



”Tuossahan olen minä... Vai olenko?”

Lapsen itsetunnon havainnointi kuvallisten menetelmien avulla

Ruuskanen, Mona

Tiikkainen, Annika

2011 Tikkurila

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

”Tuossahan olen minä... Vai olenko?”
Lapsen itsetunnon havainnointi kuvallisten menetelmien
avulla

Mona Ruuskanen
Annika Tiikkainen
Sosiaalialan ammattikorkeakoulu-
tutkinto
Sosionomi
Opinnäytetyö
Joulukuu 2011

Mona Ruuskanen, Annika Tiikkainen

”Tuossahan olen minä... Vai olenko?” Lapsen itsetunnon havainnointi kuvallisten menetelmien avulla

Vuosi 2011

Sivumäärä 69

Tässä opinnäytetyössä arvioidaan varhaiskasvatusikäisten lasten itsetuntoa ja minäkuva käyttämällä kuvallista ilmaisua havainnoinnin välineenä. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli myös tarjota keinoja havainnoinnin toteuttamiseksi päivittäisessä arjessa varhaiskasvatusympäristössä.

Opinnäytetyö toteutettiin Keravalaisessa varhaiskasvatusyksikössä. Kohderyhmänä toimi 3-6-vuotiaat alueellisen pienryhmän lapset. Ryhmän kuudestatoista lapsesta yhdeksän sai vanhemmilta kirjallisen suostumuksen osallistua opinnäytetyön toteuttamiseen. Toteutustapana käytettiin luovaa kuvallista ilmaisua toiminnallisena menetelmänä sekä prosessin kirjallista havainnointia. Teoreettisena viitekehyksenä toimivat minäkuva, itsetunnon osa-alueet, viestintä ja kuvallinen ilmaisu luovana toimintona sekä toiminnan suunnittelussa että toteutuksessa. Toiminnallisissa osuuksissa havainnoimme lapsen sanallista (ja sanatonta) viestintää sekä tarkkailemalla että esittämällä toiminnan päätteeksi kysymyksiä jokaisen henkilökohtaiseen prosessiin liittyen.

Opinnäytetyömme tuloksena havaitsimme, että kuvallisten menetelmiä käyttämällä voidaan saada tietoa siitä, millaisena lapsi näkee itsensä. Kuvalliset menetelmät auttavat lapsia verbalisoimaan ja konkretisoimaan tunteita, joita muuten voisi olla vaikeaa sanoa ääneen. Lisäksi havainnot vahvistivat lähipiirin, kasvatuksen ja ympäristön merkitystä itsetunnon kehittymiselle. Toisaalta tulkitsemalla sanallista ja sanatonta viestintää voidaan lasten käytöksestä saada hyvinkin monipuolisia signaaleja.

Mona Ruuskanen, Annika Tiikkainen

”That is me... Or is it?” Observing children’s self-esteem by using graphical methods

Year	2011	Pages	69
------	------	-------	----

This thesis project evaluates the self-esteem and self-image of pre-adolescent children in the early phase of education by interpreting images and paintings that they create. The purpose of this thesis was also to provide methods with which the observation could be carried out in daily basis in the early childhood education unit.

The thesis was carried out in an early childhood education unit in Kerava. Target group was a regional in-group in which the children are 3-6-year-olds. Nine out of sixteen got a written permission from their parents to participate in this thesis project. Executive methods were practical creative methods in the area of graphical expression and written observation during the process. Theoretical context was self-image, areas of self-esteem, communication and graphical expression as a creative method in both planning and fulfilling the activity. During the functional parts we observed the verbal (and non-verbal) communication of the children by both overseeing and asking questions about their personal experiences during the process.

As a result of our thesis we perceived that by using graphical methods it is possible to receive information about how a child sees him- or herself. Graphical methods help children to verbalize and concrete feelings which otherwise would be hard to say out loud. In addition the perceptions strengthened the meaning of vicinity, rearing and environment according to the development of self-esteem. On the other hand by interpreting verbal and non-verbal communication it is possible to receive quite many-sided signals from children’s behavior.

Keywords: Self-esteem, Self-image, Graphical methods, Verbal and non-verbal communication

Sisällys

1	Johdanto.....	7
2	Minäkäsitys itsessä ja ympäristössä.....	9
3	Itsetunto.....	11
	3.1 Itsetunnon peruskahdeksikko.....	12
	3.2 Ryhmän vaikutus itsetuntoon.....	16
	3.3 Itsetunnon näkyvyyden osa-alueet.....	17
4	Luovuus.....	19
5	Kuvallinen ilmaisu.....	21
	5.1 Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteet.....	22
	5.2 Kuvallinen ilmaisu päiväkodissa.....	25
6	Viestintä.....	26
	6.1 Kielellisen ilmaisun kehittyminen.....	28
	6.2 Sanallinen viestintä.....	29
	6.3 Sanaton viestintä.....	30
	6.4 Kehonkieli (body language).....	32
7	Opinnäytetyön eettistä tarkastelua.....	32
	7.1 Lasten päivähoidosta annettu laki.....	34
8	Opinnäytetyössä käytetyt kuvalliset menetelmät.....	35
	8.1 ”Millainen minä olen?”-piirustustyö.....	39
	8.1.1 Toimintakerran kuvaus.....	39
	8.1.2 Analyysi.....	42
	8.1.3 Johtopäätökset.....	45
	8.2 Elämänkaaripuu.....	46
	8.2.1 Toimintakerran kuvaus.....	47
	8.2.2 Analyysi.....	48
	8.2.3 Johtopäätökset.....	52
	8.3 Muovailuvahatyö.....	54
	8.3.1 Toimintakerran kuvaus.....	54
	8.3.2 Analyysi.....	56
	8.3.3 Johtopäätökset.....	60
9	Yhteenveto.....	61
10	Pohdinta.....	63
	Lähteet.....	65
	Kuvat.....	67
	Liitteet.....	68

1 Johdanto

Opinnäytetyössämme tutkimme sitä, miten lapsen itsetuntoa voidaan havainnoida kuvallisen ilmaisun avulla. Kehittämistehtävänä pyrimme tarjoamaan uusia havainnointimenetelmiä pienryhmän arkeen sekä tuottaa lapselle ainutlaatuisia, itsetuntemusta lisääviä positiivisia kokemuksia kuvallisen ilmaisun kautta. Kuvallinen ilmaisu ja taiteellinen työskentely ovat osa päiväkotien toiminnallista arkea, mutta sen käyttömahdollisuuksista itsetunnon havainnointimenetelmänä ei ollut aikaisempaa tietoa. Uudenlaisten, lasten luovuutta edistävien menetelmien soveltaminen havainnointikäyttöön tuntui jo lähtökohtaisesti avaavan ovia sellaiseen ulottuvuuteen, johon ainakaan opinnäytetyömme toteutukseen valikoituneessa ryhmässä ei ollut kurkistettu. Yhdistämällä kaksi suurta, melko abstraktia teemaa - luovuuden ja itsetunnon - otimme tietoisesti valtavan askeleen kohti näiden käsitteiden konkretisointia ja yhteen liittämistä, mitä emme koe vielä kenenkään tehneen aikaisemmin.

Kohderyhmäksi valikoitui keravalaisen varhaiskasvatusyksikön alueellinen pienryhmä omien mieltymystemme perusteella. Mielenkiintoiseksi tutkimusnäkökulmaksi nousi erityistukea tarvitsevien lasten itsetunto ja sen ilmentymät kuvallisen työskentelyn kautta. Kyseisessä ryhmässä erityistuen tarpeet liittyvät lähinnä sosiaalisten taitojen harjoittamiseen ja tunne-elämän tasapainotteluun, johon itsetuntokin olennaisesti vaikuttaa. Monella on haasteita myös kommunikaation ja vuorovaikutustaitojen osa-alueilla. Erityistä mielenkiintoa opinnäytetyömme kannalta herätti kuvallisen ilmaisun vaikutus juuri tämän ryhmän lapsiin, joilla itse kullakin on itseilmaisuun liittyviä haasteita. Millä tavalla kuvallinen ilmaisu ja sen herättämät tunteet voivat ilmentää lapsen itsetuntoa? Pystyykö lapsi kertomaan itsestään enemmän, jos kuvallinen ilmaisu toimii kerronnan välineenä ja tukena?

Valitsimme kuvallisen työskentelyn menetelmiksi piirtämiseen, maalaamiseen ja kädentaitoihin liittyviä tehtäviä. Otimme menetelmiä valittaessa huomioon lasten iän ja erityistuen tarpeet. Valitsimme käytettäväksi sellaisia kuvallisia menetelmiä, joiden kautta pystyimme aktivoimaan lapsen halua kertoa asioita omasta itsestään. Työskentelyn kannalta olennaista oli lapsille tarjoamamme mahdollisuus ilmaista tunteita ja kertoa ajatuksia henkilökohtaisissa purkuhetkissä. Kuvan tekemisen sanoittamiselle tai työskentelystä kertomiselle emme kuitenkaan asettaneet luovuuden ideologiaa tukien minkäänlaista pakkoa, vaan jokaisella lapsella oli mahdollisuus myös kieltäytyä jakamasta kokemuksiaan. Perustimme havainnointimme pääasiassa toiminnan ja purun aikana lapsen sanalliseen viestintään, mutta havainnoimme myös eleitä ja ilmeitä eli sanatonta viestintää.

Opinnäytetyön toiminnallisessa vaiheessa käytössä oli kuusi erilaista menetelmää, joista kaksi tuotettiin yksilötyönä, kaksi parityönä ja kaksi ryhmätyönä. Halusimme teemoittaa työt siten, että ne pitkälti koskettaisivat lasta itseään sekä yksilönä että osana ryhmää. Pyrkimyksemme

oli, että valittujen menetelmien kautta lapsi pystyisi tuottamaan mahdollisimman hyvin omia mielikuviaan paperille. Tavoitteenamme oli vastata kysymykseen, millaisena lapsi itsensä näkee ja kokee, ja tätä kautta tehdä teoriaan nojautuen omat johtopäätöksemme hänen itsetunnostaan. Valitsimme mahdollisimman monipuolisia työskentelymenetelmiä, jotta erilaiset elämykset myös vahvistaisivat lapsille kokemusta uusien asioiden oivaltamisesta.

Vältämme opinnäytetyössämme tekemään suoria leimaavia tulkintoja lapsen itsetunnosta. Haluamme tuoda ilmi tekemiämme havaintoja liittäen ne itsetunnon teoreettiseen kehykseen ja pohtien, mikä on meidän käsityksemme kyseisen lapsen itsetunnon kehityksestä. Pyrimme opinnäytetyön kautta tarjoamaan lukijalle kokonaisvaltaisen käsityksen siitä, mistä lapsen itsetunnossa on kyse, kun sitä lähdetään tuomaan kuvallisten menetelmien kautta näkyväksi. Toivomme myös, että käyttämämme menetelmät ja niiden tulokset herättävät lukijan pohtimaan kuvallisen ilmaisun käyttöä havainnointimenetelmänä omassa työssään.



Kuva 1: Pienryhmämaalauk 21.6.2011.

2 Minäkäsitys itsessä ja ympäristössä

”Minne menenkin, kaikkialle seuraa minua olento, nimeltään ’minä’.”

(Nietzsche)

Minäkäsityksellä tarkoitetaan jokaisen henkilökohtaista kokemusta itsestään eli minästä, jonka avulla ihmiset arvioivat itseään ja omaa toimintaansa suhteessa ympäristöönsä. Se on ihmisen itsensä ja ympäristön luoma käsitys omasta persoonallisuudesta, joka lapsuudessa syntyessään säilyy aina aikuisuuteen asti. (Pyyhtiä 2010, 17.) Jokaisella ihmisellä on välitön kosketus omaan minuuteen eli niihin tunteisiin ja ajatuksiin, joita hän liittää itseensä arkielämän eri tilanteissa. Minäkokemus on tietoisien ja tiedostamattomien ajatusten, mielikuvien ja tunteiden kokonaisuus, jonka sisältönä ovat yksilö itse ja hänelle tärkeät ihmissuhteet. Se kattaa toisaalta omasta ruumiista muodostetut havainnot ja mielikuvat, mutta myös sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sisäistetyt asiat. Käytännössä ruumiillinen ja sosiaalinen mielikuva muodostavat tiiviin kokonaisuuden, jonka osa-alueet tukevat ja rikastuttavat toisiaan. (Vuorinen 1998, 48-50.)

Yksilön minäkäsitys määrää asenteita, toimintaa ja käyttäytymistä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, sillä minän avulla ihminen tulkitsee kokemuksiaan ja antaa niille merkityksen. Ihminen tuo sosiaaliin vuorovaikutustilanteisiin aina mukaan oman minänsä, jonka voidaan katsoa olevan tärkein vuorovaikutuksessa läsnä olevista elementeistä. Tilannekohtaisesti ihmiset tulkitsevat käyttäytymisen ja puheen hyvinkin eri tavoilla, riippuen siitä millainen minäkäsitys heillä on. Etenkin lapset valikoivat ympäristöstään informaatiota oman minäkäsityksensä perusteella. He ottavat helpommin vastaan sellaista tietoa, joka tukee heidän käsitystä itsestään ja usein hylkäävät tiedon, joka on ristiriidassa heidän minuutensa kanssa. Esimerkiksi negatiivisen minäkäsityksen omaava lapsi saattaa vähätellä tai jättää kokonaan huomiotta sellaisen palautteen, joka kertoo hänen onnistuneen jossakin asiassa (Aho 2004, 16). Minuus vastaa siis yksilön määräysvallassa olevia mielen tapahtumia. Siksi sen tehtävänä on saada hallintaansa ne ajatukset ja tunteet, joita ympäristö ja elimistö herättävät yksilössä. (Vuorinen 1998, 5-6.)

Identiteetti rakentuu erityisesti suhteessa muihin ihmisiin, joten tärkeitä rakennusaineita ovat paitsi lähisuhteet, kuten perhe ja ystäväpiiri, mutta nyky-yhteiskunnassa myös mediasällöt. Lapset määrittelevät ja valitsevat mediaan liittyviä mielenkiinnon kohteita pitkälti sen mukaan, millaiseksi oma identiteetti on rakentumassa. Näin ollen identiteetti voi toimia mediavalintoja ohjaavana tekijänä. Jos lapsi mieltää itsensä araksi, hän kenties välttelee tietoisesti pelottavia televisio-ohjelmia, kun taas sukupuoli-identiteettiään hakeva lapsi haluaa varmistua, että kyseessä on niin sanottu tyttöjen tai poikien ohjelma. (Mannerheimin lastensuojeluliiton internet-sivut.)

Arkipuheessa median vaikutus minäkuvaan tuodaan usein esille vahvasti negatiivisesta näkökulmasta. Ylivoimaisten ihannehahmojen voidaan nähdä aiheuttavan itsetunto-ongelmia tai jopa syömishäiriöitä ja masennusta niin tytöille kuin pojillekin, kun luonnottoman lihaksikkuuden, laihuuden, rikkauden tai muun tavoitellun ominaisuuden havaitaan olevan itseltä saavuttamattomissa. Mustavalkoista maailmankuvaa edustavat väkivaltaiset toimintasankarit puolestaan voivat opettaa lapsille eettisesti kestäättömiä toimintaperiaatteita. Median tarjoamat mallit vaativat kriittistä tarkastelua, sillä ne korostavat väkivaltaista toimintatapaa, ylikorostunutta seksuaalisuutta tai mahdottomia menestymisen ja kauneuden tavoitteita. (Mannerheimin lastensuojeluliiton internet-sivut.)

Leikki-ikäisille kohdistetuissa tarinoissa täytyy kuitenkin olla selkeät roolimallit, kuten hyvä ja paha. Samastuminen roolihahmoihin on tärkeää, sillä se mahdollistaa maailman tarkastelun erilaisista näkökulmista. Idoliin samaistumalla lapset voivat vahvistaa omaa itsetuntoaan ja sisäistää osan sankarin hyvistä ominaisuuksista - esimerkiksi pikkutyttö voi tuntea itsensä erityisen vahvaksi ja kyvykkääksi luettuun Peppi Pitkätossuun. Mediavalinnat voivat olla voimaannuttavia, sillä niillä voidaan tuoda julki sekä omia yksiköllisiä mieltymyksiä ja mielipiteitä että osallisuutta yhteisesti hyväksytyistä arvoista. (Mannerheimin lastensuojeluliiton internet-sivut.)

Lapsen kehityksessä lähipiirin ihmisten mallit ovat kuitenkin aina tärkeämpiä kuin median tarjoamat mallit, sillä myös median viestejä tulkitaan lähipiirin ihmisten reaktioiden kautta. Myönteinen, läheinen vuorovaikutus oman perheen kanssa opettaa lapselle tämän olevan tärkeä ja arvokas juuri sellaisenaan. Se myös luo pohjan vahvalle itsetunnolle ja kantaa lasta tulevaisuudessakin. Terve itsetunto auttaa lasta asettamaan median välittämät ulkonäköpainneet ja rooliodotukset oikeisiin mittasuhteisiin. (Mannerheimin lastensuojeluliiton internet-sivut.)

Minuuden kasvun kannalta ratkaisevinta on lähiympäristön aikuisen näkemys lapsesta, sillä lapsi näkee ja kokee itsensä aikuisen kautta. Hän peilaa oman minuutensa rakennusaineiksi niitä tunteita, joita hän herättää aikuisessa ja joita aikuinen puolestaan osoittaa hänelle. Lapsi aistii myös tunneilmaston muutokset ja reagoi niihin herkästi. Jos lapsi esimerkiksi tulkitsee muuttuneen ilmapiirin siten, että hän itse on tehnyt jotakin paha, lapsen minuuus voi kokea kolauksen ja näin ollen häiriintyä. (Pyyhtiä 2010, 26-28.) Toisin kuin monesti ajatellaan, lapset eivät tarvitse parhaita leluja tai vaatteita tullakseen onnelliseksi. Tärkeintä on hänen ympärillään olevat läheiset ja rakastavat vanhemmat, joilla on aikaa yhteiselle elämälle. Lapsi toki vastaanottaa materialistiset asiat, mutta sisimmässään hän voi kokea pettymystä tai tunnetta siitä, ettei kukaan välitä hänestä. (Niemi 2008, 44.)

Ystävät ja toverit ovat sekä lapsille että aikuisille tärkeitä lähihenkilöitä. Heidän antamallaan palautteella rakennetaan yksilön käsitystä itsestään, joka puolestaan vaikuttaa hänen suhtautumiseensa muihin. Epäsuotuisat lapsuuskokemukset ja myönteisten ihmissuhteiden puute ehkäisevät myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä, sillä lapselle lähisuhteiden ilmapiiri on elintärkeää ja lapsi luottaa siihen sokeasti. (Pyyhtiä 2010, 29.)

3 Itsetunto

Itsetunto on käsitteenä valtava ja sitä on tutkittu laajasti. Koska itsetuntemus rakentuu koko elämänkaaren ajan ja usein se myös muuttua muotoaan eri elämäntilanteissa, se on tutkimuskohteena hyvin haasteellinen ja laaja-alainen. Usein itsetunto mielletään ihmisen sisällä olevana näkymättömänä ominaisuutena, mutta ennen kaikkea se on jatkuvasti muuttava ja merkityksellinen ajatus, joka vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Se on alituisesti läsnä oleva elementti ja vaikuttaa suoraan ihmisen olemukseen, ajatuksiin ja sitä kautta myös tekoihin. Itsetunnolla on myös hyvin vahva merkitys muiden suhtautumisessa ihmiseen, sillä ihminen ilmentää käyttäytymisellä omaa itsetuntoaan. (Cacciatore 2009, 9-19.)

Itsetunnon tilaa voidaan tarkastella sen perusteella, millaisia ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Sen voidaan katsoa olevan hyvä ja tasapainoinen silloin, kun ihmisen minäkäsityksessä ovat voitolla nimenomaan positiiviset ominaisuudet. Hyvän itsetunnon omaava ihminen on heikkouksiensaakin suhteen rehellinen ja tietää, että niiden kehittämiseksi on tehtävä töitä. Hyvä itsetunto on ennen kaikkea itsensä arvostamista ja oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutlaatuisena, mutta myös toisten ihmisten osaamisen arvostamista sekä kykyä antaa sille tunnustusta. Itsetunnon ja itsenäisyyden välillä on vahva yhteys, koska kyky tehdä ja pitää kiinni yksilöllisistä ratkaisuista ovat merkittäviä hyvälle itsetunnolle ja sen vahvaksi kehittymiselle. Ihminen, joka ei jatkuvasti pohdi muiden ajattelu- ja suhtautumistapaa eikä lakkaamatta tavoittele muiden hyväksyntää, omaa hyvän itsetunnon. (Keltikangas-Järvinen 1999, 19-21.)

Itsetunnon malleja ja määritelmiä on olemassa monenlaisia. Psykologisen näkökulman mukaan itsetunto syntyy kahden erilaisen mekanismin kautta: Puhutaan hankitusta itsetunnosta ja annetusta itsetunnosta. Hankittu itsetunto on se, mikä ihmiselle kehittyy omien kokemusten ja havaintojen kautta. Se koostuu ennen kaikkea onnistumisen elämyksistä ja sellaisista kokemuksista, joista hän haasteista huolimatta huomaa selviävänsä. Annettu itsetunto taas muodostuu siitä, miten lapsen perustarpeeseen vastataan, miten häntä hoivataan ja kuinka hän saa olonsa tuntumaan rakastetuksi. Vanhemmilla on siis erityinen merkitys itsetunnon rakentumiselle, sillä vanhempien antama palaute ja kokemukset tuottavat eväitä terveen itsetunnon kehittymiselle. Koska itsetunto rakentuu myös koetuista pettymyksistä, on vanhem-

milta opittu käyttäytymismalli pettymysten kohtaamisessa melko ratkaisevassa asemassa. Annettu itsetunto on siis ihmisen ulkopuolelta tuleva asia, eikä se vaadi muuta kuin ihmisen olemassaolon. Kun molemmat (sekä annettu että hankittu itsetunto) ovat hyviä, voidaan itsetunnon kaikkien osa-alueiden katsoa olevan vahvoja. (Keltikangas-Järvinen 2000, 120-134.)

Yllä mainittuja keskeisiä itsetunnon osa-alueita ovat suoritukseen liittyvä itsetunto, sosiaalinen itsetunto, fyysinen itsetunto sekä kotiin liittyvä itsetunto. Hyvä suoritustietoisuus ilmenee siten, että lapsi luottaa siihen mitä tekee ja näkee oman onnistumisensa positiivisessa valossa. Sosiaalinen itsetunto taas ilmentää ihmissuhteiden laatua ja sitä, kuinka ne näyttäytyvät lapsen elämässä. Fyysinen itsetunto liittyy ulkoiseen olemukseen ja siihen, millainen suhtautuminen lapsella on omaan kehoonsa. Hän havaitsee, kuinka kehon kautta voidaan lähettää viestejä myös sanattomasti. Kotiin liittyvä itsetunto heijastaa lähinnä niitä asioita, jotka liittyvät vanhemmilta saatuun luottamukseen ja ymmärrykseen. Vanhempien läsnäolo ja kyky kuunnella ovat ensiarvoisen tärkeitä elementtejä, sillä kotoa opitut mallit ajatella, tuntea ja toimia ovat itsetunnon rakentumiselle olennaisia seikkoja. (Keltikangas-Järvinen 2000, 120-134.)

Itsetunnolle ei ole ominaista ulkoinen menestyminen. Itsevarmaltakin vaikuttava käytös saattaa kätkeä sisälleen epävarmuutta ja vähäistä itseluottamusta. Persoonallisuutta ei tule siis sekoittaa samaksi asiaksi käyttäytymisen kanssa. Persoonallisuus säätelee käyttäytymistä yhdessä ympäristön kanssa, mutta pelkästään ulkoisista merkeistä ei voi päätellä, miksi ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla ja mitkä ajatukset ovat toiminnan takana. Vaikka hyvä itsetunto sääteleekin tehtyjen ratkaisujen laatua, ei se välttämättä ole toimintaa, joka johtaisi järkeviin ja yleisesti arvostettaviin ratkaisuihin. Hyvä itsetunto ei myöskään takaa jatkuvaa tyytyväisyyttä itseensä ja suorituksiinsa, vaikka usein niin annetaankin ymmärtää. Normaaliin kehitykseen kuuluvat niin tyytymättömyyden kuin pettymyksenkin tunteet, joita ilmenee jokaisella, niin tasapainoisen kuin heikon itsetunnon omaavilla. (Keltikangas-Järvinen 2004, 111-112.)

3.1 Itsetunnon peruskahdeksikko

Kahdeksasta osasta koostuva itsetunnon perusmalli kuvastaa käytännönläheisesti, yksinkertaisesti ja selkeästi itsetunnon rakennetta. Näkemys omasta merkityksestä on kahdeksikon ensimmäinen osa. Ihmisellä on voimakas sisäinen tarve kuulua joukkoon, pärjätä ryhmässä sekä tulla läheiseksi ja tärkeäksi jollekin. Lapselle syntyy todellisuuden, lähipiiristä tehtyjen havaintojen ja tulkintojen kautta käsitys siitä, onko hän tärkeä ja haluttu. Jos nämä tulkitut signaalit ovat vääriä tai heikkoja, lapsi voi tuntea olonsa ei-halutuksi, vaikka todellisuus olisi toinen. Aikuisen arvostus ei välttämättä välity lapselle, jos hänelle ei kerrota siitä ääneen tai osoiteta sitä konkreettisilla teoilla. Lapsi tarvitsee tukiverkostoltaan kannustusta, turvallisuus-

den tunnetta, lohtua sekä läsnäoloa. Lapsi rauhoittuu tietäessään, että aikuinen on tavoitettavissa ja auttaa huolien ilmetessä. (Cacciatore 2009, 148.)

Kyse on ennen kaikkea perusturvallisuuden tunteen luomisesta lapselle niin, että kokee olevansa kunnioitettu ja luottamuksen arvoinen. Epäkunnioittavalla vuorovaikutuksella on itsetuntoa murentava vaikutus; Vihainen ilme, iva ja nöyryytys ovat lasta syvästi haavoittavia kohtaamisen elementtejä. Perusturvallisuuden tunteeseen liittyviä ongelmia omaava lapsi voi jatkuvasti epäillä muita, vetäytyä syrjään, pelätä etenkin aikuisia ja vältellä sosiaalisia tilanteita. Kun lapselle halutaan kertoa hänen todellisesta tärkeydestään, tehokas ja yksinkertainen tapa on luoda hänen kanssaan aito, iloinen kohtaaminen. Tällaisissa kohtaamisissa mahdollistuu voimakkaiden positiivisten tunteiden siirtyminen. (Cacciatore 2009, 148.) Itsetunto tarvitsee paljon syliä, katsekontaktia, arvostamista, aikaa, rakkautta ja hellyyttä. Jos kaikki nämä hyvät signaalit jäävät lapselta saamatta, hänellä ei ole mahdollisuutta kasvaa eheäksi yksilöksi. (Niemi 2008, 16.)

