



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

KEHUSTA KÄRRYNPYÖRÄÄN

Oppaan laatiminen tueksi vuorovaikutustilanteisiin aloitteleville
lasten liikunnan ohjaajille

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveystieteiden
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö
Opinnäytetyö
25.4.2013
Alin Salli
Immonen Jenna
Lautanala Riikka

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

ALIN, SALLI; IMMONEN, JENNA & LAUTANALA, RIIKKA:

Kehusta kärrynpyörään

Oppaan laatiminen tueksi vuorovaikutustilanteisiin aloitteleville lasten liikunnan ohjaajille

Sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehdon opinnäytetyö,
48 sivua, 8 liitesivua

Kevät 2013

TIIVISTELMÄ

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena oli laatia opas aloitteleville lasten liikunnan ohjaajille tueksi vuorovaikutustilanteisiin. Oppaan avulla on tarkoitus kehittää ohjaajien vuorovaikutustaitoja ja ohjausosaamista. Toimeksiantajana opinnäytetyössä on Suomen voimisteluliitto, jonka kanssa yhteistyössä opas laadittiin. *Kehusta kärrynpyörään* -opas sisältää käytännön vinkkejä ja esimerkkejä, joita ohjaajat voivat hyödyntää liikuntatuokioissaan vuorovaikutustilanteissa.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä lasten liikunnan ohjauksen vuorovaikutustilanteissa tulee ottaa huomioon ja minkälaista tietoa vuorovaikutustaidoista ohjaajat kokevat tarvitsevansa. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelujen ja havainnointien avulla. Tutkimuksessa haastateltiin viittä 16–18-vuotiasta Suomen voimisteluliiton ohjaajaa ja havainnoitiin kuutta heidän ohjaamaansa lasten liikuntatuntia. Tutkimuksen tulokset analysoitiin teorialähtöisesti teemoitellen.

Tutkimustuloksista ilmeni, että ohjaajat antavat liikuntasuorituksista palautetta lapsille vähän ja yksipuolisesti. Vähäinen palaute on pääasiassa aina suunnattu koko ryhmälle ja se on myönteistä. Negatiivisen palautteen antaminen sen sijaan koettiin haastavammaksi. Sanallisen ja sanattoman viestinnän käytöstä nousi esille erilaisia asioita, kuten kuinka sanavalinnat tai eleet vaikuttavat siihen, miten lapset viestin ymmärtävät. Myös katsekontaktia lapsiin pidettiin tärkeänä vuorovaikutustilanteissa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kaikki haastatteluista ja havainnoinneista saadut tiedot eivät kohtaa. Ohjaajilla on paljon tietoa siitä, kuinka vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa tulisi toimia tai millaisia heidän ohjaajina pitäisi olla. Käytännössä tämä tietämys ei kuitenkaan aina toteudu, sillä heillä ei välttämättä ole käsitystä siitä, miksi niin tulisi toimia. Myös palautteen antamisen merkitystä tulisi ohjaajille korostaa enemmän.

Asiasanat: lasten liikunta, lapsiryhmän ohjaus, vuorovaikutus, kognitiivinen kehitys, itsetunto

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

ALIN, SALLI; IMMONEN, JENNA & LAUTANALA, RIIKKA:

From a compliment to a cartwheel

Composing a guidebook for inexperienced children's physical education instructors to act as a support in interaction situations

Bachelor's Thesis in Social pedagogy for work with children and young people,
48 pages, 8 pages of appendices

Spring 2013

ABSTRACT

The goal in this thesis was to compose a guidebook for inexperienced children's physical education instructors to act as a support in interaction situations. The objective of the guidebook is to improve the instructors' interaction skills. The guidebook was composed in collaboration with the Finnish Gymnastics Federation which is the commissioner of the thesis. *From a compliment to a cartwheel* -guidebook includes practical tips and examples the instructors can utilize in interaction situations.

The thesis was implemented with qualitative research methods. In the research the goal was to define the things that need to be taken into consideration when instructing children as well as the knowledge the instructors believe they would need. The research material was collected with interviews and observations. For the research five instructors from the Finnish Gymnastics Federation between the ages 16–18 were interviewed and six physical education lessons instructed by them were observed. The research material was analyzed theme by theme.

The research material shows that the instructors give the children very little feedback concerning their performance and it is also unilateral. The feedback given is often positive feedback for the whole group. Giving negative feedback was considered challenging. Verbal and non-verbal communication was also researched and the material shows that the choice of word and body language have an effect on how a child understands the instructor's message. Also, eye contact with the children was considered important.

The conclusion of this research was that the information received from the interviews and observations was not all consistent. The instructors have the knowledge on how to interact with children and how they should behave as instructors. However, the knowledge is not always taken into practice, possibly because the instructors don't necessarily know why they should act in a certain way. Also, the importance of giving feedback needs to be emphasized.

Key words: children's physical education, instructing a child group, interaction, cognitive development, self-esteem

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	2
2.1	Tausta ja tarve	2
2.2	Toimeksiantaja	3
2.3	Tarkoitus ja tavoite	4
2.4	Oppaan kohderyhmä	4
3	LASTEN LIIKUNTA	6
3.1	Lapselle ominainen tapa toimia	6
3.2	Lapsiryhmän ohjaus	7
4	VUOROVAIKUTUS LIIKUNNAN OHJAUSTILANTEISSA	9
4.1	Sanallinen viestintä	9
4.2	Sanaton viestintä	11
4.3	Palaute liikuntasuorituksista	12
5	LAPSEN KOGNITIIVINEN KEHITYS	14
5.1	Kielen kehitys	14
5.2	Ajattelun kehitys	16
5.3	Itsetunto ja minäkuva	19
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
6.1	Tutkimuksen kohderyhmä	21
6.2	Haastattelu tutkimusmenetelmänä	22
6.3	Havainnointi tutkimusmenetelmänä	22
6.4	Haastatteluaineiston keruu	23
6.5	Havainnointiaineiston keruu	24
6.6	Aineiston analyysimenetelmät	24
7	TULOKSET	26
7.1	Haastattelut	26
7.1.1	Sanallinen viestintä ja sanavalintojen merkitys	26
7.1.2	Sanaton viestintä	27
7.1.3	Palaute liikuntasuorituksista	28
7.1.4	Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioiminen, itsetunnon tukeminen	29

7.1.5	Hyvän ryhmänohjaajan ominaisuudet, omat vahvuudet ja heikkoudet	31
7.2	Havainnoinnit	31
7.2.1	Ohjaajan yleinen olemus, lasten huomioiminen	31
7.2.2	Sanallinen viestintä, ohjeistaminen	32
7.2.3	Sanaton viestintä	33
7.2.4	Palaute liikuntasuorituksista	33
7.2.5	Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioiminen	34
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	36
9	KEHUSTA KÄRRYNPYÖRÄÄN -OPAS	39
9.1	Oppaan työstäminen	39
9.2	Oppaan ulkoasu	40
9.3	Oppaan sisältö ja teemat	40
9.4	Oppaan arviointi	41
10	POHDINTA	42
	LÄHTEET	45
	LIITTEET	49

1 JOHDANTO

Vuorovaikutus on jatkuvasti läsnä ja sen merkitys näkyy myös liikunnan ohjauksessa. Erityisesti lasten liikunnan ohjaajan vuorovaikutustaidot määrittävät sitä, millaisen käsityksen lapsi itsestään ja liikkumisestaan muodostaa. (Autio & Kaski 2005, 77.) Liikunnan ohjauksessa vuorovaikutus korostuu puhutussa kielessä ja kehon kautta tapahtuvilla ilmeillä ja eleillä (Toivakka & Maasola 2011, 32).

Opinnäytetyössämme tutkimme, mitä vuorovaikutustilanteissa tulee ottaa huomioon ja minkälaista tietoa lasten liikunnan ohjaajat itse kokevat vuorovaikutustaidoista tarvitsevansa. Tavoitteenamme oli tuoda vuorovaikutustaitojen merkitystä näkyvämmäksi liikunnan ohjauksessa rakentamalla lasten liikunnan ohjaajille opas tueksi vuorovaikutustilanteisiin.

Yhteistyökumppanimme ja toimeksiantajamme Suomen voimisteluliitto järjestää vuosittain lajitietoihin painottuvaa peruskoulutusta aloitteleville lasten liikunnan ohjaajille. Koulutuksessa ei perehdytä vuorovaikutustaitojen oppimiseen, vaan niiden sisäistäminen jää ohjaajalle opittavaksi käytännön kokemuksen kautta. (Suomen voimisteluliitto ry 2010, 18.) Oppaan avulla on tarkoitus lisätä ohjaajien tietämystä lasten kanssa tarvittavista vuorovaikutustaidoista ja vahvistaa heidän ohjausosaamistaan, kun uudet taidot ajan myötä sisäistyvät käytännön tilanteisiin.

Tutkimusta varten tietoa hankittiin teorian tiedon lisäksi myös haastatteleamalla ja havainnoimalla lasten liikunnan ohjaajia. Ohjaajien omat toiveet ja tarpeet huomioidiin oppaan sisällössä ja oppaasta saatiin näin mahdollisimman tarkoituksenmukainen. Tutkimustulosten pohjalta rakensimme lasten liikunnan ohjaajille käytännönläheisen *Kehusta kärrynpyörään* -oppaan vuorovaikutustilanteisiin aloitteleville lasten liikunnan ohjaajille.

Esittelemme aluksi opinnäytetyön lähtökohdat, jossa avataan muun muassa työn taustaa, tarkoitusta ja tavoitteita. Tämän jälkeen esittelemme käyttämäämme teoriaa valitsemiemme teemojen pohjalta. Teorian jälkeen kerromme tutkimuksen toteutuksesta, haastatteluista ja havainnoinneista. Esittelemme myös tutkimustulokset ja niiden pohjalta tekemämme johtopäätökset. Lopussa on pohdintakappale, jossa kerromme opinnäytetyöstä kokonaisuudessaan: tavoitteiden täyttymisestä sekä prosessin haasteista ja onnistumisista.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyömme on toiminnallinen eli se vastaa käytännöllisiin ja teoreettisiin tarpeisiin. Toiminnallinen opinnäytetyö pyrkii ohjeistamaan tai opastamaan toimintaa ammatillisella kentällä esimerkiksi oppaan muodossa. (Vilka & Airaksinen 2003, 8-9.) Työn tuotoksena valmistimme oppaan lasten liikunnan ohjaajille vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa.

On tärkeää, että myös toiminnallisessa opinnäytetyössä käytetään tutkimuksellista otetta (Vilka & Airaksinen 2003, 9). Opinnäytetyömme tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena. Valitsimme laadullisen tutkimuksen, koska emme tarvitse tilastollisia menetelmiä saadaksemme selville uutta tietoa. Se sopii myös hyvin uuden, tutkimattoman ilmiön tutkimusotteeksi, sillä sen avulla saadaan syvempää tietoa tutkittavasta asiasta (Kananen 2008, 32).

Ilmoittauduimme opinnäytetyöprosessiin 11.10.2012, josta opinnäytetyön varsinaisen suunnittelu lähti liikkeelle. (Liite 1.) Ohjaajanamme toimii Tarja Kempe-Hakkarainen ja opponoiijiamme ovat Marjo Lappalainen ja Jasmine Muukkonen.

2.1 Tausta ja tarve

Sosionomikoulutuksen aikana on korostettu vuorovaikutustaitojen merkitystä lasten ohjauksessa. Olemme itse kokeneet näiden taitojen hallitsemisen tärkeäksi, minkä vuoksi mielenkiintomme opinnäytetyötä aloittaessa kohdistui lapsiryhmien ohjaajiin, joilla ei välttämättä ole riittävästi tietoa vuorovaikutustaidoista. Omien kokemustemme pohjalta meillä oli mielikuva tällaisten lasten liikunnan ohjaajien suuresta määrästä.

Opinnäytetyössämme päätimme tutkia, mitä lasten ohjauksen vuorovaikutustilanteissa tulee ottaa huomioon ja minkälaista tietoa vuorovaikutustaidoista liikunnan ohjaajat kokevat tarvitsevänsä. Kehusta kärrynpyörään -opas, joka on opinnäytetyömme tuotos, perustuu näihin tutkimustuloksiin.

Ohjaajan hyvät vuorovaikutustaidot sekä edistävät lapsiryhmän hallintaa että määrittävät sitä, millaisen käsityksen lapsi muodostaa omasta liikkumisestaan (Koivunen 2009, 71; Autio & Kaski 2005, 77). Suomen voimisteluliiton ohjaajilla on

vahva koulutus pohja, mutta koulutuksen käyminen ei takaa vuorovaikutustaitojen hallitsemista, sillä ne kehittyvät ohjauskokemuksen kautta (Suomen voimisteluliitto ry 2010, 18). Ohjaustoiminnassa on mukana myös apuohjaajia, joilla ei välttämättä ole vielä mitään ohjauskoulutusta. Liikunnan ohjaajien koulutus on lajitietoihin painottuvaa, lajille tyypillisten perustaitojen opettamista. Lasten liikuntaa tulee kuitenkin ymmärtää laajemmasta näkökulmasta. (Puhakainen 2001, 64–65.)

Lapsiryhmän liikunnan ohjauksessa ohjaajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys, sillä se määrittää sitä, millaisena liikkujana lapsi itsensä näkee (Autio & Kaski 2005, 77). Liikunta ja leikki ovat lapselle ominaisia tapoja toimia: liikkuessaan lapsi oppii uutta ja pääsee tutustumaan ympäristöönsä ja itseensä. Lapsen tietoisuus omasta kehostaan luo pohjaa myös terveen itsetunnon kehittymiselle. Lapsen rakentaessa kuvaa ympäröivästä maailmasta on kielen merkitys keskeinen, sillä kieli tukee lapsen ajattelutoimintojen ja kommunikaation kehitystä. Kielellä on keskeinen merkitys myös lapselle ominaisessa tavassa toimia: leikkiessään ja liikkuessaan lapsi käyttää kieltä ja kieli kehittyy. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

2.2 Toimeksiantaja

Toimeksiantajanamme toimivaan Suomen voimisteluliittoon otimme yhteyttä ensimmäisen kerran lokakuussa 2012. Yhteyshenkilönämme on harrastevoimistelun kehittäjä ja kasvatustieteiden maisteri Satu Åkerlund, jota kävimme tapaamassa 23.10.2012. Hän ohjasi meitä opinnäytetyöprosessimme aikana.

Voimisteluliitto on yksi Suomen suurimmista lajiliitoista. Siihen kuuluu noin 380 jäsenseuraa ja 128 000 jäsentä. Voimisteluliitto pyrkii edistämään suomalaisten voimistelu- ja liikuntaharrastusta ja se tukee seurojen voimistelu- ja vapaaehtoisuustoimintaa. Sen sisältä löytyy erilaista voimistelu- ja seuratoimintaa aina harraste-liikunnasta huippuvoimisteluun. (Suomen voimisteluliitto 2013.) Voimisteluliitto järjestää vuosittain lajitietoihin pohjautuvaa peruskoulutusta yli 700:lle harraste-ryhmien ohjaajalle (Åkerlund 2012b). Yhteistyössä Suomen voimisteluliiton kanssa aloimme suunnitella lasten liikunnan ohjaajien vuorovaikutustaitoja tukevaa opasta peruskoulutuksen rinnalle. Kehusta kärrynpyörään -opas julkaistaan

osana Suomen voimisteluliiton ohjaajan tukipakettia, joka sisältää muun muassa käytännön ohjausvinkkejä aloitteleville lasten liikunnan ohjaajille.

2.3 Tarkoitus ja tavoite

Yhteyshenkilömme Satu Åkerlundin (2012a) mukaan ohjaajat ovat kokeneet, ettei lajitietoihin painottuvista koulutuksista ole saatu tarpeeksi irti, koska oman harrastuspohjan kautta aihe koetaan jo hyvin tutuksi. Tavoitteenamme oli luoda ohjaajille helppokäyttöinen, käytännönläheinen, vinkkejä ja esimerkkejä sisältävä opas tueksi vuorovaikutustilanteisiin. Opasta varten selvitimme, mitä lasten ohjauksen vuorovaikutustilanteissa tulee ottaa huomioon ja minkälaista tietoa vuorovaikutustaidoista liikunnan ohjaajat kokevat tarvitsevänsä. Opinnäytetyömme tarkoituksena on oppaan avulla lisätä ohjaajien tietämystä lasten kanssa tarvittavista vuorovaikutustaidoista. Pidemmällä aikavälillä uudet taidot voidaan sisäistää käytännön tilanteisiin ja ohjausosaaminen lisääntyy.

