
”VAU MIKÄ TEMPPU!”

Haasteet ja mahdollisuudet 7–9-vuotiaiden lasten sirkuskerhon ohjaamisessa




Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Lahdensivu, kevät 2014

Kaisa Mari Laasonen



LAHDENSIVU
Ohjaustoiminnan koulutusohjelma
Terapeuttinen pääaine

Tekijä	Kaisa Mari Laasonen	Vuosi 2014
Työn nimi	”VAU MIKÄ TEMPPU!” – Haasteet ja mahdollisuudet 7–9-vuotiaiden lasten sirkuskerhon ohjaamisessa	

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyössä tutkittiin 7–9-vuotiaiden lasten iltapäivätoiminnassa toteutetun sirkuskerhon ohjausta, joka tapahtui sosiaalisen sirkuksen näkökulmasta. Toiminnan oli tarkoitus tuottaa osallistujalleen hyvinvointia ja tärkeintä olivat sirkustaitojen ohessa tulleet taidot esim. ryhmätyö- ja sosiaaliset taidot.

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, minkälaisia haasteita kerhon ohjaus tuo tullessaan, mitä ohjaajan on syytä ottaa huomioon sekä sitä, millaiset pelit ja leikit ovat toimivia. Päättökysymyksenä oli: Miten ohjata sirkuskerhoa 7–9-vuotiaille lapsille iltapäivätoiminnassa sosiaalisen sirkuksen keinoin?

Työn teoriaosuus käsittelee 7–9-vuotiaiden lasten kehitystä, sosiaalista sirkusta sekä ryhmäilmiöitä ja ryhmän ohjaamista. Tutkimus on toiminnallinen ja laadullinen. Tutkimusaineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin avulla 7–9-vuotiaiden lasten sirkuskerhosta ohjaajan näkökulmasta. Päiväkirjaan kerätyistä havainnoista etsittiin keskeisiä teemoja. Niitä havainnollistettiin tutkimustuloksissa nostamalla esiin otteita päiväkirjasta ja yhdistämällä niitä teoretietoon.

Ohjaajan tärkeimmiksi taidoiksi nousivat tilannetaju, läsnäolo ja luovuus. Selkeät suunnitelmat, kannustaminen sekä hyvän yhteishengen luominen olivat myös tärkeitä ominaisuuksia. Onnistumisen kokemukset auttoivat parhaiten ryhmän hyvän ilmapiirin edistämässä.

Avainsanat Iltapäivätoiminta, sosiaalinen sirkus, keskilapsuus, ryhmädynamiikka, ryhmän ohjaus

Sivut 32 s.

LAHDENSIVU

Degree program in crafts and recreation

Therapeutic crafts and recreation

Author

Kaisa Mari Laasonen

Year 2014

Subject of Bachelor's thesis

”WOW, WHAT A TRICK! “ – Challenges and possibilities in leading a circus club for children aged 7 – 9 years

ABSTRACT

The Bachelor's thesis was a study about leading a circus club for children aged 7 to 9 years as an afterschool activity. The instruction was based on social circus. The purpose of the activity was to enhance the participants' wellbeing and the most important were the things learnt during practicing the circus skills, for example teamwork and social skills.

The goal of the thesis was to examine what kind of challenges it brings to lead a circus club, what kind of things the instructor has to take care of and what kinds of games and plays are ideal. The main question of the research was: How to lead a circus club for children aged 7 to 9 years in an afterschool activity by means of social circus?

The theoretical background deals with the development of 7 – 9-year- old children, social circus and group phenomena as well as group leading. The research was activity-based and qualitative. The method of the research was participatory observation. The observations made by the instructor were entered in a diary and searched for central themes. The themes were demonstrated in the results by taking examples from the diary and connecting them to the theory.

The most important skills of the instructor were situational awareness, presence and creativity. Clear plans, encouragement as well as creating a good team spirit were also considered important. Experiences of success were the best way of creating a good atmosphere.

Keywords After school activity, social circus, middle childhood, group dynamics, group leading

Pages 32 p.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	2
3	TIETOPERUSTA.....	2
3.1	7–9-vuotiaiden lasten kehitys.....	2
3.1.1	Fyysinen ja motorinen kehitys.....	3
3.1.2	Kognitiivinen kehitys	4
3.2	Sosiaalinen sirkus.....	5
3.3	Iltapäivätoiminnan lakisääteinen perusta	6
3.4	Sirkuskerho iltapäivätoimintana.....	7
3.5	Ryhmä ja ryhmädynamiikka	7
3.5.1	Päätöksenteko ryhmässä	8
3.5.2	Ryhmän säännöt ja normit.....	9
3.5.3	Virittäytyminen.....	10
3.5.4	Innostaminen ja motivointi.....	11
3.5.5	Palautteen antaminen.....	11
3.6	Ryhmän ohjaaminen.....	12
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
4.1	Kohderyhmä.....	15
4.2	Tuntirakenne.....	16
4.3	Aineiston keruu	17
5	TUTKIMUSTULOKSET	18
5.1	Pienillä asioilla voi olla suuri merkitys	18
5.2	Viestintään on syytä kiinnittää huomiota	19
5.3	Huomioita 7–9-vuotiaiden lasten käyttäytymisestä	21
5.4	Ryhmäytymisen onnistumisia ja haasteita	23
5.5	Säännöistä kiinni pitäminen	23
5.6	Hyvä virittäytyminen auttaa ohjausta.....	25
5.7	Suosikkiharjoitukset.....	26
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	28
7	POHDINTA JA ARVIOINTI.....	29
	LÄHTEET	31

1 JOHDANTO

Sirkusharrastuksen suosio on koko ajan kasvamassa niin nuorisosirkuksissa kuin sosiaalisen sirkuksen toimintakentälläkin. Sirkuksessa yhdistyy liikunta, luovuus ja ryhmässä toimiminen. Sen avulla voi vahvistaa monia elämässä tarpeellisia kykyjä kuten sosiaalisia taitoja, keskittymiskykyä ja keuhonhallintaa. Suurin osa sirkuksen toimijoista on keskittynyt Etelä-Suomen kaupunkeihin ja syrjäisimmille seuduille osaavia ohjaajia ei tahdo riittää, vaikka kysyntää ja tarvetta olisi. Sirkustoiminnalle tarvitaan lisää käytännön toteuttajia, mutta kaikkien ei tarvitse olla sirkuksen ammattilaisia. Erityisesti sosiaalisen sirkuksen ohjauksessa hyvät pedagogiset taidot sekä ryhmänohjaustaidot ovat tärkeämpiä kuin monien sirkuslajien perusteellinen hallinta.

Opinnoissani on ollut sivuaineena sosiaalinen sirkus. Tässä opinnäytetyössä määrittelen sosiaalisen sirkuksen sirkustoiminnaksi, jonka tarkoituksena on tuottaa osallistujalleen hyvinvointia. Olen ohjannut erilaisia sosiaalisen sirkuksen ryhmiä sekä toteuttanut ja ollut mukana siihen liittyvissä projekteissa muutamien vuosien ajan. Keväällä 2014 minulle tarjoutui tilaisuus ohjata sosiaalisen sirkuksen mallin avulla toteutettua ryhmää osana lasten iltapäivätoimintaa. Päätin liittää opinnäytetyöni tähän, sillä se oli hyvä tilaisuus tutkimusaineiston keräämiseen.

Opinnäytetyöni lähti liikkeelle omasta tarpeestani pureutua sirkuskerhon ohjaamisen haasteisiin. Lasten kehityksestä ja ryhmäilmiöistä kertovaan teorialtietoon syventymisen ja kerhon ohjauksessa nousseiden ongelmien ympärille muodostui tutkimuksen keskeinen ydin. Keräsin tietoa omien kokemusteni ja havaintojeni pohjalta siitä, mitä haasteita 7–9-vuotiaiden lasten sirkuskerhoa ohjatessa saattaa kohdata.

Huomasin, että ryhmäsuhteet ovat keskiössä 7–9-vuotiailla lapsilla sirkustunnin jokaisessa vaiheessa. Teorialtiedon kautta etsin syitä ja vastauksia siihen mistä ryhmäilmiöt kerhossa johtuvat ja kuinka niihin voi ohjaajana vaikuttaa. Lisäksi opinnäytetyöni kautta hain kokemuksellista tietoa siitä, millaiset pelit ja leikit ovat toimivia 7–9-vuotiaiden lasten sirkuskerhossa.

Opinnäytetyön avainkäsitteet ovat sosiaalinen sirkus, iltapäivätoiminta, ryhmäilmiöt, ryhmädynamiikka ja ohjaaminen.

Luvussa kaksi avaan opinnäytetyön tarkoituksen ja tavoitteet sekä niiden pohjalta nousevat tutkimuskysymykset. Luvussa kolme esittelen opinnäytetyön tietoperustan. Neljänten lukuun olen koonnut tietoa tutkimuksen toteuttamisesta ja lukuun viisi olen keskittynyt kuvaamaan tutkimustulokset. Kuudennessa luvussa kokoan yhteen tutkimuksen päätulokset. Viimeimpänä arvioin työn kulkua ja luotettavuutta sekä omaa kehittymistäni seitsemännessä luvussa.

2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tavoitteenani on tuottaa tietoa siitä, millaisia asioita on hyvä ottaa huomioon ohjatessa sirkuskerhoa 7–9-vuotiaille lapsille iltapäivätoiminnassa. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden tavoitteet pohjautuivat sosiaalisen sirkuksen lähtökohtiin ja iltapäivätoiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Näissä molemmissa korostuu ryhmässä toimiminen. Koska vilkkaan lapsiryhmän käsittely on toisinaan haastavaa, mielenkiintoni kohteena oli tutkia millä keinoin saada ryhmä toimimaan niin, että se toteuttaisi tarkoitustaan parhaalla mahdollisella tavalla. Pyrin löytämään selityksiä lasten tietynlaiseen käyttäytymiseen ja ratkaisuja vaikeisiin tilanteisiin. Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa sitä, millaiset pelit ja leikit ovat toimivia 7–9-vuotiaiden lasten sirkuskerhossa.

Opinnäytetyön tarkoituksena on auttaa erityisesti lasten sirkusryhmän ohjaamista suunnittelevien ja aloittavien ohjaajien työtä ja kehittymistä. Opinnäytetyöstä voi olla hyötyä myös muita toiminnallisia ryhmiä ohjaille, sillä tutkimisen kohteena olevia ryhmäilmiöitä esiintyy myös muissa kuin sirkusryhmissä. Tarkoitus on olla mukana edistämässä sirkusharrastuksen yleistymistä lisäten sirkuksen mahdollisuuksia tuottaa hyvinvointia yhä laajemmin. Tämän opinnäytetyön avulla kehitän omaa osaamistani lasten ja sosiaalisen sirkuksen ohjaajana.

Opinnäytetyön pääkysymys on:

Miten ohjata sirkuskerhoa 7–9-vuotiaille lapsille iltapäivätoiminnassa sosiaalisen sirkuksen keinoin?

Alakysymykset ovat:

Millaiset pelit ja leikit ovat toimivia?

Mitä ohjauksessa kannattaa ottaa huomioon ja mitä välttää?

3 TIETOPERUSTA

Tietoperustassa käsitelen aluksi tutkimuksen kulun kannalta oleellisia asioita; 7–9-vuotiaiden lasten kehitystä, sosiaalista sirkusta ja iltapäivätoimintaa. Tämän lisäksi kerron ryhmästä ja ryhmädynamiikasta, jonka alalukuihin olen lajitellut sirkuskerhon ohjauksen kannalta hyödyllistä tietoa ryhmän päätöksenteosta, säännöistä, virittäytymisestä, innostamisesta ja palautteen antamisesta. Lopuksi käsitelen ryhmän ohjaamista.

3.1 7–9-vuotiaiden lasten kehitys

7–9-vuotiaat lapset elävät keskilapsuuden aikaa. Keskilapsuuden alku on kehityksellinen siirtymävaihe, jossa biologinen ja kognitiivinen kehitys luovat mahdollisuuden selvästi aiempaa itsenäisemmälle ja vastuullisemmalle toiminnalle. 7-vuotiaana lapsen elämässä tapahtuu paljon uusia asi-

oita koulun alkamisen myötä ja ne vaikuttavat niin kognitiiviseen kuin sosioemotionaaliseenkin kehitykseen saaden aikaan huomattavia muutoksia käyttäytymiseen sekä lapsen ja aikuiseen väliseen suhteeseen. Lapsen elinpiiri laajenee kouluun, mahdollisesti uusiin harrastuksiin ja uusien kavereiden koteihin. Tähän koululaisen ja oppijan rooliin heijastuu lapsen kyky selvittää uusista haasteista. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkien & Ruoppila 2006, 70–76.)

Positiivisen käsityksen muodostaminen omasta osaamisesta on tärkeää lapsen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Myönteinen minäkäsitys sekä tavoitteellisuus ja toiveikkuus oppimisessa suojaavat lasta myöhemmiltä käyttäytymisongelmilta. Epäonnistuessaan myönteisen minäkäsityksen muodostamisessa lapselle kehittyy tunteita huonommuudesta ja alemmuudesta. Säilyessään ne vaikuttavat negatiivisesti älylliseen ja emotionaaliseen kehitykseen sekä lapsen ihmissuhteissa kokemaan hyvinvoinnin tunteeseen. (Nurmi ym. 2006, 70–76.)