Käsitys omasta kehosta on itsetunnon peruskahdeksikon toinen kohta. Fyysinen tietoisuus itsestä ja käsitys kehon itsestäänselvyydestä syntyy varhain lapsuudessa. Käsitys itsestä liittyy voimakkaasti yksilön kehoon, mutta vähitellen lapsi alkaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta muodostaa rajoja ulkoisen ja sisäisen maailman välille. Suhtautumista omaan kehoon kuvastaa ennen kaikkea se, pitääkö lapsi omasta kehostaan ja tuntuuko keho hänestä itsestään hyvältä. Keho, jota jatkuvasti käsitellään kovakouraisesti (joko henkisesti tai fyysisesti), muuttuu lapsen mielessä huonoksi. Kehoitsetunnon palauttaminen ja korjaaminen vaativat paljon myönteistä fyysistä kosketusta, kuten silittelyä. Kosketuksen merkitys on kehityksessä valtava, sillä mitä enemmän läheisyyttä ja lämpöä lapsi kokee saavansa, sitä terveemmäksi itsetunto kehittyy. Aivojen turvallisuus-, tasapainoisuus- ja hyvinvointialueet saavat myönteisestä kosketuksesta tärkeän viestin joukkoon kuulumisesta ja pidetyksi tulemisesta. (Cacciatore 2009, 174-178.)

Pienen lapsen oikeus asioiden, tilanteiden ja paikkojen hallintaan alkaa omasta kehosta, ja siksi kolmantena kahdeksikossa onkin oikeus omaan kehoon ja reviiriin. Lapsi tarvitsee kokemuksen siitä, että hänen kehonsa on hänen omaa reviiriään ja halutessaan hän voi ottaa etäisyyttä muihin. Pienellä lapsella oma, kehon ulkopuolinen alue voi olla esimerkiksi sänky, jonka rajoista hän saa päättää itse. On kuitenkin tehtävä etukäteen selväksi, että aikuisella on tietyissä tilanteissa oikeus tulla myös tämän rajan sisäpuolelle. Omaan reviiriin luokitellaan kuuluvaksi myös lapsen oikeus mielipiteeseen, jolloin aikuisen tehtävänä on luoda hyväksyvä tunneilmapiiri lapsen elämään. (Cacciatore 2009, 195.)

Käsitys ympäristön turvallisuudesta on kahdeksikon neljäs osa-alue. Ympäristössä tapahtuvat asiat ja sattumukset vaikuttavat suoraan lasten minäkuvaan. Ympäröivästä maailmasta ei voi

iloita tai olla kiinnostunut, jos lapsi joutuu jatkuvasti olemaan varuillaan. Lapsi, joka kokee olevansa turvassa, rohkenee olla myös haavoittuva ja aidosti oma itsensä. (Carriactore 2009, 221-222.)

Mielikuva sukupuoliroolista on viides ja yksi merkittävimmistä osa-alueista itsetunnon peruskahdeksikossa. Sukupuolen määräytyminen ei ole kaikille yksiselitteistä tai itsestään selvää. Leikki-iässä lapsi samastuu usein samaa sukupuolta olevaan vanhempaan ja alkaa jäljitellä häntä, mutta ei ole epätyypillistä, että vastakkaisenkin sukupuolen rooleja matkitaan esimerkiksi leikeissä. Joskus voi käydä niin, että kokemus omasta sukupuolesta hämärtyy tämän leikkimielisen jäljitelmän kautta. Sukupuoli-itsetunto rakentuu siitä, millaiseksi lapsi oppii kokemaan oman sukupuolensa ja myönteiseksi koettuna asiana se myös vahvistaa itsetuntoa. Aikuisten tulisi välttää sukupuoleen viittaavia halventavia ilmaisuja, jotta lapselle edelleen välittyy hyväksytyksi tulemisen tunne sellaisena kuin hän on. (Cacciatore 2009, 212-220.)

Sukupuoliroolit opitaan pääasiassa lapsuudessa. Lapset määrittelevät melko selvästi, mitä pojat ja tytöt saavat tehdä tai millaisia vaatteita heidän tulisi käyttää. Tämä on täysin luonnollista, sillä lapset opettelevat ymmärtämään mies- ja naissukupuoliin liittyvien asioiden merkityksiä. Näin he myös saavat hyväksynnän sille, mitä he itse ovat. Tärkeimmän mallin miehenä ja naisena olemisesta lapset saavat omalta lähipiiriltä. Lapsi tarkkailee vanhempien suhtautumista omaan sukupuoleensa ja sukupuolten väliseen tasa-arvoisuuteen. (Cacciatore 2009, 224.)

Kahdeksikon kuudes osa-alue, käsitys seksuaalisuudesta, ilmenee jo hyvin pienillä lapsilla. Seksuaalinen kehitys alkaa kohdussa ja se kestää koko elämän ajan. Seksuaaliset tunteet ovat olemassa jo pienellä lapsella, kun hän nauttii kehostaan ja saamastaan läheisyydestä. Lapsi oppii nopeasti perheensä tavan osoittaa hellyyttä ja läheisyyttä sekä koskettamiseen liittyvät menettelyt. Parasta itsetunnon ravinnetta lapselle onkin opittujen hellyyden osoitusten toistaminen ja vahvistaminen. Leikki-iässä lapsilla yleensä herää myös kiinnostus omaa alkuperää kohtaan ja siihen, miten tytöt ja pojat eroavat toisistaan. (Cacciatore 2009, 220-234.)

Seksuaalisen itsetunnon ydin on oikeastaan vastaus kysymyksiin, olenko minä mahdollinen kumppani ja olenko ihastumisen arvoinen. Lapsen itsetunto heikkenee, jos hän kokee ihastumisen tunteensa naurettavina tai halveksuttavina. Kun lapselle puolestaan kokee tunteensa hyvinä ja arvokkaina sellaisinaan, itsetunto vahvistuu. Kun lapsi kertoo ihastuksestaan, hänen tunteensa tulisi hyväksyä ja puhua aiheesta ikätasolle sopivalla tavalla. (Cacciatore 2009, 231-233.)

Käsitys aggressiosta on itsetunnon peruskahdeksikon seitsemäs osa-alue ja se sisältää vihan, kateuden, voitonhimon, pettymyksen tai raivon tunteita. Pettymykset ja niiden sietäminen on

haaste itsetunnon. Tämän osa-alueen näkökulmasta itsetunnon näkyvyyttä voidaan arvioida sen mukaan, millaisia keinoja ihminen käyttää pettymyksistä selvitäkseen ja miten kauan hän joutuu tekemään töitä päästäkseen itsensä kanssa tasapainoon. (Cacciatore 2009, 234-244.) Koska turhien pettymysten estäminen ei aina ole mahdollista, aikuinen voi yhdessä surra pettymystä lapsen kanssa ja myötäelää lapsen tuntemuksia. Tämä myötäelämisen merkitys on ensiarvoisen tärkeä, sillä vaikka lapsi tuntee olonsa kyseisellä hetkellä kurjaksi, hänelle tulee tunne siitä, että hänestä välitetään siitä huolimatta. Tällä tavoin lapsi kokee, että minäkuva ja itsetuntoa ei tarvitse muuttaa, vaikka itsetunto hetkellisesti horjahtaisikin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 137.)

Pettymyksistä johtuvien tunteiden voimakkuus ja kuohunta ovat pitkälti riippuvaisia lapsen temperamentista, mutta myös ikäkausi ja yksilöllinen kehitysvaihe vaikuttavat lapsen kykyyn ilmaista ja käsitellä haasteellisia tunteita. Lapsi tarvitsee neuvoja ja opastusta pärjätäkseen vaikeidenkin tunteiden kanssa. Näin pystytään myös ennaltaehkäisemään esimerkiksi väkivaltaisten käyttäytymismallien syntymistä. Lapsen suuttumuksen hallintaan liittyvän kasvatuksen tulisi olla rajoittamista, valvomista ja väkivallattomien vaihtoehtojen tarjoamista. Kasvattajien tulisi rohkaista lapsia sanoittamaan ja nimeämään tunteitaan, jotta ne eivät pääsisivät kuohtaamaan. Aggressio voidaan toisaalta nähdä myös positiivisena voimavarana, sillä kyky pitää puolensa ja ilmaista mielipiteensä ovat terveen itsetunnon merkkejä. (Cacciatore 2009, 235-244.)

Mielikuva omasta elämänsäkaaresta on itsetunnon peruskahdeksikon viimeinen osa-alue. Lapsen oma, persoonallinen elämänpolku yleensä herättää hänessä suunnatonta kiinnostusta. Jokainen lapsi haluaa kuulla tarinointia itsestään ja siitä, millainen hän on ollut pienempänä. Lapsi kokee elämänpolkinsa olevan hyvin merkityksellinen ja arvokas, koska lapsi ymmärtää sen muokanneen hänet sellaiseksi kuin hän nyt on. Aikaan liittyvä hahmottaminen voi olla pienelle lapselle vaikeaa, mutta itsetunnon tukemiselle ja kehitykselle on haasteista huolimatta tärkeää sekä menneisyyden prosessointi että tulevaisuuden rakentaminen. Arjen keskellä lapsi tarvitsee unelmia ja tulevaisuuden toiveita, jotka motivoivat häntä pyrkimään elämässä eteenpäin. Tunne siitä, että lapsi voi itse vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa on hyvin tärkeää, sillä usko omaan unelmaan tukee lapsen myönteistä kehitystä kohti itsensä tyytyväiseksi tuntevaa aikuista. (Cacciatore 2009, 244-260.)

Lapsen itsetunnon tukemisen tärkeä osa on rakentaa lapselle minä-tarinaa, jonkinlaista alkua ja jatkumoa tulevaisuuteen. Tunnemuistot omasta menneisyydestä voivat olla positiivisia, sellaisia joista saa voimaa ja lohtua kun elämässä on vaikeaa. Kielteisiä tunnemuistoja ei puolestaan koskaan tahtoisi kohdata uudelleen. Mennyt ei kuitenkaan voi muuttaa, mutta ajattelutapaa voi. Vääryys tai pahuus menneisyydessä myönnetään ja niille voidaan lapsen niin halutessa etsiä syytä. (Cacciatore 2009, 255-259.)

3.2 Ryhmän vaikutus itsetuntoon

Yhteenkuuluvuus on oman itsetunnon kannalta tärkeä ulottuvuus. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on kyse suhtautumisesta muihin ihmisiin ja samaistumisesta yhteisöön tai ryhmään. Silloin kun yhteenkuuluvuuden tunteet ovat voimakkaita, lapsi kokee olevansa hyväksytty ja pystyy omistautumaan vuorovaikutustilanteille. Jos yhteenkuuluvuuden tunteissa on ongelmia, lapsen on vaikea aloittaa tai ylläpitää kaverisuhteita. Tällöin hän työskentelee mieluummin yksin kuin ryhmässä. (Aho 2004, 53.)

Itsetunnoltaan vahvat yksilöt hyväksyvät itsensä, minkä johdosta he helpommin hyväksyvät myös heidän kanssaan tekemisissä olevat ihmiset. Varhaisella iällä lasten kehitys on voimakkaasti yhteydessä heidän sosiaaliseen käyttäytymiseensä ja asemaansa ryhmässä, sillä itsetunto nimenomaan syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Ryhmän vahva itsetunto nostaa yksilön omaakin itsetuntoa. Ryhmässä saadaan kokeilla erilaisia rooleja, oppia sosiaalisia taitoja ja tiedostaa ihmisen erilaisuus. Oman persoonallisuuden tuominen mukaan ryhmäprosessiin saa parhaimmillaan lapsen tuntemaan itsensä tyytyväiseksi, eikä se voi olla vaikuttamatta positiivisesti yksilön itsetuntoon. Perusturvalliseen ja luotettavaan ryhmään kuuluminen on lapsen kasvuprosessissa itsetunnon kannalta ensiarvoisen tärkeä seikka. (Aho 2004, 59.)

On tutkittu, että pieneen vähemmistöryhmään kuuluminen saattaa heijastua myös itsetuntoon. Itsensä kokeminen ”erilaiseksi lapseksi” voi vaarantaa itsetunnon kehittymisen, sillä heille saattaa tulla muiden vaikeuksien lisäksi ylimääräistä itsetunnon kehityksen kuormitusta kuuluessaan vähemmistöön. Tämä tulisi huomioida opetus- ja kasvatustyössä ainakin silloin, kun pohditaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoittamista normaaliin ryhmään. Itsetunnon kehityksen huomioiminen ei tarkoita sitä, että itsensä erilaiseksi kokevat lapset tulisi sulkea muiden ulkopuolelle, mutta vähemmistöön kuulumisen aiheuttama itsetunnon kuormitus tulisi huomioida integraatiota suunniteltaessa. Itsetunnon tukeminen on tällöin erittäin tärkeää. Lapsi tarvitsee kehitysvuosinaan vertaisryhmän kasvunsa tueksi. (Keltikangas-Järvinen 1999, 58-59.)

Ryhmän ulkopuolelle joutuminen joko kiusaamisen tai taitamattomuuden takia on erittäin haitallista lapsen itsetunnolle. Itsetuntovaurio on hyvin todennäköinen, pahimmillaan lapsi voi jopa syrjäytyä. Joillekin lapsille temperamentti tai hahmotuskyky asettaa erityisiä haasteita pärjätä ryhmässä. Tällaisia lapsia tulisi tukea jo varhain ryhmäprosessin sisäistämisessä ja sosiaalisissa tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 1999, 154.)

Kavereiden muodostama taustaryhmä on merkittävä tekijä itsetunnon kehittymiselle. Ryhmän arvostus ja ryhmään kuulumisen itsessään vaikuttavat siihen, miten lapsi kokee itsensä. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä tärkeämpää on, että hän kokee kuuluvansa johonkin selvärajaiseen kokonaisuuteen. Jos ryhmässä kasvanut lapsi menettää itselleen tärkeän ryhmän ja varsinkin vertaistuen tarvitsemisen kannalta merkittävässä ikävaiheessa, on vaarana syrjäytyminen. Tällainen menetys voi olla esimerkiksi päiväkodista kouluun siirtyminen. (Keltikangas-Järvinen 1999, 58-59.)

3.3 Itsetunnon näkyvyyden osa-alueet

Itsetuntoon kytkeytyy usein ongelmia, jotka voidaan jakaa kahteen pääryhmään, käytösongelmiin ja persoonallisuuteen liittyviin ongelmiin. Käytösongelmissa oireet on suunnattu ympäristöä vastaan ja ne ovat myös helposti havaittavissa, koska ne ilmenevät usein interaktio- eli vuorovaikutustilanteissa. Tällaisia ovat esimerkiksi työrauhahäiriöt, tottelemattomuus, aggressiivisuus ja sääntöjen rikkominen. Persoonallisuuteen liittyviä käyttäytymisongelmia puolestaan on vaikeampi yleensä tunnistaa, koska niissä oireet on suunnattu yleensä itsen, kuten esimerkiksi pelot, ahdistuneisuus ja masentuneisuus. (Keltikangas-Järvinen 1999, 85-86.)

Häiriintyneen kehityksen seurauksena ihmiselle voi muodostua vääristynyt kuva itsestään. Jo pienellä lapsella saattaa olla tunne, että hän voi vaatimalla hallita ympärillään olevia ihmisiä ja tapahtumia. Tällaisen tunteen avulla lapsi selviytyy ensimmäiset ikävuotensa hänelle tuntemattomassa maailmassa. Kehityksen myötä tämän ylikorostuneen kontrolloinnin tunteen tulisi kadota, mutta mieleltään vaurioituneella ihmisellä se ei häviä. Hän kokee olevansa täysin ylivoimainen kaikessa, mikä ei suinkaan ole aitoa itseluottamusta vaan puolustautumista todellisuutta vastaan. Mieleltään vaurioitunut ihminen ei pysty myöntämään tai käsittelemään epäonnistumisia. Kyky sietää pettymyksiä on siis varsin minimaalinen. (Keltikangas-Järvinen 1999, 85-86.)

”Minävaurioisella” ihmisellä itsetunto ja itseluottamus ovat lähes olemattomalla tasolla. Tämä on usein seurausta siitä, että hän ei ole saanut tarvitsemaansa hoivaa ja rakkautta eikä hän sen vuoksi osaa arvostaa itseään. Itsetunnon puutteista johtuva itsekeskeisyys puolestaan aiheuttaa huomionkipeyttä, ihailun kohteena toimimista sekä esillä olemisen tarvetta, mikä voi vaikeuttaa esimerkiksi ryhmään sulautumista huomattavasti. Huomion tarve voi olla niin voimakasta, että lapsi on valmis ottamaan ”pellen” roolin ryhmässä kuitenkin tiedostamatta, että hän näin tehdessään edelleen heikentää jo ennestään huonoa itsetuntoaan. (Keltikangas-Järvinen 1999, 85-86.)

Minän vaurioituminen ilmenee myös siten, että ihminen katsoo olevansa aina oikeassa ja sääntöjen yläpuolella. Tällainen ihminen usein kehittää itselleen omat säännöt toimintaa varten ja elää itse asettelemillaan ehdoilla, eikä siksi kykene aitoihin tunnesuhteisiin. Terve itsekeskeisyys tulee erottaa edellä mainitusta vaurioituneesta minästä siten, että terve lapsi on suurimman osan ajastaan aidosti kiinnostunut muista ihmisistä. (Keltikangas-Järvinen 1999, 82-87.)

Heikon itsetunnon omaavalla yksilöllä on usein vaikeuksia kuvata ja arvioida itseään. Tällöin puhutaan ihmisestä, jolla on heikosti jäsentynyt minäskeema. Tämä voi näkyä esimerkiksi itsearviointitilanteessa, jossa hänen reagointiaikansa pitkä, vastausten tuottaminen on hidasta tai ylipäättään haasteellista, kuvauksissa käytetään neutraaleja käsitteitä ja vastaukset ovat epäloogisia. Kuvaukset voivat olla tilanteesta riippuen hyvin erilaisia. Itsetunnon heikko ei siis aina välttämättä kuvaa itseään negatiivisesti, vaan myös arvioinnin epävarmuus voi olla osoitus itsetunnon tilasta. Ihminen, jolla on epätarkka käsitys itsestään, on helposti haavoittuva saadessaan usein odottamattomia reaktioita toisten taholta. Tämä taas voi heikentää hänen itsetuntoaan entisestään. (Aho 2004, 44.)

Heikko itsetunto voi näkyä yksilön käyttäytymisessä pelokkuutena, arkuutena ja muiden käyttäytymisen jäljittelynä. Heikon itsetunnon omaava ihminen ei uskalla ottaa riskejä, osoittaa sosiaalisten tilanteiden pelkoa vetäytymällä eikä halua olla huomion kohteena. Käyttäytyminen voi olla hyvin joustamatonta ja konservatiivista. Esimerkiksi muutostilanteisiin suhtautuminen on varauksellista ja toiminnassa pyritään turvautumaan rutiineihin. Edellisestä poiketen itsetunnon heikko ihminen voi myös käyttäytyä hyvin tyrannisoivasti, dominoivasti, huomiota herättävästi ja häiritsevästi. Tällaisella käyttäytymisellä pyritään peittämään heikkouksia ja mahdollisesti yritetään hakea myös negatiivista huomiota osakseen. (Aho 2004, 44.)

Tyypillinen piirre itseensä negatiivisesti suhtautuvan ihmisen käyttäytymisessä on epäluuloisuus myös muita ihmisiä kohtaan. Pienillä lapsilla se saattaa näkyä fyysisten kontaktien välttelemisenä. Usein tällainen ihminen viihtyy enemmän materiaalien ja esineiden kuin toisten ihmisten parissa. Lapsen epäluuloisuus kohdistuu usein sekä aikuisiin että toisiin lapsiin. Hän ei välttämättä täysin tiedosta, ketkä ovat hänelle tärkeitä ja miksi hän on juuri heistä riippuvainen. (Aho 2004, 45.)

Itsetunto näkyy monella tavalla myös suoritus- ja vuorovaikutustilanteissa. Jos ihmisen minäkäsitys on heikko, hän haluaa välttää suoritus- ja vuorovaikutustilanteita odottaen epäonnistumista jo etukäteen. Suoritus- ja vuorovaikutustilanteissa hänen ensireaktionsa voi olla esimerkiksi ”en osaa” tai ”onko pakko tehdä tämä”. Hänen ahdistuneisuutensa siis kasvaa suoritus- ja vuorovaikutustilanteissa, koska ne epäonnistumisen pelosta johtuen uhkaavat hänen minäänsä. (Aho 2004, 45.)

Yleensä itsetunnon heikolla ihmisellä on puutteita sosiaalisissa taidoissa. Hän ei kykene solmimaan toimivia ystävyys-suhteita eikä tukemaan muita ihmisiä. Tällainen ihminen tarvitsee ennakkoluuloja ihmisiä ja ihmissuhteita kohtaan vain siksi, että hän nostaa sillä omaa arvoaan. Siksi hänen asemansa ryhmässä on yleensä heikko. Vuorovaikutustilanteissa itsetunnon heikot turvautuvat muita lapsia herkemmin defenssimekanismeihin, kuten itkemiseen, valehteluun, vähättelyyn, kiusaamiseen, pakenemiseen, vastuun välttelyyn ja syyttelyyn. (Aho 2004, 47.)

Defenssimekanismienkin takaa löytyvät pettymykset ovat aina haaste itsetunnolle. Terveen tai heikosti kehittyneen itsetunnon rajaa voidaan kuitenkin arvioida ja määritellä pettymysten näkökulmasta sen mukaan, millaisia keinoja ihminen käyttää pettymyksestä selvitäkseen ja kuinka hän onnistuu tasapainottamaan tunnetilansa. Pettymys on juuri niin suuri kuin lapsi sen sillä hetkellä kokee, eikä sitä tulisi missään tilanteessa vähätellä. Itsetunnon kannalta myötäeläminen ja empatia ovat erittäin vahvoja elementtejä, sillä vaikka lapsi kokee suuria pettymyksiä, hän huomaa, ettei muiden ihmisten käsitys hänestä kuitenkaan muutu. (Keltikangas-Järvinen 1999, 93-94.)

4 Luovuus

...

”Yksinkertaistettuna, jos näytän, jos puhun, jos ajattelen, jos tunnen jne. kuten kaikki muutkin yhteisössä, niin olen onnistunut pakenemaan omaa minääni ja vapauttani.”

Erich Fromm, 1941

Luovuus on usein positiivisia mielikuvia herättävä termi. Lasten tapauksessa sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi kykyä toimia joustavasti, innostua herkästi ja käyttää mielikuvitustaan monipuolisesti jokapäiväisessä elämässä. Kaikkien lasten voidaan katsoa olevan luonnostaan luovia, sillä he käyttävät suurimman osan ei-ohjatusta ajastaan johonkin luovuutta vaativaan ja rikastuttavaan tekemiseen, kuten rakentamiseen, laulamiseen tai tarinoiden ja leikkien keksimiseen. Luovuuden herättämisen tärkein elementti on, ettei kenenkään lapsen oleteta olevan erityisen lahjakas tai osallistumishaluinen. Kaikenlaiset lapset hyötyvät luovasta toiminnasta saadessaan vapaasti toteuttaa itseään ja näin tutustua yhä paremmin omaan itsetuntoonsa. (Karppinen, Puurula, Ruokonen 2001, 14-16.)

Lasten voidaan katsoa olevan luonnostaan hyvin luovia myös siksi, että heidän ominainen tapansa käsitellä asioita (esimerkiksi leikki) edellyttää luovaa toimintaa. Usein heidän luovutensa tukahduttavat aikuiset, jotka vaativat lapsia sopeutumaan yleisesti hyväksytyihin yh-

teiskunnallisiin sääntöihin ja normeihin. Lasten on tällöin entistäkin haastavampaa kuunnella omia tuntemuksiaan. Ajan myötä heiltä saattaa kadota kyky suhtautua ennakkoluulottomasti uusiin ja vieraisiin asioihin. Jotta lapsi saisi säilyttää aidon luovuutensa, on tärkeää tunnistaa keinoja, joilla lasta rohkaistaan säilyttämään hänen luontainen kiinnostuksensa uusiin asioihin. (Solatie 2009, 19-27.)

Lapsen on helppoa heittäytyä luovuutta vaativiin tilanteisiin, koska hänellä ei ole vielä kykyä suunnitella toimintaa tai tarttua häiriötekijöihin. Oppimisstrategioiden luominen ei ole alle kouluikäisille ominaista, sillä uusia omaksuttavia asioita on valtavasti kaikilla kokonaiskehityksen osa-alueilla. He toimivat ensin ja ajattelevat sitten, mikä sulkee pois ennakkoluuloja ja tulkintoja toisten reaktioista. Tärkeintä on luoda kokemuksia mahdollistava ympäristö sekä konkreettisilta järjestelyiltään että ilmapiiriltään. Aikuisten tärkein tehtävä luovuuden tukemisessa on kannustaa lasta osallistumaan ja ohjata tarvittaessa. (Einon 2003, 8.)

1980-luvulta asti psykologit ovat kuvailleet, kuinka lapsen luovuus on suoraan verrannollinen lapsen elämään vaikuttavien aikuisten (ensisijaisesti vanhempien) asenteisiin ja arvoihin. Muun muassa Harvardin yliopiston professori Teresa M. Amabile on kirjannut kansainvälisesti tunnustettuja, luovuuden kukoistamiseen sidoksissa olevia elementtejä seuraavalla tavalla:

- Vapaus: Liian komentelevaa ohjailua, kontrollointia ja ylisuojelevaisuutta välttämällä aikuiset luovat lapsille turvalliset säännöt, joiden sisällä on tilaa luovuudelle. Lapselta ei yritetäkään kasvattaa sellaista, jota hän ei luonnostaan ole.
- Kunnioitus: Aikuiset luottavat lasten kykyihin ja uskovat heidän ainutlaatuisuuteensa.
- Normaalit emotionaaliset suhteet: Lapset eivät kasva riippuvaisiksi aikuisista, vaan oppivat elämään itsenäisesti tuntien kuitenkin aikuisten rakkauden ja hyväksynnän.
- Arvot: Aikuisten opettaessa elämänhallinnallisia ja moraalisia arvoja, lapset sisäistävät omaan elämäntapaansa oikean ja väärän määrittelevän kehyksen, jonka puitteissa on helppoa toimia.
- Oppiminen: Aikuisten tulisi painottaa lapsille, että elämän tarkoitus ei ole arvosanojen saavuttaminen. Arvosanat ovat vain seurausta hyvästä oppimisprosessista, jonka läpikäyminen on hyvin tärkeää.
- Luovuuden arvostaminen: Lapsia rohkaistaan kokeilemaan asioita aina uudella tavalla, eri näkökulmista.
- Huumori: Humoristinen suhtautuminen auttaa nauramaan virheille ja ennen kaikkea itselleen. Tämä opettaa lapselle, että virheiden tekeminen ei ole vaarallista ja niistäkin voi oppia. (Solatie 2009, 50-51.)