Opinnäytetyömme tavoitteena on myös ollut vuorovaikutustaitojen merkityksen näkyväksi tekeminen liikunnan ohjauksessa. Työssämme tuomme esiin onnistuneen vuorovaikutuksen positiivista vaikutusta muun muassa lapsen harrastusmotivaatioon, itsetuntoon sekä oppimiseen. Oman ammatillisen kehittymisemme edistämiseksi tavoitteenamme on ollut saada yksityiskohtaisempaa tietoa oppaan koamisessa käytetystä teoriasta, esimerkiksi kognitiivisesta kehityksestä ja vuorovaikutuksesta. Tavoitteena on myös ollut soveltaa oppimaamme uudenlaiseen kontekstiin, sosiaalialan ulkopuolelle, missä lapsi ja aikuinen ovat vuorovaikutuksessa.

2.4 Oppaan kohderyhmä

Opinnäytetyömme tuotoksena tekemämme Kehusta kärrynpyörään -opas on suunnattu ensisijaisesti Suomen voimisteluliiton aloitteleville ohjaajille, jotka osallistuvat liiton järjestämään Jumppakoulu-koulutukseen. Koulutus on ohjaajaksi ryhtyvien ensimmäinen, ja siinä käsitellään lasten ohjaamisen perustietoja ja -taitoja. Siihen voivat osallistua 15 vuotta täyttäneet ohjauksesta kiinnostuneet henkilöt. (Suomen voimisteluliitto ry 2010, 9.) Kehusta kärrynpyörään julkaistaan Suomen voimisteluliiton verkkosivuilla. Näin ollen opasta voivat hyödyntää kaikki liikun-

nan ohjaajat, jotka ovat kiinnostuneita vuorovaikutuksesta tai kokevat tarvitsevan-
sa lisätietoa aiheesta.

3 LASTEN LIIKUNTA

Jokaisella lapsella on oma, persoonallinen tapansa liikkua. Liikkuvaa lasta tulee tukea ottaen huomioon tämän iän ja kehitystason, sukupuolen sekä yksilölliset taidot. (Autio & Kaski 2005, 5.) Nevalaisen ja Saaren (2000, 3) mukaan lapsen tulisi liikkua joka päivä, sillä mitä enemmän lapsi kehoaan käyttää, sen paremmin hän sen oppii tuntemaan. Säännöllinen, ohjattu liikunta luo pohjaa lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja motoristen taitojen oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Liikuntaharrastus vaikuttaa lapsen käsitykseen itsestään, lapsen itsetuntoon ja kehonkuvaan. Liikunnalla voikin olla merkittävä rooli, kun pyritään tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä. Lasta tulisi siksi kannustaa liikkumaan, ja se onnistuu parhaiten, kun liikunta on lapselle hauskaa ja nautinnollista. (Autio & Kaski 2005, 10.)

Lasten liikunnassa tulee käyttää leikinomaisia harjoitteita, koska niiden avulla lapset innostuvat ja suoriutuvat paremmin. Liikuntaleikeillä ja mielikuvilla lapset voivat oppia vaikeitakin taitoja ja niiden avulla lapset jaksavat keskittyä pidempään. (Ranto 1999, 78.) Jos lapsi ei nauti liikunnasta eikä se tarjoa onnistumisen kokemuksia, ei lapsi enää halua harrastaa (Autio & Kaski 2005, 10). Tämä on yksi merkittävimmistä syistä, miksi haluamme kehittää ohjaajien vuorovaikutustaitoja. Jos ohjaaja ei anna lapselle kannustavaa palautetta tai luo ryhmään positiivista ilmapiiriä, lapsen motivaatio, eli halu osallistua ja oppia, laskee.

Lasten liikunnan tärkeimpänä tavoitteena on opettaa lasta liikkumaan ja kehittää lapsen taitoja monipuolisesti. Esimerkiksi voimistelu liikuntalajina mahdollistaa lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen sekä itsensä ilmaisun ja luovuuden toteuttamisen. (Ranto 1999, 55, 78.)

3.1 Lapselle ominainen tapa toimia

Liikkuminen ja leikkiminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella. Kun lapsi saa toimia itselleen luontevalla tavalla, vahvistuu lapsen hyvinvointi ja käsitys itsestään. Lapsi pystyy myös osoittamaan tunteitaan ja ajatuksiaan. Lapselle ominaiset tavat toimia tulee ottaa huomioon, kun suunnitellaan toimintaa, joka toteutetaan lasten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Leikillä on lapselle erityinen merkitys sen lisäksi, että se on hänelle mieluista. Leikki on tärkeä osa lapsen kehitystä, sillä vaikka lapset eivät leiki oppiakseen, he oppivat leikkiessään. (Niikko 2008, 67; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.) Leikki on merkittävä osa sosiaalisten taitojen, kielen ja motoristen taitojen oppimista. Tyydytystä tuova leikki vaatii usein kasvattajilta tukea ja lapsen iästä riippuen myös osallistumista toimintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Päivittäinen liikkuminen on lapsen hyvinvoinnin perusta, sillä liikkuessaan lapsi pääsee ajattelemaan, ilmaisemaan tunteitaan ja oppimaan uutta. Liikkuminen on lapselle ominainen tapa, jolla voi tutustua paitsi itseensä myös ympäristöönsä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

3.2 Lapsiryhmän ohjaus

Lapsiryhmän ohjaaminen on haastavaa, minkä vuoksi siihen tuleekin kaaoksen välttämiseksi valmistautua ennakkoon. Tunnit on suunniteltava etukäteen siten, että tunnin aikana ei olisi tyhjiä hetkiä tai odottamista ja ohjaajalla on aina olemassa myös varasuunnitelmia. (Autio & Kaski 2005, 63.) Sen lisäksi, että ohjaajan on valmistauduttava hyvin, tulee tämän selittää liikuntatunnin tehtävät selkeästi ryhmälle, sillä se helpottaa lapsiryhmän toimintaa ja tilanteen hallintaa (Kaukkila & Lehtonen 2007, 63).

Ohjaajan taidot ja olemus toimivat mallina koko lapsiryhmälle (Kaukkila & Lehtonen 2007, 58). Oleellista on etenkin ohjaajan omien arvojen malli lapsille. Kun ohjaaja on itse asennoitunut hyvin terveyttä ja liikkumista kohtaan, lapsikin pitää niitä tärkeinä. (Autio & Kaski 2005, 70–71.) Jokainen ohjaaja saa olla oma persoonansa, mutta kaikki ryhmäohjaajat tarvitsevat tiettyjä ominaisuuksia. Ominaisuuksiltaan ohjaajan tulee olla aito, luotettava, innostava, kannustava ja turvallinen. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 58–59.)

Aitous on ryhmäohjaajan tärkein ominaisuus ja sillä tarkoitetaan sitä, että ohjaajan tulee olla oma itsensä. Lapset huomaavat helposti, jos ohjaaja on epäaito tai puhuu tai käyttäytyy ristiriitaisesti. (Autio & Kaski 2005, 64; Kaukkila & Lehtonen 2007, 60.) Ohjaajan tulee lisäksi tiedostaa omat käsityksensä ja tunteensa oh-

jattavista lapsista, minkä avulla hän pystyy kiinnittämään huomiota ryhmäläisten tasapuoliseen kohteluun. Ohjaajan on annettava tasapuolisesti jokaiselle lapselle aikaa ja tunne siitä, että tämä lapsi on merkityksellinen. Ohjaaja voi esimerkiksi pitää yhtenä harjoitustunnin tavoitteena katsoa jokaista lasta silmiin vähintään kerran. (Autio & Kaski 2005, 64, 73.) Myös lasta nimeltä puhuttelemisen vahvistaa tämän kokemusta merkityksellisyydestään (Vänskä, Laitinen-Väänänen, Kettunen & Mäkelä 2011, 98).

Luotettavuuden voi ohjaajassa käsittää kahteen suuntaan: ohjaajaan voivat luottaa sekä vanhemmat että lapset, mutta myös ohjaajan tulee luottaa lapseen ja koko ryhmän kykyyn toimia. Tämä vaikuttaa siihen, että ajan myötä lapset alkavat myös itse luottamaan itseensä, heidän oma-aloitteisuutensa lisääntyy ja he oppivat vaikeampia taitoja. (Autio & Kaski 2005, 65.)

Kannustava ohjaaja edistää lapsen harrastuksen jatkamista. Ohjaaja myös motivoi lasta, vaikka tämä ei pärjäisikään yhtä hyvin kuin muut ryhmän jäsenet. (Autio & Kaski 2005, 65.) Kun jokainen lapsi saa positiivista ja kannustavaa palautetta ohjaajalta, oppivat myös ryhmän muut jäsenet antamaan sitä. Tämä lisää ryhmän positiivista ryhmähenkeä, mikä puolestaan on hyvä lähtökohta rakentavalle ja turvalliselle ilmapiirille. (Vänskä ym. 2011, 98.) Rajojen ja turvallisuudentunteen luominen ryhmään on yksi ohjaajan tärkeimmistä tehtävistä, sillä se edistää lapsiryhmän toimintaa (Kaukkila & Lehtonen 2007, 65). Turvallisuus rakentuu tuntu-suunnittelun, kasvatuksellisen ja välittävän ilmapiirin sekä rajojen asettamisen kautta (Autio & Kaski 2005, 65–66).

4 VUOROVAIKUTUS LIIKUNNAN OHJAUSTILANTEISSA

Vuorovaikutus on kahden tai useamman ihmisen välillä tapahtuvaa verbaalista eli sanallista ja nonverbaalista eli sanatonta viestintää (Toivakka & Maasola 2011, 29–32). Pelkkä lapsen kanssa oleminenkin lasketaan vuorovaikutukseksi (Autio & Kaski 2005, 77). Valitsimme oppaan aihealueeksi vuorovaikutustaidot, koska ohjaajakoulutuksissa niihin ei perehdytä syvällisesti. Vuorovaikutus on kuitenkin oleellisesti sidoksissa lapsen kehitykseen (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 2001, 90). Se on merkittävä osa ohjaustilannetta ja aina läsnä. Ohjaajan ja lapsen välinen vuorovaikutus määrittää sitä, millaisen käsityksen lapsi omasta liikkumisestaan muodostaa. (Autio & Kaski 2005, 77.)

Liikunnan ohjaustilanteissa käytetään sekä sanallista että sanatonta viestintää. Sanallinen viestintä ohjaustilanteissa ilmenee puhutussa kielessä. Puhuessaan ohjaaja tiedostaa viestinsä sisällön ja kykenee ilmaisemaan asiansa mahdollisimman tarkasti. Sanaton viestintä tarkoittaa kehon avulla tapahtuvaa vuorovaikutusta, kuten ilmeitä, eleitä ja asentoja. Sanallisen viestinnän kautta saadaan selville, mitä sanotaan, kun taas sanattoman viestinnän perusteella tulkitaan, miten asiat sanotaan. (Toivakka & Maasola 2011, 32.)

Parhaimmillaan verbaalinen ja nonverbaalinen viesti tukevat toisiaan (Toivakka & Maasola 2011, 32). Sanallinen ja sanaton viestintä voivat kuitenkin olla ristiriidassa, jolloin sanaton viesti välittyy vahvempana (Koivunen 2009, 47). Kun ohjaaja esimerkiksi kehuu lasta liikuntasuorituksen jälkeen näyttäen samaan aikaan pettyneeltä, välittyy lapselle päällimmäisenä kasvojen ilmeen kertoma viesti.

4.1 Sanallinen viestintä

Ohjaajan on kiinnitettävä sanallisessa viestinnässä huomiota tapaansa puhua, mikä tarkoittaa, että esimerkiksi sanavalintoja tulee miettiä tarkkaan. Pienilläkin valinnoilla voi olla suuri merkitys siihen, miten lapsi viestin ymmärtää. (Koivunen 2009, 48–49.)

Sanaa ”älä” käytetään paljon keinona välittää tietoa siitä, mitä lapsen halutaan tekevän, vaikka Leitolan (2001, 134) mukaan se kertoo todellisuudessa vain, mitä ei tulisi tehdä. Kun esimerkiksi liikunnan ohjaustilanteessa ohjaaja haluaa lapsen

suorittavan tietyn liikkeen, toivottu lopputulos on helpompi saavuttaa kertomalla lapselle suoraan, mitä tämän halutaan tekevän. Kieltämisellä ohjaaja kohdistaa lapsen huomion juuri kiellettyyn asiaan (Leitola 2011, 134). ”Älä juokse.” kieltää lasta juoksemasta, kun ohje ”Kävele.” antaa selkeän viestin tavoiteltavasta käyttäytymisestä.

Sanojen ”jos” ja ”kun” antamien viestien merkityksissä on eroja. ”Jos” on sanana epävarmempi kuin ”kun”, mikä jättää viestin vastaanottajalle tarpeetonta tulkinnaa varaa esimerkiksi ohjeita annettaessa. Käyttämällä sanaa ”kun” ohjaaja kannustaa lasta ja antaa selkeämmän viestin siitä, mitä tulee tapahtumaan. Lause ”Jos opit kärrynpyörän...” luo lapselle mielikuvan siitä, että ohjaaja ei luota tämän taitoihin selviytyä tehtävästä. Sen sijaan ”Kun opit kärrynpyörän...” viestii lapselle ohjaajan uskoa hänen kykyihinsä. (Leitola 2011, 129–130.)

Puheessa käytetään paljon yleistäviä toteamuksia, jotka saattavat lapsen korvaan kuulostaa hämmentäviltä. Esimerkiksi sanan ”voida” kanssa tulee olla tarkkana. Ohjaaja saattaa usein käyttää ilmaisuja kuten ”Et voi ohitella muita jonossa.” tai ”Et voi puhua päälleni.”, jotka käytännössä eivät kuitenkaan pidä paikkaansa. Koska lapsi todellisuudessa voi toteuttaa edellä mainitut asiat, tulee ohjaajan osata ilmaista viesti muilla keinoilla. (Koivunen 2009, 48–49.) Toimivampi tapa ohjeistaa lasta on kertoa, mitä lapsen toivotaan tekevän, esimerkiksi ”Kun minä puhun, täytyy sinun olla hiljaa ja kuunnella.”.

Ohjaajan tehtävä on luoda lapselle myönteisiä kokemuksia tämän taidoista ja kannustaa liikkumaan (Autio & Kaski 2005, 97). Ohjaajan käyttämät sanavalinnat, kuten Leitolan (2009, 127) mainitseman ”mutta”-sanan käyttö, voivat aiheuttaa tarkoitetun sanoman merkityksen laimenemisen. ”Onnistuit kuperkeikassa, mutta et onnistunut kärrynpyörässä.” -lauseen kuuleminen jättää lapselle mieleen päällimmäisenä ”mutta”-sanan jälkeisen epäonnistumisen. Kannustaakseen lasta ohjaajan on hyvä kertoa kielteiset asiat ennen myönteisiä, jolloin mieleen jää kokemus onnistumisesta: ”Et onnistunut kärrynpyörässä, mutta onnistuit kuperkeikassa.” (Leitola 2009, 127).

4.2 Sanaton viestintä

Sanaton viestintä on yleisin tapa välittää toiselle tunteitaan (Aho & Laine 2002, 76). Pienetkin lapset tulkitsevat toisia ilmeiden ja eleiden perusteella, mikä vaikuttaa suoraan heidän haluunsa lähestyä toista ihmistä. Lapset ovatkin erityisen herkkiä havaitsemaan sanattoman ja sanallisen viestinnän ristiriidat. (Rinta-Harri 2005, 78.) Myös Koivunen (2009, 48–49) painottaa, kuinka tärkeää juuri ohjaajan on tiedostaa omat tunteensa tai asenteensa lasta kohtaan viestiäkseen tälle tarkoituksenmukaisesti.

Ääni on yksi ohjaajan tärkeimmistä työkaluista. Ohjaustilanteissa äänenpainoon, tempoon, -sävyyn ja -voimakkuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Nämä tekijät voivat vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten lapsi viestin ymmärtää ja tulkitsee. Kun ohjaaja kertoo lapselle saman asian eri äänensävyllä, on lapsen havainto viestistä ja täten myös reaktio selvästi erilainen. (Aho & Laine 2002, 77.) Lapsella on tarve tulla kuulluksi, minkä toteutumisen ohjaaja voi ilmaista äänenkäytöllään esimerkiksi peesauksen eli samauttamisen kautta. Samauttamisella tarkoitetaan lapsen maailmaan asettumista ja siellä toimivien viestinnän keinojen omaksumista. Kun ohjaaja reagoi hiljaa puhuvalle lapselle samanlaisella äänensävyllä, lapselle tulee kokemus kuulluksi tulemisesta ja hän ymmärtää viestin paremmin. (Koivunen 2009, 47–49; Leitola 2001, 63.)