3.1.1 Fyysinen ja motorinen kehitys

Keskilapsuudessa liikunnallisten ja motoristen taitojen kehitys on edellytys aiempaa itsenäisemmälle toiminnalle, sillä lapsi tarvitsee yhä enemmän voimaa ja kestävyyttä ympäristön vaatimuksista selviytymiseen. Kouluympäristössä lapset tarvitsevat hienomotorisia taitoja, kuten sorminäppäryyttä. Kengännauhojen solmiminen, kynän käyttö, tietokoneen näppäimistö ja hiiren käsittely vaativat kaikki kehittyneitä havaintomotoriikkaa. Myös tasapainotaidot ja lihashallinta paranee, liikkeet muuttuvat sujuvimiksi ja monipuolisemmiksi koordinaatiotaitojen kehittyessä. Liikuntaleikit muuttuvat vauhdikkaimmiksi ja suoritukset taidokkaammiksi. Tässä vaiheessa leikkeihin sisältyy usein painimista, kiipeilyä, pomppimista ja vauhdikasta takaa-ajoa. (Nurmi ym. 2006, 74–76.)

Aivoissa kehitystä tapahtuu erityisesti aivojen etuosissa ja ne ovat keskeisessä osassa toimintojen suunnittelun ja ohjailun kannalta. Tämän seurauksena lapsi pystyy huomioimaan paremmin ympäristössä ja tilanteessa tapahtuvia muutoksia omien liikkeidensä säätelyssä. Omatoiminen liikuminen lähiympäristössä kävellen tai polkupyörällä lisääntyy, mutta havainnointikyvyssä ja omien taitojen arvioinnissa on selviä puutteita aina 11–12 vuoden ikään asti. Usein lapsi pitää turvallisena tilanteita, joihin sisältyy selviä vaaratekijöitä. (Nurmi ym. 2006, 74–76.)

Leikkeihin liittyy myös tärkeä sosiaalinen merkitys ja leikkeihin sisältyvä nujakointi saatetaan tulkita helposti vihamieliseksi tai tappeluksi. Leikkitalanteet harvoin yltyvät varsinaisiksi tappeluiksi. Se saattaa kuitenkin tapahtua, mikäli lapsi on esimerkiksi kiusaamisen takia tottunut tulkitsemaan tilanteet vihamielisiksi tai jos lapsen sosiaaliset taidot ovat heikkoja. (Nurmi ym. 2006, 77.)

3.1.2 Kognitiivinen kehitys

7–9-vuotiaina lapset pystyvät ajattelussaan irtautumaan välittömistä aistihavainnoista tuoden ajatteluun lisää joustavuutta erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseen. Tämä merkitsee myös luopumista monista lapselle tärkeistä sadunomaisista uskomuksista. Lapsi alkaa ymmärtää, että koko, tilavuus, paino, ala, määrä, massa ja lukumäärä pysyvät samoina, vaikka jotkut niiden ulkoiset piirteet muuttuisivatkin. Tämän myötä fyysisen maailman tapahtumat ja ilmiöt tulevat ennustettavammiksi. Ratkaistessaan ongelmia, lapsi kykenee harkitsemaan erilaisia vaihtoehtoja. Kyky ymmärtää malleja, kuvioita ja symboleja kehittyy niin, että lapsi ymmärtää niiden voivan esittää jotain todellista asiaa. Lapsi pystyy myös lajittelemaan asioita luokkiin ja alaluokkiin. (Nurmi ym. 2006, 81–83.)

Muisti kehittyy voimakkaasti keskilapsuuden aikana, sillä lapsen tieto- ja käsitevarasto kasvaa nopeasti. Kieli, puhe, visuaalinen etsiminen, kuvioiden kääntäminen mielessä, päässä lasku ja motorinen suoriutuminen nopeutuvat ja automatisoituvat. Lapset oppivat käyttämään erilaisia muisti-strategioita kuten ryhmittely, luokittelu ja assosiaatioiden käyttö. Lapset kuitenkin usein yliarvioivat oman muistinsa toimintaa ja arvioivat helposti oppimiseen tarvittavan ajan liian lyhyeksi. (Nurmi ym. 2006, 84–85.)

7–9 vuoden iässä lapsi kykenee koko ajan yhä paremmin kuvailemaan ja ymmärtämään itseään ja ympäristöään. Lapsi tarkentaa kieltään niin, että sanat kuvaavat juuri sitä mitä hän haluaa sanoa. Hän kuvailee itseään ja muita tosiasioiden pohjalta sen mukaan, miltä he näyttävät, mistä he pitävät, mitä omistavat tai mitä heille on juuri tapahtunut, mutta persoonallisuudenpiirteet puuttuvat kuvauksista vielä tässä vaiheessa. Lapsi ymmärtää, että ympäristö odottaa häneltä erilaista käyttäytymistä eri tilanteissa ja hän kykenee asettumaan erilaisiin rooleihin. Lapsi pystyy tarkastelemaan asioita myös muiden näkökulmasta. (Keltikangas-Järvinen 1994, 108.)

Kouluiässä lapsi pystyy tunnistamaan itseensä kohdistuvia odotuksia ja käyttäytymisensä seuraamuksia. Ympäristön tarjoamat käyttäytymismallit ohjaavat lasten sisäisten ihanteiden ja toimintamallien syntymistä. Aikuis-ten tulee sallia lasten harjoitella tunteiden ilmaisemista ja ristiriitojen selvittämistä. Lapset ovat aikuisia enemmän tunteidensa armoilla, joten voidaan olettaa, että niillä on suurempi vaikutus heidän keskittymis- ja työskentelykykyynsä sekä oppimiseen. (Aro & Laakso 2011, 28–30)

Oppiminen on keskilapsuuden tärkeä tehtävä ja tämän kehityksen tukemisessa on korostettava lapsen omaa aktiivisuutta ja lapsen ajattelun kehitystason huomioimista. Oppiminen ei voi vielä perustua abstrakteille käsitteille vaan sen täytyy sisältää käytännön yhtymäkohtia lapsen aikaisempiin kokemuksiin ja lapsen omaan toiminnallisuuteen liittyvää kokeilua. Lapsen ajattelua voi tukea hienovaraisin vihjein ja kysymyksin. (Nurmi ym. 2006, 86–87, 90–103.)

Oppimisympäristön tulisi tarjota mahdollisuus pätevyyden, yhteenkuuluvuuden sekä itsenäisyyden kehittymiseen. Lisäksi sosiaalinen ilmapiiri ja yhteisöön kuulumisen tunne ovat tärkeitä asioita oppimisen ja siihen tar-

vittavan motivaation edistämässä. Myönteiset tunnekokemukset oppimiseen liittyvistä tilanteista ovat avainasemassa toiminnan suunnittelun, ohjauksen ja ongelmaratkaisutaitojen kehittymisessä. Liian avoin ja jäsenymättömän oppimistilanne voi olla liian vaativa kehittymättömille itsesääteily- ja suunnittelutaidoille. Opeteltavat asiat on hyvä jakaa selvästi toisistaan erottuviin vaiheisiin ja opettamisen apuna voi käyttää mallin antamista ja ääneen ajattelua. (Nurmi ym. 2006, 86–87, 90–103.)

3.2 Sosiaalinen sirkus

Sosiaalisen sirkuksen käsite Suomessa juontaa juurensa Sosiaalinen Sirkus -hankkeesta, jonka Tutkivan teatterityön keskus toteutti vuosina 2009–2011. Hankkeen tavoitteena oli vakiinnuttaa sosiaalinen sirkus pysyvästi suomalaiselle sirkuskentälle, tuoda toimijoita yhteen, jakaa tietoa ja tuoda sirkuksen positiivisia vaikutuksia tunnetuksi (Kakko 2011, 8). Sosiaalinen sirkushanke sai jatkoa Voimauttava Sirkus -hankkeesta, joka toteutettiin vuosina 2011–2014. Hankkeessa muun muassa kehitettiin sirkuksen hyvinvointivaikutusten tutkimiseen käytettäviä menetelmiä. (Kakko 2013, 5.)

Eri sosiaalisen sirkuksen toimijat määrittelevät toiminnan omalla laillaan kohderyhmilleen ja organisaatiolleen sopivaksi. Suomessa termiä sosiaalinen sirkus käytetään laajasti, mutta kansainvälisesti sosiaalista sirkusta tehdään yleensä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa (Simard 2013, 63). Tässä opinnäytetyössä sosiaalinen sirkus on määritelty, kuten Sofia-Charlotta Kakko Sosiaalisen sirkuksen hyvien käytäntöjen oppaassa määrittelee ”sirkusopetuksiksi, jonka tarkoituksena on tuottaa osallistujalleen hyvinvointia.” Sirkustaitojen harjoittelun ohessa opitaan olemaan oman itsensä kanssa, yhdessä muiden kanssa sekä omaksutaan muita elämässä hyödyllisiä taitoja. Prosessi, eli se mitä kaikkea tapahtuu mentäessä kohti päämäärää, on tärkeämpää kuin itse päämäärä. Toimintamuotona sosiaalinen sirkus on vahvistumassa, koska tarve erilaisia ihmisiä yhdistävistä ja kehittäväistä projekteista on koko ajan kasvamaan päin. (Hyttinen 2001, 8, 98.)

Tärkeimpiä tavoitteita sosiaalisen sirkuksen toiminnassa ovat sosiaalisten taitojen oppiminen, yhteishengen luominen ja parantaminen sekä itsetunnon ja itseluottamuksen kasvattaminen. Sirkustaitoja harjoiteltaessa koetaan onnistumisia, harjoitellaan epäonnistumista ja oma-aloitteisuutta, etsitään omaa luovuutta ja ystäväystytään. Erityisen tärkeää toiminnassa on ilo ja huumori. (Hyttinen 2011, 97.)

Sosiaalisen sirkuksen hyvien käytäntöjen oppaassa on esitelty useimmille ryhmille toimiva sirkustunnin perusrakenne, jota sirkusohjaaja voi tarpeen mukaan muokata omalle ryhmälleen ja opetustyyliilleen sopivaksi. Tähän perusrakenteeseen kuuluu alkupiiri, alkulämmittely, venyttely ja voima, pelit ja leikit, lajiharjoittelu, esiintymisharjoittelu, loppurentoutus ja loppupiiri. Sirkusopetuksen tärkein tehtävä ja samalla myös opetuksen suurin haaste on saada ryhmä harjoittelemaan itsenäisesti. (Hyttinen 2011, 40–41.)

Sosiaalisen sirkuksen tunnilla on hyvä käyttää musiikkia raamittamaan tuntia, rauhoittamaan, innostamaan, auttamaan keskittymistä ja rytmittämään harjoituksia. Sen avulla voi vaikuttaa tunteisiin, synnyttää mielikuvia ja luoda erilaisia tunnelmia. Musiikin käyttöön vaikuttaa ryhmä ja sen tilanne, joten musiikin haitat ja hyödyt kannattaa harkita. Vieraskielinen musiikki voi toimia paremmin kuin muistoja ja ajatuksia herättävä tuttu musiikki. Myös hiljaisuus on aika ajoin tärkeää. (Hyttinen 2011, 49.)

3.3 Iltapäivätoiminnan lakisääteinen perusta

Iltapäivätoiminnalla tarkoitetaan perusopetuslain mukaista perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan sekä erityisopetukseen otetuille oppilaille suunnattua ohjattua toimintaa. Perusopetuslain luvussa 8a (19.12.2003/1136) säädetään iltapäivätoimintaa ohjaavat perusteet ja tavoitteet. Lain mukaan Opetushallitus päättää toiminnan tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen kanssa. Kunta voi halutessaan järjestää tai hankkia iltapäivätoimintaa, joka tulee järjestää Opetushallituksen perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden mukaisesti. Iltapäivätoiminnan tavoitteena on tukea koulun ja kodin kasvatustyötä, lapsen tunne-elämän kehitystä ja eettistä kasvua sekä edistää lasten hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 4–5, 18.)

Iltapäivätoiminnan avulla on tarkoitus vähentää lasten yksinäistä aikaa ilman turvallisen aikuisen läsnäoloa ja ohjausta koulupäivän jälkeen. Toiminnassa tulee huolehtia toimintaympäristön turvallisuudesta sekä siitä, etteivät lapset joudu kiusaamisen, häirinnän tai väkivallan kohteiksi. Iltapäivätoiminnan yhtenä tarkoituksena on myös tutustuttaa lasta erilaisiin vapaa-ajan harrastusmahdollisuuksiin. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 6, 10.)

Iltapäivätoiminnassa on tärkeää lapsilähtöisyys, jossa jokainen lapsi nähdään arvokkaana yksilönä. Lapset ovat ikä- ja kehitysvaiheensa mukaisesti itsestään ja teoistaan vastuullisia. Eettisessä ajattelussaan ja vuorovaikutustaidoissaan he tarvitsevat aikuisen ohjausta ja mallia ryhmän hyvien vuorovaikutussuhteiden luomiseen sekä arkipäivän tilanteissa kohdattaviin eettisiin kysymyksiin. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 9–10.)

Iltapäivätoiminnassa tulee olla riittävä määrä ammattitaitoisia ohjaajia ja toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa käytetään hyväksi moniammatillista yhteistyötä sekä yhteistyötä perheiden kanssa. Tämän tarkoituksena on parantaa toiminnan laatua, lisätä tuntemusta lapsista ja auttaa heidän tarpeidensa tunnistamista. Pitkäkestoiset työsuhteet edistävät lasten ihmissuhteiden pysyvyyttä, joka puolestaan lisää turvallisuuden tunnetta ja antaa ohjaajalle paremmat mahdollisuudet tukea lasten kehitystä. Toiminnassa otetaan mahdollisimman hyvin huomioon eri ikäisten- ja eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten tarpeet sekä paikalliset erityispiirteet. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 8.)