5 Kuvallinen ilmaisu

”Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa”, kertoo vanha sananlasku, mikä on pitänyt paikkaansa kautta historian. Kuvat ovat olleet tärkeitä, aina läsnä olevia kommunikaation välineitä aina muinaisajoista lähtien. Monesti kuvien avulla voi päästä ohi sellaisen tiedon, joka on liian yksityiskohtainen tai monimutkainen sanoin kuvailtavaksi. Jotkut kuvat ja taideteokset luodaan vain silmäniloksi, mutta monet niistä yltyvät paljon muuhunkin - ne kertovat senhetkisen ajan kulttuurista ja elämästä tai tarjoavat varoituksia, ohjeita ja näkökulmia tietyistä tapahtumista. (Grifford 1999, 18.)

Myös kuvallinen ilmaisu on luovaa toimintaa, jossa ihmisellä - tässä työssä tarkemmin ottaen lapsella - on mahdollisuus tarkastella näkemiään ja kokemiaan asioita uudesta näkökulmasta. Kuvallisessa ilmaisussa pyritään lisäämään ihmisten itsetuntemusta ja tietoisuutta omista ajatuksistaan ja tunteistaan (Parrila 2009, 2-3). Muun muassa Joyde McDougall (1999) on todennut, että lapsuudessaan jatkuvasti traumoille altistuneet lapset eivät kykene välttämättä lainkaan kertomaan kokemuksistaan kielellisessä muodossa. Ulkoiset ärsykkeet ovat voimakkuutensa vuoksi murtautuneet lapsen suojamuurin läpi, jolloin lapsella saattaa ilmetä psykisen rasituksen vuoksi jopa psykosomaattisia oireita. Kun mieli ei pysty työstämään useita päällekkäisiä traumoja, kyky ilmaista itseään verbaalisesti saattaa haavoittua tai jopa kadota. (Girard, Ihanus, Laine, Ropponen [toim.] 2009, 162.)

Kuvallisessa, luovassa työskentelyssä pyritään törmäämään mielen kerroksiin piilotettuihin tunteisiin. Siinä mahdollistetaan mieleen kätkeytyjen asioiden, ajatusten ja tunteiden ulkoistaminen. Parhaassa mahdollisessa tapauksessa ne yhdistyvät intuition ja alitajunnan avulla kokonaisuudeksi, kuvaksi, jonka työstäminen saattaa palauttaa unohtuneitakin asioita takaisin tietoisuuden tasolle. Tällöin myös itsetuntemukseen liittyvät taidot harjaantuvat, kun ihminen lähtee prosessoimaan näitä uudelleen pinnalle nousseita ajatuksia ja tunteita. (Girard ym. 2009, 85.) Mahdollisuus päästä ”kadonneeseen hetkeen” voidaan herättää kuvallisen työskentelyn avulla siksi, että se vaikuttaa hyvin kokonaisvaltaisesti ihmisen aistiärsykeisiin - työskentelyssä on mukana niin visuaaliset, auditiiviset kuin kinesteettisetkin havaitsemisjärjestelmät. (Sava, Vesänen-Laukkanen [toim.] 2004, 64-65.)

Kuvan syntyminen ei siis ole vain vapaan assosiaation ja mielikuvien virran tulosta. Kuvallisessa työskentelyssä saatetaan yhteen kokemuksista muodostuneita palasia, rakennetaan kokonaisuuksia ja jäsennellään itselle merkittäviä asioita. Ollessaan työskentelyn aikana niin sanotussa ”kuvatilassa” ihminen vastaanottaa informaatiota sisäisestä maailmastaan prosessoidakseen ja muokatakseen sitä uudenlaiseksi. Esimerkiksi Neumann (1959, 202) kuvaili tällaista

luovaa prosessia osuvasti ”sekä lisääntymiseksi ja synnyttämiseksi että transformaatioksi ja uudelleensyntymäksi.” (Girard ym. 2009, 85.)

Kuvallinen ilmaisu tulee kuitenkin erottaa varsinaisen taideteoksen tekemisestä ainakin tekemisen motiivien näkökulmasta. Taidegraafikko Pekka Hannula kirjoittaa internetin taideatlejeessaan: ”Kaikki katsojat kylmäksi jättävä taide on epäonnistunutta taidetta. Ehkei edes taidetta lainkaan.” (Hannula 2011). Kuvallisen ilmaisun katsotaan olevan taidetta, mutta siinä ei voi epäonnistua, kuten Hannulan määrittelemässä taidekäsityksessä. Kuvan tekemisen tulee olla ennen kaikkea vapauttava, itsetuntemustaitoja harjaannuttava kokemus, jota siivittää osallistumisvapauden ideologia. Tekeminen on siis kokonaisvaltainen luomisprosessi, jonka painoarvo ei ole tuotettavan työn lopputuloksessa, vaan itse prosessin läpikäymisessä. (Luttinen ym. 2010, 15.)

Sava ym. (2000) pohtivat teoksessaan kirjoitetun historiallisen omaelämäkerran ja taiteellisen työskentelyn eroja. Historiallinen, kirjoitettu esitystapa noudattaa yleensä määrättyä kulkua esimerkiksi aikakäsityksen suhteen, kun taas fiktiivisessä taiteessa kertoja eli kuvantekijä voi muutella asioita haluamallaan tavalla. Historiallisestikin tosiasialliset tapahtumat saavat kuvallisessa ilmaisussa tulkinnanvaraisen ja metaforisen muodon. He tulivat päätelmään, että edellä mainitun luomisprosessin läpikäyminen on normeihin sitoutumatonta itsensä kirjoittamista taiteen keinoin. (Sava ym. 2000, 29.)

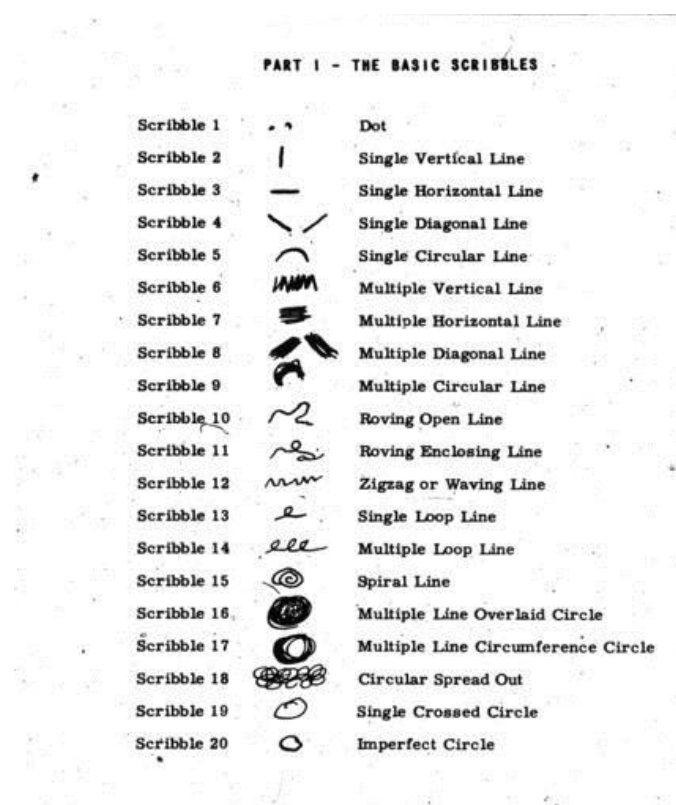
5.1 Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteet

Alle kouluikäisten lasten kuvallista ilmaisua on kaiken kaikkiaan tutkittu Suomessa melko vähän. Kuitenkin jo 1900-luvun alusta lähtien lasten tekemiä töitä on alettu tarkastella taideteoksina ja lapsia on nimitetty taiteilijoiksi. Taidekasvatuksen asiantuntija Anssi Salminen puoltaa tätä näkökulmaa toteamalla, että vaikka lapsi ei ole ammattilainen taiteilija, hänen työskentelyprosessissaan on samanlaisia piirteitä kuin ammatikseen taidetta tekevillä. Ruotsalainen taidekasvattaja Marie Karlsson puolestaan toteaa, että tästä näkökulmasta lapselle annetaan ulkokohtainen rooli, joka voi väheksyä hänen sisäisiä tavoitteitaan. (Karppinen ym. 2001, 88-89.)

Kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheet voidaan Salmisen (2005) mukaan jakaa neljään jaksoon. Ensimmäisessä kehitysvaiheessa painottuu kokonaisvaltainen toiminnasta saatava ilo. Käden tuottamaa jälkeä kutsutaan yleisesti riimusteluksi. Yleensä toisena elinvuotena alkaviin riimustelujälkiin vaikuttaa käden, ranteen ja käsivarren monimutkainen yhteistyö, kuten myös piirustuskentän koko. Tässä kehitysvaiheessa lapsella ei ole ennalta määrättyä käsitystä tuotettavasta kuvasta, vaan häntä motivoi kyky suorittaa omia liikeratoja ja kokemus oman ym-

päristön muuttamisesta. Nautinto saadaan itse tekemiseen keskittymisestä ja toiminnallisuuden tuomasta ilosta. (Salminen 2005, 37-38.)

Psykologi ja kirjailija Rhoda Kelloggin keräämästä, huomattavan laajasta tutkimusmateriaalista havaittiin, että lasten piirustuksissa esiintyy riimustelukaudesta peräti kaksikymmentä erilaista perusmuotoa (kuva 2). Useimmat lapset osaavat nämä perusmuodot kolmevuotiaina. 3-6-vuotiaat osaavat käyttää näitä perusmuotoja ja niiden yhdistelmiä monimutkaisemmin, lisäämällä niihin geometrisempiä muotoja, kuten neliöitä ja kolmioita. Visuaaliset muodot näyttävät siis kehittyvän yksinkertaisesta monimutkaisempaan, kokonaisuuksista osiin. (Salminen 2005, 38.)



Kuva 2: Rhoda Kelloggin luomat 20 perusmuotoa.

Salmisen (2005) määrittelemässä toisessa kehitysvaiheessa (alkaen neljäntenä elinvuonna) lapsi alkaa hakea kuvalleen sisältöä - pelkkä motorinen toiminta ei enää riitä. Kuvat esittävät pääasiassa niitä havaintoja, joita lapsi on tehnyt ympäristöstään, jolloin kuvallinen ilmaisu saa kommunikaatiokeinoon statuksen lapsen elämässä. Lapsen tekemiä kuvia kutsutaan tässä kehitysvaiheessa piktokrafeiksi eli kuvamerkeiksi; Ne ovat yksinkertaisia, kaksiulotteisia muotoja, jotka muistuttavat summittaisesti lapsen ympäristöstään saamia havaintoja. Piktografien ilmaantuminen kertoo ainakin kahdesta älyllisesti merkittävästä saavutuksesta: Lapsi ymmärtää, että visuaalisten muotojen käyttäminen voi pitää sisällään ajatuksen ja että lapsi pystyy itse tekemään ajatuksistaan visuaalisen ilmentymän, jota myös toiset ihmiset ymmärtävät. (Salminen 2005, 40-41.)

Piktografien kautta lapsen kuvallisessa ilmaisussa tulee ajankohtaiseksi ilmiö, jota nimitetään arvoperspektiiviksi ja emotionaaliseksi perspektiiviksi. Lapsella on tällöin tapana liioitella niitä asioita, jotka ovat hänelle itselleen tärkeitä tai olennaisia. Liioittelun katsotaan olevan tarkoituksenmukaista, sillä lapsen pystyvät erottelemaan mittasuhteita ja arvioimaan koeroja realistisesti jo 3-4-vuotiaina. Kuvallinen tuotos kuitenkin luodaan tunteiden ja ajatusten, ei välittömien havaintojen pohjalta. (Salminen 2005, 44-45.)

Piktografisessa kehitysvaiheessa on tyypillistä, että lapsi muuttaa piirtämistarkoitustaan toiminnan edetessä. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että lapsi syystä tai toisesta ei pysty saavuttamaan alkuperäistä kuvallista tavoitettaan. Etenemisvaihtoehtoja on Salmisen (2005) mukaan tällöin kaksi: Joko lapsi pettyy ja jättää työnsä kesken tai keksii luovan ratkaisun peittämään epäonnistunutta kuvaa. Luova ratkaisu voi ilmetä myös sanallisessa muodossa, jolloin lapsi kertoo muuttuneesta lopputuloksesta sanoin. (Salminen 2005, 45-46.)

Kolmannessa kehitysvaiheessa korostuu visuaalinen realismi. Lapsi on yleensä suhteellisen tyytyväinen tekemiinsä kuvallisiin tuotoksiin noin kymmenenteen ikävuoteen asti, jolloin hänestä saattaa alkaa tuntua, että kuva on jollain tapaa puutteellinen. Tämä on ensimmäinen askel kohti visuaalisen realismin kehitysvaihetta (Salminen 2005, 47). Koulukulttuuri nähdään lapsen taiteelliseen suhtautumiseen voimakkaimmin vaikuttavana tekijänä. Lapset kokevat tarvetta ilmentää kuvissaan visuaalisesti havaittavia teemoja, jolloin esimerkiksi yksityiskoh-
tien määrä lisääntyy. He asettavat kuvallisen ilmaisun tavoitteikseen esittävyuden ja valokuvamaisen todellisuuden, kykenemättä kuitenkaan realistisesti suhteuttamaan omia taitojaan omaan arviointikykyynsä. Näin ollen lapset tuntuvat helpommin pettyvän kuvalliseen työskentelyynsä. (Karppinen ym. 2001, 90.)

Visuaalisen realismin kehitysvaihetta ja siihen kuuluvia elementtejä on kommentoitu laajalti kuvallisen ilmaisun ammattilaisten taholta. Salminen (2005) kokoaa kirjassaan niistä muutamia. Hän muun muassa tuo esille Rudolf Arnheimin (1970) näkemyksen, että koulumaailma painottaa melko kohtuuttomasti verbaalisen ja numeerisen kielen opiskelua. Havaintoihin perustuvaa kuvataidekasvatusta ei nähdä tarpeellisena, koska sen ei oleteta sisältävän ajattelua ja tiedostamista. Ruotsalainen kuvapedagogi Gert Z. Nordström (1975) puolestaan näkee länsimaisissa yhteiskunnissa yleistyneen kaupallisen kuvakielen lasten kuvallista ilmaisua tukahduttavana voimana. Hänen mukaansa viihde-, mainos-, uutis- ja propagandakuvat määräävät kuvallisen ilmaisun kieltä siinä määrin, että se vaikuttaa lapsen mieltymyksiin. Teknologian kehittyminen on mahdollistanut niin illusoristen kuvien tuottamisen, että todellisuus ja kuva-kieli saattavat sekoittua lapsen mielessä. (Salminen 2005, 48-49.)

Neljännän kehitysvaiheen - taiteellisen ilmaisun - voidaan katsoa kulkevan mukana ikään kuin piilevänä voimana lapsen koko kuvallisen ilmaisun kehityskaaren ajan, mutta tähän vaiheeseen siirtyminen alkaa toden teolla vasta varhaisnuoruudessa. Tällöin nuori tietoisesti korostaa kuvallisessa työskentelyssään esteettisiä ja ilmaisullisia puolia. Nuori pystyy sisäistämään nimenomaan taiteellisen ilmaisun periaatteita, sillä hänellä on nyt edellytykset oppia kertomaan kuvansa avulla haluamaansa sanomaa. Teknisesti yksityiskohtainen ja todenmukainen kuva ei yksin riitä. Nuori oppii havaitsemaan, että ei-sanallisen kerronnan tueksi voidaan käyttää muitakin kuin teknisesti korrekkeja kuvallisen ilmaisun muotoja. (Salminen 2005, 50-51.)

On tärkeää, että aikuinen kuvia tarkastellessaan astuu lapsen tai nuoren maailmankuvaan ja aprikoi tuotettua kuvaa sieltä käsin, sillä vaikka lapset ja aikuiset elävät samassa maailmassa, näyttäytyy tuo maailma heidän tajunnassaan hyvin erilaisena. Aikuinen osaa luokitella ja määritellä aika- ja paikkasidonnaisia asioita sekä jäsenellä moniulotteisia kokonaisuuksia. Lapsen ajatusmaailma on kehitystasostaan johtuen yksinkertaisempi. He vasta opettelevat ymmärtämään maailmaa tutkimalla ja jäsentämällä aistihavainnoista saatuja kokemuksia. (Salminen 2005, 36.)

5.2 Kuvallinen ilmaisu päiväkodissa

Kuvallinen työskentely on olennainen osa lapsen kehityksen seuranta kolmannelta ikävuodelta lähtien, sillä muun muassa sen avulla tarkkaillaan jatkuvasti lapsen kehityksellisiä suunta- viivoja. Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvien ikäluokkien (0-8-vuotiaat) tarkkailu kuvallisen ilmaisun avulla on aktiivista sekä neuvolassa että myöhemmin päiväkodissa, esikoulussa ja perusopetuksessa. Ennalta tutkituista ikäluokkakohtaisista osaamistasoista voidaan niin sanotusti päätellä, mihin suuntaan muun muassa lapsen hahmottamiskykyyn liittyvä kehitys on menossa (esimerkiksi 3-vuotiaan oletetaan pystyvän jäljentämään ympyrän). Olettamukset tietyn ikäisen lapsen osaamistasosta voivat kuitenkin johtaa vääriin johtopäätöksiin kuvan lopputulosta tarkasteltaessa, sillä kuvan tekemiseen vaikuttavat aina myös lapsen senhetkinen mieliala, ympäristö sekä muut sosiokulttuuriset tekijät. (Karppinen ym. 2001, 90.)

Kuvallinen työskentely varhaiskasvatuksessa on siis monesti ennalta määrättyä tai ennako- odotusten mukaista kaavamaisista työskentelyä. Lapsen tekemät kuvalliset työt harjaannutta- vat kyllä hienomotoriikkaa, jäljentämistä sekä ohjeiden noudattamista, mutta eivät varsinaisia elämisen taitoja, kuten itseilmaisua ja luovuutta. Tulospainotteinen, opettajajohtoinen ja tiukasti strukturoitu työskentelymalli tekee lapsesta passiivisen kohteen, tiedon vastaanotta- jan, jonka ainoana päämääränä on tuottaa ennalta suunniteltu teos. (Karppinen ym. 2001, 98.)

Karppinen ym. (2001) toteavat, että fyysisten tilojen puutteellisuus sekä huonot välineet ja materiaalit voivat olla hyvän taidekasvatuksen tielle osuvia todellisia esteitä. Heidän mukaansa aikuisen huolellisesti suunnittelema oppimisympäristö on äärimmäisen tärkeä, sillä sen koetaan ilmentävän kasvatuksellisia tavoitteita sekä kulttuurisia arvoja. Lapsen kokemuksellisuus, eläytyminen sekä kuvallisten välineiden käytön harjoittelu nostetaan aidon kuvallisen työskentelyn avainelementeiksi. (Karppinen ym. 2001, 98-99.) Tartumme tähän katkelmaan toteamalla, että kuvalliseen ilmaisuun riittävät tavalliset, jokaisesta varhaiskasvatusympäristöstä varmasti löytyvät materiaalit, kuten puukynät, paperi, sakset ja vesivärit. Kuten mainittiin, kuvallisen ilmaisun tavoitteena ei ole tuottaa esteettistä, ennalta määrättyä työtä, vaan idea on kuvan tuottamisen kokemuksessa ja työskentelyn herättämissä tunteissa. Jos lapselle ohjeistettava työ teemoitetaan vahvasti ja sille asetetaan selkeä, tuloksellisuutta tavoitteleva päämäärä, ei kyse ole luovasta kuvallisesta ilmaisusta, vaan varhaiskasvatussuunnitelmaa tiukasti noudattavasta, passivoittavasta työstä.

Varhaiskasvatusympäristöön olisi sekä teoriassa että käytännössä mahdollista luoda lapsen luovuutta ja itseilmaisua kehittävä kuvallinen työskentely-ympäristö, koska taidekasvatus on kuvallisen ilmaisun osalta joka tapauksessa jatkuvaa ja säännöllistä. Työstäen kuvia säännöllisesti lapsi voi luoda tähän kuvallisen työskentelyn prosessiin pitkäaikaisen ja luotettavan suhteen. Tämän ansiosta hän saattaa löytää kuvallisesta ilmaisusta kanavan purkaa tunteitaan ja ajatuksiaan silloinkin, kun sanalliset voimavarat eivät enää riitä. Tunteiden kohtaaminen ja niistä kertominen voivat helpottaa, jos lapselle tarjotaan mahdollisuus niiden tarkasteluun myös varhaiskasvatusympäristössä. (Girard ym. 2009, 165-166.)

6 Viestintä

Kieli on biologinen, kognitiivinen ja sosiaalinen ilmiö, jota voidaan pitää inhimillisen kommunikoinnin perusvälineenä (Loukusa 2011, 11-12). Sen tarkoituksena on siirtää viestejä ohjausjärjestelmästä toiseen. Pelkkä siirto ei kuitenkaan riitä: Onnistuneen viestinnän kriteerinä on, että perille tullut sanoma vastaa lähetettyä. (Wiio, 1994, 104). Kaikki tämä perustuu ihmisen biologisiin ominaisuuksiin ja kykyyn ajatella. Sosiaalisen käyttäytymisen perustana kieli mahdollistaa ilmaisujen käytön ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Loukusa 2011, 11-12.)

Viestintä on merkitysten siirtoa, joka edellyttää kahden merkkijärjestelmän käyttöä. Viesti koostuu sekä sanallisesta (verbaalisesta) että sanattomasta (nonverbaalisesta) merkkijärjestelmästä (Wiio 1994, 104). Viestinnässä käytetään ja reagoidaan näihin molempiin. Kommunikaatiotilanteissa yksilölliseen reaktioon, ilmauksen ymmärtämiseen ja tuottamiseen vaikuttavat muun muassa konteksti eli ympäristö, aikaisemmin käydyt keskustelut, kokemukset ja tietämys toisesta henkilöstä. Ihmiset näkevät vuorovaikutustilanteet muuttuvina, ainutlaatuisi-

na hetkinä, minkä vuoksi niiden vaikutus sekä puhujaan että kuuntelijaan on aina tilannekoh-tainen. (Loukusa 2011, 13-14.)

Muun muassa neuro-lingvistinen prosessoinnin suuntaus tarjoaa psykologian, neurologian ja kognitiotieteen näkökulmista vastauksia siihen, minkä perusteella ihminen tekee oletuksia toisten viesteistä ja miksi vuorovaikutus toimii tai ei toimi. NLP-näkökulman mukaan noin 20 % viestien tulkinnasta perustuu ”tiedostettavalle” maailmalle eli näkö-, kuulo-, tunto-, maku- ja hajuaisteille. Noin 80 % puolestaan koostuu tiedostamattomasta, sisäisen maailman raken-teesta, johon kuuluvat esimerkiksi mielikuvat, äännemielteet, tunteet, arvot ja uskomukset. Viestin lopullinen rakentuminen mielessämme tapahtuu tiedollisen ja tiedostamattoman maa-ilman välisessä suodatuksessa: Me poistamme, yleistämme ja muunnamme viestiä oman ko-kemuksemme ja maailmankuvamme mukaan. Joskus kokemus ei vastaa alkuperäisen viestin-lähettäjän tarkoitusta, jolloin viestinnän voidaan katsoa olevan toimimatonta. (Asikainen, 1997.)

Sosiaalinen vuorovaikutustilanne on oleellinen inhimillisen viestinnän väline, joka perustuu muiden kanssa vuorovaikutuksessa saatuun sanalliseen ja sanattomaan viestintään. Ihminen antaa itsestään muille tietoja ja myös vastaanottaa niitä muilta. Sanallisen ja sanattoman viestinnän eron voidaan ainakin nähdä löytyvän niiden tarkoituksenmukaisuudesta ja tiedos-tettavuudesta. Tarkoituksellinen ja tiedostettu viestintä on pääasiassa sanallista. Myös sana-ton viestintä voi olla tarkoituksenmukaista ja tiedostettua, mutta suurelta osin keholliset ja tilalliset viestit välitetään tiedostamattomasti. Siksi niiden välittämien viestien voidaan kat-soa olevan aidompia kuin tiedostetusti valittujen, sanallisten ilmaisujen. (Aho & Laine 2004, 73.)

Kielenkäytön keskeiset tehtävät ovat henkilösuhteiden rakentaminen, ilmauksien toisiinsa liittämisen sekä todellisuuden ja maailmankuvan luominen. Puheen kautta välitämme infor-maatiota, tunnetiloja ja merkityksiä, jotka voivat olla esimerkiksi intuitiivisen viestinnän kautta syntyviä ideoita ja ajatuksia. Paralingvistiset piirteet, kuten äänensävy ja äänenpaino, ovat erottamaton osa puhetta, vaikka ne luokitellaankin osaksi sanatonta viestintää. Verbaali-nessa eli puheviestinnässä sanat ovat ratkaisevassa asemassa kuulijan ymmärtämisen sekä vä-litettävän informaation kannalta, mutta non-verbaalinen (sanaton) viestintä vaikuttaa olen-naisesti saadun viestin tulkintaan. (Loukusa 2011, 14- 16.)

Puheen tasolla ihminen voi olla eri mieltä keskustelukumppaninsa kanssa ja olla tunteen ta-solla vihainen tai pettynyt, mutta silti hän kykenee arvostamaan tätä ihmisenä sekä ymmär-tämään toisen ideoita ja maailmankatsomusta. Vuorovaikutuksen sujuvuuden kannalta on hy-vä tunnistaa tunne- ja puhetasojen erilaisuus ja oppia tarvittaessa ilmaisemaan itseään selke-ämmin puheviestinnän avulla, hioa omaa fyysistä viestintää, kuunnella toisen intuitiivista

viestintää ja osata toimia luovasti myös tunneviestinnän alueella, varsinkin silloin, kun tunneviestintä on haitallista tai nostattaa vuorovaikutustilanteeseen negatiivisen sävyn. (Dunderfelt 2001, 8-31.)