Lapseen on tärkeää ottaa katsekontakti, kun hänelle halutaan kertoa jotakin tai häntä pyydetään tekemään jotakin. Menemällä lapsen luo ja katsomalla häntä ohjaaja saa varmistettua lapsen huomion paremmin kuin esimerkiksi huutamalla tilan toisesta päästä. (Sandberg ym. 2002, 36–37.) Katsekontaktin vaikutusta voidaan tehostaa kyykistymällä lapsen tasolle. Silmiin katsomalla vahvistetaan myös lapsen kokemusta kuulluksi ja huomatuksi tulemisesta (Koivunen 2009, 47.)

Koskettaminen on lasten liikunnan ohjaajan roolissa usein tarpeellista. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi saa kehollisia kokemuksia, kuten silityksiä ja taputuksia (Koivunen 2009, 140). Kokemus kosketuksesta on kuitenkin henkilökohtainen, mikä ohjaustilanteissa tulee ottaa huomioon; koskettaminen vaikuttaa niin lapsen kehonkuvan kuin tunne-elämän kehitykseen. Ohjaajan onkin tärkeää olla tarkka sen suhteen, miten lähestyy tai koskettaa lasta, tai mitä sen

kautta viestii, jottei tahattomasti loukkaa lasta. (Rinta-Harri 2005, 79.) Väitöskirjassaan myös Koivisto (2007, 38) ottaa esiin fyysisen koskettamisen merkityksen lapsen kokemukselle hyväksytyksi tulemisesta. Liikuntaryhmässä saattaa olla lapsi, jolla on esimerkiksi puutteita henkilökohtaisessa hygieniassa, kuten vaatteiden puhtaudessa. Vaikka tämä väistämättä vaikuttaisi muuhun ryhmään, ei ohjaajan tulisi ilmaista kosketuksella tai muilla sanattomilla viesteillä negatiivisia tunteuksiaan, vaan kyetä kohtaamaan lapsi kuten kenet tahansa ryhmän jäsenen.

4.3 Palaute liikuntasuorituksista

Hyviin vuorovaikutustaitoihin kuuluu myös kyky antaa palautetta ja sen antaminen onkin olennainen osa ohjaajana toimimista (Autio & Kaski 2005, 83; Kupila 2004, 4). Numminen (1996, 123) määrittelee palautteen tiedoksi, joka annetaan lapselle tämän liikuntasuorituksesta tilanteen aikana tai sen jälkeen. Jos palautetta ei anneta heti suorituksen yhteydessä, lapsen on hankala hahmottaa, mitä palaute koskee (Numminen 1996, 124). Palautteen tehtävä on tukea lapsen kehitystä ja oppimista, minkä vuoksi lasten kanssa toimiessa tulee lisäksi kiinnittää huomiota siihen, että palaute annetaan muodossa, jonka lapsi ymmärtää. Lapselle sopivin arviointitapa on palaute, joka saa lapsen myös itse havainnoimaan omaa suoritustaan. Palaute voi olla myös jokin lapselle tuttu ele, kuten silmänisku tai taputus. (Kupila 2004, 4; Numminen 1996, 123–124.)

Lapsen minäkuvan myönteinen kehittyminen edellyttää onnistumisen kokemuksia. Onnistuessaan lapsen motivaatio tekemiseen kasvaa, jolloin myös oppiminen lisääntyy. (Koivunen 2009, 38–39.) Myös Cantell (2010, 106) korostaa kannustavan palautteen merkitystä lapsen oppimiselle. Näin ollen lapsen palautteesta saama hyöty riippuu palautteen laadusta ja antotavasta (Numminen 1996, 123).

Jokainen lapsi on yksilö ja luonteeltaan sekä tavoiltaan erilainen, mikä tulee ottaa huomioon, kun lapsi toimii ryhmässä (Koivunen 2009, 19). Myös onnistumisen elämysten kannalta on tärkeää, että lapsella on oikeus kehittyä yksilöllisesti, omassa tahdissaan, eikä lapsia verrata toisiinsa. Toiseen lapseen vertaamisen sijaan palautteessa tulee huomioida kunkin lapsen oma kehitystaso ja se, kuinka lapsi on omalla tasollaan edistynyt. Lapsen yksilöllisyyden korostamisella pyritään itsetunnon vahvistamiseen: oman kehitystasonsa mukaan toimiessaan lapsi

saa onnistumisen kokemuksia, motivoituu ja oppiminen on helpompaa. (Lumme-lahti 2004, 32.)

Palautteen on tarkoitus tukea lapsen kehitystä ja oppimista myönteisellä tavalla, eli siinä tulisi keskittyä lapsen vahvuuksiin, ei heikkouksiin (Kupila 2004, 5). Toimiva palautteenantotapa on niin sanottu hampurilaispalaute. Hampurilaispalaute koostuu kolmesta osasta: myönteisistä ja kannustavista arvioinneista (sämpylä), kehitysehdotuksista (pihvi) sekä positiivisesta yhteenvedosta (sämpylä). Aluksi eritellään yksityiskohdat, joissa lapsi on onnistunut. Myös parannusehdotukset esitetään mahdollisimman kannustavasti. Lopuksi lapselle annetaan myönteinen kooste palautteesta, joka auttaa häntä kehittämään suoritustaan. (Leitola 2001, 137–139.) Korjaavakin palaute on helpompi hyväksyä, kun se annetaan positiivisen arvion yhteydessä (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 34).

Positiivisen palautteen ohessa on tärkeää tuoda esiin myös niitä asioita, joiden avulla lapsi voi suoritustaan kehittää. Virheet ovat osa oppimisprosessia, mikä paitsi ohjaajan on itse tiedostettava, myös tuotava esiin lapsille. Sitä kautta lapsi voi kokea virheet oppimiseen kuuluvaksi asiaksi, eikä korjaava palaute tunnu epämiellyttävältä. (Numminen & Laakso 2005, 66.)

5 LAPSEN KOGNITIIVINEN KEHITYS

Lapselle suunnattu puhe (engl. child directed speech) eli aikuiselta lapselle -puhe (engl. adult to child speech) viittaa tiettyyn, lapsen kanssa käytettävään puheta-
paan. Lapselle puhuminen vaatii aikuiselta enemmän huomiota kuin toiselle aiku-
selle puhuminen. Puheen tulee olla hitaampaa, selkeää ja kieleltään yksinkertai-
sempaa sekä sisältää paljon toistoja. (Schaffer 2006, 218–219.) Myös käytettäviä
sanoja mietitään tarkkaan, jotta varmistetaan, että lapsi ymmärtää viestin. Lapselta
voi aina kysymällä varmistaa, että hän on ymmärtänyt. (Sandberg, Santanen, Jans-
son & Lauhaluoma 2002, 37.) Schaffer (2006, 219) korostaa että se, missä määrin
ohjaajan on hyvä huomioida näitä asioita, vaihtelee lapsen iän ja kielen ymmärtä-
misen tason mukaan.

5.1 Kielen kehitys

Kieli on lapselle tärkeä useasta syystä: se on väylä etsiä ja vastaanottaa tietoa,
sekä merkittävä tapa viestiä ajatuksia ja tunteita. Kielen kautta lapsi havainnoi ja
jäsentää sekä ympäristöä että kokemuksiaan. Kielen kehityksen myötä vuorovai-
kutuksen monipuolistuu ja oppiminen lisääntyy. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 92.)
Lapsen kieli on jatkuvassa kehityksessä: hän on herkkä omaksumaan uutta ja al-
kaa oppia sanojen ja käsitteiden välisiä merkityksiä. Lapsi ei kopioi aikuiselta
kuulemaansa kieltä sellaisenaan, vaan valikoi ja muokkaa kuulemaansa aktiivises-
ti luoden omat käsityksensä kielestä. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 2001,
105.)

Lasten ohjaajan tulee huomioida lapsen kielen kehittyminen voidakseen viestiä
tälle asianmukaisesti. Liikuntaryhmässä tulee usein esiin lapselle ennestään vierai-
ta sanoja tai käsitteitä. Omaksuakseen annetun tiedon on lapsen ymmärrettävä
käytettyjen sanojen merkitykset ja päästävä yhdistämään ne käsitteitä vastaavaan
toimintaan. (Numminen 2005, 166.) Esimerkiksi ohjeita antaessaan ohjaajan on
huomioitava, ettei hän voi suoraan siirtää uutta tietoa lapselle; oppimisen edelly-
tyksenä on, että lapsi pääsee oman toimintansa avulla oivaltamaan annettujen oh-
jeiden merkityksen. (Lyytinen ym. 2001, 105–106.) Myös Numminen (2005, 162)
korostaa kehon kieltä väylänä välittää ja vastaanottaa viestejä: kun sanavarasto ei
riitä, ajatukset ja uudet asiat voidaan ilmaista ilmeillä ja liikkeillä. Ohjaajan on osat-

tava antaa lapselle aikaa hahmottaa kokemaansa. Uutta tietoa ei tule tarjota liikaa, vaan pienissä paloissa ja kertaamalla jo opittuja taitoja. Kertaus auttaa kohdentamaan lapsen huomion oikeaan asiaan. (Lyytinen ym. 2001, 120.)

Alle kouluikäinenkin lapsi pystyy käyttämään ja soveltamaan osaamistaan sanoja eri asiayhteyksiin sopiviksi. Lapsi kykenee ennen kouluikää muodostamaan pitkiäkin lauseita, yhdistäen pää- ja sivulauseita. Parhaimmillaan sanavarasto voi jo ennen kouluikää laajentua yli kymmenellä sanalla päivässä ja lapsi osaa käyttää sanojen eri aikamuotoja tai adjektiivien vertailumuotoja. Alle kouluikäisen kieli ei kuitenkaan ole niin kehittynyttä, että hän kykenisi ymmärtämään adjektiivien monimerkityksellisyyttä. (Lyytinen ym. 2001, 111–117.) Jos esimerkiksi palautetta antaessaan ohjaaja kehuu lasta lämpimäksi ihmiseksi, tämä ymmärtää sanan tarkoittavan sen fyysistä merkitystä, eli luulee ohjaajan tarkoittavan, että hänen ihonsa on lämmin.

Lapsen kielen kehittyessä puhe lisääntyy ja sen kautta voidaan ilmaista pitkiäkin ajatuskokonaisuuksia (Dunderfelt 2011, 73). Niin sanallinen kuin sanatontin viestintä monipuolistuvat, mikä mahdollistaa vuorovaikutuksen määrän lisääntymisen ja laadun kohentumisen. Kun kieli kehittyy, on lapsen helpompi muokata puhetta eri tilanteisiin sopivaksi. Nelivuotias lapsi kykenee jo muuttamaan puhetaansa, äänensävyä ja liikkeitään puhuessaan esimerkiksi eri-ikäisille ihmisille. (Lyytinen ym. 2001, 119.) Nelivuotias myös ymmärtää sekä noudattaa sääntöjä saadessaan aikuisen aktiivisen tuen (Autio & Kaski 2005, 24).

Kouluikäinen lapsi käyttää sanallista ja sanatonta viestintää jo luontevasti osana vuorovaikutustaan. Kouluikäisessä lapsen kieli on jo niin kehittynyttä, että se mahdollistaa aloitteiden tekemisen, toisten kuuntelun ja puheenvuorojen vaihdon. (Lyytinen ym. 2001, 119.) Aloitteellisuus ja aktiivisuus kommunikoinnissa lisääntyvät, mikä tulee ottaa lasten ohjauksessakin huomioon. Kouluikäinen lapsi osaa esittää asianmukaisia kysymyksiä sekä huomauttaa asioista ja onkin erittäin tarkka sääntöjen paikkansapitävyydestä. Kouluikäinen lapsi kyseenalaistaa ja kuuntelee tarkasti ohjeita. (Autio & Kaski 2005, 29.) Tämä edellyttää myös ohjaajalta johdonmukaisuutta ja tarkkuutta säännöissä ja ohjeiden annossa sekä niiden toimivuudessa toiminnan aikana.

Lapsen kielen kehittymiselle suotuisinta aikaa ovat vuorovaikutustilanteet lapsen ja aikuisen välillä (Lyytinen ym. 2001, 120). Lapsen tarkkaavaisuus kuitenkin vaihtelee tilanteesta ja asiasta toiseen herkemmin kuin aikuisella, eikä etenkin alle viisivuotias pysty tekemään montaa asiaa yhtäaikaaisesti (Toivakka & Maasola 2011, 31; Autio & Kaski 2005, 24). Kun ohjaaja haluaa saada lapsen huomion, on lapselle suunnattavan puheen oltava ilmeikästä ja eloisaa. Toiminnallisuus ja kehon liikkeillä täydennetty puhe lisäävät lapsen kiinnostusta. Myös lapsen viesteihin ja aloitteisiin on tarpeellista vastata; kun lapsi huomaa viestintänsä kautta voivansa vaikuttaa, vahvistuu hänellä halu suunnata huomio ohjattuun toimintaan. (Lyytinen 2001, 120.) Lasten liikunnan ohjauksessa on hyvä hyödyntää perinteisten harjoitusten sijaan tai niiden rinnalla leikkiä. Leikinomainen toiminta kiinnostaa lasta ja herättää halun oppia uutta. Leikki on lapselle luontainen ja turvallinen tapa toimia ja sen kautta lapsen on mahdollista kokeilla uusia taitoja joustavasti. (Lyytinen ym. 2001, 120–124.)

5.2 Ajattelun kehitys

Ajattelu tarkoittaa mielessä tapahtuvaa tiedon käsittelyä ja se on lapselle väline ohjata psyykkisiä ja fyysisiä toimintojaan. Ajattelemalla lapsi käsittelee, ryhmittelee ja jaottelee ympäristöltään saamia tietoviestejä. (Numminen 2005, 160.) Kielen kautta lapsi puolestaan oppii ilmaisemaan ajatuksiaan (Lyytinen ym. 2001, 105). Ajattelun myönteistä kehitystä tukee vuorovaikutus ympäristön ja aikuisen kanssa. Ohjaajan aktiivinen osallistuminen lisää lapsen kiinnostusta haluttuun toimintaan. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 116–118.) Myös Numminen (2005, 161) korostaa aikuisen osallistumista, sillä vuorovaikutuksen kautta lapsi ohjaa sekä havaintojaan että liikkeitään.

Kuulusimpiin lapsen ajattelua tutkineisiin teoreetikoihin lukeutuva Jean Piaget painottaa ajattelun rakenteiden kehittymisen olevan aktiivista toimintaa. Piaget jakaa lapsen ajattelun kehityksen sensomotoriseen, esioperationaaliseen, konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden vaiheeseen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 137.) Näistä ensimmäiseksi mainittu koskee kuitenkin alle kaksivuotiaita lapsia, joten sen käsittely ei tässä yhteydessä ole tarpeellista.

Lapsen ajattelun kehitys on esioperationaalisisessa vaiheessa 2–7-vuotiaana. Vaiheen alussa, lapsen ollessa alle viisivuotias, ajattelu pohjautuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin, jotka ohjaavat lapsen toimintaa. Lapsi välittää ajatuksiaan paljon kehon ja liikkeen avulla, sekä jäsentää ympäristöään matkimisen ja liikkumisensa kautta. Aikuisen onkin hyvä tiedostaa, että lapsen ajattelutapa tekee hänet myös aikuista herkemäksi havainnoimaan kehon kautta välittyviä ajatuksia ja tunteita, eli sanatonta viestintää. (Numminen 2005, 161–162.)

Alle kouluikäisen lapsen ajatusmaailma on vielä varsin itsekeskeinen, eikä hän kykene ymmärtämään muiden ajattelevan tai näkevän asioita eri tavalla kuin hän itse. Kuitenkin jo kolmesta ikävuodesta eteenpäin lapsi kykenee kuvitteelliseen ajatteluun, jolloin kuvitteluleikit mahdollistuvat ja lisääntyvät. Leikin kautta lapsi pystyy kokeilemaan uusia taitoja ja ilmaisemaan ajatuksiaan ilman kielen, ajan tai paikan luomia rajoituksia. Mielikuvituksen kehittyminen näkyy myös lapsen tavassa puhua itseksensä: itselleen puhumisen kautta lapsi ohjaa omaa toimintaansa. (Numminen 2005, 162–163.) Mielikuvituksen kautta neli- tai viisivuotias lapsi alkaa pikkuhiljaa ymmärtää, että ihmisten ajattelu ja tunteet eroavat hänen omastaan (Broberg, Almqvist & Tjus 2005, 109).

