavat ilmaista mielipiteensä ja lopuksi kerrotaan seuraavan kerhokerran aihe ja sanotaan näkemiin laulun tai leikin avulla.

Esimerkkejä harjoituksista: Sopivia harjoituksia etsiessä kannattaa tehdä pieni mielikuvamatka omaan lapsuuteen. Ne leikit, joita itse leikit lapsena, ovat hyvin sovellettavissa myös tämän päivän lapsille. Vanhat lastenlaulut ja – leikit on myös helppo oppia, vaikka niitä olisikin hieman muutettu. Alkulauluna käytimme kaikille tuttua ”Maijalla oli karitsa” – säveltä. Lapset oppivat laulun heti, vaikka se laulettiin uusilla sanoilla. Tuttu sävel helpottaa rajallisen ajan käyttöä, kun

uuden opettelemiseen ei tarvitse tuhata aikaa. Näin päästään nopeammin eteenpäin ja itse tunneharjoituksiin.

Toiminnalliset harjoitukset ovat oleellinen osa lasten keskittymiskykyä. Kerhossa on tarkoitus olla hauskaa, ja mikä olisikaan hauskempaa kuin pieni riehuminen. Toiminnallisista harjoituksista voi rakentaa pientä aasinsiltaa itse päivän teemaan. Jos teemana on esimerkiksi kiusaaminen, voi ennen keskustelua tehdä harjoituksen, jossa lapset pääsevät kehumaan toisiaan. Tai jos teema on vaikkapa erilaisuus, voi ennen keskustelua järjestää pienen näytelmäharjoituksen, jossa jokainen saa näytellä valitsemaansa hahmoa.

Toiminnallisen harjoituksen jälkeen on helppo lähteä keskustelemaan aiheesta kysymällä, kuinka lapset kokivat edellisen harjoituksen. Ennen keskustelun alkua sovitaan lasten kanssa yhdessä, ettei kenenkään ajatuksille tai mielipiteille naureta, eikä niitä pilkata. Koko kerhon ajan kannattaa muutenkin pitää mielessä, että kerhoa kannattaa tehdä lasten ehdoilla. Jotta omat tavoitteet tulisi saavutettua, lasten kuunteleminen on kaikkein tärkeintä.

Kerhon lopetus on aina hyvä tehdä selkeäksi lapsille. Aina sama lopetus auttaa lapsia hahmottamaan kerhokerran päättymisen. Lopetuksessa on hyvä tuoda esille seuraava kerta, jotta lapset tietävät tulevasta ja osaavat hahmottaa siten paremmin kerhon jatkuvuutta.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusetiikka on erittäin tärkeää, sillä tiedonhankintakeinot ovat hyvin vapaamuotoisia. Tutkimuksen tiedot kerätään ihmisten keskeltä, vuorovaikutustilanteista. Eettisesti hyvässä tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä koko prosessin ajan, sen lähtökohdista tutkimuksen valmistumiseen asti. Tutkimuksen tulee olla suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 42–44.)

Eettinen pohdinta on kuulunut oleellisena osana opinnäytetyöprosessiimme heti lähtökohdista alkaen. Keskustelut, joita kävimme lasten kanssa, olivat sisällöltään eettistä pohtimista esim. kiusaamisesta. Kerhokertojen jälkeen kävimme keskenämme eettisiä, reflektioivia keskusteluita havainnoinneista ja kerhon onnistumisesta. Pohdimme seuraavia kerhokertoja ja mitä mahdollisia muutoksia tekisimme kerhon sisältöön.

Lähtökohtana tutkimuksissa tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisarvon kunnioittamista pyritään edistämään antamalla ihmiselle mahdollisuus päättää osallistumisesta tutkimukseen. (Hirsjärvi ym 2004, 27.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta edistää tutkijan tarkka raportointi tutkimuksen jokaisesta vaiheesta (Nieminen 2010).