6.1 Kielellisen ilmaisun kehittyminen

Kielellisen ilmaisun kehittyminen perustuu sekä sisäisiin että ulkoisiin tekijöihin. Sisäisiksi tekijöiksi määritellään perinnöllinen kielen omaksumisen valmius ja biologinen kypsyminen, jossa on olennaista kurkunpään ja ääntöväylän kasvun mahdollistama äänentuoton muotoutuminen. Tärkeää on myös aivojen terve kehitys; Vain se mahdollistaa havaintotoimintojen ja motoriikan kehittymisen, mikä onkin kielellisen puheilmaisun tuottamisen ehto. Ulkoisiksi tekijöiksi puolestaan luokitellaan asioita, jotka liittyvät lapsen ja hänen ympäristönsä sosiaalisiin suhteisiin. Koska lapsella ei varhaisessa vuorovaikutuksessa ole käytössään kielellisen kommunikaation välineitä, hän reagoi ympäristöönsä ilmein, elein ja äännähdyksin. Aikuiset tunnistavat näistä helpoimmin itkun sekä hymyn ja reagoivatkin niihin herkästi. Näihin tarpeisiin vastaaminen luo lapselle turvallisen kasvuympäristön, jossa kommunikoinnin tulkitseminen on vastavuoroista ja näin ollen tukee lapsen kielellistä kehitystä. (Jauhiainen 2008, 59.)

Tutkimukset osoittavat, että kielellisen ilmaisun kehittymisen kannalta akuutit ikäkaudet ovat suurimmaksi osaksi perinnöllisiä. Siitä todisteena voidaan pitää muun muassa puhumaan oppimista juuri tietyssä iässä. Se, kuinka kokonaisvaltainen taipumus kielellisen ilmaisun kehittymiselle periytyy, on vielä selvittämättä. Kokonaan ei kuitenkaan voida luottaa ennalta määrättyyn geneettiseen ohjelmointiin. Kieli tuntuu periytyvän ihmiseltä toiselle ikään kuin lajiominaisuutena, mutta jos ympäristö ei tarjoa tarpeeksi kielellisiä virikkeitä oppimisen akutteina ikäkausina, voi puheen tuottaminen jäädä vajavaiseksi tai jopa ilmaantumatta. (Wiio 1994, 115-117.)

Lapsen vuorovaikutus alkaa rakentua jo sikiökaudella (noin 26.-28.-raskausviikoilla) sisäkorvan rakenteen valmistumisen myötä. Sikiö kuulee esimerkiksi äitinsä äänen niin voimakkaasti, että hän pystyy erottamaan sen muista äänistä jo muutaman päivän ikäisenä. Varhaisimmassa vuorovaikutuksessa lapsen kommunikointi perustuu ei-kielelliseen vastavuoroisuuteen, joka tapahtuu muun muassa ilmeiden, eleiden, katsekontaktin tai liikkeiden avulla. Muutaman kuukauden ikäinen lapsi voi jo ääntely- ja jokitteluvaiheessa omaksua vuorovaikutuksen tärkeitä peruselementtejä, kuten puheenvuoron odottamista, pitämistä ja päättämistä. Jo tämän esikielellisen kauden vuorovaikutustaidot luovat pohjan myöhemmällä iällä kehittyville keskustelutaidoille. (Jauhiainen 2008, 58-59.)

Ensimmäiset sanansa lapsi tuottaa noin 10-12 kuukauden iässä. Sanat ovat maksimissaan kaksitekijäisiä ja niitä omaksutaan vähitellen. Lapsi kuitenkin ymmärtää lyhyitä, muutaman sanan

mittaisia ohjeita. Lapsen passiivinen sanavarasto on siis huomattavasti laajempi kuin aktiivinen, kielellisessä käytössä olevien sanojen varasto. Kolmantena elinvuonna kielellisessä kehityksessä tapahtuu huima edistysaskel, jolloin lapsi voi omaksua jopa kymmenen uutta sanaa päivittäin. Kehityksen edetessä normaalisti nelivuotiaalla on tutkittu olevan käytössään jopa 1500 aktiivista sanaa. Yksilöllisyys ja sukupuolierot on kuitenkin aina huomioitava kielellistä edistyneisyyttä tarkastellessa. (Jauhiainen 2008, 60.)

Jo 3-4-vuotiaat lapset osaavat ilmaista itseään monipuolisesti kielellistä sanavarastoaan käyttäen. Normaalin kehityksen raameissa he osaavat ilmaista tunteitaan, väitellä, pyytää, määrätä ja suostutella. Tärkeä vuorovaikutuksellinen seikka on myös kyky mukauttaa omaa puhetta keskustelukumppaninsa tunnetilan tai iän mukaan. Esimerkiksi nelivuotiaat lepertelevät vauvoille ja riitatilanteessa näyttävät suuttumuksensa vertaiselleen. Kyky kommunikoida yhtä aikaa kielellisesti ja ei-kielellisesti kehollaan laajentaa lapsen mahdollisuuksia ilmaista itseään. (Jauhiainen 2008, 60-61.)

6.2 Sanallinen viestintä

Verbaalisen eli sanallisen viestinnän perustana toimii sanoista koostuva kielellinen merkkijärjestelmä. Kielen ja viestinnän olemuksen sisäistämiseksi on tärkeää ymmärtää, että itse sanoilla ei sinänsä ole mitään omaa merkitystä. Sanojen merkitys syntyy sekä sosiaalisista sopimuksista että yksilöllisistä kokemuksista. (Wiio 1994, 114.)

Sanan merkitys voidaan jakaa kahteen osatekijään. Varsinaisella eli denotatiivisella merkityksellä tarkoitetaan sellaista merkitystä tai yleismaallista määritelmää, jonka esimerkiksi sanakirja antaisi. Siihen ei sisälly kokemusten tai tunteiden aiheuttamia reaktioita. Esimerkiksi äiti on varsinaiselta merkitykseltään naissukupuolinen ihminen, jolla on lapsi(a). Joillakin sanoilla katsotaan olevan vain denotatiivinen merkitys: Tällaiset sanat ovat yleensä esineellisiä asioita ilmaisevia sanoja, kuten tuoli, hylly, matto jne. Konnotatiivinen eli sivumerkitys puolestaan tarkoittaa denotatiivisen lisäksi annettavaa yksilöllistä merkitystä sanalle, joka saa tästä näkökulmasta myös tunneperäisen pohjan. Konnotatiivisesti tarkasteltuna äiti ei ole vain nainen, jolla on lapsia, vaan sanan merkitykseen sisältyy kunkin yksilölliset tunneperäiset arvot. Voimakkaan sivumerkityksen omaavia sanoja ovat yleensä käsitteelliset sanat, kuten vapaus, isänmaa, oikeudenmukaisuus jne. (Wiio 1994, 114.)

Ihmisten välisessä kanssakäymisessä verbaalinen kommunikointi muodostaa viestinnän ytimen. Ihmiset havaitsevat ja valikoivat muiden puheesta informaatiota, tulkitsevat sitä, suhteuttavat sen aiempiin tietoihinsa ja muodostavat näin omat käsityksensä. Selkeä kommunikointi jättää hyvin vähän tulkinnanvaraa kuulijalle ja tavalliset ihmiset ymmärtävätkin heille kohdistetun puheen yleensä ongelmitta. Puheesta voi kuitenkin havaita erilaisia kaksoisviestejä,

jotka hyvin pieninäkin voivat aiheuttaa vuorovaikutukseen ristiriitatilanteen. Kaksoisviesti on sanallisen ja sanattoman viestinnän ristiriita, jossa kummatkin viestinnän muodot lähettävät erilaisen signaalin. Esimerkiksi negatiivista viestiä voidaan yrittää peitellä sanallisin keinoin. Peittely johtuu siitä, että todellinen viesti halutaan saattaa sosiaalisesti hyväksyttävään muotoon. (Aho & Laine 2004, 74.)

Usein kielellisten vivahteiden ja koodien avulla ilmaistaan pitämistä tai etäisyyttä, samankaltaisuutta tai erilaisuutta, vaikuttamista tai valtaa. Ne vaikuttavat oleellisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen luonteeseen, vaikka niitä ei aina kovin hyvin tiedostettaisikaan. Niiden avulla myös enemmän tai vähemmän tietoisesti vaikutetaan toisiin. Kielelliseen oppimiseen kuuluu paitsi sanojen ymmärtämisen ja kielellisen viestittämisen myös piiloviestinnän oppiminen (Aho & Laine 2004, 74.)

6.3 Sanaton viestintä

Verbaaliseen kommunikointiin liittyy oleellisena osana nonverbaalinen eli sanaton viestintä. Sanattomaksi viestinnäksi luokitellaan sellaiset vuorovaikutuksessa käytettävät viestinnän keinot, jotka eivät sisällä verbaalista ilmaisua. Tällaisia viestimiä ovat muun muassa ilmeet, eleet, äännähdykset, kehon asennot, tilan- ja ajankäyttö sekä etäisyys. Sanattomilla signaaleilla viestitetään enimmäkseen tiedostamatta mielialaa, tunteita, asenteita ja aikomuksia. (Wiio 1994, 104-105).

Sanaton viestintä voidaan Dunderfeltin (2001) mukaan jakaa neljään osaan: Fyysiseen, intuitiiviseen, tunne- sekä voimaviestintään. Non-verbaalisessa viestinnässä fyysisyys mielletään yhdeksi tärkeimmistä viestinnän kanavista. Fyysistä viestintää on kaikki se, mitä keho itsessään välittää, kuten katsekontakti, eleet, ilmeet, liikkuminen, kosketus ja tuoksut. Arkisessa vuorovaikutuksessa on keskeistä, että fyysinen viestimme on kyllästetty omalla itsellämme ja omalla olemuksellamme. Intuitiivinen viestintä ja tunneviestintä ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa arkipäivän kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa; Ne saattavat erota toisistaan vain elämyksellisellä tasolla. Intuitiivinen viestintä muodostuu keskustelun ideasisällöstä. Siinä ilmenevät ihmisen varsinaiset tarkoitukset ja ihmisen perusolemus eli ydinminä. Voimaviestintä on taas puheessa ja koko olemuksessa ilmenevä tunnelataus. (Dunderfelt 2001, 8-31.)

Ekman ja Friesen (1975) ovat erottaneet sanattomasta viestinnästä viisi erilaista esittämistä viestinnän tyyppiä:

1. *Tunnusmerkit* ovat selvästi tunnistettavissa olevia merkkejä, jotka symboloivat tiettyä tapahtumaa (esimerkiksi peukalon pystyssä pitäminen maantien laidalla on liftaamisen symboli).
2. *Kuvaajat* ovat sanallisen viestinnän tukitoimia. Niillä tarkennetaan ja kohdennetaan sanallisen viestinnän tarkoitusta (sormella osoitetaan esinettä, josta puhutaan).
3. *Säätelymerkki* on signaali, jonka avulla säädellään kumppanin käyttäytymistä (nyökkääminen, kun ymmärretään vuorovaikutuksessa olevan henkilön viesti).
4. *Tunteen ilmaukset* ovat helposti havaittavissa olevia ja vaistomaisesti ymmärrettäviä viestejä, jotka luetaan ennen kaikkea kasvoilta. Yleismaallisia ja kansainvälisesti tunnistettavia tunneilmauksia ovat esimerkiksi onnellisuus, ylättyneisyys, suru, pelko ja viha.
5. *Sopeutteet* ovat viestejä, joilla ihminen välittää haluavansa sopeutua ympäristöönsä (kurkkupastillin syöminen, jotta ei häiritse muita kanssaeläjiä yskimisellä).

(Ekman & Friesen, 1975)

Sanaton viestintä voi sanallisesta viestinnästä poiketen helpommin aiheuttaa vastaanottajalle tulkintavaikeuksia. Kuitenkin jopa lapset hallitsevat kielellisen kommunikoinnin lisäksi melko hyvin noverbaalista viestintää, sillä esimerkiksi vauvan ja hoitajan välinen vuorovaikutus on keilellisen ilmaisun kehittymättömyyden vuoksi pelkästään nonverbaalista. Joidenkin tutkimusten mukaan ihmisen viestinnästä yli puolet tai jopa 90 prosenttia on nonverbaalista. Näin ollen tämän alueen merkitys on erittäin tärkeä ihmisten välisessä kommunikoinnissa. Kuvaa- vaa on, että jos verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä ovat keskenään ristiriitaisia, viestin vastaanottaja yleensä luottaa sanattomaan viestiin. (Aho & Laine 2004, 74-75.)

Sosiaalisissa yhteyksissä muiden ihmisten tunteiden ja mielialojen havaitseminen tapahtuu samalla tavalla kuin muukin, esimerkiksi esineiden ja tapahtumien havaitseminen. Havaitseminen kuitenkin edellyttää, että havaintojen kohteena olevat ihmiset viestittävät tunteistaan ja aikomuksistaan. Havaitseminen tulisi myös olla tarvittavia skeemoja kyseessä olevan tiedon keräämiseen. Suurelta osin ihminen saa tietoja toisten tunteista ja mielialoista ilmeiden ja eleiden välityksellä. Nonverbaalinen viestintä voi perustua havaittavissa oleviin fysiologisten toimintojen esiintymiseen, sanalliseen vaikenemiseen ja kehon kieleen (body language), jossa keskeistä on muun muassa katse, ilme- ja elekieli sekä oman reikiirin säätely. Eri- tyisesti erilaiset tunne- ja stressitilojen laukaisemat fysiologiset toiminnot ovat muiden ihmis-

ten havaittavissa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi punastuminen, hikoilu, vapina ja väsymys. Näitä, usein tahattomia elimistön reaktioita ei tulisi kuitenkaan tulkita väärin. (Aho & Laine 2004, 75.)

6.4 Kehonkieli (body language)

Ihmisten katseet, ilmeet, eleet, äänensävyt ja -painot sekä puheen voimakkuus ja tempo, hänen tapansa seistä, kävellä ja istua kertovat minkälainen ihminen hän on ja miten häneen tulee suhtautua. Ihmiset ilmaisevat emootioitaan eli tunnetilojaan sekä asenteitaan nimenomaan katseilla, ilmeillä ja eleillä. Sekä tunteiden että asenteiden perusdimensiona on positiivisuus- negatiivisuus. Myönteisyyttä ilmaisevat luonnollisesti hymyily, toisen katselu, lähestyminen tai kumartuminen puhujaa kohti sekä ystävällinen koskettelu. Kielteisyyttä taas osoittavat jäykät, tuimat ilmeet, toisesta poispäin suuntautuminen, käsivarsien sulkeminen ja etäisyyden ottaminen. Tunteita ilmaistaan useammin sanattomalla viestillä kuin sanoilla. Jo pientenkin lasten ilmaisuun ja ymmärrykseen kuuluvat perustunteet, kuten mielihyvä, hämmästyminen, pelko, suuttumus, inho ja suru. (Aho & Laine 2004, 76.)

Katseen suuntaaminen toiseen ihmiseen tämän puhuessa osoittaa häneen kohdistuvaa huomiota ja kiinnostusta. Katsekontaktin perusteella puhuja myös tarkkailee, miten kielellinen viesti vastaanotetaan. Yleensä kuulija katselee puhujaa enemmän kuin puhuja kuulijaa, sillä kuulijan roolissa on helpompaa tulkita myös puheeseen liittyvät sanattomat viestit. (Aho & Laine 2004, 76.)

Puheen äänenpainolla, sävyllä, voimakkuudella ja tempolla on usein merkittävä vaikutus puheen tulkintaan: Sama asia sanottuna ystävällisesti tai vihamielisesti saa aikaan vastaanottajassa oleellisesti tulkinnan ja reaktion. Sanatonta ilmaisua voidaan siis käyttää tietoisesti tai tiedostamattomasti toisen käyttäytymisen muuttamiseen. Ystävällisesti hymyilemällä ja hyväksyvästi nyökyttelemällä voi kannustaa hyviin tekoihin, kun taas toruvin ilmein voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään ei-toivottua toimintaa. Myös tarkoituksellinen vaikeneminen on kommunikoinnin väline. Sen vaikutukset voivat olla jopa sanallista viestiä tehokkaammat. Vaikeneminen voi olla sekä positiivinen että negatiivinen kommunikoinnin tehokeino. Positiivinen vaikeneminen antaa tilaa puhujan ajatuksille tunteille, mutta negatiivisena se voi osoittaa esimerkiksi suuttumusta tai loukkaantumista. (Aho & Laine 2004, 77-78.)

7 Opinnäytetyön eettistä tarkastelua

Opinnäytetyön aloitusvaiheessa lähdimme selvittämään niitä eettisesti korrekkeja konkreettisia asioita, joita meidän tulisi huomioida prosessimme aikana. Aloitimme nämä konkreettiset toimet lähettämällä tutkimuslupa-anomuksen Keravan kaupungille, joka hyväksyttiin ilman

lisäselvitysvaatimuksia. Saatuamme myöntävän vastauksen aloimme työstää lasten vanhemmille lähetettävää kirjettä, jossa kysyimme lapselle lupaa osallistua opinnäytetyömme toteutukseen. Lupa-anomuksessa selvitimme työn tarkoituksen ja toteutusmenetelmät hyvin perusteellisesti, jotta vanhemmille syntyisi mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys opinnäytetyön toiminnallisista osuuksista. Taustavaikuttajana opinnäytetyön suunnittelussa ja toteutuksessa oli myös päiväkodin oma arvomaailma.

Päiväkodin toiminta-ajatuksena on toteuttaa lasten tarpeista lähtevää tavoitteellista kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkumoa leikin, liikunnan ja luovuuden monia muotoja apuna käyttäen. Keskeisimpinä arvoina heillä ovat kasvurauhan antaminen kehitystason mukaisesti jokaiselle lapselle häntä arvostavassa turvallisessa ilmapiirissä. Painopistealueina heillä oli toimikaudella 2010-2011 kieli ja vuorovaikutus, joita toteutettiin muun muassa leikin, liikunnan ja taiteiden keinoin. Tunteiden sanoittaminen ja ilmaiseminen oli myös asia, johon haluttiin panostaa. Edellä mainituilla asioilla nähtiin olevan vaikuttavuutta myös lapsen itsetunnon kehittymiselle ja kaverisuhteille. Luovuuden, leikin ja liikunnan kautta päiväkodissa nähtiin myös mahdollisuus vahvistaa lapsen itsetuntoa, sosiaalisia, motorisia ja kognitiivisia taitoja. (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma.)

Varhaiskasvatuksessa ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Hyvät kasvatus- ja hoitokokemukset edistävät myös elinikäistä oppimista. Kasvattajalla on keskeinen rooli siinä, että lapsi saa myönteisiä oppimiskokemuksia ja vahvistaa tervettä itsetuntoa. Työ on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä nimenomaan yksilön parhaaksi. Lapsia tulee kuulla ja heidän tulee saada vaikuttaa omaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin. (Lastentarhanopettajaliitto 2004.) Toimiesamme lasten parissa otimme huomioon lapsen oikeuden olla osallistumatta ja sanoa myös ei. Varhaiskasvatusympäristössä työskennellessä eettisten periaatteiden tarkoituksena on tukea päivittäistä työntekoa, jonka lähtökohtana on ihmisen kunnioittaminen, riippumatta sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteistä tai kyvyistä. Ammatillisuuden ydin on tietoisuus kyseisistä eettisistä periaatteista, joita tulee noudattaa. (Suomen lastenhoitoalan liitto 2005.)

Opinnäytetyö prosessin aikana pohdimme myös itse omaa ammatillisuutta ja valmiutta toimia päiväkodin arjessa noudattaen eettisiä periaatteita. Toiminnassa oli asetettava etusijalle lapsen hyvinvointi sekä kuunneltava lasta aidosti olemalla läsnä jokaisessa hetkessä. Meidän tuli olla hyvin tietoisia siitä, mitä ammatillinen osaaminen tarkoittaa lasten parissa työskennellessä. Oman ammatillisen osaamisen kannalta tärkeää on arvostaa omaa työtään ja luottaa siihen mitä tekee. Tämän lisäksi teimme jatkuvaa itsearviointia niin toiminnan aikana kuin sen jälkeenkin. Saimme tukea muilta varhaiskasvatustyöskentäjiltä koko prosessin ajan.

Kunnioitimme heidän ammattitaitoaan ja kokemustaan heidän kommentoidessaan toimintakertoja. Noudatimme avoimen yhteistyön periaatteita olemalla itse rehellisiä ja avoimia.

Ammattitoiminnassa myös vastuun kantaminen ja ottaminen ovat tärkeitä ja sen vuoksi halusimmekin luoda ilmapiirin, jossa kasvattajat saattoivat kokea turvalliseksi antaa meille vastuuta opinnäytetyön vaatimalla tavalla. Koimme, että vaikka olimmekin opiskelijan roolissa, meidät vastaanotettiin tulevana alan ammattilaisina ja myös meidän näkemyksiämme kunnioitettiin. Pyrimme oman toimintamme kautta ilmentämään sitä, että lapsuutta tulee arvostaa kunnioittavassa ilmapiirissä. Vahvasti prosessia ohjaava tekijä oli, ettemme loukkaisi ketään toimintamme kautta. Tämä toteutui rauhallisten ja turvallisten ohjaustilanteiden kautta, joissa lapsi koki olevansa tärkeä ja hyväksytty sellaisena kuin on.

Erityisesti tällaisessa eettisiä arvoja sisältävässä orientaatiossa tulee lapsen herkkyyks painotusti esille. Sen vuoksi pidimme tärkeänä pitää huolta siitä, että ympäristön ilmapiiri oli myönteinen ja turvallinen järjestämällä riittävästi aikaa ja tilaa lapsen oman itsetunnon ilmentymiselle. Mitä turvallisemmaksi lapsi kokee olonsa, sitä helpompi hänen on tuoda esiin kysymyksiään, ajatuksiaan ja tuntojaan myös omasta itsestään. Turvallisessa, lasta kuulevassa ympäristössä lapselle tarjoutuu mahdollisuus myös hiljaisuuteen, ihmettelyyn, kyselemiseen ja pohdintaan.

Lastenhoitoalan ammattilaisen tulee muistaa kaikissa toimissaan vaitiolovelvollisuuden merkitys. Otimme tämän huomioon toiminnassa tapahtuneiden ja kuultujen asioiden suhteen, mutta allekirjoitimme myös varhaiskasvatuksen yksikön johtajan kanssa vaitiolovelvollisuutta koskevan lomakkeen, jossa sitouduimme salassapitovelvollisuuteen kaikissa lasta tai hänen perhettään koskevissa asioissa. Tämän lisäksi huolehdimme siitä, että opinnäytetyössä käytettävät lasta koskevat dokumentit hävitettiin, eikä niitä asetettu muiden prosessin ulkopuolella olevien nähtäväksi. Lisäksi noudatimme työssämme anonymiteettiä niin, että kukaan lapsi ei ole opinnäytetyössämme tunnistettavissa. Anonymiteetin merkitys opinnäytetyössämme korostuu jo siinä, ettemme nimeä kyseistä keravalaista varhaiskasvatusyksikköä työssämme olenkaan.

7.1 Lasten päivähoidosta annettu laki

Lasten päivähoidosta annetun lain mukaan päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Jokaisella lapsella on oikeus tuettuun varhaiskasvatukseen. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivä-

hoidon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Edistäessään lapsen kehitystä päivähoiton tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen. (Lapsiasiavaltuutettu 2005.)

8 Opinnäytetyössä käytetyt kuvalliset menetelmät

Koska perustimme havainnointimme lapsen viestinnälle (sanalliseen ja sanattomaan) työskentelyn herättämiin tunteisiin liittyen, valitsimme käytettäväksi sellaisia kuvallisia menetelmiä, joissa pyrittiin maksimoimaan lapsen mahdollisuuksia kertoa ajatuksia omasta itsestään. Havainnoimme ja kirjasimme ylös toiminnan aikana lapsen sanallisen viestinnän tulkiten myös kehonkieltä, käyttäen apunamme teoreettista viitekehystä lapsen itsetunnon peruskahdeksikosta ja viestinnän elementeistä.

Opinnäytetyön toteutusvaiheessa käytössämme oli kuusi menetelmää, joista kaksi tuotettiin yksilötöinä, kaksi paritöinä ja kaksi ryhmätöinä. Näin pyrimme varmistamaan, että lapset saivat työskennellä erilaisissa kokoonpanoissa ja saimme omalta osaltamme tehdä havainnot siitä, miten nämä erilaiset ryhmäkoot vaikuttavat lapsen antamaan palautteeseen itsestään. Tässä opinnäytetyössä näistä kuudesta menetelmästä valitsimme esiteltäväksi kolme, kaksi yksilötöitä ja yhden parityön. Näiden kolmen menetelmän avulla saadut havainnot ilmensivät kokonaisvaltaisimmin lapsen itsetunnon havainnointia kuvallisten menetelmien avulla.

Menetelmät, joita emme valinneet esiteltäväksi opinnäytetyöhömmme, olivat ”Millainen on kaverini?”-piirustustyö pareittain, pienryhmämaalaus sekä yhteismaalaus. Kaikissa menetelmissä painottui vuorovaikutuksellisuus, sillä niiden toteuttaminen tapahtui joko pareittain tai ryhmässä. Näiden menetelmien ideana oli myös tarkastella lapsen itsetunnon näkyvyyttä sosiaalisesti aktiivisessa ympäristössä. Kiinnitimme huomiomme erityisesti siihen, millaisena itsetunnon peruskahdeksikko näyttäytyy, kun lapsi on aktiivisessa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa.

”Millainen on kaverini?”-piirustustyö toteutettiin samalla ideologialla kuin yksilötö ”Millainen minä olen?”, mutta tässä lapset saivat mahdollisuuden kuvata toisiaan. Työssä pari sai yhtäaikaisesti piirtää toistensa muotokuvat omille papereilleen ja värittää työnsä. Kuvan tueksi piirustukseen sai liittää sanoja ja lauseita, jotka lapsen mielestä kuvasivat hänen kaveriaan parhaiten (ohjaaja auttoi lasta tarpeen mukaan). Tämän menetelmän avulla pyrittiin havainnollistamaan, millaisena lapsi näkee vertaistensa, millaisia asioita hän huomaa toisista ja kuinka hän heihin suhtautuu. Suhtautumistavasta saatoimme edelleen päätellä, millaisena sosiaalinen ympäristö näyttäytyy lapsen maailmassa ja millaisia teemoja hän haluaa työssään koros-

taa. Työt purettiin jokaisen lapsen kanssa henkilökohtaisesti siten, että he saivat kertoa haluamia asioita paristaan tekemänsä kuvan avulla.