Esioperationaalisen vaiheen loppupuolella, lapsen ollessa 4–7-vuotias, ajattelu kehittyy kokemuksiin perustuvaksi: ajattelu muuttuu loogisemmaksi ja lapsi alkaa ymmärtää syy-seuraussuhteita. Tässä ajattelun kehityksen vaiheessa tulee mahdollistaa lapsen monipuolinen liikkuminen. Lapsi oppii tuntemaan kehon eri osat ja oman vartalonsa, sekä alkaa tiedostaa oman liikkumisensa rajat ja mahdollisuudet. Ohjaajan kannattaakin puhua lapselle liikkeiden oikeita nimiä käyttäen, jotta lapsi oppii yhdistämään käsitteen kokemukseensa ja alkaa käyttää puhuessaan käsitteitä oikeissa yhteyksissä. Käsitteitä tulee silti käyttää aina konkreettisen tapahtuman yhteydessä, sillä lapsen ajattelu ei riitä vielä tässä vaiheessa yhdistämään muuta kuin esillä olevat merkitykset. (Numminen 2005, 165–166.) Toiminnan ja puheen yhtäaikaisuus auttaa lasta seuraamaan ja sisäistämään ohjaajan välittämät viestit tarkoituksenmukaisesti (Lyytinen & Lyytinen 2006, 116–118). Lapselle on kuitenkin annettava aikaa sisäistää oppimansa. Lapsen looginen ajattelu kehittyy, kun voidaan pieneksikin hetkeksi jäädä pohtimaan, miksi jokin asia tapahtuu niin kuin se tapahtuu. (Numminen 2005, 165–166.)

Konkreettisten operaatioiden vaihe koskee noin 7–11-vuotiaita lapsia. Tämän vaiheen mukanaan tuomat muutokset ajattelussa vaikuttavat lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, esimerkiksi tunne-elämään ja sosiaalisiin suhteisiin. Merkittävin ero edellisiin vaiheisiin on lapsen kyky tehdä jonkin verran havaintoja myös muistin ja mielikuvien varassa. Pääosin ajattelu kuitenkin perustuu edelleen siihen, mitä lapsi konkreettisesti kokee tai näkee. Minäkeskeisyys, eli lapsen kyky huomioida vain oma näkökulmansa asioihin, vähenee huomattavasti. Lisäksi johdonmukaisuus ajattelussa lisääntyy ja lapsi pystyy tekemään päätelmiä mielessään. Konkreettisten operaatioiden vaiheen aikana lapsen kyky kiinnittää huomioita useampaan asiaan yhtä aikaa kehittyy. Hän alkaa myös luokitella ja ymmärtää käsitteitä laajemmin. Esimerkiksi eri suuntien hahmottaminen, ja käsitteiden ”vasen” ja ”oikea” sisäistäminen mahdollistuu. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 143–144.)

Piaget'n jakamista ajattelun kehityksen vaiheista viimeisin, eli muodollisten operaatioiden vaihe saavutetaan 11–15-vuotiaana. Tällöin lapsi tai nuori irtautuu lopullisesti konkreettisesta ajattelusta abstraktiin ajatteluun ja alkaa luoda omaa ajattelumaailmaansa aktiivisesti. Myös aiemman ja uuden tiedon arviointi ja kyseenalaistaminen lisääntyvät. Edellä mainitut kehityksen vaiheet johtavat ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen sekä herkkyyteen kiinnostua erilaisista asioista, joiden kautta hahmottaa maailmaa. Tässä iässä lapsen tunteet ohjaavat pitkälti toimintaa ja niillä on suurempi vaikutus kiinnostuksen kohteisiin tai motivaatioon. Tuntemukset yhdistettynä lisääntyneisiin haaveisiin tai epävarmuuteen voivat näkyä hyvinkin ristiriitaisesti lapsen tavassa ilmaista itseään. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 169–171.) Hän saattaa esimerkiksi antaa ymmärtää, ettei häntä kiinnosta omien voimistelutaitojensa kehittyminen, vaikka hän todellisuudessa olisi käyttänyt niiden oppimiseen paljon aikaa.

Ajattelun aktivoimiseen liikunta toimii tehokkaana välineenä. Edellytyksenä on kuitenkin liikuntatuokiossa vallitseva vuorovaikutus ohjaajan ja lapsen välillä. (Puonti 1999, 114–115.) Onnistuneen vuorovaikutuksen toteutumiseksi oleellista on ohjaajan tietämys lapsen ajattelun kehityksestä eri ikävaiheissa tuokioiden sisältöjä, ohjeistuksia ja omaa viestintätapaansa mietittäessä. Kun ohjaaja osaa ottaa huomioon lapsen kehitystason, voidaan välttyä ylimääräisiltä väärinkäsityksiltä tai muuten hämmäntäviltä tilanteilta ja yhteinen ymmärrys lapsen ja ohjaajan välillä

lisääntyy. Näin voidaan keskittyä olennaiseen, eli liikkumisesta nauttimiseen ja uuden oppimiseen.

5.3 Itsetunto ja minäkuva

Ohjaajalla on tärkeä rooli lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan vaikuttamisessa. Jos lapsen itsearviointi ja käsitys itsestä ovat kovin negatiivisia, tulee ohjaajan olla kannustava, ohjata lasta hyväksymään itsensä ja taitonsa sekä pyrkiä kehittämään niitä. (Autio & Kaski 2005, 90–91, 97.) Itsetunto tarkoittaa ensisijaisesti oman itsensä arvioimista. Minäkuva puolestaan kertoo siitä, miten ihminen itseään kuvailee. (Schaffer 2006, 78.) Itsetunto ja minäkuva vaikuttavat toinen toisiinsa, ja ne kehittyvät yhdessä. Itsetunto voi elämän aikana kuitenkin muuttua, kun taas minäkuva on suhteellisen pysyvä. (Toivakka & Maasola 2011, 15.) Itsetunnon laatuun vaikuttaa se, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia itsessään näkee ja kuinka pystyy käsittelemään heikkouksiaan. Hyvän itsetunnon omaavalla ihmisellä myönteiset puolet korostuvat minäkuvassa vahvempina kuin kielteiset. Hän on kuitenkin rehellinen myös negatiivisista ominaisuuksistaan, eikä niiden toteaminen vie arvoa hänen hyviltä ominaisuuksiltaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18.)

Itsetunnon ja minäkuvan kehityksen suunta riippuu paljon ihmisen kokemuksista ja niistä selviytymisestä, sekä eri vaiheissa saadun palautteen laadusta. Näitä kokemuksia on mahdollisuus saada erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Toivakka & Maasola 2011, 15.) Toisaalta myös kyky sietää pettymyksiä on merkittävä osa itsetuntoa, sillä aina ei voi onnistua. Lapsen tulee kuitenkin ymmärtää, että vaikka jokin asia on sujunut huonosti, se ei tarkoita, että hän olisi huono. Tämä pätee toisaalta myös ohjaajaan, sillä se, miten ohjaaja suhtautuu lapsen suoritukseen tai epäonnistumiseen, välittyy herkästi myös lapselle.

Harrastusten kautta lapsen on mahdollista myös saada tärkeitä onnistumisen elämyksiä, jotka voivat mahdollisesti jopa korvata muissa ympäristöissä saatuja epäonnistumisen kokemuksia. (Keltikangas-Järvinen (2010, 22, 123.) Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaajalla on suuri vastuu vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa: annetaanko palautetta lapsen toiminnasta vai lapsen persoonasta ja tarjotaanko lapselle onnistumisen kokemuksia.

Ihmisen kehonkuva on tietoon ja tunteisiin pohjautuva mielikuva omasta kehosta (Blinnikka 1995, Rinta-Harrin 2005, 76 mukaan). Suhde omaan vartaloon liittyykin ihmisen itsetuntoon ja minäkuvaan. Kehonkuva on jokaiselle henkilökohtainen ja sen muodostumiseen vaikuttavat olennaisesti ympäristöltä saatu palaute ja kohtelu. Ei ole yhdentekevää, miten lapsi kokee muiden hyväksyvän hänen kehonsa, tai puhutaanko vartalosta ja liikkumisesta myönteisesti vai mitätöiden. Lapsen ei pitäisi joutua muilta saadun palautteen tai kommenttien myötä häpeämään omaa kehoaan tai tapaansa liikkua. (Rinta-Harri 2005, 76–80.) Kehonsa kautta lapsi saa viestejä taidoistaan, joiden pohjalta hän muodostaa käsityksen omasta minästään. Paitsi onnistumiset myös epäonnistumiset lapsi johtaa suoraan omaan persoonaansa. Positiivisella palautteella on suuri merkitys sen suhteen, miten nopeasti lapsi pystyy luottamaan itseensä ja erottamaan suorituksissa tapahtuneet virheet omasta persoonastaan. (Iivonen 1999, 66.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Vuorovaikutustaitojen nykytilaa ja ohjaajien kehitystarpeita selvitimme haastattelun ja havainnoinnin avulla. Toteutimme haastattelut ja havainnoinnit voidaksemme tuoda oppaassa kohderyhmän tarpeet mahdollisimman hyvin huomioon. Saadaksemme aikaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisen oppaan koimme tärkeäksi tuoda esiin ohjaajien omia näkökulmia vuorovaikutustaidoistaan.

6.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Haastattelut ja havainnoinnit toteutimme eräässä Suomen voimisteluliiton jäsen-seurassa tammikuun 2013 aikana. Seuran puheenjohtajan avulla kartoitimme seurasta kohderyhmäämme vastaavia ohjaajia haastateltaviksi ja havainnoitaviksi. Toivoimme haastateltavien ja havainnoitavien ohjaajien edustavan sitä kohderyhmää, joille opas on ensisijaisesti tarkoitettu. Ohjaajien tuli olla vasta aloittaneita tai mahdollisimman vähän aikaa ohjanneita ja juuri Jumppakoulu-koulutuksen käyneitä. Puheenjohtajan kautta lähetimme kohderyhmään sopiville ohjaajille sähköpostitse saatekirjeen, jossa esittelimme opinnäytetyötämme, sen tavoitetta ja tarkoitusta sekä annoimme tietoa haastattelusta. Saatekirje sisälsi lupalomakkeen, joka oli tuotava haastattelutilanteeseen vanhempien allekirjoituksen kera, sillä suurin osa haastateltavista oli alaikäisiä. (Liite 2.) Myös ohjaajien oma suostumus haastatteluaineiston käyttöön tutkimuksessa pyydettiin kirjallisesti.

Tutkittaviksi valikoitui viisi 16–18-vuotiasta ohjaajaa. Ohjauskokemusta heille oli kertynyt vuodesta kolmeen vuoteen, minkä lisäksi lähes kaikilla oli 1–2 vuoden kokemus apuohjaamisesta. Ohjaajilla oli jonkin verran enemmän kokemusta kuin olimme toivoneet, mutta katsoimme heidän kuitenkin sopivan kohderyhmään. Kaikki ohjaajat olivat käyneet Jumppakoulu-koulutuksen noin vuotta aiemmin. Tutkittavilla ohjaajilla oli omaa voimistelutaustaa, mitä kautta he olivat päätyneet myös ohjaajiksi. Ohjaajat olivat lukiolaisia, eli kenelläkään ei ollut Voimisteluliiton koulutusten lisäksi lasten liikunnan ohjaukseen valmistavaa koulutusta.

6.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelutyyppiä valitsimme teemahaastattelun. Nimensä mukaisesti se jaetaan tiettyihin teemoihin ja sen avulla voidaan korostaa vastaajien omia kokemuksia eri tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2006, 47–48). Haastatteluissa käytettävät teemat pohjautuivat opinnäytetyössämme esiintyvään teoretiseen tietoon. Haastattelurunko rakentui kahdentyyppisistä kysymyksistä. (Liite 3.) Selvittääksemme vuorovaikutustaitojen tämänhetkistä tilaa, laadimme ohjaukseen liittyviä pohdintakysymyksiä ja esimerkkejä ohjaustilanteista. Näihin kysymyksiin toivoimme ohjaajan vastaavan sen mukaan, miten todellisessa tilanteessa toimisivat. Toisen tyyppisissä kysymyksissä vastaajaa pyydettiin kertomaan omia kokemuksiaan siitä, millaiseksi erilaiset vuorovaikutustilanteet lasten kanssa kokee.

Haastattelukysymysten laadinnan aloitimme miettimällä, minkälaisia vastauksia tarvitsemme tutkimustamme varten ja millaisilla kysymyksillä niitä saisimme. Teemoittelimme kysymykset teoriapohjamme aiheisiin liittyen. Osa kysymyksistä täytyi muotoilla kauan, ennen kuin oikea sanajärjestys ja kirjoitusasu löytyivät. Pyrimme tekemään kysymyksistä helposti ymmärrettäviä ja yksinkertaisia niin, että niissä kysyttiin vain yhtä asiaa. Näin vastaajalle on helpompi keskittyä vastaamaan yhteen kysymykseen.

Esitestasimme haastattelurunkoa ohjaajien kohderyhmään sopivilla henkilöillä joko puhelimitse tai kasvotusten. Testauksen tavoitteena oli saada selville, puuttuiko haastattelurungosta jotain olennaista ja toimivatko kaikki kysymykset. Esitestauksesta saimme kokemusta oikeaa haastattelutilannetta varten sekä hyviä korjauksia kysymysten muotoiluun ja sanavalintoihin. Esihaastatteluiden jälkeen teimme haastattelurunkoon joitakin muutoksia, kuten vaihdoimme käsitteitä helpommin ymmärrettävään muotoon.

6.3 Havainnointi tutkimusmenetelmänä

Esimerkkitalannekysymyksistä saadun haastatteluaineiston tueksi kävimme havainnoimassa ohjaajia lasten liikuntatunneilla. Havainnointilanteissa tutkija seuraa, tallentaa ja analysoi tutkimuksen kannalta kiinnostavia tapahtumia (Blaxter, Hughes & Tight 2010, 199). Havainnoinnin kautta pyrimme saamaan selville vuo-

rovaikutustaidoissa ilmeneviä puutteita ja onnistumisia, joita ohjaajat eivät haastatteluissa tuo ilmi tai tiedosta lainkaan.

Saadaksemme monipuolista tietoa ohjaajien vuorovaikutustaidoista havainnoimme neljän eri ikäluokan, 3-vuotiaiden, 4–6-vuotiaiden, 7–9-vuotiaiden sekä 10–14-vuotiaiden, lasten ohjaajia. Havainnoimalla monipuolisesti eri ikäluokkia saimme kuvan siitä, miten vuorovaikutus näkyy tai eroaa eri ikäryhmien ohjaustilanteissa, ja kuinka ohjaajat ottavat lasten iän vuorovaikutustilanteissa huomioon. Yhteensä teimme kuusi havainnointia eri ryhmiin.

Havainnointimenetelmänä käytimme avointa suoraa havainnointia. Valitsimme suoran havainnoinnin, sillä Anttilan (1996, Saaranen-Kauppinen & Puusniekan mukaan) mukaan sen avulla saadaan tutkittavien käyttäytymistä koskevaa tietoa. Haastatteleamalla selvitetään, mitä vastaajat ajattelevat tai uskovat, mutta havainnoinnin avulla saadaan selville, mitä oikeasti tapahtuu. Saadaan tietoa siitä, käyttäytyvätkö vastaajat niin kuin ovat kertoneet käyttäytyvänsä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212.)

6.4 Haastatteluaineiston keruu

Haastattelupäivät ja -ajat sovimme seuran puheenjohtajan välityksellä. Haastattelupäivät olivat arki-iltoina ohjaajien vetämien voimistelutuntien yhteydessä tammikuun aikana. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, jotta muiden vastaukset eivät vaikuttaisi kenenkään mielipiteisiin. Kahdessa ensimmäisessä haastattelussa meillä oli läsnä kaksi haastattelijaa alkuperäisen suunnitelmamme mukaan. Näissä tilanteissa toinen haastatteli ja toinen huolehti nauhurin toimivuudesta sekä teki muistiinpanoja haastattelun kulusta. Muissa haastatteluissa käytimme vain yhtä haastattelijaa, sillä emme saaneet omia ja haastateltavien aikatauluja sopimaan yhteen. Emme kuitenkaan kokeneet toisen haastattelijan poissaoloa haitalliseksi haastattelun onnistumiselle. Haastattelut kestivät keskimäärin 15 minuuttia.

Haastattelut suoritettiin ohjaajien ohjaustuntien jälkeen liikuntasalien tyhjissä pukuhuoneissa, joissa oli saatavilla olevista tiloista vähiten häiriötekijöitä. Osa pukuhuoneista sijaitsi lähempänä liikuntasalia, minkä takia haastattelun aikana saattoi kuulua lasten ääniä, mutta se ei vaikuttanut haastattelun kulkuun. Haastatteluti-

lanteen alussa kerättiin haastateltavalta kirjallinen suostumus tutkimukseen. Juttelimme myös hieman haastateltavan ohjaajan kanssa luodaksemme rennompaa ilmapiiriä. Kerroimme minkälaisia kysymyksiä ja mistä aiheesta tulemme kysymään sekä sitä, miksi häntä ylipäättään haastatellaan. Muistutimme, että haastattelut tehdään nimettöminä ja haastattelunauhut hävitetään käytön jälkeen.