Olemme kuvanneet opinnäytetyöprosessimme hyvin tarkasti ja todenmukaisesti vaihe vaiheelta. Käytimme prosessin kuvauksessa suoria lainauksia, jotta selkeä kuva muodostuisi siitä, miten tulimme johtopäätöksiin. Lasten osallistuminen kerhoon oli vapaaehtoista.

Opinnäytetyön tekemiseen käytettiin lähdemateriaalina monipuolisia aihetta käsitteleviä lähteitä ja näiden valinnassa kiinnitettiin huomiota lähdekriittisyyteen. Teoriatieto muodostettiin siten, että se pohjautui opinnäytetyössä käytettyihin teemoihin. Näin pystyttiin havainnoimaan vastaavatko teoriatieto ja tutkimustulokset. Tulosten tulkinta vaatii tekijöiltä taitoa käsitellä vastauksia ja peilata niitä teoriatietoon (Hirsjärvi ym. 2004, 213 – 214).

Lasten parissa tehtävään tutkimukseen tulee aina olla vanhemmilta ja muilta yhteistyötahoilta tutkimuslupa. Tutkimuslupien jälkeen voidaan vasta kysyä lasten osallistumishalua tutkimukseen. (Kyrönlampi-Kylmänen 2006, 151.)

Keskustelimme opinnäytetyön toteutuksesta aluksi Jokiniemen koulun rehtorin kanssa. Opinnäytetyötämme varten haimme Vantaan kaupungilta tutkimusluvan. Kysyimme vanhemmilta kirjallisesti luvan lasten osallistumisesta tunneker-

hoon ja kuvien käyttämiseen opinnäytetyössämme. Lasten henkilöllisyys ei tullut esille missään vaiheessa opinnäytetyössämme.

Tutkimuksen eettisenä periaatteena on luottamuksellisuus (Vilkkä 2006, 113). Luottamuksella tarkoitetaan että, tutkijan tulee noudattaa tutkittavilleen antamiin lupauksia aineiston käytöstä ja käsittelystä. (Hirsjärvi ym 2004, 26–27.) Aineisto tulee hävittää tutkimuksen jälkeen (Nieminen 2010). Opinnäytetyömme valmistumisen jälkeen hävitämme aineiston, joka koostuu haastatteluvastauksista, havainnointiraporteista, valokuvista ja piirroksista.

8 POHDINTA

Opinnäytetyössämme keskeisintä antia oli mielestämme oman paikan löytymisen vahvistuminen. Työ autististen parissa on se mitä haluamme tehdä myös tulevaisuudessa. Kontaktin saaminen sekä lapsen tunnesäätelyn kehittyminen ovat mielestämme parasta antia autismikuntoutuksessa. Pienryhmässä huomasimme, että tilannekohtaisesti periksi antamattomuus ja toisaalta joustavuus ovat mielestämme tärkeimpiä luonteenpiirteitä, joita tarvitaan pienryhmän hallintaan. Myös positiivista elämänasennetta ja iloisuutta tarvitaan, että jaksaa nähdä tekemisensä mielekkyyden ja jakaa näitä asioita myös lapsille.

Uskomme, että jokainen voi kehittää itseään haluamaansa suuntaan tahtoeensa, joten pienryhmässämme yritimme löytää keinoja motivoida lapsia. Lapsille on ulkopuolisten aikuisten turha tulla opettamaan tunnetaitoja, jos heitä ei pysty motivoimaan kerhon toimintaan tai jos heidän mielestään jotain mielekkäämpää tapahtuu muualla. Oppimisen halun on tultava jokaisesta itsestään, sisältäpäin. Ihmisen omalla motivaatiolla sekä asioiden mielekkyydellä on suuri merkitys myös omaan oppimiseen. Kuten Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 86) kertovat, oppiminen helpottuu ja tehostuu, jos sen takana on aito innostuneisuus ja paneutuneisuus.