Pienryhmämaalaukset toteutettiin kahdessa 3-4 lapsen ryhmässä. Tällä toimintakerralla ryhmille annettiin yksi iso paperi, johon he saivat maalata haluamia asioita ilman ennalta sovittua teemaa. Ryhmässä, joka koostuu useammasta kuin kahdesta henkilöstä, mahdollistuu monisyinen vuorovaikutus, jonka tarkoituksena oli edelleen herkistää lasta henkilökohtaiselle prosessilleen sosiaalisessa ympäristössä. Henkilökohtaisessa purussa lapsi sai ilmaista tunteensa pienemmässä ryhmässä työskentelyä kohtaan ja kertoa, millaiseksi hän koki esimerkiksi materiaalin jakamisen toisten lasten kanssa ja oliko hänellä hankaluuksia toteuttaa itseään toisten läsnä ollessa. Pyrimme edelleen saamaan lapsen herkistymään sille, millaista hänen mielestään oli ryhmässä toimiminen ja mikä hänen mielestään oli erityisen helppoa tai vaikeaa.

Yhteismaalauksessa kaikki lapset saivat osallistua koko ryhmän yhteisen maalauksen tekemiseen. Työ toteutettiin siten, että jokainen lapsi sai valita paperin ympäriltä oman paikkansa ja maalata siihen vapaasti. Ennalta määrättyä teemaa ei ollut, sillä halusimme antaa lapsen luovuuden olla kuvallisen ilmaisun tuottajana ja innoittajana. Alkuperäinen tarkoituksemme oli tilanteen salliessa tehdä työskentelyn aikana paikanvaihto, jolloin lapset olisivat saaneet vaihtaa paikkaa paperin ympärillä ja jatkaa jonkun toisen aloittamaa maalausta. Työskentelyn aikana kuitenkin olimme huomaavina lapsissa jonkinlaista herkkää itsetuntemusprosessin läpikäymistä, jota emme paikanvaihdolla halunneet lähteä katkaisemaan. Huomioimme tässä päätöksessä erityisesti sen, että kyseisen ryhmän lapset ovat hyvin herkkiä pienillekin muutoksille ja voivat reagoida niihin voimakkaasti. Ryhmätyöskentelyssä kiinnitimme huomiota lasten tilalliseen olemukseen (esimerkiksi kykyyn hyödyntää paperilta löytyvää tilaa), vertaisten fyysisen lähellä olon salliviin ja torjuviin vaikutuksiin sekä toisten kanssa toimeentulemisen onnistumiseen kokonaisuutena. Purku tapahtui tässä menetelmässä alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen koko ryhmän läsnä ollessa, sillä lapset lähtivät työskentelyn päätteeksi oma-aloitteisesti purkamaan tekemäänsä yhteismaalausta.

Yllä esiteltyjen menetelmien kautta saadut havainnot tukivat jo tiedossa olevia asioita lapsen itsetunnosta. Käytännössä ne toteuttivat tarkoitustaan onnistuneesti. Ne muun muassa lisäsivät niille asetettujen tavoitteiden mukaan vuorovaikutusta ja toivat lasten antaman palautteen mukaan positiivista henkeä yhteiseen tekemiseen. Kuitenkaan ne eivät tuoneet opinnäytetyömme kannalta merkittävää uutta tietoa lapsen itsetunnosta. Itsetunnon peruskahdeksikon ilmeneminen jäi hyvin suppeaksi, minkä arvelemme johtuvan töiden sosiaalisen ulottuvuuden painottumisesta. Päättelemme, että etenkin ryhmätyöt olivat niin vuorovaikutuksellisia, että itsetunnon ilmeneminen ei päässyt sen johdosta esille merkittävällä tavalla. Emme esittele näitä menetelmiä opinnäytetyössämme tämän enempää, sillä emme katsoe niiden tuoman tiedon olleen työmme kannalta tarpeeksi merkittävää. Koimme olennaisemmaksi esi-

tellä vain ne menetelmät, jotka havainnoinnin keinona voivat tuoda esiin uusia puolia lapsen itsetunnosta.

Kaikessa työskentelyssä painotimme luovuuden ideologian mukaisesti osallistumisvapautta sekä kuvan tuottamisen vapaamuotoisuutta. Pyrimme muistuttamaan, ettei kuvan tekeminen ole suorittamista, vaan omien ideoiden ja mielikuvituksen tuottamien ajatusten sekä tunteiden jäljentämistä paperille. Kerroimme lapsille, että jokaisen tuottama työ on sellaisenaan yhtä arvokas.

Koska keskityimme havainnoinnissamme lapsen sanalliseen viestintään hänen tuottamansa kuvan avulla, jokaisen työn purkaminen oli erittäin olennainen osa työskentelyämme. Purun avulla lapsi sai mahdollisuuden kertoa työskentelyyn liittyvistä kokemuksista ja tuntemuksista, joiden avulla teimme edelleen havaintoja lapsen itsetunnosta. Pyrimme esittämään lapselle sellaisia kysymyksiä, jotka johdattelivat häntä kertomaan joko suoraan tai epäsuoraan omasta itsetunnostaan, esimerkiksi ”Kuinka mielestäsi onnistuit tässä työssä?” tai ”Miltä tuntui tehdä tätä työtä?”. Purku pidettiin hyvin keskustelunomaisena ja vapaamuotoisena, sillä kenelläkään lapsella ei ollut luovien toimintojen ideologian mukaisesti osallistumis- tai jakamispakkoa.

Purussa käytimme pääasiassa avoimia kysymyksiä. Avoimissa kysymyksissä mahdollisuus kyllä- tai ei-vastauksiin on minimoitu, jolloin kerronnan osuus vastauksissa lisääntyy. Kerronnallinen ja kuvaileva kielellinen ilmaisu oli opinnäytetyömme kannalta tuloksellisinta, minkä vuoksi päädyimme avointen kysymysten asetteluun. Lisäksi avoimet kysymykset ovat luovan toiminnan ideologialle välttämättömiä, sillä ne mahdollistavat kokonaisvaltaisemman kokemuksesta kertomisen kuin suljetut kysymykset. Näin toimimalla ohjasimme lasta tietoisesti vastaamaan kysymyksiin niin, että vastauksen ei tarvitsisi olla ennakoitavissa tai tiettyjen odotusten mukainen.

Työskentely- ja purkumenetelmiä valitessamme huomioimme sen, että havainnoimamme lapset ovat erityistuen tarpeessa olevia. Purku tapahtui heti työskentelyn päätteeksi aina kahdenkeskeisellä keskustelulla menetelmästä riippumatta. Ainoastaan kahden lapsen kohdalla parityössä sovelsimme paripurkumenetelmää, koska työskentelyn purkaminen parissa tapahtui lapsilähtöisesti ja spontaanisti. Alueellisen pienryhmän lapset omaavat senkaltaisia tunne-elämään ja käyttäytymisen kontrollointiin liittyviä ongelmia, ettei koko ryhmän kuullen annettava palaute ollut heidän kohdallaan välttämättä hedelmällisin vaihtoehto. Opinnäytetyön toteutusvaiheessa kuitenkin kokeilimme ryhmäpurkumenetelmää nähdäksemme esimerkiksi ryhmäpaineen vaikutuksen lapsen itsetuntoon, mutta saamamme havainnot eivät tuottaneet tutkimuksemme kannalta olennaisia tuloksia. Purimme työt kokonaisvaltaisesti lasten ehdoilla, asettamatta keskustelulle ajankäytöllisiä tavoitteita tai rajoja.

Kaikki menetelmät olivat sovellettu kohderyhmää ajatellen ja heille sopiviksi. Halusimme valita töiden teemoiksi sellaisia aiheita, jotka pitkälti koskettavat lasta itseään sekä yksilönä että osana ryhmää. Töissä pyritään vastaamaan kysymykseen, millaisena lapsi itsensä näkee ja kokee, ja tätä kautta teimme omat johtopäätöksemme hänen itsetunnostaan. Pyrimme valitsemaan erilaisia työskentelytapoja, jotta monipuoliset kokemukset vahvistavat lapsille kokemusta uusien asioiden oivaltamisesta.

Jokaisessa toimintahetkessä meillä on mukana yksi kasvattaja, joka teki muistiinpanoja toiminnastamme kiinnittäen huomiota myös vuorovaikutukseen ja lasten väliseen työskentelyyn. Arvioimme lopuksi yhdessä kasvattajan kanssa keskustellen toiminnallisten osuuksien onnistuvuutta ja tavoitteellisuutta lapsen itsetunnon käsitettä rinnastaen. Tarkoituksenamme oli jakaa mielipiteitä ja tuntemuksia siitä, miten olemme onnistuneet ja missä asioissa voisimme seuraavilla kerroilla kenties tehdä jotain toisin. Niin ikään kävimme myös keskustelua siitä, olemmeko päässeet eteenpäin ryhmän hallinnassa ja toisaalta myös omissa henkilökohtaisissa tavoitteissamme.

Lapsen itsetunto arvioinnin kohteena on haasteellinen. Ihmisen minäkäsityksen ja itsetunnon luotettava arvioiminen on vaikeaa varsinkin silloin, kun on kyse pienistä lapsista. Haastattelua ei useinkaan pidetä kovin luotettavana menetelmänä, koska kasvokkainen suhde on usein liian uhkaava ja ahdistava itsetunnon heikolle ihmiselle. Käyttämämme kysymykset kuitenkin olivat hyvin yksinkertaisia eikä niissä suoranaisesti pyydetty lasta kuvailemaan itseään sanoilla. Käytimme lähinnä projektiiviselle testaukselle ominaisia keinoja, saadaksemme tietoa lapsen minästä. Annoimme lapselle ärsykkeen, esimerkiksi lehtileikkeen, joka hänen täytyi tulkitella omaan elämäänsä sopivaksi tai epäsopivaksi. Kun emme tarjonneet lapselle tarkkaa viitekehystä, hän pystyi kertomaan asioita hänestä itsestään ja todellisuudestaan.

Toiminnan ohjauksen kannalta oli ensiarvoisen tärkeää tietää miten tunnistaa itsetunnon heikko lapsi ja miten yksilöt ylipäättänsä kyseisessä ryhmässä tyypillisesti käyttäytyvät. Ihmisten käyttäytyminen on monimutkainen vyyhti, joten kaikkiin yleistykseen oli syytä suhtautua kriittisesti. Suoria tulkintoja lapsesta emme halunneet missään kohtaa antaa. Tarkoituksenamme oli tehdä havaintoja lapsesta ja peilata sitä käytettävään teoriaan tarkastellen, millaisia itsetunnon osa-alueita kuvallinen ilmaisu tekee näkyväksi.

Toimintakerran kuvauksissa ohjaajalla tarkoitetaan opinnäytetyön toteutuksessa mukana olleita opiskelijoita, ei tilanteessa mukana ollutta kasvatustalon ammattilaista, arvioijaa. Ohjaajana oleminen tarkoittaa opinnäytteessämme sitä, että ohjaajan roolissa toiminut opiskelija vastasi ensisijaisesti toimintakerran konkreettisesta ohjeistuksesta ja purkutilanteesta kysymysten esittämisestä. Tällä järjestelyllä pyrittiin selkiyttämään ohjaajana toimivan opiskeli-

jan roolia suhteessa ryhmään. Kumpikin opiskelija toimi ohjaajan roolissa kolme kertaa. Toimintakerrat suunniteltiin siten, että molemmat ovat saaneet osallistua sekä yksilö-, pari- että ryhmätöiden ohjaamiseen.

Havainnoijalla puolestaan tarkoitamme opiskelijaa, joka ei ollut toimintakerran ohjaajana. Havainnoijan rooli oli tutkimuksemme tulosten kannalta olennaisen tärkeä. Opinnäytetyösämme havainnoija teki havainnot lapsen työskentelystä muun muassa kirjaamalla ylös lasten käymät keskustelut ja purut huomioiden sanattoman viestinnän keskusteluiden aikana. Havainnoija oli ensisijaisesti kokonaistilanteen tarkkailija istuen kuitenkin lasten läheisyydessä. Tilanteiden mukaan hän saattoi olla myös kontaktissa lapsiin.

8.1 ”Millainen minä olen?”-piirustustyö

Millainen minä olen? -piirustustyössä lapsella oli mahdollisuus tehtävän nimen mukaisesti keskittyä omaan kokonaisvaltaiseen näkemykseensä itsestään. Työssä lapsi sai piirtää itsensä haluamaansa miljööseen ja kuvata itsensä haluamallaan tavalla. Työn sai halutessaan värittää puuväreillä. Kyseinen menetelmä antoi lapselle mahdollisuuden tarkastella itseään omatekemänsä kuvan avulla ja kertoa, millaisia tunteita hän itsessään herättää. Huomioimme menetelmää suunnitellessamme sen henkilökohtaisen luonteen, minkä vuoksi - kuten mainittu - purimme jokaisen lapsen työn henkilökohtaisesti kahdenkeskeisen keskustelun avulla. Keskustelu tapahtui heti työskentelyn jälkeen, jotta menetelmän herättämät tunteet olivat vielä pinnassa.

Oman kuvan ja ylipäätään ihmiskehon tuottaminen paperille on yksi lapsen suosituimmista piirustusaiheista, jonka vuoksi sen tuottaminen on usein myös mielekästä. Monesti lapsen tekemä tuotos ihmisestä on niin sanottu pääjalkainen, jossa hahmolla on ympyrät kuvaamassa päätä ja silmiä sekä pienemmät pisteet ja ympyrät kuvaamassa suuta. Jaloiksi ja käsiksi lapsi usein piirtää päästä lähtevät kaksi pitkää viivaa. Kädet voivat usein olla myös pidemmät kuin jalat. Muita kehon osia ei välttämättä näy kuvassa. Menetelmänä oman kuvan piirtäminen on tehokas, kun halutaan tietää jotakin lapsen kehitystasosta ja siitä millaisena lapsi itsensä näkee.

8.1.1 Toimintakerran kuvaus

”Millainen minä olen?”-piirustustyö lähti liikkeelle siitä, että pyysimme lapsia istuutumaan omille paikoilleen, jonka jälkeen jaoimme heille piirustusalus- ja tyhjät A4 kokoiset paperit. Kyseiselle toimintakerralle osallistui yhteensä kuusi lasta (neljä poikaa, kaksi tyttöä). Lapset istuutuivat niille paikoille pöydän ääreen, jossa he istuvat myös ruokailuhetkillä. Omat paikat halusimme valita siksi, että jokaiselle nimenomaan tuli kokemus oman kuvansa toteut-

tamisesta juuri omalta paikaltaan käsin. Tämän katsoimme edelleen lisäävän työn henkilökohtaista ulottuvuutta. Toinen peruste kyseiselle järjestelylle oli käytännöllisyys: Lapsia oli toimintakerralla mukana sen verran vähän, että pöytäjärjestys säilyi järkevänä heidän istuessaan omilla paikoillaan.

Tämän jälkeen ohjaaja kertoi lapsille menetelmän toteuttamisperiaatteen selkein ohjein. Ohjaaja kertoi, että tarkoituksena oli piirtää kuva itsestään haluamallaan tavalla. Jokainen lapsi sai itse määrittellä, millaisia värejä käyttää, minkä kokoiseksi itsensä tekee ja mihin ympäristöön oma kuva sijoittuu. Ohjaaja painotti myös ohjeistuksessaan, että jokaisen tulee keskittyä omaan työhönsä ja antaa myös näin ollen työrauha muille työtä tekeville.

Tässä kohtaa lapsen toimesta heräsi kysymys siitä, saako työssä esiintyä muita itsensä lisäksi. Ohjaaja sanoi, että lapsi saa vapaasti piirtää itsensä lisäksi kuvaansa myös muita henkilöitä. Tämän jälkeen lapsille annettiin mahdollisuus valita joko puuvärit tai vahaliidut. Lapsista kolme halusi puuvärit ja loput vahaliidut, joten toimimme heidän toiveidensa mukaan. Ja oimme kaikille haluaville ison väriskaalan puuvärejä (noin 25 värikynää lasta kohden). Vastavasti niille lapsille, jotka valitsivat vahaliidut, ohjaaja jakoi vahaliitupakkaukset. Ohjeistukseen ja aloitukseen kului ohjaajalta aikaa noin 5 minuuttia.

Taustalle laitoimme soimaan rauhallista musiikkia hiljaiselle volyymille. Halusimme myös musiikin kautta luoda tunnelman, jossa tuntuisi hyvältä toteuttaa omaa kuvaansa. Toisaalta halusimme myös lasten ajatuksen ottavan vaikutteita enemmän rauhallisesta musiikista kuin esimerkiksi käytävältä kuuluvista muista äänistä. Huomasimme jo aloitusvaiheessa, että eräällä lapsella keskittyminen herpaantui hetkellisesti nimenomaan käytävältä kuuluvan kiljumisen vuoksi. Tässä kohtaa ohjaaja ohjeisti lasta keskittämään ajatuksensa omaan itseensä ja oman kuvan toteuttamiseen.

Ohjeistuksen jälkeen lapsissa heräsi paljon kysymyksiä, kuten ”joko saa aloittaa” ja ”voitko auttaa kirjoittamaan raketti?”. Toisaalta mielikuvitus pääsi tässä kohtaa valloilleen ja lapsen sisäinen maailma alkoi tulla oman kuvan tuottamisen seurauksena näkyväksi. Lasten papereille alkoi ilmaantua asioita lähipiiristä, mutta myös omista mieltymyksistä. Annoimme lapselle tähän mahdollisuuden, sillä se, millaiseen rooliin lapsi itsensä paperille piirtää, kertoo myös asioita hänen itsetunnostaan. Ohjaaja auttoi lapsia kirjoittamaan työhön asioita, joita he eivät itse osanneet kirjoittaa. Näin toimimalla mahdollistimme myös sen, että paperille nimenomaan tulisi niitä asioita lapsesta, jotka kertovat hänestä jotakin ja jotka lapsi kokee itselleen tärkeäksi.

Varasimme toimintakerralle työskentelyaikaa puoli tuntia, josta lapset käyttivät noin 10- 15 minuuttia. Kestoltaan tämä menetelmä oli suhteellisen lyhyt. Toteutustapana se ei varsinaisesti

sesti ollut aikaa vievä, sillä käytössä olevat materiaalitkin olivat yksinkertaisia ja lapsille ennestään tuttuja. Ensimmäisen lapsen huutaessa viiden minuutin kohdalla ”valmis”, muutaman lapsen keskittyminen herpaantui ja he huusivat: ”Niin mullakin”, ”niin mullakin”. Eräs lapsista kysyikin tämän seurauksena, ”miksei työtä saa enää jatkaa”. Ohjaaja vakuutteli, että työn saa rauhassa jatkaa loppuun ja että aikaa on vielä reilusti jäljellä. Valmiit työt lapset jättivät eteensä omalle pöydälle, jonka jälkeen ohjaaja jakoi tilalle uuden tyhjän A4 kokoisen paperin odottelun ajaksi. Muiden töiden valmistumista odotellessa lapset saivat piirtää uudelle paperille vapaavalintaisen kuvan.

Viimeisimpien töiden valmistuessa ohjaaja järjesteli lapset jonoon oman piirustuksensa kera haitarioven taakse (tila oli jaettu kahteen osioon ovien avulla). Ohjaaja kertoi, että kukin kutsutaan vuorollaan purkutilanteeseen. Arvioiva kasvattaja katsoi myös, että lapset kyllä malttavat odottaa toisella puolen omaa vuoroaan. Aikaa odotteluun ei lapsille kertynyt ajallisesti kuin noin 10 minuuttia, jonka he jaksoivat odottaa suhteellisen hyvin.

Purkutilanteeseen otimme yhden lapsen kerrallaan ja esitimme aina aluksi kysymyksen: ”Haluatko näyttää kuvaasi?” Tämä suljettu kysymys purun alussa tuki jakamisen vapautta lapsen henkilökohtaisista intresseistä käsin. Tiedostimme purkua suunnitellessamme, että keskustelu olisi mahdollista, vaikka lapsi ei haluaisikaan näyttää omaa kuvaansa ohjaajalle. Ohjaaja jatkoi purkua avoimilla kysymyksillä, kuten ”mitä tässä sinun kuvassasi on?” ja ”millaista oli työskennellä?”. Päätimme purun jokaisen lapsen kohdalla kysymyksen, ”haluatko kerto vielä jotakin kuvastasi?”.

Purkutilanteen aikana ohjaaja kysyi muutamalta lapselta suljetun kysymyksen ”oliko kivaa.” Ohjaaja huomasi jo purkutilanteessa, että kysymys oli liian johdattelleva ja ohjasi lasta vastaamaan suoraan ”joo, oli”. Havaitimme siis, että kysymyksen olisi voinut asetella mieluummin muotoon ”miltä sinusta tuntui tehdä juuri tätä työtä”, jolloin vastaus olisi ollut myös enemmän lapsesta itsestään lähtevä. Toisaalta kyseessä oli ensimmäinen toiminnallinen kerta, joten tietoisuus mahdollisuuksista parantaa kysymysten asettelua seuraavalle kerralle vähensi epäonnistumisen tunnetta.

Kaikki kuusi lasta suostuivat näyttämään kuvaansa ohjaajalle, mutta kahden lapsen kohdalla kuvasta kertominen vaati lisäkysymysten asettelua ja sanoittamista. Ohjaaja asetti lisäkysymykset kuvan perusteella, lähinnä tekemällä havainnot kuvasta: ”Tässä taitaa olla sun kesämekko, joka on sulla päällä tänään.” Tämän pienen avustuksen jälkeen lapsen halu kertoa kuvasta lisääntyi ja saimme vastauksen joko sanallisesti tai päätä nyökkäämällä.

Kunnioitimme kaikkien purkujen kohdalla yksilöllisyyttä ja sitä, että lapsen ei ollut pakko kertoa kuvastaan mitään vasten tahtoaan. Emme myöskään pyrkineet esittämään tutkimuksem-

me kannalta epäolennaisia lisäkysymyksiä, joilla olisimme luoneet lapselle tunteen pakottavasta tarpeesta kertoa asioita kuvastaan. Lopetimme tilanteen jokaisen lapsen kohdalla yksilöllisten tarpeiden vaatimalla tavalla huomioiden sen, että jos lapsi itse halusi lähteä tilanteesta pois, annoimme siihen mahdollisuuden.

8.1.2 Analyysi

Oman kuvan piirtäminen oli ensimmäinen toimintakertamme ja siihen nähden katsoimme menetelmän onnistuneen erittäin hyvin. Se tuotti meille selkeän, kokonaisvaltaisen näkemyksen siitä, millaisena lapsi kokee ja näkee. Työstä saadut havainnot eivät vain vahvistaneet jo olemassa olevaa tietoa lapsen itsetunnosta, vaan tuottivat myös uusia, jopa yllättäviäkin tuloksia.

Näkemys omasta merkityksestä on itsetunnon peruskahdeksikossa ensimmäinen osa, joka tuli tämän työn kautta näkyväksi. Lapsi kuvasti omaa itseään keinoilla, jotka hän ammentaa omasta lähipiiristään ja muista merkityksellisistä henkilöistä hänen elämässään. Toisaalta pojan kommentti ”saanks mä piirtää tähän muitakin” kertoi kenties lapsen tarpeesta kuulua joukkoon ja olla lähellä hänelle tärkeitä ihmisiä, mutta myös sosiaalisten suhteiden tärkeydestä yleensä.

Voimakkaimmin työn kautta ilmeni käsitys omasta kehosta, joka on peruskahdeksikon toinen kohta. Fyysinen tietoisuus itsestä syntyy siis jo hyvin varhain lapsuudessa, mutta sen tuottaminen paperille kuvallisen menetelmän kautta ei välttämättä ole itsestään selvää, kun kyseessä on leikki-ikäinen lapsi. Suhtautumista omaan kehoon kuvastaa ennen kaikkea se, pitääkö lapsi omasta kehostaan ja tuntuuko keho hänestä itsestään hyvältä. Saamistamme havainnoista voimme päätellä, että tutkimuksiin osallistuneiden lasten kohdalla keho on oleellinen ja tärkeä kokonaisuus lasten elämässä. Tähän tulkintaan päädyimme heijastamalla kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä lapsen tekemiin kuviin. Lapset korostavat piirustuksissaan niitä asioita, jotka he mieltävät tärkeiksi.



Kuva 3: ”Millainen minä olen?”-piirustustyö: 5-vuotiaan tytön näkemys itsestään.

Kehollisuuden tärkeydestä kertoo esimerkiksi 5-vuotiaan tytön tekemä piirustustyö (kuva 3). Tyttö on korostanut erityisesti päätään, joka on realistisesti tarkasteltuna suhteettoman kokoinen esimerkiksi vartaloon verrattuna. Silmät ja suu ovat nousseet kasvoissa erityisen tärkeään asemaan. Hiukset ja nenä ovat jääneet vähemmälle huomiolle, korvat puuttuvat kokonaan. Lapsille on tyypillistä olla huomioimatta realistisia mittasuhteita kuvallisen ilmaisun töissään, jolloin täysimittainen puu ja lapsi näyttävät olevan lähes yhtä pitkiä. Tutkimuksemme kannalta olennaisinta oli tehdä havaintoja lapsen piirustuksesta prosessina eikä niinkään tulkita kuvaa, mutta esimerkiksi yllä mainittu työ tukee niitä sanallisen ilmaisun havaintoja, joita kyseisestä työstä saimme työskentelyn aikana.

Tutkimuksemme kannalta mielenkiintomme kohdistui myös erään 6- vuotiaan pojan kommenttiin, joka alkoi jo työskentelyn alkuvaiheessa ilmetä toistuvana; ”mä laitan tälle rokkituksen ja vatsalihakset”. Tämä voisi kertoa teoriaan nojautuen lapsen ”ihanne-minästä” eli minästä, jollaiseksi hän haluaisi tulla tai jota hän erityisesti ihanoi. Lapsi kuitenkin tiedostaa, että ulkoinen minuus ei välttämättä vastaa tuotettua kuvaa. Tästä puolestaan voitaisiin edelleen päätellä, että lapsen heikko itsetunto ilmenee paperille ilmestyvänä kuvana itsestään sellaisena, kuin hän sisimmiltään haluaisi olla, mutta ei sitä kuitenkaan ole. Hän tietoisesti haluaisi olla vahvempi ja voimakkaampi kuin mitä on.