Iltapäivätoiminnan tavoitteena on lasten hyvinvoinnin, tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tukeminen. Ohjaajan myönteisellä suhtautumisella ja läsnäololla on tässä suuri merkitys. On tärkeää, että jokainen lapsi kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty. Lapset tarvitsevat myös kaveripiirin hyväksyntää ja tunteen ryhmään kuulumisesta. Lapsia ohjataan tunnistamaan erilaisia tunteita ja säätelemään omaa toimintaansa. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 10.)

3.4 Sirkuskerho iltapäivätoimintana

Sosiaalisen sirkuksen lähtökohtien pohjalta toteutettu sirkuskerho kattaa hyvin iltapäivätoiminnalle Opetushallituksen iltapäivätoiminnan perusteissa määritellyt tavoitteet ja arvot. Niin sosiaalisessa sirkuksessa kuin iltapäivätoiminnassakin tärkeitä asioita ovat vuorovaikutustaitojen vahvistaminen, osallisuuden lisääminen, omien vahvuuksien löytäminen, oman osaamisen kehittäminen, rohkaiseva-, avoin ja kiireetön ilmapiiri sekä syrjäytymisen ehkäisy. Molemmissa korostetaan osallistumisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 6–11; Hyttinen 2011, 19, 40.)

Sekä sosiaalisessa sirkuksessa, että iltapäivätoiminnasta määrättyissä perusteissa ryhmään kuulumisella on toiminnassa suuri merkitys. Yhdessä toimimalla opitaan tärkeitä ryhmätyötaitoja, kuten vastavuoroisuutta ja erimielisyyksien ratkaisua myönteisin keinoin (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 10). Sosiaalisen sirkuksen ryhmässä luovuuttaan saa toteuttaa niin, että ohjaaja huomioi sekä yksilölliset että yhteisölliset näkökulmat. Lasten itsetunnon kehitystä pyritään tukemaan rohkaisemalla ja kannustamalla.

3.5 Ryhmä ja ryhmädynamiikka

Ryhmä muodostuu kahdesta tai useammasta henkilöstä, joilla on yhteinen tavoite, keskinäistä vuorovaikutusta ja käsitys siitä, ketkä ryhmään kuuluvat. Ryhmän jäsenet merkitsevät toisilleen jotakin ja he tietävät kuuluvansa ryhmään. Ryhmää voi kuvata useiden erilaisten tunnusmerkkien perusteella kuten jäsenten määrä, yhteinen tehtävä, riippuvuus toisista, tietoisuus omasta jäsenyydestä ja ryhmän jäsenistä, vuorovaikutus, toisiin vaikuttaminen, ryhmärakenteet ja ryhmädynamiikka. Ihminen käyttäytyy ryhmässä eri tavoin kuin yksin ollessaan, sillä ryhmän muut jäsenet vaikuttavat yksilön toimintaan. Monet elämän hauskoista asioista edellyttävät ryhmää, mutta huono asema ryhmässä, esimerkiksi kiusatuksi joutuminen, voi olla henkilölle erittäin vahingollista. Ryhmä usein vahvistaa kokemuksen tunnelatausta. (Kopakkala 2011, 36–37, 43; Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 21.)

Ryhmän dynaaminen luonne johtuu siitä, että ympäristö ihmisen ympärillä muuttuu kaiken aikaa ja yksilön elämäntilanne on aina erilainen ryhmään saapuessa (Rovio ym. 2009, 59). Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia ja se syntyy jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kom-

munikaatiosta. Ryhmä toimii tavalla, jota ei voisi olettaa yksittäisen jäsenen käytöksestä. (Kopakkala 2011, 37.) Ryhmädynamiikka muodostuu ryhmän jäsenten henkilökohtaisista elämäntilanteista ja tapahtumista sekä varsinaisen ryhmätilanteen sosiaalisista tapahtumista. Yksilö tulkitsee ryhmätilanteet aina omasta elämäntilanteestaan käsin, käyttäytyy sen mukaan ja se puolestaan vaikuttaa ryhmän suhteisiin ja toimintaan. (Rovio ym. 2009, 60.) Yhtä aikaa ohjaajan puhuessa joku ryhmän jäsenistä saattaa pohtia omaa suoritustaan, toinen pieleen mennyttä matematiikan koetta ja kolmas omaa asemaansa ryhmässä.

Mitä enemmän ja kauemmin ryhmälle viestitetään niin kuin se olisi yhteinen yksikkö, niin sanottu ryhmäyksilö, sitä vähemmän yksilöllistä vastuuta ryhmän jäsenet ottavat asioiden hoitamisessa. Ryhmän vuorovaikutus etenee kahdenkeskisinä vuorovaikutussarjoina, joita muu ryhmä seuraa. Ryhmän turvallisuus kasvaa sitä mukaa, kun vuorovaikutussuhteet ryhmän eri ihmisten välillä lisääntyvät. (Kopakkala 2011, 37–38.)

Ryhmän vuorovaikutustilanteessa ihmiset ovat tavoitehakuksia niin, että jokainen pyrkii saamaan itselleen parhaan mahdollisen aseman ryhmässä ja erilaisia etuja ryhmän avulla. Vuorovaikutus on keino vaikuttaa ihmisiin ja viestintämme pyrkii saamaan aikaan toisessa toivotun reaktion. Yleensä ryhmän jäsenet asettuvat mielellään rajattuun ja hillittyyn rooliin, jos he kokevat tullessa kohdelluiksi oikeudenmukaisesti. Ryhmälle ominaista on, että sille kehittyy yhteinen tapa kommunikoida, yhteisiä käsityksiä ryhmästä ja sen ulkopuolisesta maailmasta sekä ryhmän suhteesta siihen. Jäsenten toimintaa säätelee tieto ryhmän tulevaisuudesta ja tavoitteista. Tutussa ryhmässä käyttäydytään eri tavalla kuin tuntemattomien kanssa. (Kopakkala 2011, 38–40, 43.)

Ryhmistä voi löytää toistuvia käyttäytymismalleja, joiden tunteminen auttaa ennakoimaan ryhmien toimintaa ja vaikuttamaan siihen. Ryhmässä toteutuu usein ihmisen käyttäytymiselle tyypillinen piirre. Kun kuvittelemme että yksittäisen ihmisen panoksella ei ole paljoakaan väliä kokonaisuuden kannalta, säästämme huomaamatta voimiamme, koska kaikki muutkin tekevät niin. Työskentelemme parhaamme mukaan vain silloin kun lopputulos on jotakin itsellemme tärkeää. Ryhmän tehokkuutta edistää se, jos ryhmän jäsenet tietävät että heidän toiminnan tuloksellisuutta arvioidaan ja erityisesti jos he tietävät muiden ryhmän jäsenten saavan tietää arviosta. Tehokkuutta lisää myös ryhmän sekä ryhmän tehtävän tärkeänä pitäminen. Tehtävän tulisi olla haastavan vaikea, mutta kuitenkin mahdollinen saavuttaa ja jokaisen ryhmän henkilön tulisi pitää omaa osuuttaan tehtävässä kokonaisuuden kannalta ratkaisevana. (Kopakkala 2011, 40–41.)

3.5.1 Päätöksenteko ryhmässä

Yhteinen päätöksenteko on usein ryhmän jäsenille turhauttavaa. Kun yksi puhuu, voi olla että kukaan ei kuuntele häntä, kun muut odottavat jännittävien samanaikaisesti omaa vuoroaan tai kehittelevät omia ideoitaan. Toinen turhautumisen aiheuttaja on näennäinen tasa-arvoisuus. Vaikka kaikkien pitäisi olla keskenään samassa asemassa, viralliset ja epäviralliset arvos-

tukset vaikuttavat siihen, kuka saa suunvuoron ja miten hänen sanomaansa arvostetaan ja tulkitaan. Ryhmän vetäjät ja dominoivat ihmiset vaikuttavat runsaasti työskentelyn lopputulokseen. (Kopakkala 2011, 42.)

Ryhmässä on myös monia hyviä puolia päätöksen teon kannalta; ihmiset innostuvat toisistaan, tuovat ryhmään asiantuntemuksensa ja ovat osallisia kokonaisuudessa. Jos ryhmän jäsenille antaa vastuuta ideoinnista jo etukäteen tai jos ihmiset laittaa työskentelemään pareina tai pienryhmissä, voi ryhmätyöskentelystä saada hedelmällisempiä tuloksia. (Kopakkala 2011, 43.)

3.5.2 Ryhmän säännöt ja normit

Yhteiset säännöt on hyvä luoda ryhmän toiminnan varhaisessa vaiheessa. Niiden avulla tiedetään, kuinka toimia missäkin tilanteessa ja kaikkien yhteinen tehtävä on valvoa niiden noudattamista. Kun selvät säännöt ovat kaikkien tiedossa, vältetään useimmiten suuremmilta ongelmilta. Välinpitämätön sääntöjen noudattaminen taas heikentää suoristusta ja ilmapiiriä. Jämäkkä puuttuminen sääntöjen noudattamatta jättämiseen voi suunnata merkittävästi energiaa yhteiseen tekemiseen. Tarkoituksena on, että ryhmän jäsenet sisäistäisivät yhdessä sovitut säännöt ja noudattaisivat niitä itsenäisesti ja vapaaehtoisesti omantuntonsa ja syyllisyydentuntonsa avulla. Usein kuitenkin vallankäyttäjille sallitaan enemmän poikkeamista ryhmän säännöistä kuin niille, joilla ei ole valtaa. (Rovio ym. 2009, 65.)

Sosiaalisen sirkuksen hyvien käytäntöjen oppaassa neuvotaan laatimaan yhteiset säännöt ensimmäisellä opetuskerralla. Seuraavalla kerralla säännöt allekirjoitetaan ja tarpeen vaatiessa ne voidaan käydä yhteisesti läpi muilla kokoontumiskerroillakin. Säännöt lisäävät turvallisuuden tunnetta ja antavat oppilaille mahdollisuuden hahmottaa tekemisen turvalliset rajat. Väkivaltaa tai toisia halventavaa käytöstä ei pidä hyväksyä ja huonoon käytökseen kannattaa puuttua heti, muistuttaa yhteisistä säännöistä ja rangaista tekijää niiden perusteella. Mahdollisista rangaistavista teoista ja niistä seuraavista rangaistuksista kannattaa puhua koko ryhmän kanssa, koska yhteinen sopiminen motivoi pitämään kiinni säännöistä ja hillitsee omaa käytöstä. (Hyttinen 2011, 58.)

Lapsen ei-toivottuun käyttäytymiseen voi puuttua monin tavoin. Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan hyvät keinot riippuvat lapsen iästä, ei-toivotun käytöksen luonteesta ja lapsen temperamentista. Huomion kiinnittäminen toivottujen käyttäytymismallien lisäämiseen positiivisen vahvistamisen avulla johtaa parempiin oppimistuloksiin ja vuorovaikutukseen kuin ei-toivotun käyttäytymisen vähentäminen. Positiivinen vahvistaminen tarkoittaa palkitsemista esimerkiksi kiittämällä, kertomalla tai ilmeillä ja eleillä tai konkreettisen palkinnon avulla osoittamalla, että käytös oli toivottu. (Keltikangas-Järvinen 2010, 228–251.)

Ei-toivottu käyttäytyminen voidaan saada pois sammuttamalla, rankaisemalla tai ympäristöä muuttamalla. Sammuttaminen tarkoittaa sitä, että ei-toivottu käyttäytyminen jätetään täysin vaille huomiota niin, ettei se lapsen

kannalta johda mihinkään. Lapsi ei saa sitä huomiota, jota hän käyttäytymisellään hakee vaan hänelle käännetään selkä ja keskitytään muihin asioihin. Jokaisella kerralla, kun lapsen käytös jätetään vaille huomiota, vähenee käytöksen todennäköisyys. Tämä ei kuitenkaan aina näy heti lapsen käyttöksessä, vaan tilanne voi hetkellisesti muuttua pahemmaksi paranemisen sijasta. Lapsi saattaa lisätä häiritsevää käyttäytymistä kovastikin saadakseen totuttua huomiota. Sammuttaminen on hyvä menettely silloin, kuin käytös on vaaratonta häirintää, ilveilyä ja pelleilyä, eikä se saa kaikkien ihailua osakseen. Jos ympäristöä ei saada yritykseen mukaan, ei sammuttamista kannata yrittää. (Keltikangas-Järvinen 2010, 240–243.)

Lyhytaikaisen muutoksen käytökseen voi saada muuttamalla ympäristöä, jossa se esiintyy. Tunnilla vierustoverilleen puhuva oppilas siirretään toiseen paikkaan. Tämä ei ole vielä ratkaisu ongelmaan, vaan mahdollisuus saada lapsesta positiivinen käytös sen verran esiin, että sitä päästään vahvistamaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 243–244.)

Rangaistus on sellainen seuraus ei-toivotusta käytöksestä, jota lapsi ei koe miellyttävänä ja joka ei kannusta häntä jatkamaan käyttäytymistä. Moite, lapsen käyttäytymisestä johtuvan pettymyksen osoittaminen tai joidenkin sovittujen etuoikeuksien joksikin aikaa pois ottaminen on rangaistus. Rangaistus on hyvä keino silloin, kun lapsella on tai lapselle voidaan osoittaa oikea käyttäytymismalli pois otetun tilalle. Jollekin lapselle riittävän suuri rangaistus on säikähdys, jonka hän kokee huomattaessaan tehneensä jotain väärin. Toista lasta taas ei mikään rangaistus tunnu kunnolla tavoittavan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 249–250.)