Työssä kehittyminen oli yksi asia, jota pohdimme paljon prosessin aikana. Eräs hyvä tapa oppia ja kehittyä on mielestämme itsearviointin lisäksi myös palautteen kysyminen asiakkailta eli opinnäytetyössämme lapsilta ja työryhmän jäseniltä. Ihminen ei voi muuttaa itseään tai toimintamallejaan, ellei hän itse tiedosta kehittämistä kaipaavia seikkoja. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 82–88) kirjoittavat omien heikkouksien ja vahvuuksien tiedostamisen tärkeydestä oppimiseen, nämä tiedostamalla tapahtuu oppimista parhaiten. Tämän takia mielestämme palautteen niin sisäisen kuin ulkopuolisten sekä negatiivisen kuin positiivisenkin anto on erittäin tärkeää niin ihmissuhteissa, työelämässä kuin opiskeluissa, jotta ihmiset kykenisivät näkemään itsensä myös muiden silmin. Päivittäisessä työnteossa on hyvä muistaa jatkuvasti suhtautua kriittisesti sekä

reflektoiden omaan toimintaan. Sitä on hyvä peilata työyhteisössä ja käydä keskusteluja omasta sekä muiden toiminnasta. (Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2005, 3–9.)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 165–170) kirjoittavat metakognitiosta, eli itsearvioinnista, kyvystä asettua oman osaamisen arvioijaksi. Olemme huomanneet, että monesti tämä oman itsensä arvioiminen ei ole mahdollista ennen kuin on hyväksynyt oman itsensä ja tiedostanut sen, minkälainen ihminen on ja mitkä ovat omat tavoitteet elämässä. Näitä tavoitteita olemme pohtineet paljon opinnäytetyöprosessimme aikana. Oman mielenrauhan saavutettuaan itsensä kanssa pystyy katsomaan omia tekojaan ja toimintatapojaan myös toisesta perspektiivistä, ja rakentavasti tiedostamaan omat myös negatiiviset asiat ja muuttamaan niitä haluamaansa suuntaan. Uskomme, että jokaisena päivänä on mahdollisuus kehittyä ammatillisesti. Reflektoitu työote nousi opinnäytetyösämme myös keskeiseksi, sekä se, että peilaa itseään työntekijänä, aina voi oppia uutta, aina voi kehittyä.

Nykypäivän koulumaailmassa joutuu toisinaan suoranaiseen diagnoosien viidakkoon. Syynä saattaa olla jatkuvasti kasvava tietous erinäisistä oppimisvaikeuksista ja oireyhtymistä, mutta todennäköisesti myös lisääntyvä lasten ja nuorten pahoinvointi nostaa korostuvasti päätään. Läheskään aina ei voi auttaa lasta hänen elämänsä jokaisella alueella, vaan on tyydyttävä siihen, että pystyy auttamaan jossain osa-alueella ja tällöin hänen elämästä tulee ehkä hieman mielekkäämpää. Oma riittämättömyyden tunne saattaa vaikuttaa välillä myös työssä jaksamiseen. Tällöin on muistettava jokaisen ihmisen rajalliset vaikutusmahdollisuudet sekä omat voimavarat. (Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2005, 9.)

Sosiaalialalla auttajien työssä eettisiin velvollisuuksiin kuuluu mielestämme yhtälailla niin itsensä kuin työtovereidensa kunnioittaminen, samoin kuin se, ettei kuvittele olevansa työssään korvaamaton. Lindqvist (2006, 130) vertaa osuvasti korvaamattomuutta vesilasiin. Jos veteen jää sormen pois otettaessa kuoppa, on korvaamaton, muussa tapauksessa ei. Keskustelut työyhteisössä, mahdolli-

suus purkaa mieltään painavia asioita, vastaanottaa sekä antaa palautetta, tiedostaa omien ja muiden varjojen olemassaolo sekä hyödyntää näitä oman itsensä kehittämiseen ovat mielestämme välineitä omaan ammatilliseen kasvuun. (Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2005, 31–33.) Opinnäytetyöprosessin aikana oli hienoa jakaa mielipiteitä työparin kanssa.