6.5 Havainnointiaineiston keruu

Saimme havainnoiteihin tutkimusluvan Suomen voimisteluliitolta 2.1.2013. (Liite 4.) Havainnoinnit teimme samoina päivinä haastattelujen kanssa. Havainnoitavina olivat samat ohjaajat, joita haastattelimmekin. Havainnoinneissa meillä oli alkuperäisen suunnitelman mukaan myös tarkoitus olla kaksi tutkijaa, mutta välillä havainnoimme myös yksin. Emme kuitenkaan kokeneet siitä olleen haittaa.

Havainnoinnit tapahtuivat lasten voimistelutunneilla liikuntasaleissa. Kysyimme ohjaajalta ennen tunnin alkua paikkaa, missä olisi hyvä seurata tunnin kulkua. Sijoituimme useimmiten salin reunalle, josta näimme ohjaajan ja lapset, mutta emme olleet kenenkään tiellä. Havainnointien pituus vaihteli voimistelutuntien pituuden mukaan 45 minuutista tuntiin. Saavuimme paikalle hyvissä ajoin ennen tunnin alkua, jotta ehdimme nähdä lasten saapumisen tunnille. Poistuimme salista tunnin loputtua lasten jälkeen.

Havainnoinnin aikana teimme muistiinpanoja paperille tutkimuksen kannalta oleellisista havainnoista, esimerkiksi ohjaajien ilmeistä, eleistä, sanojen ja äänen käytöstä sekä ohjaajan antamasta palautteesta. Havainnot pyrimme tekemään teoriapohjamme teemoihin pohjautuen. Kiinnitimme huomiota siihen, miten ohjaaja toimi ja kuinka se vaikutti tunnin tapahtumiin ja lapsiin. Emme puuttuneet tunnin kulkuun ja ohjeistimme ohjaajaa pitämään tunnin kuin meitä ei olisi ollut paikalla ollenkaan.

6.6 Aineiston analyysimenetelmät

Laadulliset tutkimusmenetelmät, kuten tutkimuksessamme hyödynnetty havainnointi ja teemahaastattelu, tuottavat laajaa aineistoa. Tulosten saamiseksi analysoimme aineiston eli lajittelimme ja muokkasimme sitä niin, että saimme esiin

tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon. Sekä havainnointi- että haastatteluaineiston analyysimenetelmänä käytimme teemoittelua. Valitsimme menetelmän, koska meillä oli valmiiksi teoriasta nousseet teemat: lapsiryhmän ohjaus, sanallinen viestintä, sanaton viestintä, palaute ja lapsen kognitiivinen kehitys, joiden pohjalta tutkimusta toteutimme. Teemoittelun hyödyntäminen mahdollisti samalla uusien teemojen nousemisen saadusta aineistoista, tai yksittäisen teeman nousemisen merkittävämmäksi (Kananen 2008, 89.)

Ennen varsinaista analyysia litteroimme tutkimusaineiston eli kirjoitimme havainnointi- ja haastatteluaineistot puhtaaksi (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Litteroitua havainnointiaineistoa kertyi yhdeksän sivua, haastatteluaineistoa 18 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12. Teemoittelussa apuna käytimme tutkimusaineiston koodausta. Koodaus tarkoittaa aineiston luokittelua ja tiivistämistä selkeiksi kokonaisuuksiksi (Eskola & Suoranta 1998, 155–156). Litteroinnin ja koodauksen toteutimme käsin Word-tekstinkäsittelyohjelmaan. Teemoittelussa jaotelimme tutkimusaineistot havainnoitujen ikäryhmien mukaan eri luokkiin. Saadaksemme yhdistettyä samankaltaisuudet luokittelimme saadut havainnot teoriapohjaamme ja opasta vastaaviin teemoihin. Luokkia käytimme vähän, koska koimme tutkimuksen kannalta oleelliseksi kerätä luotettavaa ja yleisluontoista tietoa ohjaajien vuorovaikutustaidoista. Jaotellun aineiston klusteroimme, eli poimimme aineistoissa toistuvia samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, jotka koimme tulosten kannalta merkittäväksi. Teemoitteluun oleellisena osana kuuluu sitaattien hyödyntäminen ja näitä olemme pyrkineet tuomaan näkyviksi tuloksissa (Kananen 2008, 89).

7 TULOKSET

Havainnointi- ja haastatteluaineistoa kerätessä tutkimusrunkonamme toimi lapsen ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta koskeva teoriapohjamme. Ryhmittelimme myös aineistoista saadut tulokset mukailemaan tutkimuksessamme käsiteltävien avaintemoja: ryhmänohjausta, sanallista viestintää, sanatonta viestintää, palautetta sekä ajattelun ja kielen kehitystä.

7.1 Haastattelut

Olemme alusta asti pitäneet ohjaajien näkökulman ja mielipiteiden esille tuomista tärkeänä osana opinnäytetyötämme ja opastamme. Haastatteluaineistosta ilmenneitä tuloksia esittelemme käyttämällä paljon suoria lainauksia ohjaajien haastatteluista. Sitaattien runsaaseen käyttöön päädyimme tuodaksemme vastaajien ajatukset esiin juuri sellaisina kuin he itse ne ovat kuvanneet. Olemme kuitenkin muokanneet sitaattien kieltä asiatyylisemmäksi luettavuuden helpottamiseksi sekä vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi.

7.1.1 Sanallinen viestintä ja sanavalintojen merkitys

Haastattelun aluksi pyysimme vastaajia kertomaan hieman itsestään ja ohjaajataustastaan, muun muassa kuinka kauan ja minkä ikäisiä ryhmiä he ovat ohjanneet. Taustatietojen jälkeen siirryimme varsinaisiin, teoriapohjamme teemoista nostamiimme kysymyksiin. Ensimmäiseksi kuvasimme haastateltaville esimerkkitilanteen, jossa lapsi toimii annettujen ohjeiden vastaisesti. Pyysimme heitä kuvaamaan, mitä vastaavassa tilanteessa tekisivät. Kaikki vastaajat kertoivat, että muistuttaisivat lapsia yhteisistä säännöistä ja niiden noudattamisesta. Mikäli tämä keino ei toimi, toi yksi vastaajista esiin myös mahdollisuuden antaa rangaistus toistuvasta sääntöjen rikkomisesta esimerkiksi jäähyn muodossa.

Pyydän kumpaaki lasta tulemaa alas ensiks, että tulevat sinne mihin pitiki tulla. Ja sit jos käy niin etteivät tule, ni sit mä meen niinku ihan konkreettisesti siihen lähelle ja pyydän uudelleen. Ja sit jos ei vielä kumpikaa tuu alas ni sithän ne täytyy sieltä hakea.

Seuraavaksi luimme haastateltaville "jos opit"-alkuinen ja "kun opit" -alkuiset lauseet ja pyysimme heitä pohtimaan näiden välistä merkityseroa. He olivat kaikki yhtä mieltä siitä, että "jos opit" viestii ohjaajan epävarmuudesta siitä, tuleeko lapsi oppimaan jotakin. Sen sijaan "kun opit" kuulosti kannustavammalta, ja kaikki vastaajat kertoivat, että vastaavassa tilanteessa käyttäisivät mieluummin kyseistä muotoa osoittaakseen, että uskovat lapsen oppivan.

Jos mä sanoisin et "jos", -- et mä en usko siihen, et ne välttämättä oppii. Mut sit se "kun" on -- enemmän optimistinen, sellanen, et tottakai sä sen opit.

Pyysimme haastateltavia kuvailemaan tilanteita, joissa heistä tuntuu siltä, ettei lapsi ymmärrä heitä. Neljä viidestä vastaajasta koki, että jos lapsi ei ole ymmärtänyt ohjaajan sanomaa, on se johtunut annettujen ohjeiden epäselvyydestä tai liian vaikeasta leikistä tai liikkeestä. Parhaaksi tavaksi tällaisissa tilanteissa kaikki haastateltavat kokivat ohjeiden toistamisen lyhyemmin ja selkeämmin, tai mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi liikkeen näyttämisen ohjeiden lisäksi.

No jos selittää huonosti vaikka jonkun leikin säännöt tai unoh-taa kertoo jotakin, ni sit ei välttämättä ymmärrä, et sit pitää sano uudestaan. -- sit mä toistan ja kerron tarkemmin ne ohjeet ja sillä tavalla sitte selkeytän sitä. Kerron jotain mitä vaikka unoh-tu sanoa --.

7.1.2 Sanaton viestintä

Kun haastateltavilta kysyttiin heidän kokemuksiaan siitä, kuinka oma tunnetila vaikuttaa ohjaukseen, olivat vastaajat yksimielisiä, ettei mahdollinen huono päivä ole vaikuttanut ohjauksen käyttäytymiseen tai välittynyt lapsille. Kaksi vastaajista myös kertoi, että huonokin päivä on saattanut muuttua paremmaksi, koska lasten ohjaaminen on koettu niin mielekkääksi. Lisäksi myös erityisen hyvien päivien on koettu vaikuttavan positiivisesti ohjaustilanteisiin ohjaajan ollessa erityisen hyväntuulinen ja pirteä.

No pyrin mahdollisimman vähän antamaan sen vaikuttaa, mut kyllähän se tietysti jos on tosi hyvällä päällä ja ilonen, niin sit varmasti lapsetkin on enemmän semmosia, et niiden kanssa on mukavaa olla. En mä ainakaan silleen koe, että se vaikuttais. Sen verran hyvin yritän pysyä kuitenkin suht neutraalina, et ei silleen vaikuta.

Se ei välttämättä tarkoita sitä, et vaikka ois huono päivä et sit se menis välttämättä huonosti, koska yleensä sitte -- kumminki muuttuu se ilmapiiri niitten lasten kanssa vähän paremmaks.

Katsekontaktin merkitys koettiin suureksi, ja haastateltavien mukaan sitä käytetään monenlaisissa tilanteissa. Kaikki vastaajat kertoivat pyrkivänsä saamaan katsekontaktin lapseen aina esimerkiksi sääntöjä tai leikin ohjeita kertoessan. Yksi vastaaja myös kuvasi katsekontaktin käyttöä eräänlaisena tehokeinona, jos lapsen huomion saaminen muilla keinoilla on ollut haastavaa.

-- Sitten kun näyttää jotain liikettä, ni et näkee oikeesti että kenelle puhuu, et jos -- luon katseen, että häntä tarkotan nyt --, et sun pitää nyt kuunnella ja keskittyä.

7.1.3 Palaute liikuntasuorituksista

Haastateltavilla oli eriäviä mielipiteitä kysyessämme, antavatko he palautetta mieluummin yksittäiselle lapselle vai koko ryhmälle samanaikaisesti. Kaksi vastaajista antoi mieluiten ryhmälle, yksi yksittäiselle lapselle ja kahden mielipide riippui siitä, oliko annettava palaute positiivista vai korjaavaa. Yksittäiselle lapselle annettun palautteen paitsi hyvänä, myös huonona puolena koettiin sen henkilökohtaisuus. Onnistuneen suorituksen jälkeen palautteen antaminen yksittäiselle lapselle koettiin mielekkääksi, mutta korjaava palaute haluttiin yleensä antaa koko ryhmälle, jotta yhtä lasta ei loukata arvioinnilla. Osa ohjaajista koki myös positiivisen palautteen antamisen olevan mielekkäämpää koko ryhmälle.

No yksittäiselle mun mielestä, koska sit se kuulee niinku henkilökohtasesti sen, -- et se on tehny oikein ja osannu jotain.

-- jos sen kohdistaa ryhmälle, -- vaikka mulla ois mielessä joku tietty lapsi --, nii sitten kuitenkin jokainen niistä voi miettiä omalla kohalla sen niin, että mahdollisesti parantaa omaa suoritusta sen mukaan, minkälainen se palaute sitten on.

Haastavinta palautteen antamisessa on vastaajien mukaan negatiivisen palautteen antaminen. Vaikeaksi korjaavassa palautteessa koettiin se, ettei lapsen tunteita haluta loukata, vaan tarkoituksena on tuoda esiin niitä tekijöitä, joiden avulla lapsi voisi suoritustaan parantaa. Yksi koki haastavaksi myös palautteen antamisen tilanteissa, joista ei oikein keksi mitään sanottavaa.

-- yrittää muotoilla sen sillee et lapset ymmärtää sen tavallaa, että se ei oo mikää sellai et "nyt ootte mokannu, hävetkää", vaan siis sellanen, et näin käviki tällä kertaa, -- ens kerralla paremmin.

-- tosi paljon haluisin että se osais sen ja sillee harjotellaan tosi monta kertaa. Ni sit mulle tulee sellanen, että mä en niinku haluu sanoo sille, -- et sä et -- osannu tätä, vaikka se yrittää tosi kovasti. Mut kyl mä sit aina onnistun muotoilemaan sen jotenkin... sillee et harjotellaan vaan.

Kuvasimme vastaajille esimerkkitalanteen lapsesta, joka tekee tunnilla hienon kärnypyörän, vaikka kaatuukin lopuksi. Pyysimme sen jälkeen vastaajia kuvailemaan millaista palautetta he tällaisessa tilanteessa lapselle antaisivat. Kaikki haastateltavat kokivat, että lasta tulee kehua hyvästä yrityksestä. Kaksi vastaajaa antaisi myös korjausehdotuksia, yksi painottaisi mieluummin ainoastaan suorituksessa onnistuneita osa-alueita.

-- kerron, että mitkä asiat siinä meni just niinku pitikin, -- tai sit se, että kertoo että mikä -- vois korjata silleen, että ens kerralla sen pääsee ilman, että kaatuu.

-- kyl siit mun mielestä pitää kehuu. -- se voi yrittää uudellee, et kuitenki ku ymmärtää sen idean et miten se tekee. Ja et välttämättä se ei kuitenkaa seuraaval kerral kaadu, et kyl mä siitä kehuisin aika paljon, et en mä sillee antais sen kaatumisen vaikuttaa niin paljon.

7.1.4 Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioiminen, itsetunnon tukeminen

Kaikki haastateltavat kokivat vahvasti sen, että eri-ikäisiä lapsia tulee myös ohjata eri tavalla. Alle kouluikäisten lasten ja yli kymmenvuotiaiden lasten välillä on niin suuria eroja, että paitsi toiminnan sisältöä, myös ohjaajan puhetapaa ja omaa olemusta täytyy muuttaa sen mukaan, minkä ikäisen ryhmän ohjaajana toimii.

Jos nuorempia, niin just sellanen ilosempi ja pirteempi ja sit varsinki ehkä kiinnittäis huomiota siihen, että antaa ohjeet tosi lyhyesti ja selkeesti.

-- jos on vaikka alle kouluikäisiä --, ni tottakai siinä pitää olla enemmän sellanen -- lapsenomainen, että käsittelee ihan eri tavalla kuin jotain 10–14-vuotiaita. Et ottaa paljon enemmän siinä ohjauksessa huomioon kaikki tälläset, -- mitä lapsen maailmaan

kuuluu. Ja sit jos on vanhempia, ni tottakai sitte kiinnittää enemmän huomiota niihin yksityiskohtiin ja mitä jo vaaditaan sit sillä tasolla.

Myös leikin rooli haastateltavien tunneilla vaihtelee sen mukaan, minkä ikäisistä lapsista ohjattava ryhmä koostuu. Kaikki kuitenkin pitivät leikkiä tärkeänä tai melko tärkeänä osana lasten kanssa toimimista. Leikkeihin voidaan ohjaajien mukaan myös sisällyttää jumppaliikkeiden harjoittelua. Osa vastaajista koki, että myös heidän oma osallistumisensa leikkeihin on merkittävää. Toiset taas osallistuvat leikkiin yleensä vain erityistilanteissa, esimerkiksi jos lapsia on paikalla pariton määrä. Nämä vastaajat pitivät tärkeämpänä sitä, että voivat havainnoida, miten lapset leikissä toimivat.

-- mitä pienemmillä, ni se on -- isommassa osassa. Sillee et opi-taan leikin kautta.

-- on se siis sillei tietysti lapsilleki varmaa kiva, että mä en vaan seisoskele siellä lavan reunalla --. Varsinki jos on joku sellanen vähän vaikeempi leikki, ni pystyy kattoo vähän mallia --.

No mä oon silloin tällöin ollu, et jos on vaikka pariton määrä ni sillon on ihan hyvä mennä ite. Mut mä oon kumpaaki koittanu, seki on sinänsä hyvä et seuraa vierestä et näkee oikeesti et mitä siin tapahtuu ja et se toimii.