3.5.3 Virittäytyminen

Virittäytyminen tarkoittaa mielen- ja kehontilaan asettumista jotakin tulevaa varten. Se ei välttämättä ole aktiivista eikä sisäänpäin kääntynyttä vaan muistuttaa keskittymistä ja valmistautumista. Virittäytyminen ei kohdistu todelliseen tilanteeseen vaan käsitykseemme siitä, mitä on odotettavissa. Onnistuneeseen virittäytymiseen tarvitaan riittävä turvallisuuden tunne ja keskittynyt mieli. Häiritseviä tekijöitä virittäytymiseen voi olla esimerkiksi muualla olevat ajatukset, energian puute, uhkaava tunne, ahdistus, epäily, pelko tai yllättävä tilanne. Mitä ahdistuneempi ihminen on, sitä hankalampaa on virittäytyä tulevaan. Mieli velloo tahdosta riippumatta menneen ikävyyksissä, tulevaisuuden uhkissa ja epäilyksissä. (Kopakkala 2011, 112.)

Kopakkala (2011, 114) määrittelee kaksi virittäytymisen tasoa. Yleinen taso on turvallista läsnäoloa, johon sisältyy positiivista energiaa. Ajatuksissa on, että pian tapahtuu jotakin kivaa. Toinen taso on virittäytymistä tilanteen vaatimaan rooliin. Lasten kerhonojaaja voi töihin mennessään riisua kotiäidin roolin ja siirtyä kannustavaan, hauskaan, mutta silti jämäkkään ohjaajan rooliin. Toiminnallisia menetelmiä käytettäessä ryhmän täytyy olla riittävän virittäytynyt. Toisaalta ne myös voimakkaasti lisäävät virittyneisyyttä. (Kopakkala 2011, 115.)

Sosiaalisen sirkuksen hyvien käytäntöjen oppaan mukaan alkulämmittelyn tavoitteena on fyysisesti ja psyykkisesti virittäytyminen sirkusharjoitukseen. Ohjaajan oma osallistuminen alkulämmittelyihin luo hyvät lähtökohdat tekemiselle. (Hyttinen 2011, 43.)

Virittäytymisen apukeinona ja yhtäläillä keinona edistää ryhmäprosessia ohjaaja voi käyttää kysymyksiä. Niiden avulla voi luoda jännitteen nykyisen osaamisen ja uusien opittavien asioiden välille. Kysymykset suuntaavat jäseniä pohtimaan uusia asioita ja niillä pyritään luomaan yhteisiä merkityksiä. Kysymykset sopivat mihin tahansa ryhmän toiminnan vaiheeseen. Hyvä kysymys on jo osa vastausta. Kysymyksillä voidaan esimerkiksi:

- johdatella ryhmää teemaan tai keskusteluun (”tänään pohdimme, kuinka...”)
 - kohdistaa ja suunnata huomiota (”toimintamme kannalta keskeinen kysymys...”)
 - kartoittaa tietoa (”ketkä olivat mukana, kun...”)
 - kuvailla tapahtumia (”mitä tapahtui, kun...”)
 - tutkia väittämiä (”johtuiko se siitä, että...”)
 - kysyä mielipiteitä, arvioida ja vertailla (”kumpi on tärkeämpää...”)
 - suhteuttaa (”voisiko ajatella myös niin, että...”)
 - pohtia ja syventää asioita (”voisiko tätä arvioida vielä...”)
 - selkiyttää ja tiivistää (”mihin meidän tulee siis keskittyä, kun...”)
 - tehdä yhteenvetoja ja johtopäätöksiä (”voisimmeko todeta, että...”)
- (Rovio ym. 2009, 295.)

3.5.4 Innostaminen ja motivointi

Sirkustaitojen opetteluun tarvitaan motivaatiota ja motivaation syntyminen puolestaan vaatii innostumista. Turvallinen ja rauhallinen opetustilanne sekä ohjaajan selvät suunnitelmat luovat pohjaa motivaation syntymiseen. Uuden ryhmän kohdalla innostamisen tavoite voi olla se, että kaikki uskaltauvat osallistua. Innostajana voi toimia myös sirkusesityksen katsominen videolta. Sen myötä osallistujien näkökulma sirkuksesta laajenee, kun näkee mitä kaikkea sirkuksessa voi tehdä. (Hyttinen 2011, 55.)

Motivaatio on keskeinen asia liikunnallisten ryhmien ohjaamisessa, sillä se vaikuttaa ryhmän jäsenten tavoitteiden valintaan ja saavuttamiseen, suorituksen tehoon ja laatuun sekä pitkäjänteisyyteen. Ryhmän jäsenen motivaation kehittymiseen vaikuttaa se, millaiseksi toiminnassa vallitseva psykologinen ympäristö koetaan. Ohjaajan tulisi edistää motivaatiolle suotuisaa ilmapiiriä. (Nikander & Rovio 2009, 232.)

3.5.5 Palautteen antaminen

Palaute eli muiden reaktiot yksilön tai ryhmän käyttäytymiseen on tärkeä toimintaa suuntaava tekijä. Ryhmäohjaajan kannattaa tiedostaa, että osallistujille annettavan palautteen ja kritiikin painoarvo on paljon suurempi

kuin luonnostaan voisi olettaa. Palautteen antamisessa on tärkeä huomioida se mitä sanoo ja se miten sanoo, sillä eleet, ilmeet ja äänensävy kertoo vähintäänkin yhtä paljon kuin sanat. (Kopakkala 2011, 95, 107; Rovio ym. 2009, 22.)

Palautteen antaminen tulisi tapahtua hyvässä ja luottamuksellisessa ilmapiirissä ja saajan tulisi olla valmis palautteen vastaanottamiseen. Ohjaajan on hyvä pohtia, kuinka paljon palautetta ryhmä tai yksilö voi kerrallaan ottaa vastaan. Palaute tulisi suhteuttaa lähtötasoon ja kiinnittää asetettuihin tavoitteisiin. Sen tulisi kohdistua käyttäytymiseen ja tekemiseen, asiaan, joka on muutettavissa. Vain tosiasioihin pohjautuvasta palautteesta on hyötyä. Lopuksi on hyvä varmistaa, että palaute on ymmärretty oikein. (Rovio ym. 2009, 294.)

Kehuttuna on helpompi osallistua, kokeilla uutta ja epäonnistua. Saavutettu taito, avuliaisuus tai kärsivällinen odottaminen voidaan palkita huomioidalla se erityisesti. Yhtä tärkeää ja kiitoksen arvoista on myös yrittäminen ja tekeminen. Ohjaaja kehuu ja kannustaa omalla tyylillään ja persoonallaan, mutta läsnäolo ja huomaaminen ovat kaikkein tärkeintä. Kehun tulee kuitenkin tulla oikeasta syystä, ettei sen vaikutus lakkaa. (Hyttinen 2011, 56.)

Lasten itsetunnon kehityksen kannalta on tarpeellista muistaa kaikkia hyvästä suorituksesta. Jokaiselle tulisi sanoa jossain vaiheessa, mikä on tänään mennyt erityisen hyvin ja mitä uutta merkittävää on oppinut. Tästä voi olla hyvin suuri oppimista motivoiva merkitys. (Keltikangas-Järvinen 1994, 199.)

Konfrontoiminen on yksi keino antaa palautetta pysäyttäen ryhmä tai yksilö tarkastelemaan omaa toimintaansa. Sitä käytetään osoittamaan ohjattavan ryhmän tai yksilön käyttäytymisen tai viestinnän välisiä ristiriitaisuuksia esim. ”sovimme, että... kuitenkin olette käyttäytyneet...sanoneet...”. Konfrontoimisen avulla voi nostaa esiin epäyhteneväisyyden ajatusten, uskomusten, arvojen ja toiminnan välillä ja sen avulla pyritään todellisuuden kohtaamiseen ilman syyttelyä tai arvostelua. Konfrontoimisen käyttäminen ryhmän alkuvaiheessa voi tuntua ryhmästä haastavalta, sillä se edellyttää luottamusta. Oikein ajoitettuna, harkittuna ja suunnattuna se on tehokas ja vastuuta osoittava ohjauskeino. (Rovio ym. 2009, 295.)

3.6 Ryhmän ohjaaminen

Ryhmän ohjaaminen ei ole vain tekninen suoritus, vaan ohjaajan on osattava ottaa huomioon ihmisen ryhmäkäyttäytymisen lainalaisuuksia. Ensimmäisessä ohjaajan rooli on ryhmän varsinaisen tehtävän suorittamisen edistäminen, mutta sen rinnalle kehittyy muitakin pyrkimyksiä. Ohjaajan haaste on sovittaa ryhmän jäsenten erilaiset elämäntilanteet, odotukset ja tarpeet toisiinsa. Ohjaajalta vaaditaan kykyä havainnoida ja eritellä ryhmässä tapahtuvia asioita suuntaamalla huomio ryhmän tunnetilaan, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. (Rovio ym. 2009, 59, 283.)

Hyvien puitteiden ohella ohjaajan tehtävänä on rakentaa parasta mahdollista ryhmäkulttuuria ja siinä tärkeintä on oman mallin antaminen. Ohjaajalla täytyy olla selkeä visio ryhmän tehtävästä ja tulevaisuudesta, jota hän voi optimismiin ja innostuksen kanssa jakaa ohjattavilleen. Johtajan asema on ryhmässä keskeinen; hän on työn käynnistäjä, ohjaaja ja kontrolloija. On yleistä pitää ohjaajan johtajuutta persoonallisena ominaisuutena, kuten karismaattisuutena, ei kykynä ohjata ryhmän toimintaa järjestelmällisesti. Ohjaaja ei kuitenkaan suuntaa toimintaa yksin, vaan ryhmän keskenään viettämät yhteiset tunnit ohjaavat sisäisten pelisääntöjen, tapojen ja ajateltavan muodostumista. Toimintaa ohjaavat niin ohjaajan kuin ryhmänkin tietoiset ja tiedostamattomat tarpeet. (Rovio ym. 2009, 284; Kopakkala 2011, 93.)

Ohjaajan tulisi olla tietoinen omista arvoista, asenteistaan ja ohjaamisen tavoistaan, sillä hän toimii ryhmälleen peilinä ja samaistumisen kohteena. Kaikilla hänen sanomisillaan, teoillaan ja myös tekemättä jättämisillään on suuri painoarvo. Ohjaajan täytyy yrittää ymmärtää mitä ryhmässä tapahtuu, mutta varmaa tietoa ohjattavien ajatuksista on mahdoton saada. Itsetuntemus on ohjaajan tärkein työkalu, sillä ohjattavien ymmärtäminen tapahtuu ohjaajan itsen kautta. Ihmisen itsetuntemus kehittyy suhteessa muihin ihmisiin ja ryhmä on oivallinen paikka oppia tuntemaan itseään ammatillisesti. (Rovio ym. 2009, 322.)

Erilaiset pelot ja paineet heikentävä oppimiskykyä, joten ohjaajan tulisi välttää tarpeettoman stressin aiheuttamista ohjattavilleen. Valmius tunnistaa ja käsitellä erilaisia ryhmätilanteiden aiheuttamia pelkoja on ohjaajalle hyödyllinen. Myös taito ottaa vastaan ja tulkita ohjattavien kokemuksiin liittyviä ulkoisia vihjeitä on tarpeen. Ohjaajan tulisi järjestää itselleen tarpeeksi aikaa havainnoida, mitä ryhmässä todella tapahtuu. Jos ohjaaja on koko ajan tapahtumien keskipisteessä, hänen kykynsä tehdä havainnot ohjaamisen tueksi kärsii. Kuunteleminen ja havainnointi ovatkin ohjaajan tärkeimpiä taitoja ja herkkyyttä niihin voi tietoisesti harjoittaa. Täytyy pysähtyä kuulemaan, mitä ryhmän jäsenet todella puhuvat, millä tavalla ja mitä puheiden taakse kätkeytyy. (Rovio ym. 2009, 323–325.)

Ohjaajan ja ryhmän suhde on aina vastavuoroista. Niin kuin ohjaaja vaikuttaa ryhmään, niin myös ryhmä vaikuttaa ohjaajaan, sillä hän on aina itse mukana ryhmän prosessissa. Bionin (1979, 26) mukaan ”Meihin vaikuttaa jatkuvasti se, minkä koemme ryhmän asenteeksi itseämme kohtaan, ja tämä käsityksemme saa meidät tietoisesti tai tiedostamattamme toimimaan sen mukaisesti.” Avoimuus omia tunteita kohtaan ja tunteiden liittäminen tilanteisiin, joissa ne syntyvät voi auttaa ohjaajaa ymmärtämään ryhmää. (Rovio ym. 2009, 324–325.)

Kritiikki ohjattavilta voi olla vaikeaa ottaa vastaan ja hyödyllisen kritiikin erottaminen ryhmän tehtävään liittymättömästä purnaamisesta vaikeutuu, kun ohjaajalla on omat tunteet mukana. Ohjaajan pitäisi alati tutkia omaa tiedostamatonta aluettaan ryhmää ohjatessa sekä pitää aistinsa vastaanottavaisina ja harkintakykynsä terävänä. Tärkeää on myös kehittää omaa ky-

kyään olla eri mieltä ja sietää erimielisyyttä, sillä ryhmässä erimielisyys on usein väistämätöntä. (Rovio ym. 2009, 324–325.)

Ohjaajan menettelytavat organisoida ryhmän työtä pohjautuvat usein itsensäselvyyksiin, heikosti tiedostettuihin, piileviin oletuksiin ja mielivaltaisiin sääntöihin, jotka ohjaavat käyttäytymistä voimakkaasti. Ohjaajan omat uskomukset saattavat estää hänen kehittymistään. Harhainen käsitys ohjaamisesta on se, että ohjaaja on persoonana valmis ja ohjaaminen suhteessa ohjattavaan on paremmuutta ja ylemmyyttä. Ryhmän ohjaaminen aiheuttaa epävarmuutta, eikä ohjaajan tarvitse olla kaikkietävä. Ohjaaminen on opittavissa oleva taito muiden joukossa. (Rovio ym. 2011, 284–285, 322.)

Ohjaamisen taito edellyttää ohjaamisen eri osa-alueiden, kuten ryhmän tehtävän, kehitysvaiheen, ryhmäsuhteiden ja ohjausteon vaikutuksien ymmärtämistä. Se, mikä toimi tänään, ei välttämättä toimi huomenna tai toisen ryhmän kanssa. Tilanteeseen sopivan ohjaustavan löytyminen on jatkuva tutkimusprosessi ja monen eri näkökulman summa. Nikkola (2011, 285) kannustaakin ohjaajaa jatkuvasti miettimään kenen tarpeita hän ohjattaessaan tyydyttää, omiaan vai ryhmän. Kehittyäkseen ohjaajan on hyvä arvioida kuinka itse ohjaustilanteessa ajattelee, toimii ja tuntee. Taulukossa 1 on ryhmänohjaajalle vaihtoehtoisia reaktioita erilaisiin tilanteisiin, joita ryhmää ohjatessa voi tulla vastaan. Ryhmän ohjaaja ei ole koskaan täysin oppinut, eikä yksikään ryhmä ole samanlainen kuin toinen. Usein ohjaaja on itse suurin este ryhmän kehittymiselle. (Rovio ym. 2011, 284–285, 322.)

Taulukko 1. Ohjaajan vaihtoehtoisia reaktioita ryhmätilanteisiin (Rovio ym. 2009, 328).

Tilanne	Harkittu reaktio	Harkitsematon reaktio
Kuunteleminen ja kohtaaminen	*Kuuntele, mitä toinen haluaa sanoa ja kuinka hän kokee asian, tiedostaen tunteet *Pohdi ja ihmettele yhdessä *Kysele	*Opeta ja kerro heti vastaus *Väheksy *Pelasta tutkimatta
Ristiriidan käsitleminen	*Ota huomioon historia *Mallinna ristiriita, esimerkiksi siihen liittyvät henkilöt, tunteet, ajattelu ja käyttäytyminen *Arvosta mielipiteitä *Ota osapuolet mukaan, tarjoa areena ja tuomari	*Patologisoi, vältä ”luurankoja” ja pelkää niiden avaamista *Minimoi käsittely *Väheksy *Ota puoli
Tehtäväongelman ratkaiseminen	*Pidättele toimintaa *Selvennä asioita, rooleja ja johtajuutta *Arvioi vaikutuksia ja	*Mene mukaan sekaan *Yksinkertaista *Hyväksy yksi näkö-

	seurauksia *Tarjoa vaihtoehtoja, malleja ja menetelmiä	kulma ja pysy siinä *Taistele oikeasta vaihtoehtoista, ota puolia
Ratkaisun etsiminen	*Tuo esiin, mitä jo on, toimi aikaisemmin, etsi vaihtoehtoisia ratkaisuja *Tuo esiin tarpeita ja toiveita *Keskity ongelmaan ja käsittele sitä	*Tarjoa suosikkiratkaisu, mitätöi vaihtoehdot ja tee puolesta *Vähensy, minimoi näkemykset ja etene kuuntelematta *Työskentele ratkottujen ongelmien kanssa, hoida oireita, ei niiden takana olevia syitä

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Opinnäytetyö oli sekä toiminnallinen että laadullinen. Toiminnallisuus koostui sirkuskerhon ohjauksesta. Toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistetään käytännön toteutus ja sen tulosten jakaminen tutkimusviestinnän avulla (Vilkkä & Airaksinen 2003, 9–10.) Laadullinen osuus koostui tutkittavasta aiheesta, jonka tarkoitus oli selvittää miten ohjata sirkuskerhoa 7–9-vuotiaille lapsille sekä aineistonkeruumenetelmänä käytetystä osallistuvasta havainnoinnista. Laadullisessa tutkimuksessa on usein tarkoituksena ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. Tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus avautuu vähitellen ja myös tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät. Osallistuva havainnointi sopii hyvin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin ja voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. (Kiviniemi 2007, 70; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 200.)

4.1 Kohderyhmä

Keräsin tutkimukseni aineiston ohjaamastani sirkuskerhosta. Ryhmään kuului kymmenen lasta, joista puolet oli 7-vuotiaita ja puolet 9-vuotiaita. Lapsista kolme oli poikia ja seitsemän tyttöjä. Ryhmässä oli myös kaksi maahanmuuttajataustaista lasta ja kahdet sisarukset. Yhdellä lapsista oli aikaisempaa osaamista joistakin sirkusvälineistä, mutta kukaan ei ollut osallistunut sirkusryhmään aiemmin. Suurimmalla osalla lapsista oli kerhossa hyvä kaveri jo valmiiksi ja kaikki tunsivat toisensa ainakin ulkonäöltä ennestään. Ryhmä kokoontui kerran viikossa tunnin ajan koulun yhteydessä olevalla liikuntahallilla ja lapset tulivat kerhoon suoraan koulusta. Liikuntahallissa ryhmällä oli käytävissä yksi hallin kolmesta suuresta lohkosta, joka oli erotettu väliverholla.

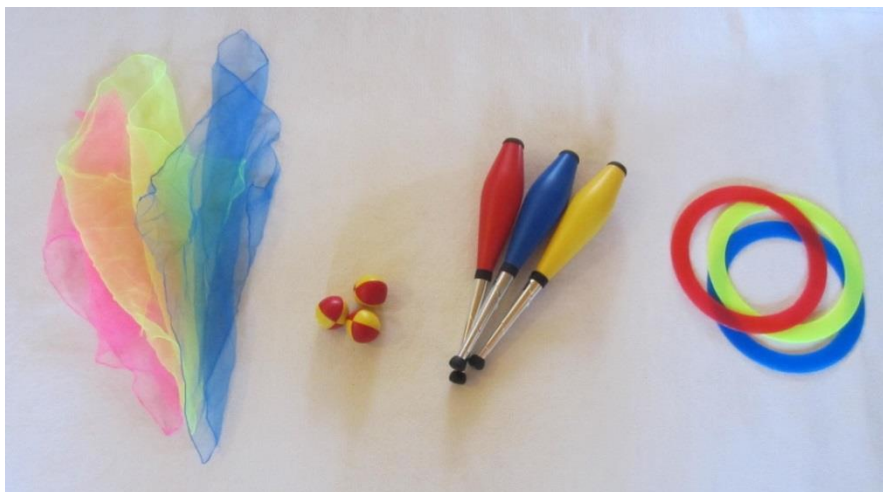
Kerhosta oltiin poissa ainoastaan sairastumisen takia, joten jokaisella kerhokerralla mukana oli vähimmillään seitsemän lasta, mutta yleensä yhdeksän tai kymmenen. Kokoontumisia oli yhteensä 13 ja viimeiselle kerralle oli varattu halliin iltavuoro, johon kutsuttiin myös kerholaisten vanhemmat ja sisarukset yhteiselle sirkuskerralle. Siellä vierailijat pääsivät kokeilemaan sirkusvälineitä lasten opettamana ja lopuksi sirkusryhmä esitti viimeistä kertaa varten harjoitellut esiintymisnumerot. Jokaisen lapsen vanhemmilta kysyttiin lupa tutkimuksen tekemiseen kirjallisesti.



Kuva 1. Kerhossa käytettyjä välineitä vasemmalta oikealle; vanteet, pois, flowerstick ja diabolo

4.2 Tuntirakenne

Kerho alkoi yleensä aina alkupiirillä, jossa kokoontuimme kaikki yhteen ja kävimme läpi tunnin aiheen sekä sen, mitä tehdään ja missä järjestyksessä. Useimmiten alkupiirissä leikimme myös joitakin alkuleikkejä. Suosikkileikit ja pelit on koottu alalukuun 5.8. Seuraavana vuorossa oli alkulämmittely, joka koostui fyysisemmistä leikeistä ja peleistä. Alkupiiriin ja lämmittelyyn kului aikaa 20–30 minuuttia eli puolet kerhon ajasta, sillä ne olivat hyvin suosittuja. Sen jälkeen oli vuorossa lajiharjoittelu, johon kuului akrobatia, klovneria, vanteet, diabolot, pois, flowerstickit, sekä jonglööräus huiveilla, palloilla, keiloilla ja renkailla (Kuva1 ja Kuva2). Lisäksi harjoitelimme esiintymistä tekemällä usein lajiharjoittelun päätteeksi miniesitykset. Lopuksi kokoontuimme vielä yhteen ja kävimme läpi päivän onnistumisia, parhaita hetkiä tai yleistä tunnelmaa. Usein leikimme vielä jonkin loppuleikin yleensä lasten toivomuksesta.



Kuva 2. Kerhossa käytettyjä jonglöörausvälineitä vasemmalta oikealle: huivit, pallot, keilat ja renkaat

4.3 Aineiston keruu

Käytin aineistonkeruun menetelmänä osallistuvaa havainnointia. Se sopii lasten ja vuorovaikutuksen tutkimiseen sekä nopeasti muuttuviin tilanteisiin, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa. Osallistuvassa havainnoinnissa havainnointi voi olla täysin vapaata ja luonnolliseen toimintaan mukautunutta niin, että havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan. Osana tätä havainnoija voi tehdä tutkittavilleen kysymyksiä. Havainnoinnin tarkoituksena voi olla saada kokonaiskuva tutkittavasta asiasta tai se voi kohdistua hyvin rajattuihin kohteisiin. (Hirsjärvi ym. 2001, 200–201.)

Kirjoitin havaintoni päiväkirjaan heti jokaisen kerhokerran jälkeen. Aineiston keruun alkuvaiheessa kirjasin asiat muistiin vapaamuotoisesti. Tutkimuksen edetessä ja tutkimuksen teemojen noustessa esiin muistiinpanojen muoto muuttui rajatummaksi. Havainnoin erityisesti ryhmäkäyttäytymistä, oman ohjaamisen vaikeuksia, onnistumisia ja epäonnistumisia, ryhmän ilmapiiriä, tehtyjä harjoituksia ja niiden toimivuutta, lasten toiveita, osallistumisaktiivisuutta ja saatua palautetta. Hirsjärven ym. (2001, 205–206) mukaan päiväkirjan pitäminen on kuin itseohjatun kyselylomakkeen täyttöä avointa vastaustapaa käyttäen ja se voi sisältää vastauksia tarkkoihin kysymyksiin tai teksti voi olla täysin strukturoimatonta, joka jättää tutkijalle suuren vapauden aineiston tulkinnassa. Havainnointi tapahtui ohjaajan näkökulmasta ja roolista, joten tämä heijastui tulosten tulkintaan. Tuloksia ei voida yleistää, sillä ne perustuvat omiin kokemuksiini sekä vuorovaikutukseen ohjaajan ja lasten välillä.

Osallistuvan havainnoinnin haittana voi olla objektiivisuuden katoaminen, jos havainnoija sitoutuu emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen. Joissakin havainnoinnin tilanteissa voi olla vaikeaa tallentaa tietoa välittömästi. Tällöin tutkijan on luotettava muistiinsa ja kirjoitettava havainnot myöhemmin. (Hirsjärvi ym. 2001, 200–201.) Kerhoa ohjatessa aikaa ei jäänyt tulosten ylöskirjaamiseen. Koska tutkimukseni keskittyi kerhon ohjauksen vaikeuksiin, ne jäivät hyvin mieleen ja pystyin kirjaamaan

havainnot kerhon jälkeen. Aineiston analysoimiseksi etsin johdonmukaisesti keskeisiä teemoja päiväkirjasta. Kirjoitin ne auki pyrkien kuvaukseen ja teoreettiseen ymmärtämiseen.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Kuvaan tutkimustulokset siten, että nostan kunkin aihepiirin kohdalta kerhon tapahtumia esimerkeiksi, jotka erottuvat sisennettynä. Näiden päiväkirjaotteiden avulla havainnollistan ryhmän käyttäytymistä, ohjaamiseni vaikeuksia ja kehittämiäni ratkaisuja. Esimerkkejä on muokattu niin, ettei niissä olevia henkilöitä pysty tunnistamaan. Pyrin tuomaan esiin sirkustoimintaan 7–9-vuotiaille lapsille soveltuvia hyviä käytäntöjä ja asioita, joita kannattaa välttää. Viimeisessä alaluvussa kerron ryhmän suosikkipeleistä ja leikeistä.

5.1 Pienillä asioilla voi olla suuri merkitys

Ohjaajan työtä helpottaa, jos on mahdollista vaikuttaa käytettävän tilan valintaan niin, että häiriötekijöitä vältetään. Kerhossa hankaluutta aiheutti se, että liikuntahallin kuntosali oli pukuhuoneista vastakkaisella seinustalla niin, että kuntosalin käyttäjät kävelivät lohkon poikki usein kerhon aikana. Hallin yhdellä seinustalla oli katsomo, johon oli silloin tällöin ovi auki hallin yläaulasta. Katsomoon saattoi tulla muita alakoulun oppilaita ja silloin varsinkaan vanhimmat lapset eivät enää keskittyneet siihen mitä olivat tekemässä. Ulkopuoliset ihmiset selvästi häiritsivät lasten keskittymistä.

Ohjaajan on syytä muistaa tauottaa tunti niin, että osallistujilla on juomatautot kaikilla samaan aikaan. Muuten voi käydä niin, että jokainen käy vuorotellen kysymässä juomataukoa ja ohjauksen tiimellyksessä ohjaaja antaakin taukoon erillisiä lupia, johon menee turhaa aikaa. Myös yhteisten pelien kannalta se on haitallista, sillä silloin pelin sääntöjä joutuu selittämään aina useaan kertaan.

Kun haluaa minimoida häiriötekijät esimerkiksi alkupiirissä, alkulämmittelyssä tai tunnin lopussa, kannattaa välineet pitää sen ajan piilossa niin hyvin kuin mahdollista. Mikäli välineet olivat esillä, vilkkaimmat lapset eivät malttaneet olla koskematta niihin ja usein tästä seurasi yleinen hälinä, jonka seurauksena ohjaajan puheet kaikuivat kuuroille korville.

Tekemisen melskeessä unohdin ottaa säännöt käsittelyyn alkupiirissä ja kävinkin ne läpi vasta tunnin lopussa niin että muutama jonglöörauspallo, keila ja rengas olivat näkössä. Sain käyttää paljon enemmän ääntä ja energiaa siihen, että sain lapset keskittymään sääntöihin, koska muutama sirkusväline vei niin paljon huomiota.

Mitä paremmin pystyin ymmärtämään, mistä tilanteesta ryhmän jäsenet tunnille tulevat, sitä helpommin ohjaus etenee. Esa Roviokin (2011) kuvaa

ryhmädynamiikan muodostuvan aina osallistujien omasta elämäntilanteesta, jonka mukaan käyttäydytään ja joka taas vaikuttaa ryhmän suhteisiin ja toimintaan. Joskus lapset tulivat kerhoon niin täynnä selostusta koulupäivän tärkeistä tapahtumista, että otin niitä mukaan kerhon ohjelmaan:

Eräs lapsi oli valittu koulun sählyjoukkueeseen maalivahdiksi ja hän tuli kerhoon maalivahdin varustus päällään vaatien, että nyt on pakko harjoitella! Teimme alkulämmittelyn tempuradan yhdeksi osioksi sählypisteen, jossa jokaisen piti yrittää maalin tekoa lapsen ollessa maalivahtina. Se oli hyvä ratkaisu, sillä tämä riitti sählyharjoitteluksi ja tunti jatkui luontevasti eteenpäin sirkuksen merkeissä.

Myös musiikilla oli vaikutusta. Kahdella ensimmäisellä kerralla en saanut tunnille taustamusiikkia. Kolmannella kerralla huomasin musiikin vaikutuksen harjoitteluun hyvin selvästi. Lapset keskittyivät paljon syvällisemmin musiikin tahdissa ja se myös edesauttoi tunnelman luomisessa. Useasti lapset tanssivat ja hulluttelivat musiikin tahtiin harjoittelun lomassa. Oma kokemukseni vahvisti Hyttisen (2011, 49) tutkimusta, jossa suositellaan musiikin käyttöä sen positiivisten vaikutusten takia.

5.2 Viestintään on syytä kiinnittää huomiota

Ryhmiin jakautumisen pitää olla selkeää, sillä 7–9-vuotiaat lapset eivät vielä osaa muodostaa ryhmiä itsenäisesti. Kukaan ei halua olla eri ryhmässä oman kaverinsa kanssa.

Pyysin lapsia jakaantumaan kahteen ryhmään. Mahdotonta! He olisivat voineet loputtomiin vaihdella omaa ryhmäänsä, koska he ajattelivat että kyseessä on jokin kilpailu, johon valitaan joukkueet. Nopea 1, 2, 1, 2-jako toimi paljon paremmin.

Piirin muodostaminen voi olla joskus vaikeaa. Joskus lasten huomio kiinnittyi liiaksi laatikossa oleviin välineisiin niin, että niitä piti mennä kielloista huolimatta kokeilemaan. Joskus taas osa lapsista oli niin levottomalla tuulella, ettei heitä saanut piiriin millään, enkä halunnut jättää ketään ulkopuolelle. Jos tuntui siltä, ettei piiri sillä kerralla onnistuisi alussa, otin yleensä nopeasti jonkun leikin jossa lapset saisivat purkaa energiaansa. Seuraava esimerkki osoittaa piirin muodostamisen hankaluuksia ja toimivia vaihtoehtoja 7–9-vuotiaita lapsia ohjattaessa.

Lapset eivät millään saaneet aikaan ympyrän muotoista piiriä, vaikka kuinka yritin. Kun pyysin muutamaa lasta tulemaan lähemmäksi, kaikki tulivat liian lähelle. Kun taas pyysin ottamaan omaa tilaa, lapset hajaantuivat liian kauas, eivätkä he enää kuunnelleet ohjeita. Lopulta onnistuin kun pyysin heitä tulemaan salin kaarevalle viivalle ympyrän muotoon.

Kun alkupiiri ei millään tahtonut muodostua, menin salin seinustalla olevan ison patjan päälle istumaan. Ei aikaakaan kun koko porukka oli ahtautunut saman patjan päälle, jossa sitten leikimme kala-kirahvi-karhua hetken aikaa.

Pyysin lapsia ottamaan toisiaan kädestä kiinni, että saisimme aikaan piirin. Sitten vaihdettiin paikkoja useaan kertaan ennen kuin jokaiselle löytyi sopiva paikka piiristä.

Joskus tuntui, että ohjeeni kaikuivat kuuroille korville. Se saattoi näkyä levottomuutena tai ohjeiden sivuuttamisena aihetta vaihtamalla. Saatoinkin kuitenkin huomata myöhemmin, että ohjeitani kuunneltiin kuitenkin. Kopakkala (2011, 95) selittää tällaista käyttäytymistä niin, että ihmiset suojautuvat suurelta tietovyöryltä ja pyrkivät ottamaan vastaan vain omalta kannaltaan olennaisen tiedon. Kopakkala myös painottaa, että ohjaajan osallistujille antaman palautteen ja kritiikin painoarvo on paljon suurempi kuin luonnostaan voisi olettaa.

Viime kerralla sanoin, että jokainen voisi yrittää miettiä mikä on se oma suosikkilaji ja keskittyä hieman enemmän siihen. Tänäpäni moni tuli sanomaan että ”minun laji on poi” ”minun laji on vanne”. Se oli hienoa ja yllättävää, sillä edellisellä kerralla oli vaikuttanut siltä etteivät lapset kuunnelleet kehotustani lainkaan.

Tuolla kerralla en ollut ehtinyt panostaa sanomaani riittävästi. Kopakkala (2011, 95) neuvoo kiinnittämään huomiota ilmaisutapaan, sillä eleet, ilmeet, sävy ja muu ei-sanallinen viestintä kertoo vastaanottajalle paljon enemmän kuin sanat. Kerran opettaessani vannetta muutamalle lapselle, osa ryhmästä oli jättänyt harjoittelun sikseen keskittyen vain toistensa jahaamiseen ympäri salia. Uskon tämän johtuneen huonosta tehtävänannosta. Rovion (2009, 331) mukaan ”Oikein toteutettu tavoitteenasettelu on ryhmän toiminnan perusta. Ryhmä syntyy, kehittyy ja kiinteytyy tavoitteiden ympärille.” Aina kun lajiharjoittelun aluksi annoin selvän tehtävänannon, jossa oli asetettu jonkinnäköinen tavoite, ryhmä toimi paljon tarkoituksenmukaisemmin. Myös se, annoinko ryhmäläisille yksittäiset tehtävät vai annoinko pareille tai pienryhmille yhteiset tehtävät, vaikutti lopputulokseen.

Pyysin ryhmää miettimään tunnin aikana minkälaisen esityksen he haluaisivat tehdä. Mitä hahmoja siinä olisi, mitä temppeja kukin haluaisi tehdä ja olisiko se tarinan ympärille kietoutunut vai kuuluttaisiko tirehtööri esiintyjät lavalle yksi kerrallaan. Tunnin lopussa kenelläkään ei ollut vastausta kysymyksiin.

Edellä annetun esimerkin kautta vahvistan Kopakkalan väitteen siitä, että mitä enemmän ryhmälle viestitetään niin kuin se olisi yhteinen yksikkö, ryhmäyksilö, sitä vähemmän yksilöllistä vastuuta ryhmän jäsenet ottavat asioiden hoitamisessa” (Kopakkala 2011, 37). Seuraavalla kerralla hoidin-

kin esityksen suunnittelun siten, että pyysin lapsia sanomaan jo alkupiirissä mitä kukin haluaisi tehdä ja kenen kanssa. Jaoin lapset ryhmiin miettimään omaa esitystään ja tunnin aikana kävin auttamassa jokaista ryhmää suunnittelussa. Tunnin lopussa kaikilla pienryhmillä oli lähes valmis esiintymisnumero.

Työskentelyn tehokkuuteen vaikuttaa Kopakkalan (2011, 40–41) mukaan se, onko lopputulos itsellemme tärkeää, arvioidaanko toiminnan tuloksellisuutta ja saavatko muut ryhmän jäsenet tietää arviosta.

Lajiharjoittelun alussa sanoin, että jokainen voi harjoitella yhden uuden tempun, jonka esittää tunnin lopussa muulle ryhmälle. Tämä toi harjoitteluun selvästi enemmän potkua, vaikka kaikki eivät uskaltaneetkaan estradille tempunsa kanssa.

5.3 Huomioita 7–9-vuotiaiden lasten käyttäytymisestä

7–9-vuotiailla lapsilla on vielä hyvin osaava käsitys itsestä. Nurmen ym. (2006, 85) mukaan lapset usein arvioivat oppimiseen tarvittavan ajan liian lyhyeksi. Kun kehotin lapsia harjoittelemaan jotain tiettyä tempua, sain joskus kuulla että ”osaan sen jo, ei tarvitse harjoitella”. Vasta siinä vaiheessa kun tarkoitus on esittää tempu miniesityksessä, lapset huomaavat etteivät vielä osaakaan sitä. Joskus tilanne oli myös päinvastainen. Joku ryhmäläisistä saattoi päättää jo etukäteen että ei osaa ja lopettaa harjoittelun ensimmäiseen epäonnistumiseen. Tämä tapahtui yleensä silloin kun kukaan muu ei harjoitellut samaa lajia. Kaverin kanssa yhdessä oli helpompaa keskittyä harjoitteluun. Havaitsin, että lapsille toisten mielipiteet ovat erittäin tärkeitä, kuten seuraavat otteet päiväkirjasta osoittavat.

Kun muutama tytöt valitsi harjoittelevansa poiden pyöritystä, alkoivat poit kiehtoa monia muitakin. Yhtäkkiä puolet porukasta harjoitteli tyttöjen kanssa. Kun he lopettivat, kaikki muutkin lopettivat.

Tunnin lopuksi halusin vielä kuulla, mikä oli parasta ja kun kaksi vanhemmista huusi kovaa diaboloo, niin muut yhtyivät huutoon ja sen jälkeen vain yksi kommentoi, että akrobatia oli kivaa.

Lopuksi teimme ampiiais-mimiikkaharjoituksen, johon yksi poika kommentoi, että ”ainiin, tää on se kiva juttu” ja toinen heti perään että ”et kai sie nyt tästä tykkää, ihan nössöä!”

Seuraavalla kerralla toinenkaan poika ei enää pitänyt ampiiaisleikistä. Keltikangas-Järvisen (1994, 189) mukaan suomalaisen lapsen suurimpia pelkoja on nolatuksi tulemisen pelko erityisesti kouluympäristössä. Tämä näkyi aina esiintymisharjoittelussa. Pelko siitä, että muut nauravat tai että epäonnistuu, oli esillä keskusteluissa. Harjoittelimme esiintymistä pitämällä pieniä miniesityksiä useilla tunneilla. Ensimmäisen miniesityskerran

jälkeen huomasi, kuinka moni pohti mielestään epäonnistunutta suoritusta. Teimme harjoituksen, jossa jokainen sai tulla muiden eteen ja hänelle annettaisiin raikuvat aplodit tekemättä mitään. Kerroin, että nyt harjoitella aplodien antamista. Sen jälkeen esiintymisharjoittelu alkoi mennä paremmin, kun aplodien antamisesta tuli ryhmän yhteinen juttu, eikä moka tuntunut niin pahalta kun kuitenkin sai aplodit. Rovion ym. (2009) mukaan ohjaajalle on tärkeää osata tunnistaa ja käsitellä erilaisia ryhmätilanteiden aiheuttamia pelkoja.

Huomasin usein, että motivoinnissa keskeistä 7–9-vuotiaiden lasten kohdalla on asioiden hyvä perustelu. Lasten täytyy saada tietää miksi jokin asia ei ole sallittua, jos se ei ole sallittua. Hyvin perusteltuina lapset kyllä yleensä ymmärtävät.

Aluksi pojat vastustelivat kaikkea tekemistä koska sanoin, että me ei harjoitella bakkäriä (takaperinvolttia). Vasta kun myöhemmin perustelin, etten osaa itse tehdä takaperinvolttia, meillä ei ole trampoliinia ja suurin osa lapsista ei halua harjoitella sitä, niin emme harjoittele. Kehotin poikia harjoittelemaan kesällä laiturilta järveen. Sen jälkeen pojat unohtivat bakkärihaaveensa kerhossa. Pelkkä kieltäminen ei riittänyt.

7–9-vuotiaat lapset ovat helposti innostuvia, mutta ohjaajan on syytä miettiä huolellisesti kuinka suunnitella ja toteuttaa opetus mahdollisimman motivoivaksi. Innostus voi lopahtaa yhtä nopeasti kuin se on alkanutkin, esimerkiksi kun lapset huomaavat ettei helpoilta näyttäviä temppuja opikaan aivan hetkessä.