Mielestämme tärkein painopiste sosiaalialan työssä on asiakkaan kuunteleminen. Tämä oli mielestämme ensisijaista myös pienryhmässämme, olla aidosti läsnä ja kuunnella lapsia. Tärkeää olisi mielestämme myös käyttää työssä sekä omaa persoonaa että professionaalisuuttaan, vuorotellen, tasapainotellen ja välillä limittäin aina tapauskohtaisesti asettaen lapsen edun ensisijalle. Aina ei voi auttaa lasta kokonaisvaltaisesti. Rajat omille vaikutusmahdollisuuksille on asetettava oman hyvinvoinnin vuoksi.

Olemme huomanneet dokumentoinnin tärkeyden opinnäytetyön prosessin aikana ja kiinnittäneet siihen huomiota myös omassa työssämme. Välillä saattaa ikään kuin turtua työhön ja ajattelee, etteivät lapset ole menneet eteenpäin taidoissaan tai tiedoissaan. Arviointiajankohtana peilaa kuitenkin lähtötilanteeseen ja silloin yleensä kokee valaistumisen hetkiä ja näkee edistymisen. Dokumentointi on mielestämme todella tärkeää etenkin autismityössä, tällöin pystyy katsomaan asioita jälkikäteen ja refleктоimaan omaa työtään. Dokumenttien perusteella voi tutkia kehitystä. Asioiden kirjaamisella pystyy peilaamaan syitä ja seurauksia eri näkökulmista ja siten miettiä toisia tapoja tehdä työtä ja omia asenteitaan. Dokumentoinnin ansiosta pystyimme miettimään myös opinnäytetyöprosessin aikana erilaisia havaintojamme sekä miettimään kuinka tehdä epäonnistuneeksi koettuja asioita toisin. Olemme huomanneet, että dokumentointi työssä on tärkeää myös siltä kannalta, että siten kaikki työryhmässä, myös poissaolijat ovat tilanteiden tasalla ja tällöin esim. lapsen haastavaa käytöstä pystyy ennakoimaan paremmin.

Sosiaalityön eettisiä periaatteita pohtiessamme totesimme, että vaikka lainsäädäntö antaa pääsuuntaviivat, täytyy työntekijän itse kyetä tekemään omia eettisiä ratkaisujaan. Useinkaan tilanteisiin ei ole yhtä oikeaa ratkaisua ja tilanteiden

hektisyyden ja yllättävyyden vuoksi ratkaisut on usein tehtävä nopeasti. Vaikeiden tilanteiden jälkeen on asiat saatava purettua työyhteisössä ja työntekijän on mielestämme kyettävä pohtimaan omia menetelmiään ja refleктоimaan omaa työtötään. Näin asiat pystytään käsittelemään eivätkä ne jää pyörimään ajatuksissa. Opinnäytetyöprosessin aikana oli hienoa saada jaettua asiat parin kanssa ja käydä keskusteluin läpi niin onnistumisen kuin epäonnistumisen tunteita.

Opinnäytetyöprosessi oli mielestämme melko haastava, koska se alkoi niin varhaisessa vaiheessa opintoja ja aiheen selkeyttäminen ei ollutkaan niin helppo prosessi kuin aluksi kuvittelimme. Parityönä tehtävä opinnäytetyö oli mukava ja helpottava tapa tehdä työtä, varsinkin kun parina oli samassa tilanteessa ja työpaikassa oleva henkilö, jonka kanssa pystyi jakamaan samankaltaisia ajatuksia ja mietteitä. Olimme erittäin innostuneita opinnäytetyömme aiheesta ja suhtauduimme määriteltyihin tavoitteisiin tunnollisesti ja positiivisella asenteella. Vaikka kerhokerrat eivät menneet aina suunnitelmien mukaan, voimme todeta, että yritimme parhaamme ja aina kuuntelimme lapsia sekä heidän mielipiteitään. Koulumaailmassa mielestämme tulisi vielä enemmän panostaa lapsen äänen kuulemiseen.