Kuvasimme ohjaajille esimerkkitilanteen, jossa lapsi ei useista yrityksistä huolimatta onnistu tekemään jotakin liikettä. Tilanne päättyy, kun lapsi ei enää halua yrittää uudestaan, vaan itkee olevansa huono. Kysyimme, mitä vastaaja tällaisessa tilanteessa tekisi. Haastateltavat kokivat lapsen tukemisen ja rohkaisemisen erittäin tärkeäksi. Yksi vastaajista toi esille, että voisi omakohtaisen kokemuksen kautta tuoda lapselle esiin, että ohjaaja itsekään ei ole oppinut liikkeitä ensimmäisellä yrittämällä. Myös muut vastaajat kertoisivat lapselle, että liikkeen voi oppia vain harjoittelemalla, ja että lasten ei odotetakaan osaavan liikkeitä heti.

-- tietysti yritän ainakin rohkasta, että yritetään nyt kuitenkin ja silleen, että kertoo vaikka jonkun omakohtasen kokemuksen, -- että sitä ei välttämättä ensimmäisellä kerralla opi, et sitä pitää vaan jaksaa harjotella.

Samaan esimerkkitilanteeseen liittyi myös ohjaaja, jonka kuvailimme turhautuneen ja kyllästyneen siihen, että lapsi ei yrittämisestä huolimatta onnistu. Ohjaajat kokivat tärkeäksi, että oma turhautuneisuus sysätään pois eikä sitä näytetä lapsel-

le, vaan pysytään kannustavana ja pohditaan omaa reaktiota esimerkiksi myöhemmin kotona.

7.1.5 Hyvän ryhmänohjaajan ominaisuudet, omat vahvuudet ja heikkoudet

Haastattelun lopuksi vastaajia pyydettiin mainitsemaan kolme ominaisuutta, jotka he kokevat tärkeiksi ohjaajalle. Haastateltavat toivat esiin monin paikoin samankaltaisia asioita, erityisesti kärsivällisyyden, selkeyden, jämäkkyuden sekä leikkimielisyyden ja positiivisen asenteen. Monin paikoin myös koettiin, että vastaajien omat vahvuudet ohjaajina liittyivät näihin samoihin teemoihin. Vahvuuksiksi koettiin esimerkiksi helposti lähestyttävyys, kyky antaa palautetta, rauhallisuus, auktoriteetti sekä kannustavuus.

Toiveita oppaan sisältöä koskien tuotiin esiin vain niukasti. Ohjaajat toivoivat oppaan sisältävän esimerkkejä eri tilanteista, joita lasten kanssa voi tulla ja käytännön vinkkejä siitä, kuinka tilanteissa tulisi toimia. Ongelmatilanteita, joihin neuvoja kaivattiin, olivat esimerkiksi huono ryhmähenki, hiljaisen ja äänekkään lapsen tasapuolinen kohtaaminen ja lapsiryhmän huomion saaminen.

7.2 Havainnoinnit

Havainnointiaineiston tulokset esittelemme kertomalla toistuvat yhteneväisyydet ja oppaan toteutuksen kannalta merkittävimmiksi katsomamme eroavaisuudet. Myös havainnointituloksiin olemme ottaneet suoria sitaatteja tekemistämme muistiinpanoista havainnollistamaan tehtyjä huomioita. Siinä missä haastatteluaineiston sitaattien tarkoitus oli tuoda esiin vastaajien ajatuksia sellaisenaan, on tässä haluttu tuoda tutkijoiden havainnointitilanteessa tekemiä huomioita konkreettisesti myös lukijan nähtäväksi. Havainnoinnin kohteena olivat lasten liikunnan ohjaajien vuorovaikutustaidot, eli vaikka sitaateissa ei välttämättä tekijää mainita, puhutaan niissä yksittäisen ohjaajan toiminnasta.

7.2.1 Ohjaajan yleinen olemus, lasten huomioiminen

Lapsiryhmän ohjauksessa havainnointimme kohdistui ohjaajan yleiseen olemukseen ja ohjeidenantotapaan. Kiinnitimme huomiota myös leikin rooliin liikunta-

tuokioiden aikana. Kaikki havainnoidut ohjaajat olivatkin olemukseltaan reippaan, innokkaan ja hyväntuulisen oloisia. He ottivat lapset yksilöllisesti huomioon ja muistivat heidän nimensä. Alle kouluikäisten ryhmässä ohjaaja antoi ohjeita erikseen yksittäisille lapsille. Tuntien aloitus oli selkeä ja kaikki ohjaajat yhtä lukuun ottamatta kerääntyivät lapsiryhmän kanssa yhteen ennen varsinaisten harjoitusten alkua. Lähes jokaisella havainnointikerralla ohjaajat käyttivät paljon leikkiä ja leikinomaisia harjoitteita, sekä osallistuivat kaikkiin leikkeihin myös itse. Vain yksi ohjaaja ei sisällyttänyt leikkiä tuntiinsa.

Erään tunnin alkaessa ja lasten tullessa saliin ohjaajat istuivat salin nurkassa, eivätkä menneet lapsia vastaan. Ensimmäisenä saapunut lapsi jäi harhailemaan saliin yksin.

Lapsi tulee saliin ja istuu itsekseen -- ei huomioi tai tervehdi lasta.

Ohjaajat vaihtoivat nopeasti leikistä toiseen. Muutama ohjaaja vaihtoi leikkiä samalla, kun edellinen leikki oli kesken, jolloin lapset olivat levottomia.

7.2.2 Sanallinen viestintä, ohjeistaminen

Sanallisessa viestinnässä havainnointimme kohdistui ohjaajien sanavalintoihin ja esimerkiksi ohjeiden annon selkeyteen ja nopeuteen. Jokaisella havainnointikerralla ohjaajat käyttivät sanallisen viestinnän yhteydessä paljon kieltoja, kuten ”Älä” tai ”Ei noin”. Ohjaajat näyttivät kuitenkin usein myös, miten oikeasti pitäisi toimia. Ohjaajat huusivat ohjeita salin toisesta päästä, välillä musiikin soidessa kovaa päälle. Näihin ohjeisiin lapset eivät reagoineet. Suurimmaksi osaksi musiikin ja äänen yhteensovittaminen onnistui ja musiikkia hiljennettiin puhumisen ajaksi. 10–14-vuotiaiden havainnoinneissa ohjaajat antoivat paljon neuvoja lasten jutellessa samalla keskenään ja kuljeskellessa ympäri salia. Annetut ohjeet olivat ikäryhmästä riippumatta liian pitkiä. Puhe oli myös hyvin nopeaa ja paikoin epäselvää.

7.2.3 Sanaton viestintä

Sanattomassa viestinnässä havainnoimme ohjaajien ilmeitä, eleitä ja katsekontaktia lapseen. Havainnoinneissa tuli esiin, että alle kouluikäisten ryhmissä ohjaajat hakeutuivat puhuessaan fyysisesti lasten tasolle. Yksittäiselle lapselle puhuessaan ohjaaja kyykistyi hänen viereensä. Alussa kaikkien havainnoitujen ryhmien ohjaajat yhtä lukuun ottamatta istuivat lasten kanssa ringissä ja ottivat nimenhuudossa jokaiseen läsnäolijaan katsekontaktin. Katsekontaktia käytettiin kaikissa ryhmissä luontevasti tehokeinona, esimerkiksi hiljaisuuden palauttamiseksi. Fyysistä kosketusta lapseen ohjaajat eivät käyttäneet juuri ollenkaan: vain yhdessä ryhmässä ohjaaja kosketti jokaista lasta toiminnan aikana.

Useammalla havainnointikerralla lasten saapuessa saliin ohjaajat eivät tervehtineet lapsia, vaan olivat usein selkä heihin päin. Yhdessä alle kouluikäisten ryhmässä ohjaaja houkutteli tunnille juuri saapunutta lasta kädet puuskassa ja seisten itse salin toisessa päässä.

Lapsi ei uskalla tulla aluksi saliin -- houkuttelee kädet puuskassa.

Lapsi ei tottele -- ei ehkä ymmärrä.

Kielteistä sanatonta viestintää ei havainnointien mukaan näyttäytynyt kuitenkaan paljoa. Esimerkiksi ohjeita noudattamattomia lapsia kohtaan ohjaajat eivät näyttäneet kielteisiä eleitä tai ilmeitä. Kahdella havainnointikerralla ohjaajat vilkuilivat toiminnan aikana jatkuvasti kelloa, mikä herätti toisessa ryhmässä kyselyä ohjaajan kiireestä lähteä kotiin.

7.2.4 Palaute liikuntasuorituksista

Palaute oli havainnointituloksien mukaan yksipuolista: suunnattu pääasiassa aina koko ryhmälle ja se oli myönteistä. Jokaisella tunnilla ohjaajat käyttivät paljon sanaa ”hyvä” ja sanoivat, että epäonnistuminen ei haittaa. Palautetta annettiin jokaisella havainnointikerralla kuitenkin todella vähän. Kahdella havainnointikerralla palautetta ei annettu lainkaan.

Palaute pelkästään positiivista -- aina samantyylistä palautetta, koko ryhmälle

Palaute annettiin harjoituksen aikana tai välittömästi sen jälkeen. Ohjaajat antoivat toistuvat ”hyvä”-kommentit ohjeiden kertomisen lomassa, eivätkä he kohdistaneet niitä kenellekään. Toiminnan aikana tai sen jälkeen annettu palaute ilmaistiin nopeasti ja paikoin epäselvästi, eivätkä lapset reagoineet siihen. Henkilökohtaista palautetta ohjaajat eivät antaneet lähes ollenkaan.

Antaa palautetta todella vähän, ei anna henkilökohtaista palautetta. Palaute sanotaan epäselvästi ja nopeasti (moni ei näytä kuulevan).

Myöskään rakentavaa tai korjaavaa palautetta ohjaajat eivät harjoitusten yhteydessä antaneet, vaikka lapset eivät tehneet liikkeitä oikein.

”Ei häiritse vaikka ei osaa” lapselle tunne, että on sama mitä hän tekee (?)

Ainoastaan yhdellä kuudesta havainnointikerrasta ohjaaja antoi yksittäiselle lapselle parannusehdotuksen liikkeen suorittamiseksi.

7.2.5 Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioiminen

Havainnoinneissa keskityimme myös tarkkailemaan ohjaajien taitoa huomioida vuorovaikutuksessaan lapsen kielen ja ajattelun kehitys. Huomioimme tutkimuksen aikana kuinka ohjaajat havainnollistavat ja kertaavat ohjeita tai varmistavat niiden ymmärretyksi tulemisen.

Havainnoinneissa ohjaajat antoivat ohjeet jokaisessa ikäryhmässä havainnollistavia liikkeitä käyttäen: he näyttivät käsitteitä vastaavat liikkeet ja kiersivät näyttämässä esimerkiksi jokaisen paikat salissa konkreettisesti.

Ohjeet annetaan esimerkkejä hyödyntäen -- näyttää kaikki liikkeet -- niiden nimet mainitaan näyttämisen yhteydessä

Alle kouluikäisten ryhmissä ohjaajat kysyivät ohjeet annettuaan, olivatko kaikki ymmärtäneet. Ohjeita myös kerrattiin, mikäli jotain oli jäänyt epäselväksi. Jokaisella havainnointikerralla ryhmässä, jossa lapsilla oli kysyttävää tai kommentoitavaa, ohjaajat jäivät kuuntelemaan ja vastaamaan. Käsitteitä ohjaajat havainnollistivat näyttämällä esimerkkiliikkeitä. Alle kouluikäisten ohjaajat käyttivät harjoituksissa leikinomaisia ja lapsille tutumpia nimiä. 10–14-vuotiaiden ryhmässä liikkeistä puhuttiin aina oikeilla termeillä.

Liikkeille on helpotettuja nimiä kuten "käden alta kurkkaus".

Vaikka ohjeiden anto oli kaikilla havainnoiduilla tunneilla yksinkertaista, etenkin alle kouluikäisten ryhmissä niiden suhteen näkyi toistuvaa epäselvyyttä ja -loogisuutta. Ohjaajat antoivat ohjeita hyvin nopeasti ja pitkästi. Jokaisessa ikäryhmässä tuli esiin tapa antaa ohjeita vielä edellisen toiminnan ollessa käynnissä. Kouluikäisten ryhmissä ohjaajat eivät juuri varmistaneet ohjeiden ymmärrystä. Uusia asioita opeteltiin nopealla tahdilla ja harjoituksesta seuraavaan siirryttiin antamatta lapsille aikaa kerrata juuri opeteltua.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kaikki tutkittavien ohjaajien vastaukset haastatteluissa ja tutkijoiden tekemät havainnot käytännön tilanteista eivät täysin kohtaa. Havaintojemme mukaan ohjaajat eivät aina toimineet ohjaamillaan tunneilla siten, kuin haastatteluissa kertoivat tietyissä tilanteissa toimivansa. Haastatteluissa annettujen vastausten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että ohjaajilla on paljon hyvää tietoa siitä, kuinka vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa pitäisi toimia. Tätä tietoa ohjaajat veivät käytännön ohjaustoimintaansa vain osittain. Puutteelliseksi jäi erityisesti palaute, jota annettiin hyvin niukasti ja yksipuolisesti.

Palautteen antaminen on yksi ohjaajan oleellisimmista taidoista (Kupila 2004, 4). Ohjaajat toivat itse jonkin verran esiin palautteen antamisessa kokemiaan haasteita. Haastavaksi koettiin erityisesti rakentavan palautteen antaminen, sillä lapsen tunteita ei haluttu loukata. Samasta syystä palaute annettiin mieluummin koko ryhmälle kuin yksittäiselle lapselle, jopa silloin, kun ohjaajalla oli mielessä tietty lapsi, jota palaute koskee. Sen sijaan kannustavan, positiivisen palautteen antaminen koettiin mieluisaksi ja helpoksi. Kertomansa mukaan ohjaajat antavat positiivista palautetta runsaasti, joskus kannustukseksi myös silloin, kun kehuille ei todellisuudessa ole aihetta. Kannustavaa palautetta annetaan ohjaajien mukaan mielellään myös yksittäiselle lapselle.

Havainnointitilanteissa näimme kuitenkin palautetta annettavan erittäin vähän. Palaute oli yleisluontoista, eikä sitä monesti osoitettu kenellekään. Yksittäiset lapset eivät saaneet palautetta käytännössä lainkaan. Myöskään rakentavaa palautetta ei yhden ohjaajan yksittäisiä korjauksia lukuun ottamatta annettu. Lapsen motivoimiseksi ja suorituksen kehittämiseksi ohjaajan on hyvin tärkeää antaa palautetta sekä siitä, mitkä osa-alueet suorituksessa onnistuivat että siitä, miten lapsen suoritus voisi olla vielä parempi eli missä on vielä parantamisen varaa (Numminen & Laakso 2005, 66). Ohjaajat eivät todennäköisesti ymmärrä palautteen merkitystä, ja sortuvat herkästi rakentavan palautteen välttämiseen ja aiheettomien kehujen antamiseen, kun todellisuudessa he voisivat korjaavan palautteen kautta auttaa lasta kehittymään. Palautteen vähyys voidaan nähdä merkittävänä puutteena ohjaajien vuorovaikutustaidoissa.

Perusasiat ohjaajilla olivat hyvin kohdallaan. Ryhmäohjaajina he olivat iloisia, helposti lähestyttäviä ja he loivat tunneille turvallisen ilmapiirin. Ohjaajan olemus toimii mallina koko lapsiryhmälle (Kaukkila & Lehtonen 2007, 58). Myös lapsista näki, että jumppatunnille oli pääsääntöisesti mukava tulla. Hyvän ryhmäohjaajan tunnusmerkit siis täytyivät. Pohdimme kuitenkin, että vaikka ohjaajat tiesivät millaisia heidän tuli lasten kanssa olla, tiesivätkö he miksi heidän tuli olla juuri sellaisia. Jos jokin asia taas ei havaintojemme mukaan sujunut niin kuin olisi pitänyt, ei ohjaaja ehkä edes tiennyt mitä merkitystä toisin tekemisellä olisi. Kaikki ohjaajat eivät esimerkiksi huomioineet tai tervehtineet lasta tämän saapuessa paikalle. Jos ohjaajilla olisi enemmän tietoa siitä, mitä merkitystä huomioimisella ja oman nimen kuulemisella on lapselle, kiinnittäisivät he kenties enemmän huomiota asiaan.