Saman pojan kommentti ”nääh tappaa nääh” kuvastaa lapsen käsitystä omasta aggressiostaan. Pojan äänensävy oli aggressiivinen ja jopa hyökkäävä hänen puhuessaan piirtämisen aikana tappamisesta. Toisaalta pojan olemuksesta huokui levottomuus ja rauhattomuus, joka oletettavasti oli kuvan tuottamisen seurausta ja oman itsensä prosessoinnin työstämistä. Hän oli motorisesti rauhaton ja keskitti huomionsa jatkuvasti myös muiden lasten työskentelyyn. Puhuessaan ja pyytäessään ohjaajan apua, hän käytti ystävällistä sävyä ja ilme oli nöyrä. Kontaktissaan aikuisiin hän oli poikkeuksetta rauhallinen.

Oman kuvan piirtäminen herätti toisen 6- vuotiaan pojan kohdalla ajatuksia liittyen hänen mielikuvaansa sukupuoliroolista. Pojan käsitys omasta sukupuoliroolista tuli korostuneesti esille, sillä hän oli selvästi etsinyt omaa identiteettiään ja sukupuolirooliaan ryhmässä jo pidemmän aikaa. Meidän kokemuksemme tämän lapsen kohdalla oman kuvan piirtämisessä loi vahvistuksen sille, mitä aiemmin oli jo havaittu. Hänen sisäinen sukupuoliroolinsa ei ollut vielä täysin jäsentynyt, vaan hän selkeästi vielä etsi omaa minuuttaan - poikaa tai tyttöä.

Pojan tekemässä oman kuvan tuotoksessa hän piirsi itselleen hameen. Havainto hameen piirtämisestä edelleen tukee kuvallisen ilmaisun teoriaa siitä, että lapsi piirtää itselleen tärkeitä

asioita, mutta joka on hieman ristiriidassa ikätasoon liittyvän kokonaiskehityksen kanssa. Yli 3-vuotiaiden toimintaa ohjaa tiukasti sukupuolirooleihin sitoutuva käyttäytyminen, jolloin lapsen voidaan helposti olettaa ajattelevan, ettei pojille voi piirtää hametta, tyypillistä naisten vaatetta. Tämä ristiriita voi kertoa siitä, miten risainen hänen kokemuksensa omasta sukupuoliroolistaan kaiken kaikkiaan on. Työskentelyn aikana hän ilmensi muutenkin naisellisia piirteitä. Äänenpaino oli hyvin hento ja käden liikkeet sekä otteet olivat hitaita, yksityiskohtiin ja tarkkuuteen sitoutuvia.

Toiminnan aikana sanallinen viestintä oli melko vähäistä. Toiset lapset puhuivat vain yksittäisiä sanoja, kun toinen taas kertoi taukoamatta toiminnan aikana asioita omasta kuvastaan: ”Täs kasvaa iiiiso puu! Kato tässon puu jossa kasvaa omenoita. Kato koko puussa kasvaa omenoita ja yks päärynä ja tuollon viel yks appelsiini!” Toisaalta tilanne oli otollinen itsensä prosessoinnille, sillä toimintakerta eteni hyvin rauhallisesti. Pääasiassa lapset keskittyivät oman tuotoksensa tekemiseen hyvin intensiivisesti. Pystyimme havaitsemaan myös sanatonta viestintää sen kautta, millaisessa asennossa lapset työtään tekivät ja oliko aloittamisen suhteen jonkinlaisia ongelmia. Haasteet, joita toiminnan aikana ilmeni, ratkesivat ohjaajan apua käyttäen ja ne liittyivät käytännön asioihin, joko kirjoittamisessa avustamiseen tai värikynän puuttumiseen. Kukaan lapsi ei toiminnan aikana ilmaissut haluttomuuttaan jatkaa piirtämistä.



Kuva 4: ”Millainen minä olen?”-piirustustyö: 5-vuotiaan pojan tulkinta.

Purkutilanteessa havaitsimme, että lapsen oli hyvin vaikea kertoa omasta kuvastaan. Lähinnä kommentit kuvan suhteen olivat muista paperille piirretyistä asioista kuin omasta itsestä. Tämä kertonee menetelmän toimivuudesta juuri sen, että oman kuvan sanoittaminen ja siitä kertominen on vaikea prosessi, vaikka kielellisesti lapsi olisikin kehittynyt normaalisti ikätasonsa mukaan. Tämän vuoksi purkutilanne pyrittiin luomaan keskustelunomaiseksi ja vapaa-

ehtoisuutta painottavaksi, jotta henkisesti vaikean prosessin sanallinen läpikäyminen olisi mahdollisimman helppoa.

Menetelmänä kuitenkin koemme, että oman kuvan piirtämisen kautta pystytään viestimään paljon asioita siitä, millainen on lapsen oma näkemys itsestään. Nimenomaan ulkoiset näkemykset korostuivat tätä työtä tehdessä.

8.1.3 Johtopäätökset

”Millainen minä olen?”-piirustustyö on menetelmä, jonka avulla voidaan havainnoida lapsen itsetuntoa. Sen henkilökohtaisesta luonteesta kertonee leikki-ikäisten lasten kokonaisvaltainen uppoutuminen työskentelyyn, oman työn näkeminen tärkeänä sekä haluttomuus jakaa joitain asioita työstään. Havaintojemme perusteella näemme tämän yksilötyön toimivan erittäin hyvin kokonaisvaltaisena itsetunnon havainnointimenetelmänä.

Toiset itsetunnon peruskahdeksikon osa-alueet näkyivät työskentelyn aikana selvemmin, kuten analyysissa toimme esille. Näitä olivat käsitykset omasta itsestä (1), omasta kehosta (2), sukupuoliroolista (5), seksuaalisuudesta (6) ja aggressiosta (7). Tämä kertonee, miten monipuolisesti lapset voivat lähettää signaaleja omasta itsetunnostaan kyseisen menetelmän avulla. Kukaan lapsi ei yksin ilmentänyt näitä kaikkia osa-alueita, vaan havainnot saatiin useilta lapsilta työskentelyn aikana. Voimme kuitenkin todeta saamamme yhteishavaintomäärän perusteella, että menetelmän avulla voidaan nostattaa esille itsetunnon osa-alueita erittäin hyvin. Se, mitkä itsetunnon osa-alueet kullakin lapsella ilmenevät, on hyvin yksilöllistä.

Katsomme kuitenkin, että tämä menetelmä myös tarjoaa jo itsessään mahdollisuuden oman itsetunnon tarkasteluun, vaikka tiettyjen itsetunnon peruskahdeksikon osa-alueiden näkyvyys jäi lasten puolelta työskentelyn aikana vähäisemmäksi. ”Millainen minä olen?”-piirustustyön puitteet esimerkiksi tukevat lasten oikeutta omaan kehoon ja reviiiriin (3). Koemme, että tämän menetelmän avulla voidaan tukea lapsen kokemusta oman reviiirin hallinnasta, sillä kyse on hyvin henkilökohtaisesta oman kuvan työstämisestä. Opinnäytetyötämme varten kehitetyssä menetelmässä lapsella on täysi oikeus tehdä kuvastaan juuri sellainen, millaiseksi hän haluaa sen tehdä, lisäämällä tai jättämällä pois asioita omien mieltymystensä mukaan. Konkreettinen reviiiri muodostuu kuvallisessa ilmaisussa paperista, joka on lapsen henkilökohtainen alue. Kenelläkään ulkopuolisella ei ole oikeutta kajota paperin sisältöön, muotoon tai siihen ilmestyvään toteutukseen. Vaikka tämä menetelmä ei herättänyt lapsissa sellaista viestintää, joka olisi kertonut heidän oikeudesta omaan reviiiriin, katsomme kuitenkin menetelmän tukevan sitä itsetunnon osa-aluetta erittäin konkreettisesti.

Yllä olevaan liittyy myös käsitys ympäristön turvallisuudesta (4). Cacciatoren (2009) mukaan lapsi ei voi olla kiinnostunut ympäristöstään, jos hän joutuu olemaan jatkuvasti varautunut (Cacciatore 2009, 221-222). ”Millainen minä olen?”-menetelmän kautta lapsella on suora, konkreettinen vaikutus ympäristöönsä, johon hänellä on kuvallisen ilmaisun kautta valta lisätä hänelle tärkeitä ja merkityksellisiä asioita. Jos lapsi yleensä kokeekin ympäristönsä turvattomana, tämän menetelmän kautta hän voi oman halunsa mukaan tehdä siitä täysin varauksetoman. Vastaavasti hänelle tarjotaan mahdollisuus lisätä varautuneisuutta tai jännittyneisyyttä aiheuttavia ympäristötekijöitä kuvaansa, mikäli lapsi kokee sen tärkeäksi. Voimme katsoa menetelmän parhaimmillaan toimivan jopa tämän itsetunnon osa-alueen vahvistajana, sillä lapsella on mahdollisuus saada kokemus omaan ympäristöön vaikuttamisesta.

Ainoastaan itsetunnon peruskahdeksikon viimeinen kohta (mielikuva omasta elämänkaaresta) ei ilmennyt tämän menetelmän kautta juuri ollenkaan. Ainakaan suoria havaintoja siitä emme saaneet, sillä lapset eivät ilmentäneet työskentelynsä aikana oman elämänhistoriansa sisältöä millään tavalla. Myös menetelmän teemoitus jo nimensäkin perusteella on hyvin sidottu nykyaikaan, mikä omalta osaltaan voi vähentää menneen aikakäsitteen elementin puuttumista. Toisaalta taas lapsen aikaisempi elämä on kuvallisen ilmaisun tuottamisessa aina hyvin tärkeässä osassa. Kuten Girard ym. (2009) toteavat, kuvallisen ilmaisun kautta voidaan törmätä sellaisiin mielen kerroksiin, jotka ovat vaipuneet jo tiedostamattomalle tasolle (Girard ym. 2009, 85). Sitä, mitkä asiat lapsen työskentelyssä ovat tässä menetelmässä nousseet menneisyydestä ja mitkä nykyisyydestä, ei voida varmistaa.

”Millainen minä olen?”-piirustustyö on toimiva kuvallinen itsetunnon havainnointimenetelmä, kun teoreettisena viitekehyksenä toimii itsetunnon peruskahdeksikko. Kuten mainittu, tämän menetelmän kautta koko itsetunnon peruskahdeksikko voidaan tuoda näkyväksi yksilöllisistä ominaisuuksista riippuen. Sen avulla voidaan sekä saada uutta, yllättävää tietoa lapsen itsetunnosta että varmistua jo olemassa olevista itsetuntoon liittyvistä seikoista. Koimme, että menetelmä toteutti sille asetetut tavoitteet kuvallisen ilmaisun kautta saatavien positiivisten kokemusten luojana sekä päiväkodin havainnointikäytäntöjä rikastuttavana menetelmänä.

8.2 Elämänkaaripuu

Elämänkaaripuu-työ oli leikkaa-liimaa-tekniikalla tuotettava sovellus perinteisestä elämänkaarta kuvaavasta työstä. Elämänkaaripuuhun lapset saivat laittaa kaikenlaisia heidän siihenastiseen elämäänsä liittyviä kokemuksia, niin positiivisia kuin negatiivisiakin. Konkreettisesti työ toteutettiin perinteisten askartelumateriaalien lisäksi hyödyntäen aikakausilehdistä löytyviä kuvia, joita hyödyntäen lapsilla oli mahdollisuus kertoa purussa omin sanoin puuhun laitetuista kokemuksista ja ajatuksista. Menetelmän valitsimme siksi, että lapsella on mahdollisuus muistella siihenastista elämäänsä ja nostaa pinnalle tiettyjä hänen mieleensä jääneitä

asioita. Emme määritelleet tai rajoittaneet kokemusten tyyppisiä tai luonnetta, jotta edelleen pystymme tulkitsemaan, minkälaisia asioita lapsi nostaa työssään esille.

8.2.1 Toimintakerran kuvaus

Lähdimme työstämään Elämänkaaripuu-menetelmää seitsemän opinnäytetyöhömmö osallistuvan lapsen kanssa (neljä poikaa, kolme tyttöä). Aloitimme toimintakerran ohjaamalla lapset omille istumapaikoilleen pöytien ääreen. Uudessa tilanteessa loimme lapsille turvaa pyytämällä heitä istumaan niille paikoille, joissa he ruokailutilanteissakin istuvat. Pyrimme tällä toimintatavalla tuomaan tutun elementin uuteen tilanteeseen; Tiedossamme oli, että ryhmän lapset reagoivat pieniinkin muutoksiin hyvin herkästi, ja tämä puolestaan saattaisi vaikuttaa toimintakertamme kulkuun ratkaisevalla tavalla.

Koska materiaalit olivat lapsille ennestään tuttuja, ohjaaja kertoi sanallisesti työskentelyssä käytettävän välineistön (sakset, liimaa, paperia, aikakausilehtiä, värejä). Ohjaaja oli myös tehnyt valmiiksi esimerkkityön Elämänkaaripuusta, jonka hän esitteli lapsille heidän istuttuaan paikoilleen. Ohjaaja kertoi monipuolisesti sekä negatiivisista että positiivisista puuhun liitetyistä asioista. Hän kertoi jokaisen leikkaamansa kuvan kohdalla, miksi oli liittänyt juuri tämän kuvansa omaan puuhunsa ja miltä se hänestä tuntui. Ohjaajan tekemässä puussa oli kuusi kuvaa, kolme positiivista ja kolme negatiivista kokemusta. Ohjeistuksen kesto oli noin kymmenen minuuttia.

Ennen työskentelyn aloittamista ohjaaja painotti lapsille työskentelyn ja työn lopputuloksen kunnioittamista. Hän kertoi, että jokaisen työstä tulee erilainen ja ne kaikki ovat silti samanarvoisia. Lapset reagoivat tähän toivotulla tavalla, lupaamalla kunnioittaa kaikkien kokemuksia ja töitä.

Työskentely käynnistyi rauhallisen, hiljaisen musiikin siivittämässä tunnelmassa. Lapset keskustelivat toistensa kanssa työskentelyn aikana ja sanoittivat tekemisiään itselleen. Osa lapsista oli pitkiäkin aikoja kontaktissa aikuiseen, kysyen ”voiko”- ja ”saako”-kysymyksiä toistuvasti. Toiset lapset puolestaan keskittyivät intensiivisesti selaamaan aikakausilehtiä ja etsimään kuvia puuhunsa. Työskentelyn aikana ohjaaja (ja tarvittaessa havainnoija) muistutti lapsia työn tarkoituksesta kerätä puuhun erilaisista kokemuksista muistuttavia kuvia. Muistutuksen jälkeen lapset orientoituivat kuvien etsimiseen onnistuneesti, eivätkä lähteneet valitsemaan vain silmää miellyttäviä kuvia.

Toiminta-aika oli Elämänkaaripuu-menetelmässä 15-25 minuuttia (työskentelyyn oli varattu aikaa 30 minuuttia). Ensimmäisten töiden valmistuessa ohjaaja opasti työnsä valmiiksi saaneet lapset vapaavalintaisen piirustustehtävän pariin oman pöytäpaikkansa ääreen. Kun en-

simmäiset työt valmistuivat, ohjaaja otti koko ryhmän huomion haltuunsa. Hän kertoi, että vaikka ensimmäiset työt olivat jo valmiit, olisi työskentelyaikaa vielä jäljellä. Ohjaaja kertoi kaikille yhteisesti, miten toiminnassa seuraavaksi edettäisiin: Kun kaikkien työt olisivat valmiita, ohjaaja, havainnoija ja jokainen lapsi vuorollaan kävisi pienen juttutuokion omasta työstään ohjaajan kanssa (arvioiva kasvatusalan ammattilainen jäisi muiden lasten kanssa odottamaan pöytien ääreen). Ohjaaja asetti sanansa siten, että kynnys osallistua purkuun olisi mahdollisimman matala. Hän muun muassa käytti termiä ”me haluamme nähdä sinun puusi ja katsoa, mitä sinun puussasi on”, jolloin tarjotaan mielikuva aidosta kiinnostuksesta lapsen työtä kohtaan.

Töiden valmistuttua ohjaaja pyysi jokaisen lapsen vuorollaan (satunnaisessa järjestyksessä) erilliseen tilaan jutusteluksi varten. Kukaan lapsista ei kieltäytynyt tulemasta tai ottamasta työtään mukaan. Purkukysymysten runko noudatti teoriassa kaikkien lasten kohdalla samaa kaavaa, mutta tilanteen mukaan ohjaaja esitti lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä lapsen työskentelyyn tai lopulliseen työhön liittyen. Vaikka purun runko oli sama, ohjaaja huomioi jokaisen lapsen yksilöllisyyden muokkaamalla kysymyksenasettelua tarvittaessa, muuttamatta kuitenkaan kysymyksen koko ideologiaa.

Kuusi lasta seitsemästä suostui näyttämään kuvansa ohjaajalle, ja kolme seitsemästä tuotti omatoimisesti kertovaa puhetta kuvaansa liittyen. Ohjaaja antoi tilaa ja aikaa lasten kertomuksille, esittäen myös yksilöllisiä kysymyksiä lapsen kertomiin kokemuksiin liittyen. Osa lapsista (kaksi seitsemästä) kertoi hyvin henkilökohtaisia asioita omasta työstään. Näinä hetkinä ohjaaja huomioi oman ammatillisuutensa kysymystenasettelussa eikä lähtenyt keskittämään purun suuntaa työskentelyssä esiin nousseisiin tietoihin - kyseessä ei ollut terapiaistunto, vaan kuvallisen työskentelyn tuokio. Ohjaaja huomioi ja kunnioitti työskentelyssä esiin tulleita kokemuksia ja tunteita, ja antoi lapselle tilaa kertoa niistä. Hän onnistuneesti välitti lapselle viestin, että on kuunnellut tätä ja kiitti lasta tämän kerrottua kokemuksistaan avoimesti. Näin toimiessaan ohjaaja myös kannusti lasta siihen, että tunteista kertominen on suotavaa ja täysin hyväksyttävää. Purun kesto oli jokaisen lapsen kohdalla yksilöllinen. Keskimääräinen aika oli 5-7 minuuttia.

8.2.2 Analyysi

Työskentelyn aloitus oli hyvin onnistunut - kaikki lapset alkoivat viipymättä työskennellä seilaamalla aikakausilehtiä. Pääasiassa lapset keskittyivät omaan työhönsä ja kokemustensa intensiiviseen prosessointiin. Tutkimuksemme kannalta erityisen mielenkiintoiseksi nousi yhden lapsen (kuusivuotiaan pojan) työskentely, jossa korostui jatkuva kontakti vertaisiin ja ohjaajaan. Hän esitteli ja sanoitti lehdessä olevien kuvien merkitystä vertaisilleen (”kato miten magee”, ”oispa mulla tommonen”, ”hei mikä toi tommonen on?”). Hän sanoitti ääneen omia

mieltymyksiään ja halujaan ("mä ainakin laitan tämmösen tähä", "eks oo pikkasen hiano tää, kato"). Ohjaajaan hän oli myös jatkuvassa kontaktissa, esittäen "voiko"- ja "saako"-alkuisia kysymyksiä. Äänensävy oli erityisesti vertaisille puhuttaessa sekä tunteita sanoitettaessa tulkittavissa uhoavaksi ja dramaattiseksi; Puheen tahti oli melko hidas ja painokas, ääni oli volyymiltaan kova. Hän myös saattoi painautua hyvin lähelle vierustoveriaan tai paperiaan. Ohjaajalle puhuessaan lapsi oli hyvin hienovarainen; "saisinko mä laittaa tähän semmose tyyppin millois niinku paljo lihaksia?"

Tutkimuksen valossa voimme nähdä, miten kyseinen poika haki jatkuvalla kontaktilla toisiin ihmisiin sekä tunteiden, ajatusten ja tekemisten sanoittamisella varmuutta omaan sisäiseen epävarmuuteensa, heikkoon itsetuntoonsa. Hän ilmensi puheessaan ja sanavalinnoillaan itsetunnon peruskahdeksikkoon suoraan verrannollisia piirteitä, kuten näkemystä omasta merkityksestä (tarpeesta kuulua joukkoon ja tulla tärkeäksi jollekin), käsitykseen ympäristön turvallisuudesta (osaako lapsi olla haavoittuva) sekä käsitys aggressiosta (pettymysten sietäminen, voitonhalu). Tämän kuusivuotiaan pojan työskentely ilmensi itsetunnon näkyvyyttä Elämänkaaripuun menetelmän käytössä kaikkein selkeimmin, minkä vuoksi nostimme sen esimerkitapaukseksi tarkasteltaessa kuvallisen ilmaisun käyttöä itsetunnon havainnoinnissa.

Muiden lasten työskentelyssä sanallisen ilmaisun osuus oli pienempi. Osa lapsista osoitti kuitenkin aitoa kiinnostusta toisten tekemiä puita kohtaan ("hei ihana toi on, mikä se juttu on siinä?") ja halusi esitellä omaa työtään muille. He pääasiassa sanoittivat omia sisäisiä tunteitaan tai olivat täysin hiljaa, uppoutuneina kokemustensa prosessointiin. Ohjaaja ei pyytänyt lapsia keskustelemaan työskentelyn aikana, mutta tarjosi ajan ja tilan vuorovaikutukselle, mikäli lapsi oma-aloitteisesti halusi niin edetä. Ohjaaja antoi vuorovaikutuksen tulla sellaisenaan - kuten luovien toimintojen ideologiaan kuuluu - mutta huomioi työrauhan säilyvyyden esimerkiksi pyytämällä lapsia puhumaan hiljaisemmalla äänellä.

Kukaan lapsista ei ilmentänyt käyttäytymisellään eikä sanavalinnoillaan vaikeutta edetä Elämänkaaripuun työstämisessä, ja kaikki löysivät sopivia kuvia puuhunsa. Yhtä viisivuotiaista tyttöä lukuun ottamatta kaikki osasivat laittaa puuhun myös negatiivisia kokemuksia ilmentäviä kuvia. Positiivisista kokemuksista kertovien kuvien osuus oli kaikilla lapsilla suurempi suhteessa negatiivisiin.

Elämänkaaripuuhun valikoituneet kuvat koskettivat osaa lapsista hyvin henkilökohtaisella ja syvällisellä tasolla. He muun muassa käyttivät ilmaisuja "minä pelkään..." ja "minusta tuntuu pahalta...", ilmentäen olemuksellaan viestin tärkeyttä. Puhuessaan minään liittyvistä asioista kaksi lasta seitsemästä säilytti suoran katsekontaktin ohjaajaan, minkä yleisesti on tutkittu olevan toden puhumisen merkki - nämä tunteet ja ajatukset olivat heille totta. Kummankin puheessa oli paljon kerronnallisia piirteitä; Lauseet olivat pitkäkököjä, kuvailevia ja värikkäitä.

Heidän kehonkielensä tuki puhuttavaa asiaa siten, että negatiivisista kokemuksista puhuttaessa heidän puhetemponsa hidastui ja ääni madaltui, artikulaatio muuttui epäselvemmäksi, ryhti köyristyi ja katse harhaili enemmän. Positiivisten kokemusten kohdalla ääni kirkastui, istuma-asento oli ryhdikäs ja lievästi eteenpäin nojautunut, kulmakarvat olivat koholla ja suu ilmensi hymyä tapailevaa muotoa. Toinen kokemuksiaan kerronnallisesti ilmentänyt poika oli esimerkissä kuvattu kuusivuotias, jonka kehonkieli oli purussakin hyvin korostunut. Toisen pojan (myös kuusivuotias) kerrontaa tuki vastaavanlainen, yllä kuvattu elekieli, joka oli kuitenkin huomattavasti hillitympää ja vaikeammin havaittavissa olevaa.



Kuva 5: 5-vuotiaan tytön Elämänkaaripuun. Vasemmalla positiivisia ja oikealla negatiivisia asioita.

Yksilöllisyys on tärkeä huomionarvoinen seikka, kun tarkastellaan itsetunnon esilletuloa kvaliteetissa ilmaisussa. Kerronnallisuus kielenkäytössä on täysin sidonnainen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja ikätasoon. Yllä annetussa esimerkissä kuvatut pojat olivat esikouluikäisiä, kognitiivisesti ja kielellisesti erittäin lahjakkaita lapsia - jopa ikätasoaan edellä. Tämä on syytä huomioida etenkin silloin, kun tarkastellaan muiden lasten antamia lyhyehköjä vastauksia suhteessa kertoviin vastauksiin. Yllä mainitun kahden pojan lisäksi Elämänkaaripuun tekemiseen osallistui kolmaskin esikouluikäinen, mutta hänen kerronnalliset vaikeutensa johtuvat kokonaiskehityksen viivästyästä. Kaikki muut työskentelyssä olleet lapset olivat 4-5-

vuotiaita, joilla kerronnallisen puheen vähäinen määrä puheessa on ikään suhteutettuna normaalia. Tämänkaltaisten seikkojen tiedostaminen on olennaista, jotta tutkimustulosten voidaan katsoa olevan luotettavia, ei vain tilannekohtaisten tulkintojen varaisia.

Ohjaaja vastasi lasten tuntemuksiin esittämällä avoimia kysymyksiä, jotka edellyttävät kerronnallisia vastauksia. Neljä lasta seitsemästä ei osannut sanoittaa ajatuksiaan ja tunteitaan avoimissa kysymyksissä, vaan vastasivat esimerkiksi ”en mä tiedä” sellaisiin kysymyksiin, kuin ”miksi...”, ”miten...” ja ”miltä tuntui...”. Sanallisen ilmaisun osuus itsetunnon kuvaajana ei näin ollen toteutunut, mutta tällöin keho toimi viestin välittäjänä. Osa lapsista esimerkiksi laski katseensa lattiaan puhuen hiljaisella äänellä, rypistäen otsaansa. Yksi lapsi katseli ja väänteli käsiään, kahdella lapsella katse harhaili eikä kohdentunut avoimissa kysymyksissä ohjaajan silmiin. Tämän voi tulkita ainakin kahdella tavalla: Joko lapsella on tiedossaan tunne, jota hän ei osaa sanoittaa tai hän ei oikeasti tiedä, miltä hänestä tuntuu. Kummankin tulokinnan takana on epävarmuus osaamisesta tai oman tiedon oikeellisuudesta.