Olimme määritelleet itsellemme tarpeeksi aikaa pystyäksemme syventymään kerhokertojen aiheisiin, perehtymään aineistoon, pohtimaan ja refleктоimaan kertoja sekä toimintaamme. Tätä kautta kykenimme peilaamaan oppimaamme myös omaan työhömmee ja siten saimme ammatillisesti paljon irti opinnäytetyöstämme. Tiedon jakaminen teoriasta käytäntöön oli mielestämme erittäin tärkeää ja pohdimme esiin nousseita asioita usein prosessin aikana. Teoria-alueen rajaaminen oli työlästä, sillä erilaisia teorioita ja teoreetikkoja on valtavasti. Opinnäytetyöprosessimme aikana tuli monta kertaa tunne, ettei pääse eteenpäin asioissa. Tähän auttoi parin kanssa keskustelu. Tiedon määrä on valtava ja mitä enemmän oppii, sitä enemmän on tunne, että on valtavasti opittavaa. Työnjako ja aikataulutukset sujuivat ongelmitta ja parityöskentely helpotti suuresti prosessin edistymistä. Vaikka tällä hetkellä tuntuu, että tekisi aivan toisenlaisen opinnäytetyön, jos aloittaisi sen alusta, kuitenkin tunnemme

saaneemme erittäin paljon irti opinnäytetyöprosessista ja iloksemme voimme todeta oppien ja tietojen jatkavan elämää myös työyhteisössämme.

LÄHTEET

- Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsti 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikoh-
taisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, Leena
& Karila, Kirsti (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toi-
minta. Tampere: Vastapaino.
- Banister, Peter; Burman, Erica; Parker, Ian; Taylor, Maye & Tindall, Carol 1994.
Qualitative methods in psychology. A research guide. Great Britain:
Biddles Ltd.
- Beilin, Harry 2002. Piaget'n teoria. Teoksessa Ross, Vasta (toim.) Kuusi teoriaa
lapsen kehityksestä. Helsinki: Unipress.
- Cacciatore, Raisa 2008. Aggression portaat. Opetusmateriaalia kouluille. Hel-
sinki: Opetushallitus.
- Dunderfelt, Tony 2011. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jy-
väskylä: Vastapaino.
- Gillberg, Christopher 1999. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla
ja aikuisilla. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 1999. Tutkiva oppiminen.
Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY
- Hautamäki, Airi 2011. Vaikeat tunteet. Teoksessa Sinkkonen, Jari; Kalland, Mir-
jam (toim.) Varhaiset lapsen tunnesiteet ja niiden suojeleminen.
Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004. Tutki ja kirjoita. Hel-
sinki: Tammi.
- Isokorpi, Tia 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin
ja ryhmäprosessin avulla. Tampere: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Jokiniemen koulun opetussuunnitelma. Vantaa: Jokiniemen koulu. Viitattu
12.9.2011.
[http://www.edu.vantaa.fi/jokiniemi/opetussuunnitelma/Web-
OPS.htm](http://www.edu.vantaa.fi/jokiniemi/opetussuunnitelma/Web-OPS.htm)