Nurmen ym. (2006) mukaan liian avoin ja jäsentymätön oppimistilanne voi olla liian vaativa 7–9-vuotiaan lapsen vielä kehittymättömille itsesääteily- ja suunnittelutaidoille. Ohjauksen on hyvä olla asteittain vaikeammaksi etenevää ja asiat tulisi jakaa selvästi toisistaan erottuviin vaiheisiin niin, että oppiminen on mahdollista. Mallin näyttäminen samanaikaisesti, kun kertoo asiat ääneen, edistää ymmärtämistä. Kerhossa ensimmäisellä kerralla tunnin aiheena oli palloilla jonglööraus. Aloitin antamalla jokaiselle käteen yhden pallon ja toisen sai vasta sitten, kun ensimmäisen pallon oli saanut heitettyä sujuvasti kädestä toiseen, jonka jälkeen harjoiteltiin kahdella pallolla. Kolmanteen palloon asti pääsivät vain muutamat lapset. Kaikki olivat innoissaan ja seuraavalla kerralla he tulivat kertomaan kuinka olivat harjoitelleet mandariineilla tai banaaneilla. Myöhemmillä kerroilla kuitenkin muut helpommin omaksuttavat lajit veivät voiton palloista, koska ne olisivat vaatineet paljon harjoitusta ja muiden houkutusten edessä lapset eivät jaksaneet enää keskittyä vaiheittaiseen harjoitteluun, jota jonglöörauksen opettelu vaatii.

Onnistumisen kokemukset edistivät parhaiten motivaatiota, ryhmän yhteishenkeä ja kaikkien viihtyvyyttä. Nostin esiin lasten pienetkin onnistumiset kehumalla ja kannustamalla lisää. Sen avulla sain lapsia jaksamaan jatkaa harjoittelua ja usein myös opettamaan juuri opittuja taitoja muille, jolloin minulle jäi aikaa keskittyä muuhun. Keltikangas-Järvisen (1994,

199) mukaan lasten itsetunnon kehityksen kannalta on tarpeellista muistaa kaikkia hyvästä suorituksesta. Jokaiselle tulisi sanoa jossain vaiheessa mikä on tänään mennyt erityisen hyvin ja mitä uutta merkittävää on oppinut.

Miniesityksessä erään tytön heittäessä vannetta jalalla ylös ja saatuaan sen jalalla myös kiinni, yksi 7-vuotias huudahti kovaan ääneen: ”Vau mikä temppu!”. Esiintyjä suorastaan sädehti onnesta.

5.4 Ryhmäytymisen onnistumisia ja haasteita

Viidennellä kokoontumiskerralla saliin tullessani lapsia ei näkynyt missään, vaikka yleensä he ovat valmiina odottamassa. Lähdin hakemaan vanneita varastosta ja siellähän he olivat kaikki piiloutuneina eri puolille. Olin iloisen yllättynyt, koska siinä kaikki tekivät suunnitelmallisesti jotain yhdessä eli ryhmäytymistä oli tapahtunut. Onnistuneen huijauksen jälkeen lapset istuivat kiltisti alkupiirissä.

Olimme tehtäväpolttopalloa. Siinä paras juttu oli, että keksimme antaa tanssitehtäviä esim. tanssikaa yhdessä valssia! Jotkin näkymättömät rajat olivat kadonneet ryhmän sisältä kun yhtäkkiä maahanmuuttajat ja suomalaiset tanssivat kiltisti keskenään valssia, vaikka tähän asti he eivät olleet kertaakaan suostuneet pareiksi. Sirkus on rajoja rikkovaa!

Kuten Kopakkala (2011, 38) toteaa, ryhmälle ominaista on että sille kehittyy yhteinen tapa kommunikoida. Näin tapahtui hyvin nopeasti myös sirkusryhmälle.

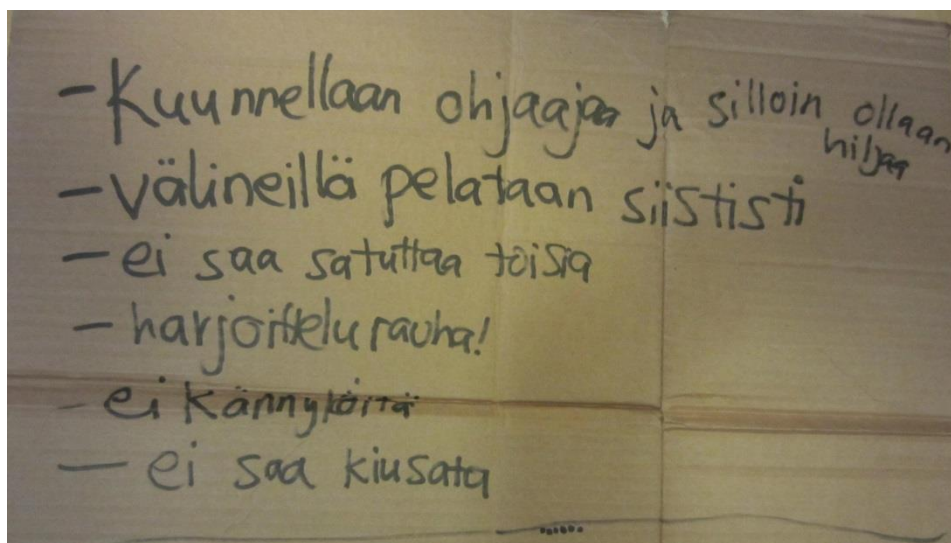
Kaikki huusivat kovaan ääneen ”Kinuskia!” tai ”Hirviöhippaa!” Tämä loi selvästi yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun kaikki olivat ainakin näennäisesti samaa mieltä yhteisestä leikistä.

Rovion ym. (2009) mukaan ohjaaja ei suuntaa toimintaa yksin, vaan ryhmän keskenään viettämät yhteiset tunnit ohjaavat sisäisten pelisääntöjen, tapojen ja ajattelutavan muodostumista. Ryhmäsuhteet olivat kuitenkin nopeasti muuttuvia 7–9-vuotiailla lapsilla. Etenkin tytöillä tuli herkästi riitoja ja välillä käytiin pukuhuoneessa harmittelemassa sitä, että ”nuo haluaa olla aina vaan kahdestaan” tai muuta, mikä johtui ulkopuolisuuden tunteesta. Onneksi ne olivat nopeasti ohimeneviä hetkiä. Edellisen kerran kiussattu voikin olla seuraavalla kerralla se, jonka seuraan kaikki haluavat. Syrjityksi tulemisen välttämiseksi pyrin ohjaamaan pareja sekoittavia leikkejä mahdollisimman paljon.

5.5 Säännöistä kiinni pitäminen

Yhteiset säännöt luovat osallistujille turvallisuudentunnetta (Hyttinen 2011, 58). Ensimmäisellä kerralla teimme kerhoon yhteiset säännöt. An-

noin lapsien keksiä niitä itse ja lisäsin muutamia oleellisia lopuksi. Kirjasimme säännöt isolle pahville (Kuva3) ja jokainen lapsi vahvisti säännöt allekirjoittamalla ne.



Kuva 3. Sirkuskerhon säännöt

Rovion ym. (2009, 65) mukaan jämäkkä puuttuminen sääntöjen noudattamatta jättämiseen voi suunnata merkittävästi energiaa yhteiseen tekemiseen. Näin tapahtui kerhossammekin.

Pari tyttöä katosi sirkustunnilta mitään ilmoittamatta kymmeneksi minuutiksi lajiharjoittelun aikana ja kun he ilmestyivät takaisin yhteisen leikin aikana, hiljennyin ja tuijotin heitä merkitsevästi niin kauan että he tulivat luokseni. Silloin sanoin, että ei ole kivaa kun he vain yhtäkkiä katoavat paikalta. Tytöt olivat selvästi huolestuneita reaktiostani ja katuksen tulivat mukaan leikkiin. Koko lopputunnin he harjoittelivat ahkerasti ja kiitin heitä siitä.

Liisa Keltikangas-Järvinen on todennut, että ”Jollekin lapselle on riittävän suuri rangaistus se säikähdys, jonka hän kokee huomattessaan tehneensä jotain väärin” (2010, 250). Edellä olevasta esimerkistäkin tämä käy ilmi.

Aina en ehtinyt puuttua sääntöjen noudattamiseen. Näin tapahtui esimerkiksi tilanteessa, jossa vilkas lapsi kiipesi katsomoon ja istui siellä kerhon ulkopuolisen lapsen seurassa ilveillen sieltä muille. Kun hän ei pyynnöistäni huolimatta tullut alas, olisi minulta mennyt paljon energiaa ja aikaa häneen keskittymiseen ja se olisi mielestäni aiheuttanut levottomuutta muissa lapsissa. Keltikangas-Järvinen (2010, 227) mainitsee, että yhden lapsen vaatimaan huomioon on syytä asettaa rajat, sillä tämä huomio on pois muilta sitä myös tarvitsevilta lapsilta. Rovio ym. (2009, 65) toteaa, että vallankäyttäjille sallitaan usein enemmän poikkeamista ryhmän säännöistä kuin niille, joilla ei ole valtaa. Ilmeisesti tässä tilanteessa kävi juuri niin.

Tulin siihen tulokseen, että sääntöjen suhteen on hyvä pitää tiukka linja alusta lähtien, etteivät ne menetä merkitystään. Mikäli ohjaaja poikkeaa säännöistä, antaa se samalla myös ryhmäläisille luvan tehdä niin.

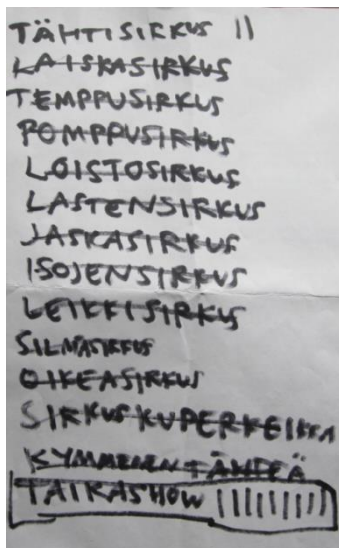
Kokeilin kerhossa myös Keltikangas-Järvisen (2010, 240) ehdotusta ei-toivottuun käyttäytymismalliin, jossa lapselle ei anneta sitä huomiota, jota hän käyttäytymisellään hakee. Ei-toivottu käyttäytyminen jätetään täysin huomiotta. Tästä on esimerkkinä seuraava tilanne:

Eräs lapsi ilmoitti diabolo-aiheisella tunnilla, että se on väli-
neenä ihan tylsä, eikä hän halua harjoitella sillä. Koska aikaisemminkin tunnilla olin kuullut häneltä vastaavaa eri asioihin liittyen, tulkitsin tämän huomion hakemiseksi. Sanoin ettei ole pakko, mutta diabolo täytyy antaa jollekin vuoroaan odottavalle. Itse keskityin heti muihin lapsiin. Sivusilmällä seurasin, kuinka hän alkoikin yhtäkkiä harjoitella, eikä vastustellut enää.

5.6 Hyvä virittäytyminen auttaa ohjausta

Ryhmän motivaatioon vaikuttaa ohjaajan oma valmistautuminen ja suunnitelmat (Hyttinen 2011, 54). Eräällä kerralla huomasin hyvin konkreettisesti, kuinka oma virittäytyminen ja huoleton suunnittelu vaikuttivat lopputulokseen:

Olimme puhuneet ryhmän nimestä jo aiemmalla kerralla ja lapset olivat saaneet miettiä kotona nimiehdotuksia. Niitä tulikin 14. En ollut suunnitellut kovin hyvin sitä, kuinka nimi annetaan ja hätäpäissäni järjestin äänestyksen niin, että luin paperille kirjoittamani nimilistan (Kuva4) kahdesti läpi ja kolmannella kerralla jokainen sai nostaa käden ylös oman suosikkinsa kohdalla. En siis huomionnut ollenkaan sitä, miten paljon ryhmän paine vaikuttaa tuon ikäisiin lapsiin. Ensimmäinen ehdotus sai kaksi ääntä. Sen jälkeen tuli hiljaista, kun kaikki odottivat sitä, milloin muut nostavat käden ylös. Viimeisen nimen kohdalla sanoin ”ja viimeisenä Sirkus Taikashow”. Kaikki loput kahdeksan lasta nostivat käden ylös, koska muita vaihtoehtoja ei enää ollut. Siispä nimeksi tuli Taikashow, mutta onneksi siihen oltiin hyvin tyytyväisiä. Olivathan he itse saaneet päättää nimen.



Kuva 4. Ryhmän nimiehdotukset

Tämä ryhmän osallistaminen nimenannossa, oli se ohjaajalta huolellisesti suunniteltu tai ei, toi selvästi ryhmäläisille yhteenkuuluvuuden tunnetta. Useilla kokoontumiskerroilla kuuntelin sivukorvalla lausahduksia kuten ”Me ollaan sirkus Taikashow”.

Ryhmän virittämisessä tunnilla havaitsin hyväksi keinoksi laittaa lasten omaa mielikuvitusta liikkeelle ja johdatella tunnin aiheeseen kysymällä kysymyksiä siihen liittyen. Kävin jokaisen lajin kohdalla erikseen läpi johdattelukysymykset. Kysymyksiä ei kuitenkaan tule olla liikaa, etteivät lapset kyllästy pelkkään puhumiseen.

Ensimmäisellä kerralla kysyin kysymyksiä kuten millaisia esityksiä sirkuksessa on, ovatko lapset käyneet sirkuksessa ja mitä sirkusvälineitä he tietävät. Lapset kertoivat kokemuksiinsa innoissaan ja sain esimakua siitä millaisia tyyppisiä ryhmässä on ja mikä ketäkin kiinnostaa.

Klovneriateeman johdattelukysymyksinä alkupiirissä toimi loistavasti tiedustelu siitä, miltä klovni näyttää, ovatko lapset nähneet esiintyvän klovnin ja tietävätkö he mitä mimiikka on. Kun kukaan ei tiennyt, oli hauskaa yhdessä testata, kuinka esittää mimiikan avulla olematon laatikko ja laittaa se kiertämään piirissä.

5.7 Suosikkiharjoitukset

Kokeilin kerhossa paljon erilaisia harjoituksia. Monissa fyysisissä ja ilmaisullisissa peleissä ja leikeissä oli kehon lämmittelyn ja ryhmäytymisen lisäksi jokin piilotarkoitus. Se saattoi olla esimerkiksi tasapainon kehittäminen, voima, venyttely, notkeus, luottamus, tunnelman kohottaminen, esiintymisharjoittelu, onnistuminen tai rauhoittuminen. Yleisesti ottaen voin sanoa, että ryhmä oli hyvin ilmaisullinen. Näyttelemiseen liittyvät

leikit olivat hyvin suosittuja varsinkin jos siihen yhdistyi juokseminen ja toisten jahtaaminen. Seuraavaan listaan olen valinnut lasten eniten toivomia pelejä ja leikkejä sekä niitä, joiden huomasi toimivan hyvin.

Kinuski

Tunnetaan myös nimellä liima ja toffee. Lapset menevät maahan makamaan pitäen ringissä käsistään tiukasti kiinni. Ohjaaja alkaa irrottaa lapsia yksitellen jaloista vetämällä ja jokainen irronnut lapsi liittyy vetäjien joukkoon.

Hirviöhippa/mörköhippa

Hipaksi jäänyt keksii oman mörkötyylin, joka voi olla millainen tahansa hupsu eteenpäin liikkumisen tapa ja alkaa ottaa muita kiinni omalla tyyllillä. Kiinniotettavat juoksevat karkuun hipan keksimällä mörkötyyllillä.

Tehtäväpolttopallo

Tilassa liikutaan vapaasti niin, että pallolla voi polttaa kuka vain, joka saa sen kiinni tai ottaa sen maasta. Pallo kädessä ei saa liikkua ja se täytyy heittää nopeasti. Polttaja antaa poltetulle tehtävän, joka täytyy käydä suorittamassa ”tehtäväalueella”, esim. tilan reunalla olevalla patjalla. Tehtävä voi olla mitä tahansa kuperkeikasta laulun laulamiseen. Jos pallon saa kiinni silloin kun joku yrittää polttaa, tämä polttamista yrittänyt palaa.

Viivahippa

Hipassa liikutaan lattiassa olevien viivojen mukaan. Hippoja voi olla yksi tai kaksi. Kohdatessa molemmat kääntyvät viivoilta eri suuntiin.

Matohippa

Yksi aloittaa muiden kiinni ottamisen ja kiinni jäänyt ottaa hippaa kädestä kiinni. Hippajoukko kasvaa koko ajan kun jokainen kiinni jäänyt liittyy letkaan.

Karhuhippa/rapuhippa

Kiinnijäänyt tekee karhu- tai rapuasennon ja hänet voi pelastaa sukeltamalla käsien ja jalkojen muodostamasta kolosta.

Karhuasento: Kädet ja jalat suorina maassa kasvot lattiaa kohti

Rapuasento: Kädet ja jalat maassa kasvot kattoa kohti

Esineimpro

Mikä tahansa esine esim. sirkusväline kiertää piirissä niin, että jokainen saa keksiä ja näyttää sille uuden käyttötarkoituksen.

Kikabum

Etsijä laskee rajatun alueen sisällä silmät kiinni kymmenestä nollaan. Sillä aikaa muut käyvät koskemassa Etsijää ja juoksevat piiloon. Etsijä avaa silmät ja saa liikkua alueensa sisällä. Etsijä huutaa kaikkien nähtyjen nimet, jotka tulevat pois piiloistaan. Kun etsijä ei enää näe ketään, hän huutaa Kikabum ja alkaa laskea yhdeksästä alaspäin. Piiloissa olijat käyvät taas koskemassa laskijaa ja etsivät itselleen nopeasti uuden piilon. Etsijä

aloittaa laskemisen aina yhtä lukua alemmaa ja piiloutujat käyvät jokaisen Kikabum-huudon jälkeen koskettamassa etsijää. Piiloutujat saavat käyttää samaa piiloa vain kerran. Kiinni jääneet voivat auttaa piiloutujia vaikkapa pitämällä esteitä edessä tai tekemällä ihmismuurin. Peli loppuu kun kaikki ovat nähtyjä.

Nenä seuraa kättä

Klovneriaharjoitus, jossa parista toisella on päässään klovnin punainen nenä. Punanenäinen on hyvin kiinnostunut parinsa kädestä, jota hän seuraa mihin pari klovnia kuljettaakaan.

Renkaan läpi hyppely

Ohjaaja pitää rengasta ilmassa ja lapset juoksevat yksi kerrallaan sen läpi näytellen valitsemaansa eläintä.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Huonossa ilmapiirissä on vaikea keskittyä, eikä motivaatiota synny, joten ohjaajan tulisi keskittää paljon voimia yksilöiden huomioimiseen ja ryhmäsuhteiden edistämiseen. Tilannetaju ja läsnäolo ovat ryhmänohjauksessa ehdottoman tärkeitä. Ohjaus vaatii luovuutta ja hetkessä olemista sekä herkkyyttä aistia ryhmän sekä yksittäisen lapsen tila. Tärkeää on myös se, miten ohjaaja asiat ilmaisee. Pelkkä innostavuus ei riitä vaan tarvitaan myös varmuutta ja johdonmukaisuutta.

Onnistumisen kokemukset edistivät parhaiten motivaatiota, ryhmän yhteishenkeä ja kaikkien viihtyvyyttä. Ohjaajan kehumisella ja kannustamisella sekä muiden ryhmäläisten silmissä hyväksytyksi tulemisella oli suuri merkitys onnistumisen tunteen saamisessa. Hyvässä ilmapiirissä on helppo tuntee onnistuvansa. Ohjaajan tulisi siis pyrkiä edistämään hyvää yhteishenkeä ja pyrkiä ottamaan kaikki huomioon nostoen esiin kunkin erityisominaisuudet ja taidot.

Sosiaalisen sirkuksen mallin avulla voi hyvin toteuttaa sirkuskerhon osaksi lasten iltapäivätoimintaa. Hyvä ryhmän koko yksin ohjaavalle on seitsemän tai korkeintaan kahdeksan lasta. Silloin jää aikaa keskittyä myös yksilöihin ja onnistumisen kokemuksiin tulee enemmän kun harjoittelussa ehtii auttamaan ja kannustamaan. Pienempi ryhmäkoko pienentää myös ryhmän sisäisten vuorovaikutussuhteiden määrää, joten se auttaa ohjaajaa pysymään alati muuttuvien kaveruussuhteiden kannoilla.

7–9-vuotiaille ei voi vielä antaa vastuuta suunnittelusta, vaan ohjaajalta vaaditaan hyvin selkeät tavoitteet ja suunnitelmat. Kuitenkin oman päättämisen tunne on lapsille tärkeää, joten ohjaajan on hyvä osata johdatella lapsia niin, että viime kädessä lapsi tuntee keksineensä itse koko jutun. Tosiasiassa mennään kuitenkin ohjaajan suunnitelmien mukaan.

Mielestäni on parempi, että 7–9-vuotiaiden lasten sirkuskerhossa on vain muutamia eri sirkusvälineitä kuin laaja välineiden kirjo, sillä se edesauttaa keskittymistä harjoitteluun. Toisaalta ohjaajaa helpottaa, jos voi opettaa

yhtä lajia samanaikaisesti kaikille. Keskilapsuutta elävät lapset pitävät peleistä ja leikeistä, joten niiden monipuolisuus korvaa monet erilaiset lajit eivätkä kaikki mahdolliset välineet ole tarpeen.

7 POHDINTA JA ARVIOINTI

Tutkimuksen tulokset ovat subjektiivisia, sillä jokainen ohjaaja tuo ryhmätilanteeseen oman persoonallisuutensa, jonka kautta ohjaaminen tapahtuu. Se, mikä toimii omassa ohjauksessani, ei välttämättä toimi muilla. Myös ryhmät ovat aina erilaisia, joten se mikä toimii yhdelle ryhmälle, ei ehkä toimi toiselle.

Koska tein sirkusryhmää ohjatessani myös havainnoinnin itse, en millään kyennyt havainnoimaan samanaikaisesti kaikkea, mitä ryhmässä tapahtuu. Lisäksi ohjauksen aikana muistiinpanojen tekemiseen ei ollut aikaa ja se olisi herättänyt liikaa uteliaisuutta vieden huomiota tunnin aiheesta. Törrösen (1999, 230) mukaan tilanteiden jälkeen kirjoitetut muistiinpanot vaikeuttavat havaintojen teon systemaattisuutta ja heikentävät tutkimuksen luotettavuutta. Sirkustunnin aikana en ehtinyt jäädä pohtimaan sitä, mikä olisi siihen hetkeen paras ohjausmenetelmä, vaan toimin täysin intuitioni mukaan. Käytännössä kehittymiseni ohjaajana tapahtui niiden lukuisten oivallusten aikana, joita koin syventyessäni teoria-aineistoon. Sen myötä kiinnitin paljon enemmän huomiota sanomisiini, tekemisiini ja ryhmälle antamaani palautteeseen. Tarkkailin myös vaikutuksia ryhmäläisissä ja huomasin yhteydet teorian tietoon.

Tavoitteenani oli tuottaa tietoa siitä, millaisia asioita on hyvä ottaa huomioon ohjatessa sirkuskerhoa sosiaalisen sirkuksen keinoin 7-9-vuotiaille lapsille iltapäivätoimintana. Tätä kysymystä olisi voinut lähteä tarkastelemaan monestakin eri näkökulmasta, joista jokainen olisi antanut erilaiset vastaukset. Teemoja päättäessäni koin ryhmäilmiöihin ja ohjaamisen haasteisiin keskittymisen opinnäytetyöni ja ammatillisen suuntautumiseni kannalta hyödyllisimpänä. Tällaisenaan opinnäytetyön sisältö vastaa ohjaustoiminnan alan kehittämistarpeeseen ja on alalla työskenteleville hyödyllinen työväline. Lisäksi tämän opinnäytetyön avulla kehitin omaa osaamistani lasten ja sosiaalisen sirkuksen ohjaajana.

Aiemmin olen pohtinut sirkusohjausta vain sirkuslajien hallinnan ja harjoitusten onnistumisen näkökulmasta. Nyt tutkimuksen kohteena ollut ohjaus ja ryhmäkäyttäytyminen auttoivat näkemään, kuinka suuri vaikutus ryhmän positiivisella ilmapiirillä ja ohjaajalla on onnistumiseen kokonaisuudessaan.

Tätä opinnäytetyötä työstäessäni olen ollut taas kerran vakuuttuneempi siitä, että sirkus on erinomainen toimintamuoto erityisesti lapsille. Vaikka työni pääasiallisena tavoitteena ei ollut sirkuksen vaikutusten tutkiminen, niin väistämättä huomasin kerhon positiiviset vaikutukset lapseen: muutos ensimmäisten ja viimeisten kertojen välillä ryhmäytymisessä, ryhmähengessä ja toisten huomioon ottamisessa erityisesti maahanmuuttajien ja suomalaisten välillä oli huomattava.

Kerhon ohjauksen ohessa kehitin myös omaa sirkustaitojen hallintaa. Usein oli pakko harjoitella niitäkin lajeja joista en itse pidä, että voisin opettaa lapsille mielekästä harjoiteltavaa.

Ohjaaminen on taito, jota voi aina kehittää. Ongelmien tiedostaminen antaa pohjan oman toiminnan muuttamiselle ja ohjaajana kehittymiselle. Toivon, että lukija saa tietoa ja innostusta sekä hyödyllisiä vinkkejä siitä, mitä kaikkea 7–9-vuotiaiden lasten sirkusryhmän ohjaaminen pitää sisälleen ja millaisiin asioihin on syytä varautua.

LÄHTEET

- Aro, T. & Laakso, M-L. 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo. Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja Kirjoita. 6.-7. p. Helsinki: Tammi.
- Hyttinen, H., Kakko, S-C., Karkkola, P. & Åstrand, R. 2011. Sosiaalisen sirkuksen hyvien käytäntöjen opas. Tampere: Tammerprint Oy.
- Kakko, S-C. 2011. Sosiaalinen sirkus –hanke 2009-2011. Teoksessa Hyttinen, H., Kakko, S-C., Karkkola, P. & Åstrand, R. 2011. Sosiaalisen sirkuksen hyvien käytäntöjen opas. Tampere: Tammerprint Oy.
- Karvonen, P. 2000. Hyppää pois! Lapsen motoriiikan arviointi ja kehittäminen. Helsinki: Tammi.
- Kekäläinen, K. & Kakko, S-C. 2013. Hyvinvointivaikutuksia sosiaalisesta sirkuksesta. Vaikuttavasirkus hanke. Tampere: Tammerprint Oy
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WS Bookwell Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WS Bookwell Oy.
- Kiviniemi, K. 2007. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Helsinki: WS Bookwell Oy, 70.
- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Nikander, A & Rovio, E. 2009. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O (toim). 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellinen seura. Tampere: Esa Print Oy, 232.
- Nikkola, T. 2009. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (toim.) 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellinen seura. Tampere: Esa Print Oy, 285.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011. Määräykset ja ohjeet 2011:1. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (toim.) 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellinen seura. Tampere: Esa Print Oy.

Simard, D. 2013. Julkaisussa Kekäläinen, K. & Kakko, S-C. (toim.) Hyvinvointivaikutuksia sosiaalisesta sirkuksesta. Vaikuttavasirkus hanke. Tampere: Tammerprint Oy, 63.

Törrönen, M. 1999. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P & Ojala, M (toim). 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 230.

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