Lapsen taito sanoittaa ajatuksiaan ja vastata ei-oletetulla tavalla riippuu yksilöllisestä kehityksen tasosta. On tyypillistä, että lapset vastaavat siten, kuten olettavat aikuisten haluavan vastattavan (esimerkiksi ”mitä kuuluu?”-kysymykseen oletettava vastausvaihtoehto on ”ihan hyvää”). Tämän vuoksi esimerkiksi kysymys ”miltä askartelu tuntui?” tuotti kahta lasta lukuun ottamatta vastauksen, ”ihan kivaa”, ”ihan hyvältä tuntui” tai ”mukavalta”. Luovuuden ideologia asettaa tässä kohden suuren haasteen kysymysten esittämiselle: Lapsi halutaan saada vastaamaan ei-oletetulla tavalla, mutta mahdollisten jatkokysymysten esittäminen ei saa olla johdattelevaa.

Jos lapsi antoi purkutilanteessa ns. oletetun vastauksen, ohjaaja saattoi kysyä lapselta esimerkiksi, ”tuntuiko työskentely joltain muultakin kuin mukavalta/hyvältä/kivalta?”. Tällöin neljä lasta seitsemästä tarjosi uuden, käyttämättömän oletetun vastauksen (jos edellisen kerran sanoi ”kivaa”, niin nyt sanoikin ”mukavaa” jne.). Yksi lapsi seitsemästä innostui uuden kysymyksenasettelun myötä kertomaan tuntemuksistaan tarkemmin (”oli iha kivaa mut se tuntu aika pahalta ku mulle kävi silloin tommonen juttu...”).

Kysymyksenasettelu ”miltä työskentely tuntui?” on välttämätön, sillä kysymys ”miltä nämä kokemukset tuntuivat?” sisältää terapeuttisen otteen, jonka katsomme rikkovan sosiaalialan ammatillisuuden rajoja. Suurin osa lapsista (neljä seitsemästä) vastasikin kysymykseen sen perusteella, miltä askartelu tekemisenä heidän mielestään tuntui - kokemuksista kertomisen osuus jäi pienemmäksi.

8.2.3 Johtopäätökset

Teorian valossa havaintomme osoittavat, että Elämänkaaripuu-menetelmä on hyvin henkilökohtainen tapa työstää omia kokemuksiaan kuvallisesti. Siinä lapsi ilmentää aikaisempaa elämänsä hyvin konkreettisella tavalla, tehden sitä kuvallisesti näkyväksi. Se, minkä verran lapsi sanoittaa kokemuksiaan ja tunteitaan, on yksilöllistä ja sidonnaista ikä- ja kehitystasoon. Menetelmänä Elämänkaaripuu tarjoaa mahdollisuuden havainnoida lapsen itsetuntoa, mutta se edellyttää perehtyneisyyttä lapsen yksilöllisyyteen joko ennen tai jälkeen työskentelyn.

Kuten analyysissa osoitimme, erittäin mielenkiintoiseksi nousi erään kuusivuotiaan pojan työskentely. Hän ilmensi työskentelyssään itsetunnon peruskahdeksikosta ainakin näkemystä omasta merkityksestä (1), käsitystä ympäristön turvallisuudesta (4) sekä käsitystä aggressiosta (7). Tämä kertonee, että Elämänkaaripuu menetelmänä vaikuttaa hyvin moniin itsetunnon osa-alueisiin. Jo yhdestä lapsesta saadut havainnot tukivat käsitystä siitä, että menetelmän avulla lasta voidaan herkistää kertomaan asioita omasta itsetunnostaan.

Luonnollisesti itse menetelmä tukee voimakkaimmin itsetunnon peruskahdeksikon viimeistä osa-aluetta, mielikuvaa omasta elämänkaaresta. Kuten Cacciatore (2009) mainitsi, lapset ovat kiinnostuneita omasta elämänpolustaan ja haluavat kuulla tarinoita itsestään, sillä he ymmärtävät menneisyytensä muokanneen heidät sellaisiksi kuin he nyt ovat (Cacciatore 2009, 244-260). Elämänkaaripuu-menetelmässä lapsi ei ollutkaan vain oman menneisyytensä passiivinen vastaanottaja, vaan henkilö, joka kuvallisen ilmaisun avulla sai konkretisoida omia kokemuksiaan. Menetelmässä lapsella oli päätösvalta valita työhönsä juuri niitä asioita, jotka hän koki itselleen merkitykselliseksi. Sellaisetkin kokemukset, joihin lapsi ei elämässään ole voinut vaikuttaa, ovat tämän menetelmän kautta lapsen hallinnassa. Elämänkaaripuuhun voi lisätä ja siitä voi jättää pois mitä asioita tahansa.

Cacciatore (2009) mainitsee, että menneisyyden tunnemuistot voivat olla joko voimaannuttavia tai voimia vieviä. Koska tapahtumia ei voi muuttaa, on muutettava ajattelutapaa. (Cacciatore 2009, 255-259.) Koemme, että Elämänkaaripuu menetelmänä tarjoaa mahdollisuuden juuri tähän, oman ajattelutavan muutokseen. Konkretisoidessaan menneisyydessä tapahtuneita asioita lapsi voi saada uudenlaisen kokemuksen kaikenlaisista tunnemuistoista, sillä tämän kuvallisen menetelmän kautta lapsi on täydellisessä päätäntävällässä suhteessa menneisyyden tapahtumiin. Lapsi saa päättää, minkä kokoisia puuhun liitettävät ”lehdet” eli kokemukset ovat, onko niissä väriä, mihin hän ne sijoittaa ja kuinka suuri painoarvo sillä on työn kannalta. Hän voi rakentaa omaa elämäntarinaansa haluamallaan tavalla, minkä katsomme olevan merkittävä, itsetunnon näkyvyyteen vaikuttava elementti.

Kuten mainittu, käsitys aggressiosta (7) tuli menetelmän kautta selvästi näkyväksi. Cacciatoren (2009) mukaan aggressiokäsitykseen sisältyy esimerkiksi pettymyksiin liittyvät kokemukset sekä kasvatuksen puolelta neuvominen, rajoittaminen, rohkaisu ja tunteiden nimeämisen opettelu. (Cacciatore 2009, 235-244.) Olimme ennakoineet työn tunteita herättävän puolen ja teoreettiseen viitekehykseen nojautuen rajanneet aggression mahdollisuutta muun muassa huomioimalla työskentelyssä paperin koon (A3). Näin konkreettisella seikalla pyrimme siihen, että rajaamme tarkasti sen alueen, johon menetelmän aiheuttamat tunnekuohut voitaisiin kohdistaa. Paperin rajojen sisällä lapsella oli täysi vapaus kuvien kautta kertoa sellaisista tunnemuistoista, jotka hän koki itselleen merkityksellisiksi. Huomioimme, että merkitykselliset kokemukset eivät aina ole positiivisia, jolloin aggression mahdollisuutta työskentelyn aikana ei voitu sulkea pois.

Myös käsitys ympäristön turvallisuudesta (4) saavutti hyvin näkyvän ulottuvuuden työskentelyn kautta. Menneiden tapahtumien vaikutus heijastuu suoraan lapsen minäkuvaan, jota voivat kuvastaa esimerkiksi kyky olla haavoittuvainen tai epäonnistumisten sietäminen (Cacciatore 2009, 221-222). Elämänkaaripuu mahdollistaa haavoittuvaisuuden näkymisen, sillä siihen keräytyvät kokemukset voivat olla niin negatiivisia kuin positiivisiakin. Molempiin kokemustyyppeihin voi liittyä vahva tunnemuisto, joka on koskettanut ihmistä hyvin syvällisesti. Erityisesti haavoittuvuus voitaisiin kuitenkin liittää negatiivisiin kokemuksiin sillä perusteella, että niiden vaikutus itsetuntoon on yleensä murentava, *haavoittava*. Elämänkaaripuu mahdollistaa näiden itsetuntoa haavoittaneiden kokemusten konkretisoinnin, jolloin sen voidaan katsoa myös tukevan tätä peruskahdeksikon neljättä osa-aluetta.

Vaikka lapset eivät lähettäneet itsetunnon peruskahdeksikon kolmannesta kohdasta - oikeudesta omaan kehoon ja reviiriin - työskentelyn aikana selviä signaaleja, katsomme sen olevan vahvasti läsnä tässä menetelmässä, sillä positiivisten kokemusten luominen oli yksi tämänkin menetelmän tärkeistä tavoitteista. Lapsella on aina vain rajallinen mahdollisuus vaikuttaa oman ympäristönsä tapahtumiin, jolloin tunne hallinnasta ja oikeudesta mielipiteeseen saattaa hämärtyä heidän maailmankuvassaan. Elämänkaaripuussa lapsi saa luoda omalle elämälleen sellaisen reviirin, jonka hän kokee mieluisaksi. Cacciatoren (2009) mainitsema salliva tunneilmapiiri mahdollistettiin luovan kuvallisen ilmaisun ideologiaan tukeutuen, jolloin pyrimme tarjoamaan lapselle hyväksyvän tunnekokemuksen hänen työhönsä ja työskentelyynsä liittyen. Koimme onnistuneemme lasten itselleen luomien rajojen ja reviirien hyväksynnän välittämisessä, sillä lapset eivät työskentelyn aikana lähettäneet vähätteleviä, aliarvioivia tai epäonnistumiseen liittyviä signaaleja.

Elämänkaaripuu-menetelmä itsetunnon havainnointivälineenä on toimiva ja melko kattava. Menetelmässä korostui usean itsetunnon peruskahdeksikon osa-alueen näkyminen yhdellä lapsella, jolloin katsomme sen toimivan hyvin tehokkaana herkistäjänä itsetunnon tutkimiselle.

Tavoitteiden osalta korostui erityisesti menetelmän laajeneminen päiväkotiarjen havainnointikäytännöksi. Kasvattajilta saadun palautteen mukaan menetelmän katsottiin olevan erittäin tehokas ja ennakkoluuloja rikkova. Heidän kokemuksensa oli, että Elämänkaaripuun avulla voidaan saada sekä vahvistusta jo olemassa olevalle tiedolle itsetunnosta että erittäin yllättäviä, lapsilähtöisiä näkemyksiä itsetunnosta. Oma kokemuksemme Elämänkaaripuun käytöstä itsetunnon havainnointimenetelmänä vastaa kasvattajilta saatua palautetta.

8.3 Muovailuvahatyö

Muovailuvaha työ oli ensimmäinen opinnäytetyöhömmme kuuluva pareittain toteutettava menetelmä. Tässä työskentelyssä pari sai itselleen kimpaleen muovailuvahaa, jota kumpikin lähti työstämään yhtäaikaaisesti omalla ”puolellaan”. Parille ei annettu yhteistä teemaa, jonka pohjalta muovailu tapahtui, vaan kumpikin osapuoli parista sai itse päättää, mitä muovailee. Työskentelyaikaa oli varattu 25 minuuttia, mutta jatkotoimet suunniteltiin siten, että aikaisemminkin sai lopettaa.

Tämäkaltainen työskentely mahdollistaa vuorovaikutuksen työskentelyn aikana ja antaa suuntaviivoja sille, millaiseksi lapsi näkee itsensä toisen lapsen rinnalla; Vahvistuuko hänen käsitys itsestään vai heikentyykö se? Näkeekö hän itsensä dominoivassa vai alistteisessa asemassa suhteessa toisiin?

Alkuperäisessä suunnitelmassa olimme ajatelleet purkavamme myös tämän parityön henkilökohtaisilla keskusteluilla. Muovailuun osallistuneista lapsista suurimman osalla näin tapahtuikin. Yhden parin kohdalla käytimme yhteispurkumenetelmää, jossa parin osapuolet kertoivat yhdessä työskentelystään ja sen herättämistä tunteista. Päädyimme tähän ratkaisuun ajattelella tilannetta lapsilähtöisesti. Vaikka ohjaaja oli valmistautunut purkamaan prosessin henkilökohtaisesti, kumpikin lapsista oli ohjaajan läsnä ollessa valmiita kertomaan työskentelystään hyvin avoimesti. Katsoimme, että tämä purkumenetelmä sopi juuri näille lapsille, ja toimimme tällöin tilanteelle otollisimmalla tavalla. Joustavuus ja valppaus aistia havaintojemme kannalta hedelmällisiä tilanteita olivat opinnäytetyömme onnistumisessa avainasemassa.

8.3.1 Toimintakerran kuvaus

Kolmannelle toimintakerralle muovailuvahatyöhön osallistui seitsemän lasta (viisi poikaa, kaksi tyttöä). Tämä toimintakerta oli ensimmäinen, jossa lapset työskentelivät yhdessä, pareittain. Sen sijaan, että lapset olisivat saaneet valita parinsa itse, päädyimme jakamaan parit etukäteen. Tämä oli muovailuvahatyön tärkein etukäteisvalmistelu, sillä työskentelyn onnistumisen kannalta oli ratkaisevaa ottaa huomioon kunkin lapsen sosiaaliset taidot. Lisäksi jou-

duimme huomioimaan parittoman lapsimäärän parityöksi tarkoitetulla toimintakerralla. Seitsemän lapsen ryhmästä teimme seuraavanlaisen jaon: 5-vuotias tyttö ja 6-vuotias poika, 4-vuotias poika ja 6-vuotias poika sekä 5-vuotias tyttö ja kaksi 5-vuotiasta poikaa. Pyrimme muodostamaan sellaisia pareja, jossa kumpikin voisi omista lähtökohdistaan ja omilla taidoillaan tukea toisen työskentelyä.

Esivalmistelimme tuokiotamme myös siirtämällä pöytiä siten, että parin/ryhmän osapuolten oli mahdollista olla täysin kasvokkain. Pyrimme konkreettisesti ympäristöä muuttamalla lisäämään vuorovaikutuksen mahdollisuuksia työskentelyn aikana. Huomioimme muutostilanteisiin herkästi reagoivat lapset siten, että heidän istumapaikkansa ei konkreettisesti muuttunut - vain pöytiä käännettiin ja muutoksiin helpommin mukautuvat lapset vaihtoivat tarvittaessa paikkaa. Olimme jakaneet muovailuvahat valmiiksi pöydille (kahdelle parille saman kokoiset ja yhdelle kolmen ryhmälle hieman isompi).

Ohjaaja kertoi sanallisesti tämän toimintakerran idean. Hän painotti, että jokaisen edessä oleva muovailuvaha on yhteinen ja sitä voi kukin omalla puolellaan lähteä muokkaamaan. Hän kertoi, ettei parilla välttämättä tarvitse olla yhteistä suunnitelmaa tai päämäärää, vaan jokainen saa tunnustella ja muovailuhaluamallaan tavalla. Lopputuloksen ei myöskään tarvinnut välttämättä olla konkreettinen. Ohjaaja esitteli sanallisesti tutun välineistön, joka oli jaettu parien/ryhmän pöydälle. Sormien lisäksi muovailussa sai käyttää apuvälineitä, kuten veitsiä, kaulimia, muotteja, kaapimia, rautalankaa jne. Ohjeistuksen yhteiskesto oli noin 5 minuuttia.

Taustalle laitettiin soimaan hiljainen, rauhallinen musiikki, kun lapset lähtivät työskentelemään muovailuvahan parissa. Osa lapsista otti heti sanallisen kontaktin pariinsa, jotkut hiljentyivät aluksi nauttimaan tästä kinesteettisesti aistikkaasta kokemuksesta. 5-vuotiaiden tytön ja pojan muodostamassa parissa alkoi sanallinen kuhina heti. Aluksi he ilmaisivat olevansa orientoituneita omiin puoliinsa ("heei älä tuu mun puolelle!"), mutta työskentelyn edetessä he alkoivat huomioida toistensa tarpeita esimerkiksi kysymällä, voiko työtä kääntää. Lopulta he päätyivät työstämään pojan ehdotuksesta yhteistä linnoitusta, mukautuen toistensa ajatuksiin ja ideoihin.

Muiden lasten keskustelua siivittivät teemat "sun puoli" ja "mun puoli" lähestulkoon läpi työskentelyn. He käyttivät useamman kerran ilmaisuja, "toi on sun puoli", "älä koske mun puoleen." Erityisesti kolmen lapsen ryhmässä työskentely oli jakautunut jokaisen omaan kohtaan yhteisessä vahamöykässä. Ryhmässä ollut 5-vuotias tyttö pyrki dominoimaan tilannetta esimerkiksi kääntämällä yhteistä vahapalaa jatkuvasti kysymättä lupaa muilta ryhmän jäseniltä. Ohjaaja muistutti, että vahamöykky on koko ryhmän yhteinen. Tilanne ratkesi siten, että

kaksi 5-vuotiasta poikaa repäisivät yhteisestä muovailuvahakimpaleesta omat palasensa ja työstivät niitä itseksensä.

Kahden pojan muodostamassa parissa työskentely eteni, vaikka hekin olivat orientoituneita omiin puoliinsa. Nuorempi poika käytti työskentelyssään paljon voimaa, josta hänen parinsa ajoittain huomautti (”hei älä viitsi, tämä koira menee pilalle”). Vanhempi pojista osoitti kunnioitusta parinsa puolta kohtaan kertomalla, kun hän meinasi esimerkiksi koskea tämän puolelle. Sanallinen viestintä heidän välillään oli melko yksisuuntaista, vanhemmalta nuoremmalle pojalle suuntautuvaa kommentointia.

Toiminta-aika oli muovailuvahatyössä yhteensä noin 20 minuuttia (aikaa oli varattu 30 minuuttia). Purkumenetelmäksi olimme suunnitelleet pari-/ryhmäpurun, jossa ohjaaja meni kunkin parin luokse työskentelyn loppuvaiheessa, heidän kuitenkin ollessaan vielä työskentelyssä kiinni. Ohjaaja esitti samoja kysymyksiä parin molemmille osapuolille suunnaten kysymyksensä siten, että lapset ymmärsivät vastata yksitellen. Lisäksi ohjaaja esitti yhteisiä kysymyksiä liittyen esimerkiksi työn lopputulokseen. Kaikki lapset suostuivat kertomaan joitakin asioita työskentelystä, osa vastasi yhdellä sanalla ja osa kertoi enemmän. Ohjaaja muutti tarvittaessa kysymyksenasettelua lapsen yksilöllisyyden huomioiden.

8.3.2 Analyysi

Työskentelyn aloitus ei kirvoittanut arvostavaa tai yhteishenkeä nostattavaa keskustelua. Vaikka muovailuvahan työstäminen aloitettiin viipymättä, olivat lapset orientoituneita omaan työhönsä läpi toiminta-ajan. Tämä näkyi erityisesti kolmen lapsen ryhmässä, jossa huomionarvoiseen asemaan nousi 5-vuotiaan ulkomaalaistaustaisen tytön käytös. Hän käytti hyvin dominoivia ilmauksia tehdessään jotain muiden työskentelyyn vaikuttavia ratkaisuja (”mä käännän”, ”mä otan”, ”mä tarvitsen”). Hänen kykynsä arvioida muiden työskentelyyn vaikuttavia asioita näytti ulospäin heikolta. Sanallisesti hän kuulosti ajavansa vain omaa etuaan. On tulokinnanvaraista, mitkä tytön yksilölliset piirteet vaikuttivat hänen käyttäytymiseensä kyseisellä tavalla. Kulttuuristausta on varmasti yksi tekijä. Hänen kulttuurinen alkuperänsä sijoittuu Kaakkois-Eurooppaan, jossa sosiaalisia suhteita hallitsee yhteisöllinen ajattelutapa. Lisäksi hän on perheensä esikoinen, kahden nuoremmen siskonsa esikuva ja suunnannäyttäjä.

Kolmen lapsen ryhmän poikien kyvyttömyys mukautua sosiaalisesti haastaviin tilanteisiin ilmeni tytön käytöksen myötä selvästi. He vastasivat tytön viesteihin yhtä hyökkäävästi, käyttämällä voimakkaita ilmauksia, kuten ”ei, älä koske mun puoleen, älä ota”. Äänenvoimakkuus oli kummallakin pojalla voimakas ja heidän liikkeensä olivat nopeita (pään käännökset, asennon muutokset). Toinen pojista huusi ”VALMIS” ensimmäisen kerran noin viiden minuutin työskentelyn jälkeen. Hän kuitenkin jatkoi työskentelyä tämän jälkeen irrottamansa oman

muovailuvahakimpaleen kanssa. Toinen pojista reagoi vaativaan sosiaaliseen tilanteeseen lyömällä tyttöä nyrkillä hartiaan, jolloin ohjaaja joutui puuttumaan vuorovaikutukseen ja johdattelemaan työskentelyn takaisin oikeille raiteille. Poika irrotti yhteisestä muovailuvahakimpaleesta oman kappaleensa, nojautui tytön korvan juureen (kiinni häneen) ja mutisi matalalla, katkeilevalla äänellä tekevänsä oman työn (”mä teen ainakin omaa tätä koska noi on ihan TYHmiä”).

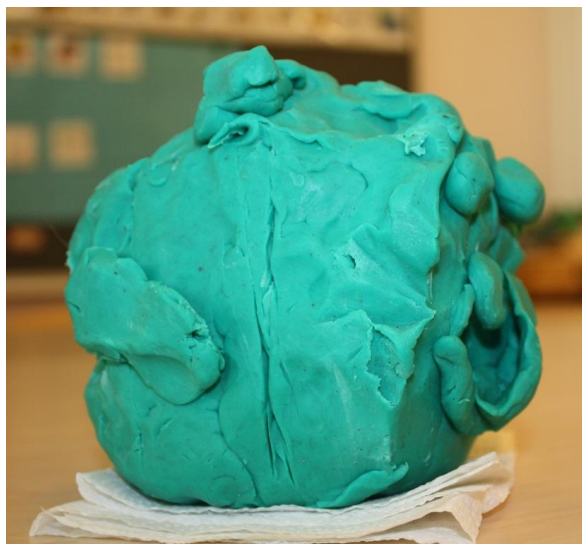
Tyttöä lyöneen pojan käyttäytyminen on heijastettavissa itsetunnon peruskahdeksikon kolmanteen osa-alueeseen, käsitykseen omasta reviiristä. Kehonsa liikkeillä - sekä lyömisellä että lähelle nojautumisella - hän viestitti epäkunnioitusta toisen kehoa kohtaan. Tilanne oli ohjaajan näkökulmasta ristiriitainen. Toisaalta ohjaajan tehtävänä oli luoda salliva tunneilmapiiri, jolloin pojan negatiivinen reaktio olisi ollut hyväksyttävä. Peruskahdeksikon kolmanteen osa-alueeseen nojaten ohjaajan täytyi kuitenkin myös tukea tyttöä oman kehonsa rajojen kunnioittamisessa. Tässä tilanteessa ohjaaja orientoi pojan takaisin työskentelyyn, muttei vähätellyt tai kieltänyt hänen negatiivisia tunteitaan.

Kahden pojan muodostamassa parissa vuorovaikutus oli varsin yksisuuntaista, vanhemmalta pojalta nuoremmalle. Vanhempi poika osoitti viestinnällään selkeää kunnioitusta pariaan kohtaan (”voisitko sä ojentaa ton veitsen”, ”kato mä pysyn iha mun omalla puolella”). Nuorempi poika reagoi pariinsa pääasiassa sanattomin viestein, pudistamalla tai nyökyttämällä päätään. Hän otti oma-aloitteisesti katsekontaktin pariinsa vain muutamia kertoja, eikä aloittanut itsenäisesti puheenvuoroja. Ohjaaja ei puuttunut tilanteeseen esimerkiksi pyytämällä nuorempaa poikaa keskustelemaan parinsa kanssa, vaikka tehtävän ideana oli myös lisätä vuorovaikutuksen mahdollisuuksia kuvallisen työskentelyn yhteydessä.

Nuorempi pojista toisaalta heijasti käytöksellään hyvää itsetuntoa. Hän toimi hyvin itsenäisesti ja piti kiinni tekemistään päätöksistä, mitkä Keltikangas-Järvisen (1999) mukaan ovat hyvän itsetunnon tunnuspiirteitä. Toisaalta hänen kyvyttömyytensä kunnioittaa parinsa tarpeita ei vastaa hyvän itsetunnon ominaisuuksia. Hän ei viestinyt käytöksellään ääritunteita (kuten aggressiota), vaan ennemmin välinpitämättömyyttä. Teoriaan nojaten voidaan päätellä, että nuorempi poika on sosiaalisissa suhteissa epävarmempi kuin itsenäisessä työskentelyssä.

Jos tälle luovalle työskentelylle asetettaisiin vuorovaikutustaitoja lisäävä tavoite, voidaan vain yhden parin katsoa päässeen tämän tapaiseen päämäärään. Tytön ja pojan muodostamassa parissa vuorovaikutus alkoi yhteisen työn äärellä toimia. Kielellisessä ilmaisussa he osoittivat huomioivansa toisensa (”voisinkmä iha pikkase kääntää täältä?”). Työskentely eteni pitkälti pojan tekemien ehdotusten mukaan. Ei kuitenkaan voida sanoa, ettei vuorovaikutus heidän välillään olisi toiminut, sillä tyttö oli erittäin mukautuvainen. Hän viesti innostusta pojan ehdotuksia kohtaan sekä kielellisesti että kehollisesti. Hän käytti ilmauksia ”JOO” kirk-

kaalla, innostuneella äänellä useamman kerran ja ryhdistäytyi kuullessaan häntä miellyttävän ehdotuksen. Hän myös hymyili suurimman osan ajasta ollessaan vuorovaikutuksessa pojan kanssa. Tyttö ei kuitenkaan oma-aloitteisesti aloittanut vuoropuhelua yhtään kertaa työskentelyn aikana.



Kuva 6: 5- ja 6-vuotiaiden poikien tekemä muovailuvahatyö.

Purussa kyseinen pari ilmaisi sanallisesti tehneensä yhteisen työn molempien päätösten pohjalta, vaikka poika olikin työskentelyssä vuorovaikutusta ohjaileva tekijä (”tehtäisiinkö...”, ”voitaisko me rakentaa...”). Heidän puheensa oli purussa hyvin kerronnallista ja kuvailevaa. He kertoivat hyvin konkreettisia ja tarkkoja asioita linnoituksestaan:

Ohjaaja: *”Okei, mikäs tästä nyt sitten on tullu?”*

Poika: *”Taistelunmaa! Siis kato tässon sotilaita ja toi on linnan torni...”*

Tyttö: *”...niin ja sit me laitettii tohon vallihauta jossois niinku meri!”*

Poika: *”Joo ja sinne meleen voi tippua ja ja ja jos kävelee liian täs leunalla.”*

Tyttö: *”Ja tää on saari misson metsää. Ainaki siel metsässä asuu näit sotilaita...”*

Poika: *”...ja ja ja tää o iha niinku semmonen saalilinna. Kato nää tässä on kuokkalaisia.”*

Ohjaaja: *”Ahaa, mitä on kuokkalaiset?”*

Poika: *”Ne on semmossii ketkä ei oikeesti asu täl saarella mut ketkä tulee tänne vähä niiku salaa.”*

Ohjaaja: *”Mitäs ne tulee tänne saarelle tekemään?”*

Poika: *”Siellä ne asuu ja ylittää tappaa noit linnoissa asuvia sotilaita.”*

...