- Järvinen, Virve 2011. Koululainen kaipaa kaveria. *Lapsemme*. Mannerheimin lasten suojeluliiton jäsenlehti 3/2011, 16–17.
- Kananen, Jorma 2008. *Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytännöt*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppila, Reijo A. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kelttikangas-Järvinen, Liisa 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Kerola, Kyllikki; Kujanpää, Sari & Timonen, Tero 2009. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, Marja 2010. *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2006. *Lapsen tunteiden tulkkinäkökulma*. Teoksessa Kaarina Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laine, Kaarina 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Lehtinen, Erno; Kuusinen, Jorma & Vauras, Marja 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lindqvist, Martti 2006. *Auttajan varjo. Pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön etiikassa*. Helsinki: Otava.
- Mäkijärvi, Leena 2008. *Aikuisen vastuu. Miten kasvatat tämän ajan lasta?* Asikkala: Kirjatalo.
- Mäntymaa, Mirjami & Puura, Kaija 2011. *Varhainen vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen. Varhaiset lapsen tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Toim. Sinkkonen, Jari; Kalland, Mirjam 2011. Helsinki: WSOY.
- Nieminen, Ari 2010. *Lehtori Ari Niemisen luento ja luentomateriaali laadullisesta tutkimusmenetelmästä 19.8.2010 Diakonia-ammattikorkeakoulussa Helsingin toimipisteessä*.
- Nummenmaa, Lauri 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Pennington, Donald C. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus Kirja Oy Yliopistokustannus.
- Piaget, Jean 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Porvoo: WSOY.

- Puolimatka, Tapio 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Salmivalli, Christina 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen, Jari 2006. Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.
- Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry, Ammattieettinen lautakunta, Helsinki 2005. Viitattu 12.9.2011.
http://www.talentia.fi/files/558/1649_Etiikkaopas2005_1_.pdf
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, Kari E 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Vilkkä, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vuorinen, Risto 1997. Minän synty ja kehitys. Helsinki: WSOY.
- Wall, Kate 2004. Autism and early years practice. A guide for early years professionals, teachers and parents. London: Paul Chapman Publishing.

LIITTEET

Liite 1: Kirje vanhemmille

Hei!

Toteutamme opinnäytetyön Jokiniemen koulussa kerhomuotoisena liittyen lasten tunteiden ilmaisuun alkaen huhtikuusta 2011 kuukauden ajan.

Ideana opinnäytetyössämme on vertaistuen avulla käyttää luovia menetelmiä tunteiden tunnistamiseen sekä opetella tunteiden säätelyä. Kerhon ajankohta on tiistaisin ja torstaisin klo 12.00–12.30. Kerhossa käymme läpi tunteita musiikin, maalauksen ja valokuvauksen keinoin.

Lasten henkilöllisyys ei tule ilmi opinnäytetyössä missään vaiheessa.

Kevätterveisin,

Noora Katainen & Terhi Pietikäinen

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Helsingin toimipiste

palauta alaosa 1.4.2011 mennessä opettajalle allekirjoitettuna



- Lapseni saa osallistua kerhoon.
- Lapseni saa esiintyä valokuvissa opinnäytetyössä.

Oppilaan nimi _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Liite 2: Kerhon ohjelma

1. tapaaminen 11.4.2011
 - Tutustumisleikki / alkulaulu
 - Keskustelua kerhosta ja sisällöstä
 - Tunteiden valokuvausta
 - Kerholle nimi
 - Lopetus

2. tapaaminen 19.4.2011
 - Alkulaulu
 - Keskustelua kiusaamisesta
 - Miltä tuntuu?
 - Tunnevalokuvien katselua
 - Lopetus

3. tapaaminen 26.4.2011
 - Alkulaulu
 - Ilot ja surut paperille
 - Keskustelua piirroksista
 - Lopetus

4. tapaaminen 28.4.2011
 - Alkulaulu
 - Keskustelua erilaisuudesta
 - Leikki erilaisista rooleista
 - Miltä tuntuu olla eri roolissa?
 - Lopetus

5. tapaaminen 3.5.2011

- Alkulaulu
- Keskustelua kiusaamisen herättämistä tunteista
- Miltä toisesta voisi tuntua?
- Pantomiimi-leikki
- Lopetus

6. tapaaminen 5.5.2011

- Alkulaulu
- Keskustelua kerhiksestä
- Ryhmähaastattelu
- Lopetus