Opinnäytetyömme ensimmäiset ideat lähtivät omista kokemuksistamme, joiden mukaan lasten liikunnan ohjaajilla ei ole tarpeeksi tietoja ja taitoja vuorovaikutustilanteista lasten kanssa. Oletimme, että sanaton viestintä olisi yksi niistä osa-alueista, joissa ohjaajat tulisivat tarvitsemaan tukea ja vinkkejä. Havaintojemme mukaan näin ei kuitenkaan ollut: ohjaajat onnistuivat esimerkiksi pitämään sanallisen ja sanattoman viestintänsä yhdenmukaisina sekä pysymään ilmeiltään ja eleiltään neutraaleina ja positiivisina myös tiukoissa tilanteissa. Lapset ajattelevat varsin minäkeskeisesti, mikä tarkoittaa, että lapsi kokee herkästi esimerkiksi ohjaajan pahantuulisuuden johtuvan hänestä itsestään (Autio & Kaski 2005, 77). Mahdollisten huonojen päivien ohjaajat eivät antaneet toiminnassaan näkyä, ja kokivat tärkeänä sen, että jumppaamaan ja hauskaa pitämään tulleet lapset saivat mahdollisimman mukavan tunnin.

Sanallisessa viestinnässä ohjaajat toisaalta onnistuivat, mutta myös osoittivat tuen tarpeita. Vuorovaikutus lapsen ja ohjaajan välillä oli yleisesti ottaen luontevaa ja selkeää, mutta erityisesti sääntöjä ja ohjeita kerrottaessa ohjaajat puhuivat pitkästi ja epäloogisesti. Erityisesti silloin, kun lasta pyydetään tekemään jotakin, tulisi puheen olla hidasta, selkeää ja yksinkertaista (Schaffer 2006, 218). Usein näissä tilanteissa lasten kesken syntyikin epäselvyyttä siitä, mitä ohjaaja heiltä odotti. Tällöin ohjaajat pyrkivät toistamaan antamansa ohjeet lyhyemmin. Ongelmaa oli lisäksi myös kielto sanojen runsaassa käytössä. Toisaalta myös oikeaa tapaa, eli kieltämisen sijaan oikeanlaiseen toimintaan ohjaamista nähtiin paljon. Havainto-

jemme mukaan lapset reagoivat ohjeeseen paremmin silloin, kun heille kerrottiin, mitä heidän toivottiin tekevän. Ohjaajat eivät kuitenkaan tuntuneet tiedostavan eroa.

Haastatteluissa osa ohjaajista kertoi pitävänsä tunnin leikkeihin ja toimintaan osallistumisen sijaan tärkeämpänä ryhmän havainnointia. Havainnointitilanteissa kaikki ohjaajat kuitenkin osallistuiivat toimintaan aktiivisesti ja lapsia mukaan houkutellen. Lapset tuntuivat itsekin pitävän tätä tärkeänä ja pystyivät tarpeen vaatiessa esimerkiksi katsomaan mallia ohjaajasta. Havainnoimistamme tunneista vain yhdellä oli paikalla kaksi ohjaajaa. Toinen oli varsinainen ohjaaja, toinen apuohjaaja. Epäselvää oli, oliko ohjaajan ja apuohjaajan kesken jaettu vastuualueita esimerkiksi niin, että apuohjaaja seurasi enemmän ryhmän toimimista ohjaajan keskittyessä toimimaan yhdessä lasten kanssa. Apuohjaajan merkitys näkyi kuitenkin musiikin säätelyssä. Yksin ohjatessaan ohjaajat huusivat toisinaan ohjeita kovaäänisen musiikin päälle ja käänsivät selän lapselle etsiessään oikeaa kappaletta. Kahden ohjaajan ollessa paikalla musiikin äänenvoimakkuuden säätely sujui jouhevammin. Apuohjaaja sääteli musiikkia ohjaajan pysyessä lasten kanssa sielä, missä toiminta tapahtui.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että ohjaajilla on hyvät perusvalmiudet toimia lasten kanssa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Ohjaajat kaipaavat kuitenkin jo olemassa olevien tietojensa ja taitojensa perustaksi perusteluja sille, miksi heidän tulisi toimia tietyllä tavalla ja mitä merkitystä sillä on lapselle. Erityistä huomiota tulee kiinnittää palautteen antamiseen ja sen merkitykseen, sillä havaintojemme perusteella palautetta annetaan huomattavan vähän ja se on yksipuolista. Toivomme, että oppaamme pääsee Suomen voimisteluliitossa laaja-alaiseen käyttöön, sillä havaintojemme mukaan liiton omat koulutukset eivät ole täysin riittäneet tukemaan ohjaajien vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

9 KEHUSTA KÄRRYNPYÖRÄÄN -OPAS

Opinnäytetyömme toimeksiantajana on Suomen voimisteluliitto. Yhteistyössä liiton kanssa toteutimme opinnäytetyömme tuotoksena Kehusta kärrynpyörään -nimisen oppaan Voimisteluliiton harrasteliikunnan ohjaajille vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa. Opas on suunnattu aloitteleville ohjaajille, mutta sitä voivat hyödyntää kaikki vuorovaikutuksesta kiinnostuneet ohjaajat.

Oppaan tarkoituksena on lisätä lasten liikunnan ohjaajien tietoja ja taitoja vuorovaikutuksesta. Se sisältää käytännön vinkkejä ja esimerkkejä, joita ohjaajat voivat hyödyntää liikuntatuokioissaan. Kehusta kärrynpyörään tulee sisältymään Voimisteluliiton ohjaajien tukipakettiin, jonka he saavat omien Jumppakoulu-koulutuksiensa yhteydessä. Tukipaketti sisältää lisäksi ohjaajan oppaan, tukimateriaalia tuntien suunnitteluun ja erilaisia liikesarjoja ja -kortteja liikuntatunneille (Voimisteluliitto 2013).

Koimme oppaan tuottamisen tarpeelliseksi, sillä vastaavanlaista ei ole aiemmin tehty. Vuorovaikutus lasten kanssa toimiessa on kuitenkin tärkeä asia, joka tulisi ohjaustilanteissa osata huomioida. Oppaan sisältö on rakennettu kohderyhmän haastatteluista ja havainnoinneista nousseiden tarpeiden mukaan. Lisäksi oppaassa on käytetty ajankohtaista kirjallisuutta.

9.1 Oppaan työstäminen

Idea oppaasta oli opinnäytetyömme ensimmäinen vaihe. Sen jälkeen aloimme suunnitella, millä tavalla alamme sitä rakentaa. Lokakuussa tavattuamme yhteishenkilömme Satu Åkerlundin saimme lisää tietoa siitä, minkälainen tulevan oppaan tulisi olla. Toiveena oli, että opas tulisi sähköiseen muotoon, josta se on helppo liittää Suomen voimisteluliiton ohjaajan tukipakettiin. Muuten saimme vapaat kädet ulkoasun ja sisällön suhteen.

Tammikuussa 2013 suunnittelimme Kehusta kärrynpyörään -oppaan ulkoasua ja mietimme, millä ohjelmalla se kannattaisi tehdä. Päädyimme lopulta tekemään oppaan Word-tiedostona. Tammikuun aikana valitsimme oppaaseen myös teemoja opinnäytetyöraporttimme teoriaosuudesta.

Helmikuun 2013 aikana saimme oppaan sisällön lähes lopulliseen muotoonsa. Lisäsimme oppaaseen valitsemistamme teemoista sisältöä, jota vielä tarpeen mukaan muokkasimme sen kohderyhmälle selkeämmäksi lukea. Järjestelimme otsikot teemojen mukaan, ja jokaiseen teemaan pyrimme suunnittelemaan kuvitusta.

9.2 Oppaan ulkoasu

Päätimme, että opas olisi tulostettuna A5-kokoa, sillä se olisi sopivan kokoinen ohjaajalle kantaa esimerkiksi harjoituksissa mukana, eikä se veisi paljon tilaa. Toimitamme oppaan sähköisessä muodossa Suomen voimisteluliitolle, jonka vastuulle jää mahdollinen painatus. Verkossa opas on nähtävänä A4-koossa. Kehusta kärrynpyörään on kirjoitettu yleiskielellä ja siinä on selkeät sanastot sekä lauserakenteet. Käytämme oppaassa perusfonttia, jotta teksti olisi selkeää ja helppoluukuista. Teksti jäseneltiin sivuille siten, että sitä on mielenkiintoista lukea. Asiat on ilmaistu loogisessa järjestyksessä, mikä helpottaa tekstin seuraamista.

Suunnittelimme oppaaseen kuvia valitsemiemme teemojen pohjalta. Kuvat ovat muun muassa liikuntatuokioiden esimerkkitalanteita tai vinkkejä ja niissä esiintyy voimisteluun liittyviä hahmoja. Ne pohjautuvat oppaassa esiintyvään tekstiin, jota kuvien avulla pyritään elävöittämään. Kuvat on piirtänyt Annika Golnick. Pääasiassa kaikki valinnat oppaan ulkonäön suhteen pohjautuu siihen, millainen opas käyttäjän näkökulmasta olisi paras mahdollinen. Teimme siis oppaasta selkeän, jäsennellyn, tiiviin ja juuri kohderyhmälle suunnatun paketin, josta on helppo löytää nopeasti kaipaamansa tieto vuorovaikutustilanteisiin.

9.3 Oppaan sisältö ja teemat

Olemme jaotelleet oppaan tutkimuksessamme käsiteltävien avaintemojen mukaan: ryhmänohjaukseen, sanalliseen viestintään, sanattomaan viestintään, palautteeseen sekä ajattelun ja kielen kehitykseen. Mukana on saatekirje, jossa kerrotaan, mikä Kehusta kärrynpyörään -opas on ja kenelle se on tarkoitettu. Saatekirjeessä myös avataan lyhyesti, mitä on vuorovaikutus.

Kehusta kärrynpyörään sisältää teoretietoa käytännön tilanteisiin lasten liikuntatunneilla. Sen lisäksi siitä löytyy esimerkkitalanteita ja vinkkilaatikoita, joita oh-

jaajat pystyvät tunneillaan soveltamaan. Oppaan loppuun olemme koonneet käytetyt lähteet, joista lukija voi halutessaan lukea aiheesta lisää. Myös tekijöiden nimet ja tieto siitä, että kyseessä on opinnäytetyö, löytyvät oppaasta.

9.4 Oppaan arviointi

Oppaan hyödyllisyyttä ja toimivuutta emme voi testata. Sitä, kuinka se käytännön tasolla muuttaa ohjaajien toimintaa vuorovaikutustilanteissa, voidaan arvioida vasta pidemmällä aikavälillä. Oppaan testaaminen voisikin olla uusi opinnäytetyön aihe jollekin toiselle opiskelijalle. Sen sijaan pyysimme mielipiteitä oppaasta yhteyshenkilöltämme Satu Åkerlundilta, haastateltavilta ohjaajilta ja heidän seuransa puheenjohtajalta sekä opinnäytetyön ohjaajaltamme Tarja Kempe-Hakkaraiselta. Åkerlundilta kysyimme, millaisilla odotuksilla hän alkaa viedä Kehusta kärrynpyörään -opasta ohjaajien hyödynnettäväksi. Hän oli erittäin tyytyväinen oppaaseen, ja piti erityisesti vinkkilaatikoista, jotka mahdollistavat oppaan hyödyntämisen myös sellaisissa tilanteissa, joissa koko opasta ei ehdi lukea. Lisäksi hän koki hyvän kuvituksen selkiyttävän oppaan sisältöä. Saimme palautetta vain yhdeltä ohjaajalta. Myös hän piti kovasti vinkkilaatikoista, ja koki oppaan olevan selkeä, sopivan tiivis sekä sisältävän hyviä neuvoja ohjaamiseen. Lisäksi saimme kannustavaa palautetta haastateltujen ohjaajien voimisteluseuran puheenjohtajalta. Palautetta oppaasta kysyimme myös opponenteiltamme.

Itse pystyimme arvioimaan opasta siltä kannalta, millaisen oppaan teorian tasolla onnistuimme rakentamaan ja onko siitä mielestämme aloitteleville ohjaajille hyötyä. Voimme arvioida myös sitä, huomioidaanko oppaassa monipuolisesti liikuntatuokioilla ilmentyviä vuorovaikutustilanteita tai sopiiko se ylipäänsä ollenkaan ohjaustoimintaan. Otimme huomioon myös valmiin oppaan ulkonäön ja tekstin asettelun.

10 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessin jälkeen koemme sille asettamamme tavoitteet täyttyneeksi. Onnistuimme luomaan ulkoisesti selkeän ja houkuttelevan näköisen oppaan aloitteleville lasten liikunnan ohjaajille. Se on tehty sovitussa aikataulussa ja vastaa niin meidän kuin toimeksiantajan odotuksia. Vaikka jaettavaa tietoa oli paikoin haastava valikoida, koemme siinä tulevan esiin kaikki ennalta sopimamme teemat, korostaen niitä osa-alueita, joissa eniten tällä hetkellä ohjaajilla on haastetta. Kehusta kärrynpyörään -opas on yhtä aikaa meidän ja aloittelevien ohjaajien näköinen ja uskomme sen tuovan vuorovaikutustaitojen merkityksen näkyvämmäksi uusille lasten liikunnan ohjaajille.

Opinnäytetyötä aloittaessamme otimme haasteen ja lähdimme markkinoimaan itseämme kiinnostavaa ideaa lasten liikunnan ohjaajien vuorovaikutustaidoista eri organisaatioille. Saimme ideallemme kannatusta ja mahdollisuuden luoda käytännönläheinen opas Suomen voimisteluliiton käyttöön. Kehusta kärrynpyörään -opas tavoittaa suuren määrän ihmisiä ja se vastaa todelliseen tarpeeseen. Tarve kertoo siitä, ettei koulutuksissa käsitellä tarpeeksi vuorovaikutustaitoja ja toivomme, että tuotoksemme myötä vuorovaikutus ohjaamisen osavälineenä nouse näkyvämmäksi ja opas edistäisi vuorovaikutusosaamisen liittämistä pysyväksi osaksi liikuntaseurojen ohjaajakoulutuksia.

Opinnäytetyön tekeminen oli meille sekä antoisaa että haastavaa aikaa. Käynnistimme prosessin valmistumisaikatauluun nähden melko myöhään, mikä teki työtahdistista tiukan. Aikaisemmin aloitettu ja tarkemmin suunniteltu aikataulu olisi voinut helpottaa työntekoa ja estää kiirettä. Koska halusimme tehdä ajankohtaisen ja ohjaajien tarpeita vastaavan oppaan, oli meidän tehtävä monipuolista tutkimusta: etsiä valmista teorian tietoa sekä haastatella ja havainnoida lasten liikunnan ohjaajia. Vuorovaikutus on käsitteenä laaja ja oli tärkeää osata rajata tutkimus vastaamaan toimeksiantajan odotuksia, ohjaajien tarpeita ja omia resurssejamme.

Opinnäytetyöhön liittyvän tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys olivat myös tärkeitä. Vaikka kyseessä ei ole arka tai henkilökohtainen aihe, olivat haastateltavamme ja havainnoitavamme ohjaajat nuoria ja vasta vähän aikaa lapsia ohjanneita. Meille oli tärkeää, että nuoret tietävät, millaiseen käyttöön heidän antamansa

tiedot tulivat. Koimme tärkeäksi luoda opas, jonka tarkoitus ei ole arvostella tai etsiä virheitä, vaan tukea ja kannustaa entistä sujuvampaan ohjausosaamiseen. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, sillä Suomen voimisteluliitolla on lähes neljäsataa seuraa ja kaikki haastateltavamme olivat yhdestä seurasta. Lukumääränäkin viisi on suhteellisen vähän ja se voi herättää kysymyksiä tulosten yleistettävyydestä. Myös havainnointit tehtiin saman seuran sisällä, joten vaihtelevuutta tutkittavien välillä ei juurikaan ollut. Tiedonhankintamenetelmämme olivat kuitenkin monipuolisia ja toimimme raportissa esiin suoria lainauksia niin haastatteluista kuin havainnoinneista. Havainnointien ja haastattelujen tarkoituksena oli saada tukea teorialle ja tuoda käytännön kautta esiin ohjaajien ajankohtaisia tarpeita ja toiveita opasta varten. Tähän tarkoitukseen menetelmät toimivat hyvin. Pidämme opasta luotettavana, koska siihen saadut tiedot ovat pienestä otoksesta huolimatta ohjaajilta saatuja ja vahvistusta teemoille on saatu lisäksi Suomen voimisteluliitolta itseltään. Kun opinnäytetyötä on tekemässä useampi henkilö, saadaan enemmän luotettavuuden ja laadun kannalta tärkeää näkökulmia ja mielipiteitä.

Haastattelujen yhteydessä kysyimme ohjaajien omia toiveita oppaan sisällön suhteen. Ohjaajat toivoivat vinkkejä eniten erilaisten lasten kanssa toimimiseen ja yleiseen ryhmänhallintaan. Jälkikäteen ajateltuna olisimme voineet kysyä toiveita ohjaajilta aikaisemmin, sillä haastatteluja tehdessämme olimme jo valinneet käsiteltävät teemat. Tutkimustulosten pohjalta emme halunneet korvata mitään teemaa ja niiden lisääminen puolestaan olisi saattanut vaikuttaa oppaan yhdenmukaisuuteen. Keskityimme korostamaan oppaan sisällössä varsinaisten toiveiden sijaan tutkimuksissa esiin nousseita tarpeita ja hyödyntämään ohjaajien esittämiä toiveita esimerkein. Saimme toiveita ja ohjaajien näkemyksiä esiin myös teemaan hyvästä ryhmänohjaajasta.

Havainnointeja teimme eri-ikäisten lasten ryhmiin. Kaikki havainnointit kohdistuivat eri ryhmiin, joista osaa ohjasivat samat ohjaajat. Pohdimme sitä, olisiko tiettyä ryhmää pitänyt havainnoida useamman kuin yhden kerran tai olisiko pitänyt havainnoida ryhmiä niin, ettei sama ohjaaja ole useammassa ryhmässä. Ollisimmeko saaneet erilaisia tuloksia, jos olisimme tehneet havainnointit eri tavalla? Toisaalta aikataulu ja havainnoitavan seuran ohjaaja- ja ryhmäresurssit vaikuttivat siihen, että emme olisi voineet juurikaan muutoksia kohderyhmiin tehdä. Havain-

noinneista saimme kuitenkin runsaasti aineistoa teorian tueksi, mitä hyödynsimme myös oppaassa.

Opinnäytetyöhön suhteutetut resurssimme riittivät yleistietoa ja -vinkkejä sisältävän oppaan tekemiseen, mutta vuorovaikutusta voisi tutkia monesta eri näkökulmasta. Opasta voisi kehittää esimerkiksi niin, että siinä perehdyttäisiin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tarvittaviin vuorovaikutustaitoihin tai palautteen antamisen merkitykseen. Koska emme kykene arvioimaan oppaan toimivuutta opinnäytetyöprosessimme aikana, jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista selvittää, miten opas on vaikuttanut ohjaajien vuorovaikutustaitoihin liikunnan ohjauksessa. Lisäksi mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi kahden ohjaajan välisten vuorovaikutustaitojen vaikutus lasten ohjaamiseen.

Opinnäytetyöryhmämme oli alusta asti toimiva ja kannustava. Meillä oli keskenämme yhtenäinen kuva siitä, millaisia teemoja haluamme oppaassa käsiteltävän ja osasimme tehdä työnjakoa tasapuolisesti. Yhteistyötä helpotti meille kaikille mielekäs aihe ja kokemukset liikunnan ohjauksesta. Myös Suomen voimisteluliitto antoi meille kannustusta ja aktiivista tukea, mikä loi uskoa siihen, että tekemämme työ kulki oikeaan suuntaan. Tärkeitä neuvoja ja näkökulmia saimme lisäksi opinnäytetyömme ohjaajalta, joka osasi kyseenalaistaa valintojamme, vaatia enemmän ja rohkaista eteenpäin. Toimiva yhteistyö kaikkiin suuntiin mahdollisti onnistuneen opinnäytetyöprosessin, jonka tuotoksena pääsimme laatimaan todelliseen tarpeeseen vastaavan oppaan.

LÄHTEET

Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. 1.-2. painos. Helsinki: Otava.

Autio, T. & Kaski, S. 2005. Ohjaamisen taito. Liikunta tukemassa lapsen ja nuoren kasvua. Helsinki: Edita.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. 2010. How to research. 4. painos. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.

Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. 2005. Kliininen lapsipsykologia. Helsinki: Edita.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. 14. uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Iivonen, M. 1999. Psykomotoriikka - tukee lapsen kokonaiskehitystä. Teoksessa Miettinen, P. Liikkuva lapsi ja nuori. Lahti: VK-kustannus, 66.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän: käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. 20. painos. Helsinki: WSOY.

- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [viitattu 30.10.2012]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 311. Saatavissa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1>
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen, M.-L. 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. 2011. Onnistu palautteessa. Helsinki: WSOYpro.
- Kupila, P. 2004. Arviointia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Kupila, P. (toim.). Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 4–5.
- Leitola, K. 2001. Oppimisen NLP. Helsinki: Tammi.
- Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa Kupila, P. (toim.). Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 32.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.). 2001. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. 2006. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.). Pesästä lentoon: kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 92–118.
- Nevalainen, M. & Saari, A. 2000. Liikun ja leikin Lennun kanssa. Leikkiliikunnan puuhakirja. Helsinki: Suomen Invalidien Urheiluliitto ry.

- Niikko, A. 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.). Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY, 67.
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka: varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Numminen, P. 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan. Kysellään, ihmetellään ja liikutaan yhdessä. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2005. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. 4. painos. Jyväskylä: Liikuntatieteiden laitos.
- Puhakainen, J. 2001. Lapsen aika. Puheenvuoro lasten liikunnasta ja urheilusta. Helsinki: Like.
- Puonti, P. 1999. Kasvatus liikunnan avulla. Teoksessa Miettinen, P. Liikkuva lapsi ja nuori. Lahti: VK-kustannus, 114–115.
- Ranto, S. 1999. Lasten ohjauksen periaatteet. Teoksessa Miettinen, P. Liikkuva lapsi ja nuori. Lahti: VK-Kustannus, 55–78.
- Rinta-Harri, A. 2005. Kehollinen ilmaisu sosiaalipedagogiikan ammattipätevyytenä. Teoksessa Ranne, K., Sankari, A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. (toim.). Sosiaalipedagoginen ammatillisuus: Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, sivut 76–80.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [viitattu 27.11.2012]. Saatavissa: http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L6_4_1.html.
- Sandberg, S., Santanen, S., Jansson, A. & Lauhaluoma, H. (toim.). 2002. Perhekoulun käsikirja. Käytännön opas vanhemmille. 2. painos. Helsinki: Suomen lastenhoitoyhdistys.

Schaffer, H.R. 2006. *Key Concepts in Developmental Psychology*. Los Angeles: SAGE.

Suomen Voimisteluliitto. 2013. Ohjaajan tukipaketti [viitattu 3.3.2013]. Saatavissa: <http://www.voimistelu.fi/voimistelutoiminta/lapset/voimistelupassi-ja-asemalisenss/voimistelupassi/ohjaajan-tukipaketti/>

Suomen voimisteluliitto ry. 2010. *Jumppakoulu-koulutusaineisto*.

Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. *Itsetunto kohdalleen. Harjoituksia itsetunte-
muksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. 2., tarkistettu painos. Helsinki: Stakes.

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

Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011. *Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen*. Helsinki: Edita.

Åkerlund, S. 2012a. *Harrastevoimistelun kehittäjä*. Suomen voimisteluliitto ry. Tapaaminen 23.10.2012.

Åkerlund, S. 2012b. VS: *Opinnäytetyö* [sähköpostiviesti]. Vastaanottaja Immonen, J. Lähetetty 19.11.2012.

LIITTEET

Liite 1. Aikataulu

Liite 2. Saatekirje ja lupalomake

Liite 3. Haastattelurunko

Liite 4. Tutkimuslupa

Liite 1. Aikataulu

Päivämäärä	Toiminta
Lokakuu 2012	
11.10.	Opinnäytetyöprosessiin ilmoittautuminen
17.10.	Yhteydenotto opinnäytetyön ohjaajaan
18.10.	Opinnäytetyöohjeisiin tutustuminen sekä lähdemateriaalin etsiminen
23.10.	Yhteistyökumppanin Satu Åkerlundin tapaaminen ja tutkimusaiheen valinta
	Suunnitelmaraportin kirjoittamista
29.10.	Suunnitelmaseminaarin ajanvaraus
Marraskuu 2012	
	Suunnitelmaraportin kirjoittamista
22.11.	Toimeksiantosopimuksen allekirjoittaminen
Joulukuu 2012	
	Suunnitelmaraportin kirjoittamista
13.12.	Suunnitelmaseminaari
	Oppaan suunnittelua
Tammikuu 2013	
2.1.	Tutkimusluvan myöntäminen havainnoiteihin
17.1., 21.1., 28.1., 31.1.	Lasten liikuntatuntien havainnointit ja liikunnan ohjaajien haastattelut
	Oppaan tekoa, kuvituksen päättäminen
	Opinnäytetyöraportin kirjoittamista
Helmikuu 2013	
	Havainnointien ja haastattelujen pohjalta saadun aineiston analysointi
	Oppaan tekoa
	Opinnäytetyöraportin kirjoittamista
Maaliskuu 2013	
	Opinnäytetyöraportin kirjoittamista
	Opinnäytetyöraportin ja oppaan viimeistely ja tarkistaminen
Huhtikuu 2013	
25.4.	Julkaisuseminaari

Liite 2. Saatekirje ja lupalomake

LUPA ALAIKÄISEN LAPSEN HAASTATTELUA VARTEN

Hyvä huoltaja,

Olemme kolme sosionomiopiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä, jonka tavoitteena on selvittää, minkälaisia vuorovaikutustaitoja lasten liikunnanohjauksessa tarvitaan. Opinnäytetyön tuotoksena rakennamme oppaan aloitteleville lasten liikunnanohjaajille tueksi vuorovaikutustilanteisiin. Oppaan julkaisee toimeksiantajamme Suomen voimisteluliitto ry, jossa yhteishenkilömme on harrastevoimistelun kehittäjä Satu Åkerlund.

Tutkimuksessa selvitämme millaista tietoa vuorovaikutustaidoista liikunnan ohjaajat kokevat tarvitsevänsä. Tutkimusmenetelmänä käytämme haastattelua, jotka suoritamme lapsiryhmien ohjaajille. Haastattelukysymykset käsittelevät vastaajan ohjaukokemuksia ja -näkömymiä eivätkä sisällä arkaluontoisia aiheita. Haastatelluista saatuja vastauksia hyödynnetään oppaan sisällön suunnittelussa. Yhden haastattelun kesto on noin 30 minuuttia.

Haastattelut suoritetaan nimettömänä ja niistä saatavat tiedot pysyvät ehdottoman luottamuksellisina. Haastattelut nauhoitetaan tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Tutkimusaineisto tuhotaan välittömästi tutkimuksen päätyttyä.

Alaikäisen lapsen haastattelemiseen sekä haastatteluaineiston käyttöön tutkimuksessa vaaditaan huoltajan suostumus. Liitteenä on lomake, jonka allekirjoittamalla annatte suostumuksenne haastatteluun osallistumiseen. Lapsi palauttaa allekirjoitetun lomakkeen haastattelutilanteessa.

Kiitos yhteistyöstänne!

Ystävällisin terveisin,

Riikka Lautanala, Salli Alin & Jenna Immonen

Lisätietoja:

Jenna Immonen

jenna.immonen@student.lamk.fi 0505732915

Satu Åkerlund

satu.akerlund@voimistelu.fi 0445383924

LUPA ALAIKÄISEN LAPSEN HAASTATTELUA VARTEN

Annan huollettavalleni _____ luvan osallistua haastatteluun ja tutkijoille luvan haastatteluaineiston käyttöön tutkimuksessa.

Aika ja paikka

Huoltajan allekirjoitus ja
nimenselvennys

Ohjaajan allekirjoitus ja
nimenselvennys

Liite 3. Haastattelurunko

Haastattelun alussa kerrotaan

- Haastattelijoiden nimet
- Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus, toimeksiantaja
- Opinnäytetyön tuotoksena opas ohjaajille tueksi vuorovaikutustilanteisiin
- Haastattelun tarkoituksena selvittää kohderyhmän tarpeet
- Haastattelut nauhoitetaan ja tehdään nimettömänä

Taustaa

1. Minkä ikäinen olet?
2. Kuinka kauan olet ohjannut?
3. Minkä ikäistä ryhmää/ryhmiä ohjaat?
4. Oletko käynyt Voimisteluliiton Jumppakoulu-koulutuksen?
 - Jos et, niin oletko käynyt mitään koulutusta?

Sanallinen viestintä

5. Kuvitellaan, että ohjaamallasi tunnilla tulee seuraava tilanne: Olet ohjeistanut lapsia siirtymään puolapuiden viereen. Kaksi lasta kuitenkin lähtee kiipeämään puolapuita pitkin.
Mitä sanot tai teet?
6. Vertaillaan seuraavia lauseita keskenään:
Lause 1: *Jos opit kärrynpyörän, niin saat merkinnän voimistelupassiisi.*
Lause 2: *Kun opit kärrynpyörän, niin saat merkinnän voimistelupassiisi.*
Mitä eroa koet niillä olevan?
 - Kumpaa itse käyttäisit?
7. Millaisissa tilanteissa koet, että lapsi ei ymmärrä sinua?
Mitä teet, jos koet että lapsi ei ymmärrä sinua?

Sanaton viestintä

8. Kuvitellaan, että ohjaamallasi tunnilla tulee seuraava tilanne: Lapsi tekee jotain, josta joudut torumaan häntä. Samalla tilanne kuitenkin huvittaa sinua.
Kuvaile, mitä teet?
9. Millaisissa tilanteissa luot katsekontaktin lapseen eli katsot lasta silmiin?
Mitä merkitystä koet sillä olevan?
10. Kuinka koet omien mielialojesi vaikuttavan ohjauksikäyttämiseesi?
- Miten se näkyy?

Palaute liikuntasuorituksista

11. Kuvitellaan, että ohjaamallasi tunnilla tulee seuraava tilanne: Lapsi tekee hienon kärrynpyörän vaikka kaatuukin loppuksi.
Millaista palautetta annat?
Milloin annat palautteen?
12. Vertaillaan seuraavia lauseita keskenään:
Lause 1: *Osasit kuperkeikan, mutta et osannut kärrynpyörää.*
Lause 2: *Et osannut kärrynpyörää, mutta osasit kuperkeikan.*
Mitä eroa koet niillä olevan?
- Kumpaa itse käyttäisit?
13. Kumman koet mieluisammaksi: palautteen antamisen ryhmälle vai yksittäiselle lapselle?
- Miksi?
14. Minkälaiset asiat koet palautteen antamisessa vaikeaksi?
Mitkä asiat ovat helppoja?

Lapsen kognitiivinen kehitys ja itsetunto

15. Kuvitellaan, että saat ohjattavaksesi uuden ryhmän. Ryhmän lapset ovat eri ikäisiä kuin nykyinen ryhmäsi.
Muuttaisitko ohjauksikäyttämistäsi?
- Miten?
16. Minkälaisessa roolissa leikki on ohjaamillasi tunneilla?
Kuinka tarpeelliseksi koet itse osallistua leikkiin?

- Miksi?

17. Kuvitellaan, että ohjaamallasi tunnilla tulee seuraava tilanne: Harjoittelette seisomaan yhdellä jalalla. Yksi lapsista ei useista yrityksistä huolimatta onnistu ja alat itsekin kyllästyä tilanteeseen. Lapsi ei halua enää yrittää uudelleen vaan itkee olevansa huono.

Mitä sanot tai teet?

- Miten käsittelet omia tunteitasi?

Lapsiryhmän ohjaus

18. Mitkä ovat vahvuutesi ohjaajana vuorovaikutustilanteissa?

19. Mainitse kolme ominaisuutta, jotka ovat mielestäsi tärkeitä ohjaajalle.

Miksi juuri nämä?

20. Millaisia asioita toivoisit oppaassa olevan?

Liite 4. Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Olemme kolme sosionomiopiskelijää Lahden ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä, jonka tavoitteena on selvittää, minkälaisia vuorovaikutustaitoja lasten liikunnanohjauksessa tarvitaan. Opinnäytetyön tuotoksena rakennamme oppaan aloitteleville lasten liikunnan ohjaajille tueksi vuorovaikutustilanteisiin. Oppaan julkaisee toimeksiantajamme Suomen Voimisteluliitto ry.

Tutkimuksessa selvitämme millaista tietoa vuorovaikutustaidoista liikunnan ohjaajat kokevat tarvitsevansa. Tutkimusmenetelmänä käytämme havainnointia, josta saatuja tietoja hyödynnetään oppaan sisällön suunnittelussa. Havainnointikertoja on yhteensä kuusi kolmessa eri ikäryhmässä. Havainnoijat eivät osallistu ryhmän toimintaan. Havainnointi kohdistuu ohjaajan vuorovaikutukseen lasten kanssa.

Tutkijana sitoudumme noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita.

Jenna Immonen, Salli Alin ja Riikka Lautanala
Lisätietoja voi kysyä jenna.immonen@student.lamk.fi

Helsingissä 2.1.2013



Suomen Voimisteluliitto
Satu Åkerlund
Harrastevoimistelun kehittäjä

SUOMEN VOIMISTELULIITTO