Ohjaaja: *"No miltäs se tuntui tehdä parin kanssa yhteisestä muovailuvahasta tämmönen linna?"*

Poika: *"Hyvältä tuntui."*

Tyttö: *"Me ei ennen oltu kavereita mut nyt me ollaan!"*

Poika: *"Joo nii ollaaki!"*

...



Kuva 7: "Taistelumaa." 5-vuotiaan tytön ja 6-vuotiaan pojan muovailuvahatyö.

Muovailuvahatyö mahdollisti tavoitteidensa mukaisesti sekä sanallisen että sanattoman vuorovaikutuksen työskentelyn kaikissa vaiheissa. Parityöskentelyssä korostetussa roolissa oli luonnollisesti lapsen suhtautuminen itseensä toisten lasten seurassa sekä vertaisten suhtautuminen lapseen. Tutkimuksen valossa voidaan päätellä, että muovailuvahatyöskentelyn avulla voidaan havainnoida lapsen itsetuntoa tekemällä johtopäätöksiä hänen kohtaamisestaan muiden lasten kanssa.

Muovailuvahatyötä voidaan pitää hyvin moniaistillisena menetelmänä, koska siinä lapsi on yleensä suoraan kosketuksessa teokseensa käsiensä kautta (esimerkiksi maalauksessa taiteen jäljen välineenä toimii useimmiten pensseli). Tämä moniaistillisuus parhaimmillaan lisää kuvallisen työskentelyn kokonaisvaltaista kokemusta, sillä prosessin tuotoksen tekeminen ei ole ollut vain visuaalisesti tai välineellisesti toteutettu; Mukana on ollut taktiilisuus (käsillä tekeminen), kinesteettisyys (kehon kääntäminen työn puolelta toiselle), moniulotteisuus ja olfaktorinen ulottuvuus (muovailuvahan ominaishaju). Tehoa lisää se, että työskentelyssä on jatkuvasti läsnä myös parin kokemus, joka voi parhaimmillaan olla itsetunnon prosessointia rikastuttava tekijä.

8.3.3 Johtopäätökset

Muovailuvahatyöskentelyn aikana saadut havainnot tukevat käsitystä siitä, että kyseistä menetelmää voidaan käyttää itsetunnon havainnointimenetelmänä. Sen vuorovaikutuksellinen luonne on omiaan heijastamaan lapsen näkemystä itsessään sosiaalisessa ympäristössä, jolloin havaintojen kannalta tärkeään asemaan nousi ympäristön vaikutus itsetuntoon.

Muovailuvahatyö oli omalaatuinen ja mielenkiintoinen sen aiheuttamien itsetuntoon liittyvien ristiriitojen vuoksi. Analyysissa esiin nostettu tapauskuvaus tyttöä lyöneestä pojasta oli esimerkki siitä, miten eri lapsilla itsetunnon osa-alueet voivat luovan työskentelyn kautta joutua ristiriitaiseen asemaan. Cacciatoren (2009) määrittelemä oikeus omasta reviiiristä (3) sisältää sekä käsityksen kehosta omana reviiirinä että vapauden ilmaista mielipiteitä (Cacciatore 2009, 195). Muovailuvahatyön kautta syntyneessä sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa tämän itsetunnon osa-alueen sisällöt olivat sellaisessa vastakkainasettelussa, jossa ohjaaja joutui punnitsemaan omien valintojensa vaikutusta lasten itsetuntoon. Katsomme, että hän tuki tilanteessa parhaalla mahdollisella tavalla kummankin lapsen itsetuntoa hyväksymällä pojassa heränneet tunteet sekä suojelemalla tytön kehon yksityisyyttä.

Parityöskentelyssä korostui fyysinen ulottuvuus, sillä lapset olivat hyvin lähellä toisiaan. Tällöin käsitys seksuaalisuudesta (6) nousi itsetunnon peruskahdeksikosta merkittävään asemaan, koska se sisältää elementtejä muun muassa koskettamisen ja läheisyyden merkityksestä sekä hellyyden osoittamisesta (Cacciatore 2009, 220-234). Muovailuvahatyön kautta mahdollistui parin fyysinen koskettaminen, vaikka se ei ollutkaan työskentelyn tavoite. Se, miten lapset reagoivat pienimpäänkin kosketukseen ja kuinka herkästi he koskettavat toista, voi kertoa heidän seksuaalisuuskäsityksestään. Havaintomme osoittavat, ettei koskettaminen ollut olennainen osa työskentelyä, mutta sille selvästi herkistyi aiempia menetelmiä voimakkaammin, kuten yllä mainittu tytön ja pojan tapausesimerkki osoitti.

Näin ollen käsitys ympäristön turvallisuudesta (4) sai omanlaisensa merkityksen tämän menetelmän avulla. Siihen, miten lapsi suhtautuu muun muassa koskettamiseen, vaikuttavat menneet tapahtumat ja niiden kautta muodostunut minäkuva (Cacciatore 2009, 221-222). Koskettamisella on erilainen merkitys kaikille lapsille. Muovailuvahatyön kautta oli mahdollista nähdä tämän fyysisen ulottuvuuden vaikutukset lapsen käsitykseen siitä, millainen hänen senhetkinen ympäristönsä on. Lapsissa heränneiden reaktioiden - niin lyömisen, tuolin siirtämisen kauemmas tai taaksepäin nojautumisen - voidaan katsoa kertovan hänen ympäristöönsä liittyvästä varauksellisuudestaan ja suhtautumisesta ympäristön turvallisuuteen.

Vuorovaikutuksellinen työskentely mahdollisti myös aggressiokäsityksen (7) ilmenemisen työskentelyn aikana. Sen sisältämät vihan, kateuden, pettymysten ja voitonhimon tunteet (Cacciatore 2009, 235-244) nousivat pintaan herkemmin verrattuna aikaisempiin menetelmiin. Katsomme, että tämä voi johtua työn vuorovaikutuksellisesta luonteesta. Yksilötöissä lapset tuottivat konkreettisen kuvallisen tuotoksensa täysin omien mieltymystensä pohjalta, mutta Muovailuvahatyössä lopputulokseen vaikutti myös pari ja pienryhmän kohdalla kaksi muuta lasta. Kyky sietää toisen lapsen tekemiä työskentelyyn liittyviä valintoja voi olla yksi itsetunnon peruskahdeksikon seitsemänten osa-alueeseen kytkeytyvä signaali. Havaitsimme, että aggressiokäsitys ilmeni erityisesti niillä lapsilla, joilla on haasteita sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen alueilla.

Jossain määrin työskentelyn kautta voi ilmetä myös mielikuva omasta elämänkaaresta (8), sillä se sisältää kokemuksen mahdollisuudesta vaikuttaa omaan tulevaisuuteen (Cacciatore 2009, 244-260). Kuten mainittu, pari- tai pienryhmätyössä työn lopputulokseen vaikuttavat muutkin kuin lapsen itsensä tekemät päätökset. Se, miten lapsi lähtökohtaisesti suhtautuu parityöskentelyn luonteeseen, voi kertoa hänen elämänkaareen liittyvästä mielikuvastaan. Tätä havaintoa tukee myös Ahon (2004) määritelmä yhteenkuuluvuuden tunteesta. Hänen mukaansa lapsi voi täysin omistautua vuorovaikutustilanteille vasta silloin, kun positiivinen yhteenkuuluvuuden tunne on voimakasta (Aho 2004, 53). Pari- tai pienryhmätyössä ei näin ollen riitä, että vain yksi osapuoli on omistautunut yhteiselle työskentelylle. Voidaan siis todeta, että toisen osapuolen negatiivinen suhtautuminen voi olla hyvinkin ratkaisevassa asemassa työskentelyn sujumisen kannalta. Jos osapuolet ovat sitoutuneita ja ymmärtävät vuorovaikutuksellisen työn muotoutuvan kaikkien työskentelyssä mukana olevien henkilöiden avulla, voidaan elämänkaareen liittyvän itsetunnon osa-alueiden katsoa olevan hyvin kehittyneitä.

Muovailuvahatyö täytti sille asetetut tavoitteet itsetunnon havainnoinnin välineenä. Vaikka esimerkiksi pienryhmässä ilmeni vuorovaikutukseen liittyviä komplikaatioita, voidaan purkukeskustelujen perusteella todeta, että lapset saivat myös tavoitteiden mukaisesti positiivisen kokemuksen kuvallisesta työskentelystä. Muovailuvahan käyttö on osa päiväkodin jokapäiväistä arkea, mutta sen hyödyntämisestä itsetunnon havainnoinnin välineenä ei kasvattajan mukaan ollut aikaisempaa kokemusta. Menetelmän käyttäminen opinnäytetyömme asettamien tavoitteiden mukaisesti herätti kasvattajissa mielenkiintoa ja intoa käyttää vastaavanlaista havainnointia jatkossakin.

9 Yhteenveto

Tutkimuksen valossa voimme todeta kuvallisen ilmaisun olevan toimiva havainnointimenetelmä lapsen itsetuntoa tarkastellessa. Sen avulla voidaan sekä saada varmistusta jo olemassa

olevalle tiedolle lapsen itsetunnosta että nostattaa pinnalle uusia, yllättäviäkin asioita. Tutkimuksesta saadut havainnot osoittavat, että kuvallisen ilmaisun avulla voidaan tuoda näkyväksi koko itsetunnon peruskahdeksikko sekä sanallisen että sanattoman ilmaisun kautta. Tämän koemme johtuvan muun muassa menetelmien kirjon monipuolisuudesta sekä onnistuneista käytännön järjestelyistä (ohjeistus, tila, tunnelman luominen, materiaalit jne.).

Kuvallinen ilmaisu on havainnoinnin välineenä lapsiystävällinen. Tutkimuksessa lapset ilmensivät luontaista haluaan ilmaista itseään kuvallisesti, mikä näkyi muun muassa työskentelyn aloittamisen ongelmattomuutena ja kykynä tuottaa kuvia, prosessoida omaa itseään paperille. Tutkimuksen aikana lapset osoittivat yhteistyöhalukkuutta eivätkä esimerkiksi protestoineet töiden teemoja. Tämä oli konkreettinen esimerkki lapsen halusta tarkastella omaa itseään kuvan kautta. Ongelmaton eteneminen tässä prosessissa kuitenkin edellyttää ohjaajalta laajaa perehtymistä luovuuden ideologiaan ja sen luomaan vapauteen. Luodessaan sallivat rajat kuvallisen ilmaisun tuokioon ohjaaja varmistaa, että kyseisten toimintakertojen aikana lapsi on vapaa toteuttamaan itseään haluamallaan tavalla ja täysin hyväksytyt sellaisena, kuin hän on.

Lapsen itsetunnon osa-alueiden (itsetunnon peruskahdeksikon) tuntemuksen katsomme olevan välttämätöntä silloin, kun kuvallista menetelmää käytetään tämän lapsen kehityksen osa-alueen havainnointivälineenä. Menetelmien kautta saatujen havaintojen määrä on suoraan verrannollinen itsetunnon peruskahdeksikon monipuolisuuteen; Kuvallisen ilmaisun kautta voidaan saada paljon havaintoja lapsen itsetunnosta, sillä pohjateoriakin on laaja. Itsetunnon havainnointi edellyttää herkkyyttä ja ymmärrystä lapsen yksilöllisyyttä kohtaan, sillä samasta itsetunnon osa-alueesta kertovat signaalit ovat jokaisella lapsella erilaisia.

Koemme opinnäytetyömme olleen kokonaisuudessaan onnistunut tutkimus. Itse tutkimusongelman lisäksi pääsimme tavoitteeseemme luoda positiivisia kokemuksia lapsille kuvallisen ilmaisun kautta. Oman itsensä työstäminen on vaikea prosessi etenkin lapsille, joiden ymmärrys syy-seuraussuhteita kohtaan (esimerkiksi siihen, miksi lapsi on juuri sellainen kuin on) on vielä kehittymässä. Antamansa palautteen perusteella voidaan havaita, että lapset olivat enimmäkseen hyvin tyytyväisiä työskentelyynsä ja pitivät sitä miellyttävänä.

Saamamme kasvattajapalautteen perusteella kehittämiemme menetelmien avulla oli mahdollista tarkastella lapsen itsetuntoa hyvin moniulotteisesti. Menetelmät olivat suunniteltu tukemaan tiettyä teemaa (lapsen itsetuntoa), mutta niiden rajoissa lapsen oli mahdollista työstää omia näkemyksiään hyvinkin vapaasti. Työskentelyämme arvioineet kasvattajat uskoivat menetelmistä olevan hyötyä myös jatkossa alueellisen pienryhmän lasten havainnoinnissa.

10 Pohdinta

Opinnäytetyön tekeminen tuki ammatillista kasvuamme erittäin hyvin. Sen aikana koimme pystyvämme tarkastelemaan ammatillisen kasvun mahdollisuuksia prosessin kaikissa vaiheissa, sen suunnittelussa, toteutuksessa sekä loppuvaiheen analysoinnissa. Valitsemamme opinnäytetyöaihe syvensi tietouttamme sekä luovan kuvallisen ilmaisun että itsetuntoon liittyvän viitekehysten osa-alueilta siten, että koemme pystyvämme soveltamaan näiden kokonaisuuksien yhdistämisen kautta saatua tietoa erinomaisesti.

Opinnäytetyön käytännön toteuttaminen myös tarjosi uudenlaisia, päiväkodin ja alueellisen pienryhmän tarpeisiin sopivia näkökulmia, ideoita ja sovellusmahdollisuuksia. Toteuttamisvaiheen tärkeä ammatillisesta kasvusta kertova seikka oli kyky toimia jokaisella toimintakerralla joustavasti ryhmän tarpeita kuunnellen. Katsomme sopeutuneemme erityisesti yllättäviin tilanteisiin erittäin ammatillisesti, sillä emme väkisin pyrkineet noudattamaan etukäteen laadittua toimintasuunnitelmaa. Koemme ollemme herkkiä lapsilähtöisille signaaleille, jotka olivat opinnäytetyön toteutusvaiheessa tärkein toiminnan etenemiseen vaikuttanut tekijä. Pystyimme päästämään irti alkuperäisestä suunnitelmasta tilanteiden edellyttämällä tavalla kadottamatta kuitenkaan tilanteen kokonaiskuvaa tai -hallintaa. Mielestämme tämänkaltaisen joustavuus on edellytys sosiaalialan ammattilaisena toimimiselle, minkä vuoksi olimme erityisen tyytyväisiä kykyymme herkistyä asiakkaan (lapsen) tarpeille ja toiveille.

Opinnäytetyöprosessin aikana opimme käytännössä hahmottamaan tutkimuksellisen työskentelyn ydinelementtejä. Jouduimme läpi prosessin huomioimaan erilaisia opinnäytetyöme taustavaikuttajiin liittyviä tekijöitä, kuten tutkimuseettisiä seikkoja sekä varhaiskasvatustyöskentelyn ja Keravan kaupungin asettamia reunaehtoja (muun muassa tutkimuslupahakemukset sekä lasten vanhemmille että Keravan kaupungin varhaiskasvatusvirastoon). Pyrimme opinnäytetyöme kaikissa vaiheissa toimimaan eettisesti sekä ammatillisuuden että tutkimuksellisuuden näkökulmista. Käytyämme läpi tämänkaltaisen tutkimuskäytänteisiin liittyvän prosessin koemme oppineemme hahmottamaan tutkimuksen tekemiseen liittyvän kokonaisuuden, joka sisältää niin suunnittelun, toteutuksen kuin analysoinnin ja johtopäätösten osuudet.

Ollessamme tällä hetkellä lastentarhanopettajan virassa päiväkodissa huomaamme peilaavamme omaan työhöme opinnäytetyössä käytettyä teoreettista viitekehystä sekä kuvallisten menetelmien kautta saatuja havaintoja. Osaamisen syventymisestä voi kertoa esimerkiksi se, miten arjessa toimiessamme tietoisesti peilaamme lapsesta lähteviä signaaleja itsetunnon peruskahdeksikkoon ja tarkkailemme heidän kuvallista työskentelyään luovasta näkökulmasta. Meidän tapauksessamme opinnäytetyön teoreettinen viitekehys on sisäistynyt mukaan kaikkien toimintaamme silloinkin, kun emme havainnoi lapsen itsetuntoa kuvallisten menetelmien avulla. Opinnäytetyöprosessia varten hankittu teoriatiieto ja sen soveltaminen käytäntöön

on syventänyt osaamistamme kahden erittäin laajan ja vaikeasti selitettävän käsitteen - itsetunnon ja luovan kuvallisen ilmaisun - alueilla.

Oman kokemuksemme mukaan pystyimme tuottamaan lapselle positiivisia kokemuksia valitsemiemme menetelmien kautta. Oppimisemme kannalta koimme luonnollisesti tärkeäksi myös itsellemme syntyvien positiivisten kokemusten syntymisen. Pääasiassa omat tuntemuksemme työskentelyyn liittyen olivat positiivisia, mutta itsekriittisyytemme vuoksi saatoimme tarttua erityisesti kasvattajilta saadusta palautteesta jopa epäolennaisiin asioihin. Olemme kumpikin vahvasti tulosorientoituneita ja motivoituneita opiskelijoita, joten toimintakertojen jälkeen keskustelimme aina siitä, missä on parantamisen varaa seuraavaa toimintakertaa ajatellen. Huomaamme tässä tapauksessa ammatillisen kasvun tapahtuneen opinnäytetyön toiminnallisen osuuden jälkeen, sillä tiedostamme nyt paremmin työskentelyn lopputulokseen vaikuttavien seikkojen valtavan kokonaismäärän. Olemme ymmärtäneet, että työskentelyn etenemiseen ja sen lopputuloksiin eivät vaikuta vain meidän valintamme ohjaajina, vaan myös yksilöllisistä lapsista sekä ryhmäprosessista nousevat tekijät. Koemme nyt, että voimme ohjaajina ennemminkin tehdä tilannekohtaisesti vain mahdollisimman hyviä ratkaisuja, sillä täydellistä lopputulosta ei olekaan - parantamisen varaa jää joka tapauksessa aina. Edellä mainitun käsityksen omaksuminen on ollut suuri saavutus matkallamme kohti todellista ammatillisuutta.

Uskomme opinnäytetyön tekemisellä olevan vaikutusta siihen, miten tulemme tulevaisuudessa toimimaan. Luovan kuvallisen ilmaisun toteuttaminen on jo saanut jalansijan omaan toimintaamme ja itsetunnon näkyvyyttä peilaamme jatkuvasti opinnäytetyössämme käytettyyn teoreettiseen viitekehykseen. Itsetunnon havainnointia kuvallisten menetelmien avulla haluamme jatkossa käyttää sekä soveltamalla opinnäytetyössä käytettyjä että kehittelemällä uusia itsetuntoa havainnollistavia kuvallisia menetelmiä.

Lähteet

- Asikainen, R. 1997. Maailmankuva. NLP-kongressin materiaali.
- Cacciatore, R. 2009. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. WS Bookwell Oy, Juva.
- Dunderfelt, T. 2001. Intuitio ja tunneviestintä. WS Bookwell Oy, Juva.
- Dunderfelt, T. 2006. Voimavarana itsetuntemus. Gummerus Kirjapaino Oy, Helsinki.
- Einon, D. 2003. Luova lapsi. Englanninkielinen alkuteos, Creative Child. Karisto Oy, Hämeenlinna.
- Ekman, P. & Friesen, W. 1975. Unmasking the face. Prentice-Hall, New Jersey, USA.
- Girard, L., Ihanus, J., Laine, R., Ropponen, M. (toim.) 2009. Suhteessa kuvaan - Kuvataideterapian teoriaa ja käytäntöä. Redfina Oy, Espoo.
- Grifford, C. 1999. Eyewitness guides: Media. Dorling Kindersley, London.
- Jauhiainen, T. (toim.). 2008. Audiologia. Hakapaino OY, Helsinki.
- Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. WSOY, Juva.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Tunne itsesi suomalainen. WS Bookwell Oy, Juva.
- Loukusa, S. 2011. Lapset kieltä käyttämässä. Bookwell Oy, Juva.
- Luttinen, S. & Savakko, E. 2010. Fibromyalgiaa sairastavien kokemuksia kuvallisesta ilmaisusta - kuvasta voimaa ja energiaa. Opinnäytetyö. Turun Ammattikorkeakoulu.
- Salminen, A. 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Toim. Koskinen, I. Aalto-yliopisto Taide-teollinen korkeakoulu, Hollola. Julkaisusarja B77.
- Sava, I., Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-kustannus Oy, Juva.
- Viljamaa, J. 2008. Anna Lapsen onnistua. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. WSOY, Porvoo.
- Wiio, O. A. 1994. Johdatus viestintään. WSOY, Porvoo.
- Hannula, P. 2011. Pekka Hannula, kuvataiteilija-taidegraafikko. Viitattu 28.4.2011. <http://www.atelierhannula.fi/funktio.html>
- Kielijelppi - Språkhjälpen-verkkopalvelu 2011. Helsingin yliopiston Kielikeskuksen äidinkielen viestintäopetuksen palveluyksikkö. Viitattu 26.10.2011. <http://www.kielijelppi.fi/puheviestinta/verbaalinen-viestinta>
- Lapsiasiainvaltuutettu 2005. Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36. Viitattu 18.11.2011. http://www.lapsiasia.fi/lapsiasiat/keskeiset_lait.
- Lastentarhanopettajaliitto 2004. Oleander, S., Kalliala, M., Petäjä, H., Ruoho, M.,

Wickström, S., Cleve, K., Uoti, A. (työryhmä). Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Lastentarhanopettajaliiton valtuuston 13.11.2004 hyväksymä ammattietiikka -ohjeisto. Viitattu 18.11.2011.

<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06AMMATILLISETASIA/AMMATTIETIIKKA/ETIIKKA.PDF>.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2011. Viitattu 16.6.2011.

http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/lapset_ja_media/median_vaikutuksia/minakuva/

Parrila. 2009. Kuvallinen ilmaisu perhepäivähoidossa. Viitattu 28.4.2011.

www.verve.fi/Link.aspx?id=1020531

Suomen Lastenhoitoalan liitto 2005. Lastenhoitoalan eettiset periaatteet. Viitattu 18.11.2011.

<http://www.slal.fi/index.php?k=7211>.

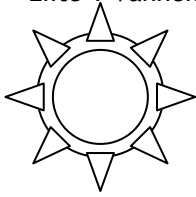
Kuvat

Kuva 1: Pienryhmämaalaus 21.6.2011.....	8
Kuva 2: Rhoda Kelloggin luomat 20 perusmuotoa.	23
Kuva 3: ”Millainen minä olen?”-piirustustyö: 5-vuotiaan tytön näkemys itsestään.	43
Kuva 4: ”Millainen minä olen?”-piirustustyö: 5-vuotiaan pojan tulkinta.	44
Kuva 5: 5-vuotiaan tytön Elämänkaaripuu. Vasemmalla positiivisia ja oikealla negatiivisia asioita.	50
Kuva 6: 5- ja 6-vuotiaiden poikien tekemä muovailuvahatyö.	58
Kuva 7: ”Taistelumaa.” 5-vuotiaan tytön ja 6-vuotiaan pojan muovailuvahatyö.	59

Liitteet

Liite 1 Vanhemmille lähetetty lupa-anomus opinnäytetyöhön osallistumisesta.	69
--	----

Liite 1 Vanhemmille lähetetty lupa-anomus opinnäytetyöhön osallistumisesta.



Keväinen tervehdys kaikille!

Olemme Laurea-ammattikorkeakoulun Tikkurilan yksikön kolmannen vuoden sosionomi-opiskelijoita. Suoritamme työharjoitteluamme Lapilan päiväkodissa ajalla 26.4.-1.7.2011. Tarkoituksenamme on toteuttaa Terhojen ryhmässä toiminnallinen opinnäytetyömme, jonka aiheena on lasten itsetunto ja sen havainnointi kuvallisten menetelmien avulla. Opinnäytetyömme tavoitteena on selvittää, millaisia havaintoja lapsen itsetunnosta voidaan tehdä käyttämällä kuvallista ilmaisua havainnoinnin välineenä. Lapsella on kuvan kautta mahdollisuus kertoa, millaisena hän näkee ja kokee itsensä. Menetelmät ovat piirtämiseen, maalaamiseen ja kädentaitoihin liittyviä tehtäviä.

Kysymekin nyt tällä lomakkeella teiltä lupaa siihen, että lapsenne voi olla osana tätä opinnäytetyöprosessia. Opinnäytetyön toteutus kokonaisuudessaan noudattaa meitä sitovaa vaitiolo- sekä salassapitovelvollisuutta, minkä johdosta kukaan opinnäytetyöhömmme osallistuva lapsi ei tule olemaan tunnistettavissa mistään työmme kirjallisesta tai kuvallisesta tuotoksesta. Työskentelemme siis täysin luottamuksellisesti, eikä lapsenne nimeä tai tietoja tulla käyttämään opinnäytetyöprosessin missään vaiheessa. Opinnäytetyöprosessiin kuuluu myös luvan hakeminen Keravan kaupungin varhaiskasvatuksen johtajalta.

Jos teillä on asiasta lisää kysyttävää, ottakaa ihmeessä yhteyttä. Kerromme mielellämme asiasta lisää!

Ystävällisin terveisin,

Mona Ruuskanen ja Annika Tiikkainen

mona.ruuskanen@laurea.fi

annika.tiikkainen@laurea.fi

Leikkaa tästä!

(rastita ruutuun sopiva vaihtoehto)

Lapseni saa osallistua opinnäytetyön toteuttamiseen

ja hänen tekemiään töitä saa hyödyntää opinnäytetyön kuvituksessa

Lapseni ei saa osallistua opinnäytetyön toteuttamiseen

eikä hänen tekemiään töitä saa hyödyntää opinnäytetyön kuvituksessa

Paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus