



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

TÄHTI JOKA LOISTAA

Lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukeminen

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysala
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagogisen lapsi- ja
nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto
Opinnäytetyö AMK
Kevät 2014
Katju Arffman
Hanna-Mari Valasmo

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

ARFFMAN, KATJU & VALASMO, HANNA-MARI:

Tähti joka loistaa:

Lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukeminen

Sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehdon opinnäytetyö,
63 sivua, 6 liitesivua

Kevät 2014

TIIVISTELMÄ

Toiminnallisen opinnäytetyömme tavoitteena oli tehdä opas, joka rakentui suunnittelemastamme ja toteuttamastamme toimintakokonaisuudesta. Tämän toimintakokonaisuuden pääteemoja olivat yksilöllisyys ja perhe ja se sisälsi itsetuntemusta sekä sosiaalisia taitoja kehittäviä harjoitteita. Tähti joka loistaa - opas lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukemiseen, on suunnattu esikouluikäisten lasten kanssa toimivien kasvattajien käyttöön. Toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoituksena oli auttaa lasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja perheenjäsenenä.

Toiminnallisen opinnäytetyömme toimeksiantajana oli Päiväkoti Keinuhevonen, joka on Orimattilassa sijaitseva yksityinen päiväkoti. Kohderyhmämme koostui päiväkodin esikouluikäisistä lapsista. Toimintakokonaisuus sisälsi tutustumiskerran lisäksi kuusi varsinaista toimintakertaa. Toimintakertoja yhdisti tähtiteema, joka näkyi niiden sisältämissä harjoitteissa. Suunnittelimme harjoitteet teoriapohjastamme nousseiden käsitteiden perusteella. Jokainen varsinainen toimintakerta oli rakenteeltaan samanlainen ja sisälsi erilaisia toiminnallisia harjoitteita.

Toimintakokonaisuudessa käytettiin toiminnallisia menetelmiä, sillä niiden on todettu edesauttavan itsetuntemuksen ja sosiaalisten taitojen kehitystä. Toiminnallisia menetelmiä käytettiin esimerkiksi askartelun ja valokuvauksen muodoissa. Toimintakokonaisuuden perusteella voidaan todeta, että tarjoamalla aika ja paikka lapsen omille pohdinnoille, lapset hyödyntävät tämän mahdollisuuden ja tuovat ajatuksensa esille.

Toiminnallinen opinnäytetyömme sisältää raportin sekä tuotoksemme eli oppaan. Raportissa avataan opinnäytetyöllemme keskeisiä teoriakäsitteitä, tuomme esille toimintakokonaisuuden toteuttamista ja arvioimme toimintakokonaisuutta itsearviointin sekä toimeksiantajan ja kohderyhmän antaman palautteen perusteella.

Asiasanat: yksilöllisyys, perhe, itsetuntemus, sosiaaliset taidot, toiminnalliset menetelmät

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

ARFFMAN, KATJU & VALASMO, HANNA-MARI:
Glowing star:
Supporting the progress of the child's self-knowledge

Bachelor's Thesis in Social Pedagogic Work with Children and Young People, 63
pages, 6 pages of appendices

Spring 2014

ABSTRACT

The objective of the thesis was to compose a guidebook, which contains the functional wholeness that we have contrived and actualize into practice. The main themes of this functional wholeness were individuality and family and it included exercises that develop self-knowledge and social skills. Glowing star- a guidebook to support the progress of the child's self-knowledge, is aimed at educators who are working with pre-school age children. The purpose of this functional thesis was to help child to perceive him- or herself as an individual and as a member of a family.

The commissioner of this functional thesis was Päiväkoti Keinuhevonen which is located in Orimattila. Our target group consisted of the pre-school age children from the Päiväkoti Keinuhevonen. The functional wholeness included a familiarization event and six actual events. The theme that connected these events were stars and it was seen as part of the exercises. The exercises we planned were based on the concepts that were based on the theory. Every one of these actual events had equivalent structure and they contained different kind of functions.

Functional methods were used in the study because these methods have been proven to support the development of self-knowledge and social skills. The functional methods that we used were, for example, photographing and crafting. Based on the functional wholeness it can be concluded that offering time and place for child's reflections he or she doesn't leave this opportunity unused.

Our functional thesis includes a report. The most central theoretical concepts are explained in it. Also we are bringing out how we implement into practice the functional wholeness and how we evaluated it by self-evaluation and with the feedback, which we had from the commissioner of the thesis and from our target group. In addition to the report, our functional thesis includes an output which is a guidebook.

Key words: individuality, family, self-knowledge, social skills, functional methods

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	8
2.1	Tavoite ja tarkoitus	8
2.2	Toimeksiantaja ja kohderyhmä	8
2.3	Tiedonhaun kuvaus ja aiemmat tutkimukset	9
3	ESIKOULUIKÄINEN LAPSI JA PERHEEN MÄÄRITTELY	12
3.1	Esikouluikäinen lapsi	12
3.2	Perheen määrittelyä	13
3.3	Lapsen käsitys perheestä	13
4	ITSETUNTEMUS	16
4.1	Itsetuntemuksen määrittelyä	16
4.2	Itsetuntemuksen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä	16
5	SOSIAALISET TAIDOT	19
5.1	Sosiaalisten taitojen määrittelyä	19
5.2	Tapoja sosiaalisten taitojen oppimiseen	20
6	TOIMINTAKOKONAISUUDEN TOIMINNALLISET MENETELMÄT	22
6.1	Toiminnalliset menetelmät lapsen oppimisessa	22
6.1.1	Oppimistyyli	23
6.1.2	Kasvattaja toiminnallisten menetelmien mahdollistajana	23
6.2	Taiteellisuus toiminnallisissa menetelmissä	24
7	TOIMINTAKOKONAISUUDEN KUVAUS	27
7.1	Yleistä toimintakerroista	27
7.2	Tähdet tutuiksi	30
7.3	Tähtien tuntua ja loistetta	31
7.4	Loistetta yksilönä ja yhdessä	34
7.5	Tähtien perheet	36
7.6	Salamavalojen säihkeessä	38
7.7	Taiteilevat tähdet	39
7.8	Loistavat tähdet	41
8	TOIMINNAN ARVIOINTI	44
8.1	Arvioinnin suorittamistavat	44

8.2	Toimintakokonaisuuden arviointi	45
8.3	Kohderyhmältä ja toimeksiantajalta saatu palaute	49
8.4	Tuotoksen arviointi ja hyödynnettävyys	51
9	POHDINTA	53
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Oman kehon, ajatusten ja tunteiden tuntemista sekä tiedostamista kutsutaan itsetuntemukseksi. Se on ymmärrystä omasta itsestämme ja tavoistamme toimia. (Toivakka & Maasola 2011, 19.) Itsetuntemuksen avulla ihminen oppii huomioimaan myös muut ympärillään, sillä sen jälkeen kun on oppinut kunnioittamaan omia hyviä ja huonompiakin piirteitä itsessään, pystyy asettumaan toisen asemaan (Dunderfelt 2006, 54). Opinnäytetyömme kautta halusimme herätellä lapsia pohtimaan omaa yksilöllisyyttään ja ainutlaatuisuuttaan juuri itsetuntemuksen kautta. Kuten Laine (2005, 24) toteaa, itsetuntemus on olennainen osa itsetuntoa. Itsetuntemuksen ja itsetunnon käsitteistä saatetaan jopa puhua toistensa synonyymeinä ja niitä onkin hankala eritellä (Koivisto 2007, 31). Tässä opinnäytetyössä painotamme itsetuntemuksen käsitettä, mutta käytämme myös käsitettä itsetunto.

Sosiaaliin taitoihin liittyy vahvasti juuri toisten huomioiminen ja ymmärrys käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla. Tällainen toiminta edesauttaa yhdessä toimimista sekä myönteistä ilmapiiriä. (Salmivalli 2005, 79.) Mielestämme sosiaalisten taitojen hallitseminen jo lapsuudessa on tärkeää, sillä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2010) mainitaan yleiseksi kasvatuksen ja oppimisen tavoitteeksi se, että lapsi oppii säätelemään toimintaansa. Tärkeää on myös oppia ymmärtämään tasavertaisuutta sekä hyväksymään ihmisten yksilöllisyyttä. (Opetushallitus 2010, 7.)

Ennen kouluikää lapsi kokee olevansa maailman keskipisteenä ja haluaa olla paras, ensimmäinen ja rakastetuin eikä koe miellyttämisen tarvetta. Lisäksi kuusivuotias lapsi on kiinnostunut menneistä tapahtumista, sillä hän haluaa kuulla tarinoita vauvaiästään. (Jantunen 2009, 80.) Tämän vuoksi koemme sosiaalisten taitojen harjoittelun olevan tarpeellista tälle ikävaiheelle ja, että kuusivuotias on kehitykseltään valmis pohtimaan tähänastista elämäänsä. Aikuisen tulisikin kannustaa lasta pohdintoihin ja siten tukea lasta hänen itsetuntemuksensa kehityksessä.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa käymiemme keskustelujen ja muun muassa työharjoitteluiden aikana tekemiemme omien havaintojen pohjalta

halusimme päästä selvittämään, kuinka lapsi perheensä määrittelee. Ritala-Koskinen (2001, 9-10) tuo esille sen, että yhteiskunnallisena huolenaiheena on nähty olevan juuri perhe ja siinä tapahtuvat muutokset, sillä perhe tavallisesti nähdään yhteiskunnan rakenteellisena perusyksikkönä. Vaikka muutokset näkyvät esimerkiksi avioerojen muodossa, perhe käsitteenä on pysynyt samana ja ihmiset kokevat sen tärkeänä ja keskeisenä asiana elämässään. Kuitenkin huoli yksittäisistä perheenjäsenistä ja erityisesti lapsista on noussut. Perheiden hajoamiset sekä niiden uudelleenmuotoutumiset on nähty riskinä lapsille, sillä puutteellinen tieto omasta henkilökohtaisesta historiasta ja taustasta ovat mahdollisesti uhka lapsen henkiseksi tasapainolle. Tähän ei vaikuta se, että onko kyse homoseksuaalien perheistä, uusperheistä tai yksinhuoltajaperheistä. Tilastokeskuksen mukaan yksi kymmenestä lapsiperheestä on uusperhe ja joka viides perheistä on yhden vanhemman perhe (Jokinen, Malinen, Pirskanen, Moilanen, Rautakorpi, Harju-Veijola, Notko & Kuronen 2013, 188). Tämä tieto tukee omia huomioitamme perheiden moninaisuudesta ja sen myötä lisääntyvistä vuorovaikutussuhteiden määristä. Huhtasen (2005, 8) sanoin ”perhe on lapsen ensimmäinen ihmisryhmä, johon hän yleensä kuuluu ja sopeutuu vaivattomasti”. Mielestämme tämä perustelee aiheemme tärkeyttä, sillä näemme perheen lapsen ensimmäisenä mahdollisuutena harjoitella sosiaalisia taitojaan sekä aloittaa perheen parissa pohdinnat omasta itsestään.

Opinnäytetyömme koostuu kirjallisesta raportista sekä toiminnallisesta osiosta, joiden pohjalta tuotettiin opas ”Tähti joka loistaa - lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukeminen”. Opas sisältää toiminnallisen opinnäytetyömme toimintakokonaisuuden, ja se on suunniteltu kasvattajille käytettäväksi esikouluikäisten lasten kanssa. Oppaan nimi toimii myös opinnäytetyömme nimenä. Kirjallisessa osiossa käsittelemme työmme keskeisiä käsitteitä eli itsetuntemusta, sosiaalisia taitoja, yksilöllisyyttä, perhettä sekä toiminnallisia menetelmiä ja lisäksi perehdymme toiminnallisen osion toteutukseen. Lopuksi arvioimme toiminnallista osiota ja tuomme esille omat pohdintamme koko opinnäytetyöprosessista. Havainnollistamisen apuna olemme käyttäneet raportissa myös kuvia.

Toiminnallisessa osiossa suunnittelimme ja toteutimme kuuden toimintakerran yhtenäisen toimintakokonaisuuden, jonka lisäksi pidettiin yksi tutustumiskerta. Toimintakokonaisuuden pääteemoiksi nousivat yksilöllisyys ja perhe.

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Päiväkoti Keinuhevosen kanssa, joka on Orimattilassa sijaitseva yksityinen päiväkoti. Kohderyhmänä olivat päiväkodin esikouluikäiset. Päädyimme tekemään toiminnallisen opinnäytetyön, sillä juuri toiminnallisuus on lapselle luontainen tapa toimia ja ajatella. Lapselle mielekkäällä tavalla toimia kuten leikkimällä, liikkumalla ja taiteen muotoihin tutustumalla, voidaan edesauttaa lapsen osallistumismahdollisuutta sekä itsenäistä ajattelua. (Stakes 2005, 20.)

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa kerromme toiminnallisen opinnäytetyömme lähtökohdista. Kerromme työmme tavoitteesta ja tarkoituksesta, esittelemme toimeksiantajamme sekä kohderyhmämme ja kuvaamme tiedonhakuprosessiamme. Tuomme myös esille käyttämiämme ja aiheeseemme liittyviä aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia.

2.1 Tavoite ja tarkoitus

Toiminnallisen opinnäytetyömme tavoitteena oli tehdä opas, joka rakentuu suunnittelemastamme ja toteuttamastamme toimintakokonaisuudesta. Tämä toimintakokonaisuus sisältää itsetuntemusta sekä sosiaalisia taitoja kehittäviä harjoitteita. Toimintakokonaisuuden tavoitteena olikin auttaa lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan sekä tukea lasta itsetuntemuksensa vahvistamisessa.

Toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoituksena oli auttaa lasta hahmottamaan itsensä yksilönä sekä perheenjäsenenä. Toimme esille yhden tavan siihen, kuinka kasvattajat voisivat esikouluikäisten lasten kanssa käydä läpi toimintakertojen pääteemoja yksilöllisyyttä ja perhettä.

Opinnäytetyöprosessin tarkoituksena oli tukea ammatillista kasvuamme sekä lisätä osaamistamme varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa toimimiseen. Molemmilla opinnäytetyöntekijöistä on kiinnostus suuntautua työelämässä juuri varhaiskasvatukseen ja sen vuoksi oli loogista, että opinnäytetyö kohdistui tähän ikäryhmään.

2.2 Toimeksiantaja ja kohderyhmä

Yhteistyökumppanimme ja opinnäytetyömme toimeksiantajana oli kolmen yrittäjän yhteistyöllä vuonna 2005 perustama Päiväkoti Keinuhevonen. Orimattilassa sijaitsevan päiväkodin toimintaa on laajennettu vuonna 2008 ja nykyään hoitopaikkoja on yhteensä 29. Päiväkodissa työskentelee sosionomi, ryhmäavustaja, sekä kaksi lastentarhaopettajaa ja lähihoitajaa. (Päiväkoti Keinuhevonen 2011.)

Keinuhevosesessa on seitsemän esikouluikäistä lasta, joista toiminnallisen opinnäytetyömme kohderyhmä muodostui (Päiväkoti Keinuhevonen 2011). Tietoisesti halusimme pienehkön kohderyhmän, jotta lapset saisivat mahdollisimman yksilöllistä ohjausta toimintakerroilla. Myös suunnittelemamme harjoitteet vaativat aikaa lapsen omille pohdinnoille, jotka eivät olisi olleet mahdollisia toteuttaa suuren ryhmän kanssa.

2.3 Tiedonhaun kuvaus ja aiemmat tutkimukset

Tiedonhakuja suoritimme monipuolisesti ja aloitimme sen keväällä 2013 käyttämällä digitaalisia tietokantoja. Toiminnallisen opinnäytetyömme aiheeseen perehdyimme aluksi hakupalvelu Googlen avulla. Sieltä vastaan tulevien hakutulosten ja ideoiden avulla aloimme hahmottaa opinnäytetyömme kokonaisuutta ja rajata aihettamme. Tämän jälkeen tiedonhakuamme eteni varsinaisiin digitaalisiin tietokantoihin kuten tiedonhakuportaali Nelliin, kirjastojen yhteistietokantaan Melindaan, Helsingin Yliopiston kirjastojen tietokanta HELKAan, Helsingin yliopiston digitaaliseen arkistoon HELDAan, JYXiin eli Jyväskylän Yliopiston julkaisuarkistoon sekä Päijät-Hämeen koulutus konsernin tietokantaan Mastoon. Käytimme hakusanoja kuten itsetunto, itsetuntemus, varhaiskasvatus, esikouluikäinen lapsi, perhe ja sosiaaliset taidot. Englanninkielisiä hakusanoja olivat muun muassa social skills, self-awareness, selfhood ja children self-esteem. Varmistimme, että käyttämämme hakusanat löytyvät YSA - Yleisestä suomalaisesta asiasanastosta ja näitä sanoja ja niiden eri muotoja käyttäen suoritimme digitaalista tiedonhakuja sekä etsimme lähdekirjallisuutta ja tutkimuksia.

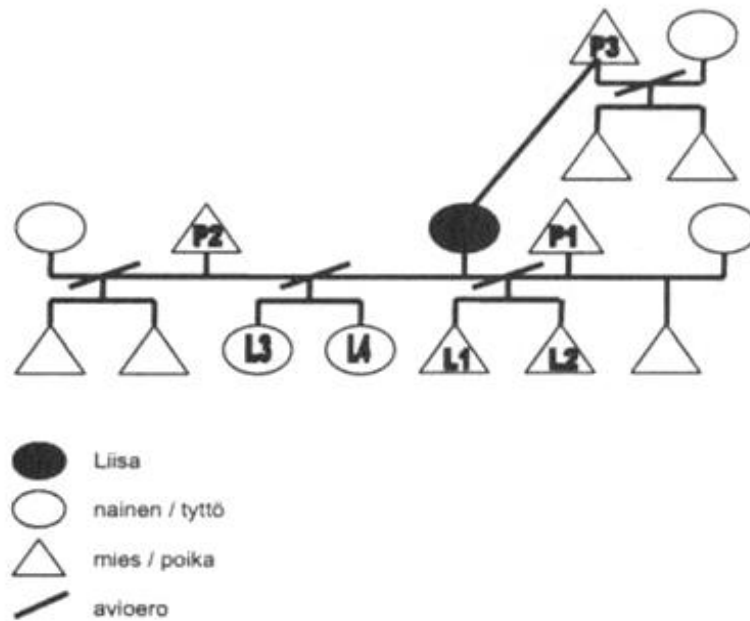
Mielenkiintoisena poikkeavuutena hakutuloksiin liittyen huomasimme, että käyttäessämme hakusanoja lapsi ja värit tai children and colours hakutuloksia löytyi todella vähän verrattuna muihin käyttämiimme hakusanoihin. Löytämäämme lähdeaineistoa pyrimme tietoisesti rajaamaan lähivuosina julkaistuun materiaaliin. Aikarajana pidimme yleisen ohjeistuksen mukaista kymmentä vuotta, lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta joiden käyttö on perusteltua, sillä esimerkiksi Sirku Ahon (1996) kirjoittama Lapsen minäkäsitys ja itsetunto tarjoaa aiheestamme laajasti tietoa, ja sitä on käytetty myös viime

vuosien tutkimuksissa. Lisäksi hyödynsimme Päijät-Hämeen koulutus konsernin tarjoamaa tiedonhankintaklinikkaa, jossa saimme tiedonhankinnassa henkilökohtaista ohjausta informaattikolta.

Tiedonhaun tuloksena löysimme toiminnallisen opinnäytetyömme aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Itsetuntoon ja sen kehitykseen liittyviä tutkimuksia löytyy paljon useista eri näkökulmista. Toiminnallisessa opinnäytetyössä käytämme Päivi Koiviston (2007) tutkimusta ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa” Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi, jossa tutkija käsittelee kuinka päiväkodin toimintatapoja muuttamalla voidaan edesauttaa lapsen itsetunnon kehittymistä. Pehdyimme tutkimukseen, sillä itsetunnon kehitys on yksi osa itsetuntemusta, jonka avulla pohditaan ihmissuhteiden kautta rakentuvia käsityksiä ja näkemyksiä (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 48).

Perheteemaa ovat tutkineet muun muassa Aino Ritala-Koskinen ja Anna-Maija Castrén. Ritala-Koskinen (2001) tutkimuksesta Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista saimme haluamaamme lapsinäkökulmaa perheen määrittelyyn. Castrén (2009) taas tuo esille suorasanaisesti suomalaisten nykypäivänä moninaiset perhe- ja vuorovaikutussuhteet tutkimuksessaan Onko perhettä eron jälkeen? Eroperhe, etäperhe, uusperhe. Tutkimuksen kohde on yksi tekijöistä, miksi päädyimme rajaamaan toiminnallisen opinnäytetyömme aiheen perheeseen ja tutkimuksessa esiintynyt kuvio tuo esille yhden esimerkin perhesuhteiden moninaisuudesta (kuvio 1). Tässä esimerkissä musta ympyrä kuvaa Liisaa, jolla on avioliitosta kaksi poikaa (L1 ja L2) ensimmäisen aviomiehensä (P1) kanssa. Liitto päättyi eroon ja myöhemmin elämässään Liisa avioitui miehen (P2) kanssa, jolla oli päättyneestä liitostaan kaksi poikaa. Liisa ja hänen miehensä saivat kaksi yhteistä tytärtä (L3 ja L4). Myös Liisan ensimmäinen aviomies sai uuden puolisonsa kanssa yhteisen pojan. Liisan toinenkin avioliitto päättyi eroon, ja muutamia vuosia eron jälkeen hän tapasi kolmannen puolisonsa (P3), jolla oli kaksi aikuista poikaa päättyneestä liitosta. (Castrén 2009, 8.) Mielestämme juuri tämä kuvio tuo selkeästi esille uusperheiden lasten vuorovaikutussuhteiden määrää ja huomion arvoista on myös se, ettei kuvio näytä kaikkia vuorovaikutussuhteita, joita syntyy muiden sukulaisten esimerkiksi

isovanhempien kanssa. Nykyaikana yleisiä syitä perherakenteiden muutoksille ovat useiden peräkkäisten parisuhteiden ja erojen vuorottelu. Näistä johtuen lapsi voi kuulua useampaan kuin yhteen uusperheeseen, ja vuorovaikutussuhteiden vaihtuvuus lisääntyy entisestään. (Castrén 2009, 36; Ritala-Koskinen 2003, 121, 139.)



Kuva 1 Liisan perhesuhteet

3 ESIKOULUIKÄINEN LAPSI JA PERHEEN MÄÄRITTELY

Tässä luvussa syvennymme esikouluikäisen lapsen kehitystasoon ja avaamme kuinka tässä ikävaiheessa lapsi ajattelee sekä toimii. Kerromme yleisestä perheen määrittelystä ja tuomme esille lasten tapaa määritellä perhettä, joka on näistä kahdesta tärkeämpi näkökulma toiminnallisen opinnäytetyömme kannalta.

3.1 Esikouluikäinen lapsi

Kuusivuotias lapsi käy läpi suuria muutoksia ja on eräänlaisessa murrosvaiheessa. Näitä muutoksia tapahtuu lapsen fyysisessä ja sosiaalisessa kehityksessä sekä hänen tunne-elämässään ja ajattelussaan. Kuusivuotiaalla riittää innokkuutta sekä voimaa ja sen vuoksi lapsi tarvitseekin aikuisen apua, jotta osaisi suunnata nämä voimavarat asianmukaiseen tekemiseen. (Lautela 2009, 27, 30.) Piaget'n mukaan esikouluikäinen lapsi on kehityksessään siinä vaiheessa, että hän oppii ymmärtämään, ettei kaikki ole aina sitä miltä näyttää, sillä päättely ei perustu enää pelkkään näköhavaintoon. Lapsen ajattelu muuttuu joustavammaksi ja ongelmanratkaisukyky monipuolisemmaksi. Lapselle kehittyy kyky ymmärtää erilaisia malleja sekä symboleita ja samalla lapsi alkaa muodostaa erilaisia luokituksia asioiden yhteneväisyyksien perusteella. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 81-82.)

5-7-vuotias lapsi omaa kyvyn asettua toisen asemaan ja ymmärtää toisten näkökulmia. Tämän ikäinen lapsi käsittää, että häneltä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä tilanteesta riippuen ja hahmottaa, ettei samalla tavalla välttämättä voi joka paikassa käyttäytyä niin kuin kotona. Pyydettyä lapsi kuvailee itseään kertomalla nimensä sekä mitä kaikkea on kokenut. Hän myös tuo ilmi fyysisiä ominaisuuksiaan. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 108.) Oppimaan innokkaalle kuusivuotiaalle lapselle kotityöt ovat arvokkaita oppimisen menetelmiä. Niissä lapselle tulee harjoitusta motoriikassa, kognitiivisessa kehityksessä, sosiaalisissa taidoissa sekä ympäristön ymmärtämisessä. (Lautela 2009, 30.)

Motorisiin taitoihin sisältyvät karkeamotoriset taidot ja hienomotoriset taidot. Pystyäkseen oppimaan hienomotorisia taitoja, lapsen tulee hallita jonkin asteista karkeamotoriikkaa, jolla tarkoitetaan suurten lihasryhmien hallintaa ja

kehonliikkeiden koordinaatiota. (Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2008, 123; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 79.) Lapsen ollessa 6-8 -vuotias, hänen hienomotoriikassaan sekä silmän ja käden yhteistyössä alkaa näkyä selkeää kehitystä, joita ovat esimerkiksi kynäote, piirtäminen ja askarteleminen. Myös lapsen ajattelussa näkyy laadullista muutosta, joka näkyy muun muassa asioiden ja esineiden luokittelun osaamisessa. Lisäksi syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen kehittyy. Näiden pohjalta lapsen on helpompi oppia ymmärtämään sosiaalisia tilanteita ja suhteita. (Mäkelä 2009, 67.)

Lautelan (2009, 31-32) mukaan kuusivuotiaan lapsen leikki on myös kehitysvaiheessa, jossa leikin kulku on aivan toisenlainen kuin 3-5 -vuotiaan. Lapsi suunnittelee leikkiä aiempaa pidempään ja samaa leikkiä hän voi jatkaa useamman päivän aikana.

3.2 Perheen määrittelyä

Tilastokeskus (2013) jaottelee perheet selkeästi seitsemään eri luokkaan: lapsettomat tai lapsen kanssa asuvat avo- tai avioparit, rekisteröidyt nais- tai miesparit ja yhden vanhemman perheet. Tilastollisesti perheen määrittelyssä käytetty tukipiste on kuitenkin asunto. Näin ollen perheen muodostavat henkilöt, jotka asuvat samassa asunnossa ja joilla on keskenään virallinen tai epävirallinen perhesuhde. Huomioitava seikka on kuitenkin se, että tilastoituihin perheisiin ei lasketa kuuluvaksi kuin kaksi sukupolvea riippumatta siitä, kuinka monta sukupolvea samassa taloudessa asuu. (Ritala-Koskinen 2001, 13-14.)

Ritala-Koskinen (2001, 9) tuo esille mielenkiintoisen määritelmän perheestä, jossa perheen tekevät ihmiset, ja joka muokkautuu juuri ihmisten mukana. Perheen määrittelyt ovatkin moninaisia ja muuttuvia, mutta perheen päätekijät perustuvat hoivan, vastuiden sekä velvollisuuksien jakamiseen.

3.3 Lapsen käsitys perheestä

Ritala-Koskinen (2003, 133) kertoo artikkelissaan lapsen näkökulmasta perheen määrittelystä. Lapsille perheessä on tärkeää kokemus siitä, kuinka he tulevat

huomioiduiksi eli rakastetuiksi ja kunnioitetuiksi omana itsenään. Vähemmän merkityksellistä lapsille on, kuinka perhe on jäsentynyt ja mitkä ovat perheenjäsenten viralliset suhteet keskenään. Ulkopuolisena henkilönä kenen tahansa perhettä on vaikea selkeästi määrittellä, oli kyse sitten aikuisen tai lapsen perheestä. Tämän vuoksi on tärkeää kunnioittaa myös lapsen omaa näkemystä ja kokemusta perheestään. Lapset ovat kykeneviä ja halukkaita kertomaan perheistään ja perheellä on selkeästi suuri merkitys. Kysymykseen siitä, mikä on lapsen perhe, olisi hyvä saada vastaus lapselta itseltään, sillä läheiset ihmissuhteet ylläpitävät lapsen kokemusta turvallisuudesta sekä hyvinvoinnista. (Jokinen ym. 2013, 195-196.)

Kuitenkin vasta 1990-luvulla tilastontekijät ovat tuoneet perhetilastoihin uutta näkökulmaa, sillä aikaisemmasta poiketen on tuotu esille lapsista lähtevä näkökulma perheeseen (Ritala-Koskinen 2001, 14). Myös Jokinen ym. (2013, 175) toteavat, että lasten kokemuksia ja näkemyksiä perheestä on tutkittu yllättävän vähän. Heidän projektissaan ”Lasten emotionaalinen turvallisuus moninaisissa perhesuhteissa” on tutkittu juuri lasten omia kokemuksia perhesuhteistaan. Projektissa kävi ilmi, että lapset luettelivat perheenjäsenikseen niin biologiset vanhemmat ja sisarukset kuin myös mahdolliset vanhempien uudet puoliset, sijaisvanhemmat sekä puolisukua olevat sisarukset. Jotkut luettelivat perheenjäsenikseen esimerkiksi isovanhempia ja tätejä.

Ritala-Koskisen (2001, 115) tutkimuksessa kävi ilmi, ettei lasten ollut vaikeaa määrittellä, ketä heidän perheeseensä kuuluu. Jokainen tutkimukseen haastateltavista lapsista määrittelivät perheeseensä kuuluvaksi vähintään yhden henkilön, jonka kanssa asui yhdessä. Osa lapsista myös luetteli perheenjäsenikseen lemmikkieläimiä. Tämä on usein sivuutettu seikka ja tuo esille lemmikkieläinten merkityksellisyyttä lapsen elämässä. (Ritala-Koskinen 2001, 126.) Joskus lemmikkieläimet saatetaan jopa tuntea läheisemmäksi kuin muut perheenjäsenet. Joka tapauksessa perhesuhteissaan lapset pitävät merkityksellisenä rakkautta, kiintymystä sekä yhteistä aikaa. Nämä tekijät saattavat olla vaikuttavia tekijöitä perhettä määriteltäessä. Avoin ilmapiiri tässä määrittelyssä edesauttaa lasta käsittelemään mahdollisia elämänmuutoksia. Ylitse muiden kuitenkin perhesuhteissa ovat pitkäjänteisyys, läheisyys,

luottamuksellisuus sekä arkinen yhdessäolo ja yhdessä tekeminen. (Jokinen ym. 2013, 185, 196-197.)

4 ITSETUNTEMUS

Tässä luvussa perehdytään itsetuntemukseen käsitteenä. Koiviston (2007, 31) mukaan käsitteitä kuten itsetunto, itsetuntemus ja itseluottamus on vaikea määrittellä yksiselitteisesti, ja niitä voidaan jopa käyttää toistensa synonyymeinä. Tätä tukee myös Perttula (2013) sanoessaan itsetuntemuksen ja itsetunnon olevan käsitteitä, jotka kietoutuvat toisiinsa. Perttula (2013) toteaa myös, että itsetuntemuksesta alkaa itsetunnon kasvu. Käsitteiden rinnakkaisuuden huomasimme itsekin perehtyessämme tietopohjaamme ja sen vuoksi käytämme raportissa itsetuntemus käsitteen rinnalla käsitettä itsetunto.

4.1 Itsetuntemuksen määrittelyä

Toivakan ja Maasolan (2011, 19) mukaan itsetuntemuksella tarkoitetaan perustaa, joka on pohjana rakennettaessa minäkuvaa eli käsitystä itsestä. Itsetuntemus on muun muassa pohdintaa siitä kuka minä olen, mihin kuulun ja mistä olen tullut. Näiden kysymysten avulla jokainen rakentaa yksilöllisesti omaa maailmaansa, sillä se ei ole valmiina ketään varten. (Dunderfelt 2006, 18, 21.) Samoin tavoin käsitettä määrittelee Ojanen (2011, 22) sanoessaan itsetuntemuksen olevan käsitystä ja pohdintaa omasta olemassaolosta sekä omasta tilasta. Itsetuntemuksen kehittäminen on tavoitteellista, jatkuvaa ja se vaatii opiskelua, jotta päästään tulokseen jossa ihminen tuntee itsensä mahdollisimman hyvin (Ojanen 2011, 11).

Itsetuntemustaitoja voidaan muiden taitojen tapaan tietoisesti opetella ja niitä opitaan yleensä huomaamatta kasvuympäristöissä sekä yhdessä muiden kanssa toimiessa. Lapsen itsetuntemustaidot ovat vielä keskeneräiset ja ne kehittyvät lapsen varttuessa. Omien ajatusten, tunteiden ja muistojen tietoinen tarkastelu edistää itsetuntemusta. (Toivakka & Maasola 2011, 25-27.)

4.2 Itsetuntemuksen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Yksi itsetuntemukseen vaikuttavista tekijöistä on toisten antama palaute, sillä sen avulla ihminen rakentaa itsetuntemustaan (Ojanen 2011, 94). Myös palautteenantajalla ja palautteen ajankohdalla on merkitystä. Lapsen on helpoin

omaksua palautetta ihmiseltä, jota hän arvostaa. Oikein ajoitettu palaute on ensiarvoisen tärkeää, ja se tulisikin antaa välittömästi toiminnan jälkeen. Jos palautetta ei voida antaa heti, tulee lapselle kertoa tarkasti mistä toiminnasta palautetta annetaan. Lisäksi sillä, miten palautetta annetaan, on merkitystä. Sanallisen palautteenannon lisäksi tulee kasvattajan kiinnittää huomiota eleisiin, ilmeisiin sekä kehon kieleen, sillä nämä seikat saattavat kertoa lapselle onnistumisestaan enemmän kuin mitä kasvattaja hänelle sanoilla kertoo. (Aho 1996, 52-53; Aho 2005, 50.) Myös toisten lasten antamalla palautteella on merkitystä siinä, kuinka lapsi kokee itsensä. Lapselle saattaa muodostua vääristynyt käsitys itsestään ja sen muuttaminen on hankalaa, jolloin lapsen toimintaa ohjaa hänen vääristynyt käsitys itsestään. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 195.)

Tutkimuksessaan Koivisto (2007, 158) havaitsi, että huomion kiinnittämisellä vuorovaikutuksen laatuun oli merkitystä vuorovaikutuksen muuttumiselle entistä positiivisempaan. Samoin kävi, kun lapsi sai jakamatonta huomiota ja myönteistä palautetta. Vuorovaikutuskokemuksen sekä saamansa palautteen perusteella ihminen rakentaa käsitystä itsestään (Aho 1996, 28). Vuorovaikutuksen ei tarvitse olla erityistä tai suunniteltua, vaan se voi olla arkista yhdessäoloa ja yhdessä tekemistä (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 56).

Lapsille on tärkeää tuoda esille, että tunteet ovat luonnollinen osa ihmisten elämää ja niiden näyttäminen on sallittua. Aikuisilta lapsi saa mallia siitä, kuinka ilmaista ja hallita tunteitaan. (Koivisto 2007, 146.) Tunteiden ilmaisun avulla lapsi oppii erottelemaan eri tunnetiloja. Näin hän myös oppii ymmärtämään itseään. Tunteiden ilmaisu auttaa lasta huomaamaan, ettei ihmisen käyttäytyminen vastaa aina hänen tunteitaan. Kaikilla ihmisillä on ominainen tapa ilmaista tunteitaan ja aikuisen tulisi ottaa tämä yksilöllisyys huomioon auttaessaan lasta tunteiden ilmaisussa. (Aho 1996, 69.)

Dunderfeltin (2006, 60) mukaan itsetuntemuksen kannalta olennaisessa osassa on tunteiden ymmärtäminen. On myös tärkeää tiedostaa, kuinka työstää omaa ajatteluaan ja tunteitaan. Itsetuntemuksesta on hyötyä häiritsevien tunteiden ymmärtämisessä sekä niiden hyödyntämisessä rakentavasti. Itsetuntemuksen

avulla voi esimerkiksi oppia huomaamaan miten helposti suuttuu turhista asioista. (Dunderfelt 2006, 92, 145.) Myös Toivakan ja Maasolan (2011, 26) mukaan omia tunteita voi oppia tunnistamaan. Esimerkiksi ärsyyntyessä olisi hyvä ottaa etäisyyttä tilanteeseen ja olla menemättä tunnekuohuun mukaan. Tämä edesauttaa kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa.

Tunteidenkin ilmaisua voi vertailla, sillä ihmiset ilmaisevat tunteitaan eri tavoin ja samaa tunnetta voidaan ilmaista monella eri tavalla (Aho 2005, 53). Ojanen (2011, 134) tuokin esille ihmisten tarpeen vertailla itseään muihin ja sen, että ihminen oppii vertailemaan jo varhaisessa vaiheessa. Lapsi käyttää vertailua ainutlaatuisuutensa tunnistamiseen, eroavaisuuksiensa havaitsemiseen suhteessa toisiin ja sen havainnoimiseen, missä on paras. On kuitenkin tärkeää huomioida, ettei kyse ole välttämättä kilpailemisesta vaan ennemminkin arkisten asioiden vertailusta kuten siitä, kenellä on pisimmät hiukset tai kenellä on nimessään eniten kirjaimia. (Aho 1996, 68.)

5 SOSIAALISET TAIDOT

Viidennessä luvussa avaamme sosiaalisten taitojen käsitettä. Ensin tuomme esille, miten sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus eroavat toisistaan, jonka jälkeen kerromme kuinka sosiaaliset taidot määritellään. Viimeisenä on esitelty, kuinka sosiaalisia taitoja voi harjoittaa ja oppia.

5.1 Sosiaalisten taitojen määrittelyä

Sosiaaliin taitoihin liitetään usein käsite sosiaalisuus, mutta on tärkeää huomata, että sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot tarkoittavat eri asioita. Sosiaalisuus on temperamenttipiirre ja sillä tarkoitetaan synnynnäistä halua vuorovaikuttaa ja halua olla ihmisten parissa. Sosiaalinen ihminen viettää aikaansa enemmän yhdessä muiden ihmisten kanssa kuin yksin, mutta se ei takaa sitä, että hän tulee toimeen heidän kanssaan. Vastaavasti ihminen, jolla on hyvät sosiaaliset taidot ei välttämättä kaipaa muita ihmisiä ympärilleen, mutta hänellä on kyky tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 17-18.)

Sosiaalisuudesta on hyötyä sosiaalisten taitojen oppimisessa, mutta se ei ole edellytys kyseisten taitojen oppimiselle. Sosiaalinen ihminen hakeutuu muiden seuraan ja näin ollen lisää vuorovaikutussuhteitaan ihmisten kanssa. Tällä tavoin hän harjoittaa jatkuvasti sosiaalisia taitojaan ja kehittää niitä saamansa palautteen avulla. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 53.)

Laineen (2005, 116) mukaan sosiaalisten taitojen määrittely sekä jaottelu ovat vaihtelevaa ja jokaista yksittäistä sosiaalista taitoa on mahdotonta luetteloida, sillä ne ovat tilanteeseen ja kulttuuriin sidonnaisia. Sosiaaliset taidot ovat käyttäytymisen muotoja ja niistä on hyötyä tilanteissa, joissa tarvitaan yhteistoimintaa. Yhdessä toimiminen edellyttää monia eri valmiuksia, joihin sosiaaliset taidot vastaavat. Tällaisia valmiuksia ovat muun muassa halu suostua kompromisseihin ja taito pitää puoliaan tarpeen vaatiessa. (Laine 2005, 115, 121.) Yleisesti voidaan sanoa, että sosiaalisten taitojen avulla ihminen pyrkii toimimaan muiden kanssa rakentavasti niin, että päästään positiiviseen lopputulokseen (Kauppila 2005, 125). Sosiaaliset taidot omaavalla ihmisellä on paljon eri vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi, sillä hän neuvottelee ja sovittelee sekä

kuuntelee muita ja ottaa huomioon eri näkökulmia. Tarvittaessa hän ottaa johtajan roolin tilanteen selvittämiseksi. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 22.) Sosiaaliisiin taitoihin kuuluu myös empaattisuus, jolloin ihminen osaa tunnistaa muiden tunnetiloja. Empaattinen ihminen pystyy asettumaan toisten asemaan ja osaa niin iloita muiden ihmisten puolesta kuin myös ottaa osaa heidän suruunsa. (Ojanen 2011, 178.)

Sosiaalisesti taitava lapsi osaa yleisimmät käytöstavat eli esimerkiksi kiittää ruokapöydästä noustessa ja pyytää anteeksi tarvittaessa. Lisäksi lapsi tiedostaa muiden ihmisten olemassaolon ja heidän käyttäytymisensä merkityksiä. Leikkiessä sosiaalisesti taitava lapsi osaa ottaa muut leikkijät huomioon ja noudattaa leikin sääntöjä. Niin aikuisilla kuin lapsillakin sosiaaliset taidot sisältävät taidon ilmaista mielipiteensä ja kertoa, mistä pitää ja mistä ei pidä. Lapsi, joka hallitsee sosiaaliset taidot, pystyy ilme- ja elekielellään kiinnittämään toisten huomion sekä viestimään sanattomasti muiden kanssa. (Kauppila 2005, 136, 138.)

5.2 Tapoja sosiaalisten taitojen oppimiseen

Salmivalli (2005, 79) toteaa sosiaalisten taitojen olevan opittuja, kuten taidot yleensäkin ovat. Sosiaaliset taidot ovat iästä riippuvaisia, ja ne kehittyvät yksilöllisesti. Lisäksi niitä tarvitaan läpi elämän, sillä päivittäin tulee vastaan sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, joissa pitää pystyä toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. Samoin kuin monien uusien taitojen oppimiseen myös sosiaalisten taitojen oppimiseen tarvitaan aikaa ja harjoitusten toistoja. (Kauppila 2005, 125, 132.)

Lasten keskinäiset leikki-tilanteet mahdollistavat sosiaalisten taitojen harjoittelun ja juuri harjoittelun kannalta vertaisoppimisella on tärkeä rooli (Kauppila 2005, 138-139). Harjoittamalla sosiaalisia taitoja lapsen suhtautuminen muihin ihmisiin muuttuu, ja lapsi huomaa voivansa nauttia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä saavansa siitä positiivisia kokemuksia aiempien mahdollisesti negatiivisten kokemusten sijaan. Kun vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa toteutuu lapselle

ilman toistuvaa negatiivisuutta, lapsi oppii pitämään vuorovaikutustilanteista sellaisenaan palkitsevina. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 174-175.)

Sosiaalisten taitojen oppimiselle olennaista on perusturva, jonka muodostumiseen vaikuttavat vanhemmat. Heiltä lapselle välittyy tunne siitä, että hänestä pidetään huolta. Perusturvan avulla lapselle kehittyy hyvä itsetunto ja itseluottamus. Nämä mahdollistavat myös toisten arvostamisen ja huomioon ottamisen, jotka ovat olennaisia sosiaalisia taitoja. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 158-159.) Vanhemmat toimivat lapselle havainnoinnin kohteena, ja he näyttävät esimerkkiä sosiaalisten taitojen käytöstä. Keskeisimmässä osassa sosiaalisten taitojen oppimisessa ovat kuitenkin vanhemmilta saatu positiivinen palaute ja luottamus, jotka kannustavat lasta harjoittelemaan sosiaalisia taitoja. Saamaansa palautetta hyödyntäen lapsi muodostaa esimerkkejä itselleen, kuinka toimia eri tilanteissa. (Kauppila 2005, 129, 131, 139.)

Keltikangas-Järvinen (2010a, 167) toteaa, että lapsi ei opi sosiaalisia taitoja ilman aikuisen ohjausta. Tätä toteamusta tukee Kauppila (2005, 126) mainitessaan koulun, vanhempien ja muiden sosiaalisten ryhmien opettavan lapsille sosiaalisia taitoja. Pienten lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa aikuinen ei ole läsnä, käy usein niin, että esimerkiksi erimielisyyksien ilmaantuessa tilanne ratkeaa heikoimman häviöön. Tämän vuoksi päiväkodissa aikuisen läsnäolo on merkityksellistä ja lastentarhanopettajan tärkeimpiin tehtäviin voidaan lukea sosiaalisten taitojen opettaminen lapsille. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 167.) Sosiaalisten taitojen opettamisessa tulee ottaa huomioon lapsen kypsyystaso, ikä ja persoonallisuuden piirteet (Kauppila 2005, 139). Päiväkodissa aikuinen voi tukea sosiaalisten taitojen oppimista huolehtimalla, että kaikki pääsevät leikkiin mukaan. Lapsi voi harjoitella sosiaalisia taitoja niin muiden kanssa kuin yksinkin, sillä hän voi leikkiessään esimerkiksi nukan kautta eläytyä eri rooleihin ja opetella huolenpitoa toisista. (Laine 2005, 239.) Dunderfeltin (2011, 79) mukaan kaikenikäiset lapset harjoittelevat leikin avulla omia sisäisiä taitojaan, suhtautumistaan maailmaan sekä sosiaalisia taitoja. Lapsi matkii leikeissään ympäristöään sekä siellä tapahtuneita asioita, joiden avulla hän oppii tapoja ja tottumuksia.

6 TOIMINTAKOKONAISUUDEN TOIMINNALLISET MENETELMÄT

Kuudennessa luvussa kerromme toiminnallisista menetelmistä ja siitä, kuinka ne edesauttavat lapsen oppimista. Avaamme oppimistyylikäsitettä ja sitä, kuinka kasvattaja voi omalla toiminnallaan mahdollistaa toiminnallisten menetelmien käyttöä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) tulee esille, kuinka lapselle tulisi esitellä uusia tapoja toimia ja näin ollen rikastuttaa hänen kokemusmaailmaansa (Opetushallitus 2010, 6). Tämä on yksi syy siihen, miksi olemme valinneet valokuvauksen yhdeksi toiminnallisista menetelmistä. Tuomme esille valokuvauksen lisäksi muiden käyttämiemme toiminnallisten menetelmien teoriaa.

6.1 Toiminnalliset menetelmät lapsen oppimisessa

Nimestä voi päätellä, että toiminnalliset menetelmät perustuvat oppijan omatoimiseen ja aktiiviseen rooliin työskentelyssä. Ne sisältävät harjoitteita, joissa usein esiintyy kokemuksellisuus, vuorovaikutteisuus, mielikuvituksellisuus ja luovuus. Toiminnallisten menetelmien harjoitteet eivät ole pelkästään ajanvietettä, vaan niillä on aina jokin tavoite. Harjoitteiden avulla opitaan muun muassa toisten huomioimista ja kuuntelemista sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Lisäksi toiminnallisten harjoitteiden avulla itsetuntemus ja itsetunto kehittyvät. (Peda.net 2011, 1-2.)

Lapselle tulee välittyä tunne yrittämisen tuomasta hyvästä olostä. Jos lapsi ei yrittämisestä huolimatta tunne onnistuvansa, on aikuinen apuna tarvittaessa. Näin ollen tärkeintä ei ole lopullinen tuotos vaan itse prosessi, jossa mahdollistetaan onnistumisen kokemuksia. (Koivisto 2007, 141.) Leikinomaiset piirteet sisältyvät usein toiminnallisiin menetelmiin, ja näiden piirteiden avulla mahdollistuu luovuuden esiin tuominen (Peda.net 2011, 1). Lapselle luontainen tapa toimia on leikkiä, liikkua, tutkia ja ilmaista itseään eri taidemuotojen kautta. Näillä ominaisilla tavoilla toimiminen kehittää lapsen käsitystä itsestään ja edesauttaa hänen mahdollisuuksiaan osallistumiseen. Oppimisen ja onnistumisen iloa lapsi voi kokea toimiessaan mielekkäällä tavalla ja sen myötä myös tuoda esille ajatteluaan ja tunteitaan. (Stakes 2005, 18, 20.)

6.1.1 Oppimistyyli

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaisesti lapsille toiminnan tulee näyttäytyä haasteellisena ja tarkoituksenmukaisena. Lisäksi esiopetuksessa tulisi kiinnittää huomiota lapsen osallisuuteen, jonka myötä voidaan edistää lapsen kasvua sekä oppimista (Opetushallitus 2010, 10-11). Toiminnallisten menetelmien käytön avulla mahdollistuu eri oppimistyylien omaavien ihmisten huomiointi, sillä niitä käyttämällä voidaan tarjota oppimisen mahdollisuuksia sekä virikkeitä eri tavoin oppiville. Tämän myötä voidaan helpottaa myös opetuksen ja ohjauksen toteuttamista. (Peda.net 2011, 2.)

Jokaisella on oma henkilökohtainen tapansa oppia asioita. Yleisimpiä oppimistyyliä ovat tiedon vastaanottaminen visuaalisesti, audittiivisesti, kinesteettisesti sekä taktiilisesti. Ihminen harvemmin oppii pelkästään yhdellä oppimistyyllillä, vaan hyödyntää niistä useampaa samanaikaisesti. Jokin oppimistyyleistä saattaa näkyä vahvempana kuin muut, mutta ihmiselle hyödyllisintä olisi pystyä vaihtamaan tiedonvastaanottotapaa tilannetta vastaavaksi. Visuaalinen oppija sisäistää asioita parhaiten katsomalla ja hänelle ovat tärkeitä esimerkiksi kuvat. Audittiivisen oppimistyylin omaava henkilö omaksuu asioita kuuntelemalla. Käsillä tekeminen ja fyysiset tuntemukset sekä tunteet ovat merkityksellisiä taktiiliselle oppijalle. Tällaiselle ihmiselle sanaton viestintä kuten ilmeet, eleet ja äänenpainot ovat tärkeämpiä kuin sanallinen viestintä. Kinesteettisen oppimistyylin omaavalle henkilölle paikallaan oleminen on haasteellista, sillä tekemällä oppiminen on tälle oppimistyyllille ominaista. Lisäksi kinesteettinen oppija tarvitsee aikaa käsitelläkseen asioita. Toiminta ja liike ovat edesauttavia tekijöitä oppimisessa. (Laine, Ruishalme, Salervo, Sivén & Välimäki 2009, 18-22.)

6.1.2 Kasvattaja toiminnallisten menetelmien mahdollistajana

Ärväksen (2012, 31, 37) tutkimuksessa tuli esille, kuinka toiminnallisuuden käyttämisessä vaaditaan aikuiselta heittäytymistä, innostuneisuutta sekä luottamusta käyttämiinsä menetelmiin. Tämän vuoksi ohjaajan on oltava tietoinen toiminnan kulusta ja siitä, miksi toimintaa toteutetaan. Tähän liittyy olennaisesti

suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus, sillä toiminnan avulla pyritään tietoisesti oppimaan jotain.

Omilla asenteillaan ja toiminnallaan kasvattajat mahdollistavat lapsille innostavan, avoimen ja kannustavan ympäristön. Tämän avulla lapset saavat aikaa tutkimiselle ja ihmettelylle. Lisäksi heidän mielikuvituksensa ja ajattelunsa käyttöä kannustetaan. (Stakes 2005, 25.) Lapselle tulisi antaa myönteisiä kokemuksia, mahdollistaa hänen osallistumisensa sekä auttaa häntä tiedostamaan itsensä osana toimintaympäristöä. (Opetushallitus 2010, 16.) Koivisto (2007, 45) toteaa, että kasvattaja voi luoda avointa ilmapiiriä pienillä mutta tärkeillä teoilla kuten rohkaisulla, hymyllä, tervehdyksellä sekä tarjoamalla pieniä kahdenkeskisiä hetkiä lapsen kanssa. Aikuisen kiire voi johtaa siihen, ettei lapsi koe asiaansa riittävän tärkeäksi lähestyäkseen aikuista. Niinpä henkinen läsnäolo on siis yhtä tärkeää kuin fyysinen läsnäolo.

Ohjaajan tuodessa esille omaa persoonaansa hän innostaa osallistujia mukaan toimintaan ja rohkaisee myös heitä itsensä esille tuomiseen. Ohjaajan on sallittua näyttää inhimillisyytensä ja tuoda esille se, ettei kukaan ole täydellinen, sillä aikuisellakin on pelkoja ja haaveita. (Toivakka & Maasola 2011, 25.) Ohjaajan positiivinen asennoituminen omiin erehdyksiin heijastuu osallistujille ja vähentää heidän suorituspainettaan. Toiminnallisissa harjoitteissa mahdollistuu kaikkien oikeus virheisiin ja omien rajojen etsimiseen ja parhaimmillaan erehdysten kautta voidaan huomaamatta oivaltaa uusia tapoja toteuttaa harjoitteita. (Ärväs 2012, 25.)

6.2 Taiteellisuus toiminnallisissa menetelmissä

Lapsen kehittymistä yksilönä ja ryhmän jäsenenä edesauttaa taiteen kokeminen ja tekeminen. Kasvattajan tulee mahdollistaa lapsen luovuuden ja mielikuvituksen ilmaisemiselle aikaa ja tarjota ympäristö siihen. Lapsella on oikeus ilmaista itseään monipuolisesti taiteen eri keinoin, kuten maalaamalla, piirtämällä, laulamalla, askartelemalla sekä kuuntelemalla satuja ja runoja. (Stakes 2005, 24.)

Värit koetaan merkityksellisemmäksi kuin muodot, sillä ne herättävät tunteita alitajuntaisesti. Sen sijaan muotoja tarkastellessa pyritään yhdistämään ne

johonkin tuttuun kuvioon. Ihmisiin värit vaikuttavat eri tavoin ja niihin liitetään eri asioita merkitseviä henkilökohtaisia tunnekokemuksia. Suhtautuminen väriin voi muuttua positiivisen tai negatiivisen kokemuksen myötä. (Lieppinen & Willman 2008, 18.)

Monipuolisten toiminnallisten menetelmien lisäksi halusimme tarjota lapsille sen hetkisen toiminnan kannalta oikeanlaiset materiaalit ja työvälineet. Omakohtaisen kokemuksemme mukaan tämä tuo intoa tekemiseen, sillä jos esimerkiksi yrittää leikata paperia tylsillä saksilla ei leikkausjäljestä tule yhtä tarkkaa, kuin terävillä saksilla leikatessa. Myös Pääjoki (2011, 114) toteaa oikeanlaisten välineiden olevan tärkeitä lapsen omalle kokemukselle työskentelyn mielekkyydestä ja lopputuloksesta.

Lapsen tuodessa kokemuksensa esille taiteen keinoin hän hahmottaa ympäristöään sekä sanoittaa tunteitaan ja ajatuksiaan. Taiteellinen työskentely edesauttaa lapsen itsetuntemuksen kehitystä, silloin kun aihe valikoituu lapselle itselle tärkeistä asioista tai kokemuksista. (Rusanen 2009, 50.)

Lasten ottamat valokuvat ovat vielä tänä päivänäkin harvinaisia. Lasten ottamille valokuville on tietynlaiset odotukset ja ne voivat jäädä vähäisemmälle huomiolle kuin aikuisten ottamat valokuvat. (Setälä 2012, 22.) Kuitenkin lapset voivat nuoresta iästä huolimattaan jo käyttää modernejakin välineitä. Valokuvauksen avulla he voivat olla vastuussa siitä, mistä ottavat kuvia. Valmiit kuvat voivat heijastaa lasten kiinnostuksenkohteita sekä huolenaiheita. Valokuvien avulla on mahdollista palata aikaisemmin käsiteltyyn aiheeseen myös myöhemmässä vaiheessa. (Mukherji & Albon 2011, 171-172.) Byrnes ja Wasik (2009) tuovat esille, kuinka tärkeää on sitouttaa lapsi valokuvausprosessiin, jotta hän saa siitä mahdollisimman suuren oppimiskokemuksen. Oppimiskokemukset lisääntyvät, ja toiminnasta tulee lapselle merkityksellisempää silloin, kun lapsi saa päättää valokuvauksen kohteen ja käyttää kameraa itsenäisesti. Valokuvaamalla lapsi voi löytää uusia asioita itsestään sekä toimintaympäristöstään. Lisäksi hän voi oppia sosiaalisia taitoja kuten kärsivällisyyttä ja oman vuoron odottamista

Valokuvausmenetelmällä pyritään tarjoamaan kahdenkeskistä aikaa lapselle ohjaajan kanssa, sillä arjen kiireellisyys ei aina mahdollista tämänkaltaista

toimintaa. Valokuvaustilanteessa lapsen valtuuttaminen kuvan ottajaksi välittää tiedon siitä, että hänen näkemyksiään kunnioitetaan ja niitä pidetään merkityksellisinä. (Savolainen 2004, 129, 137.) Toiminnallisessa opinnäytetyössämme annamme kameran lapselle samanlaiseksi työvälineeksi kuin antaisimme siveltimeen maalaamista varten.

Holmikari (2012, 36) tuo esille tutkielmassaan haasteita valokuvauksen käytöstä menetelmänä. Yhtenä haasteena hän näkee sen, että lapsi ottaa sen tyylisen kuvan, jonka haluaisi säilyttää itsellään. Tällöin toiminnan tarkoitus saattaa jäädä taka-alalle. Toisena haasteena hän näkee tilanteen, jossa lapsi saa itse valita kuvan kohteen, sillä tämä voi hankaloittaa tilanteen kontrollointia.

Savolainen (2004, 128, 137) toteaa, että valokuvaamalla tallennetaan perheen yhteistä tarinaa niin sen arkea kuin juhlahetkiäkin. Yleensä lapset ovat tottuneet siihen, että he ovat kuvan objekteina ja että aikuiset ohjailevat heidän olemustaan kuvassa. Kun roolit käännetään toisin päin ja lapsi pääsee itse kuvaamaan hänelle tärkeitä asioita, tuo se lapselle tunteen siitä, että häntä ja hänen mielipiteitään arvostetaan. Samalla aikuinen pääsee näkemään, miten eri tavalla lapsi saattaa saman asian kokea. Holmikarin (2012, 35) mukaan valokuvauksen avulla lapsi pääsee asiantuntijan rooliin, jolloin aikuisen asema muuttuu poikkeavaksi.

7 TOIMINTAKOKONAISUUDEN KUVAUS

Tässä luvussa kerromme toiminnallisen opinnäytetyömme toiminnallisesta osiosta. Toimintakerrat olemme avanneet yksityiskohtaisesti, jotta lukija saisi mahdollisimman selkeän kuvan toimintakokonaisuudestamme, joka on mielestämme tärkeä osa toiminnallista opinnäytetyötämme. Toiminnallisen osion sisältämät harjoitteet olemme koonneet yhtenäiseksi toimintakokonaisuudeksi, josta koostuu tekemämme tuotos Tähti joka loistaa - opas lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukemiseen.

Toimintakertojen kulkua kuvatessamme käytämme käsitettä harjoite, joka tarkoittaa etukäteen suunniteltua tehtävää. Harjoitteet perustuvat tiettyyn olettamukseen harjoitteen vaikutuksesta sen suorittajaan. Tätä ennakkoolettamusta voidaan kutsua toiminnanteoriaksi, jota tuomme myös esille toimintakertoja kuvatessamme. (Aalto 2000, 99.)

7.1 Yleistä toimintakerroista

Toiminnallisen osion tavoitteena oli tukea lasta itsetuntemuksensa vahvistamisessa sekä auttaa lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan. Tässä osiossa suunnittelimme ja toteutimme kohderyhmällemme toimintakokonaisuuden, joka koostui yhdestä tutustumiskerrasta ja kuudesta varsinaisesta toimintakerrasta. Toimintakerrat toteutettiin päiväkotikielissä Keinuhevosen tiloissa marras-joulukuussa 2013 ja niitä järjestettiin pääsääntöisesti kerran viikossa, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Yhden toimintakerran kesto oli noin 60 minuuttia.

Tutustumiseen halusimme ohjaajina panostaa, koska muun muassa Koiviston (2007, 125) tutkimuksessa tulee ilmi, että tutustumiseen ja vuorovaikutukseen tulisi varata runsaasti aikaa, sillä tämä edistää luottamuksellisen sekä tuttavallisen suhteen syntymistä lapsen ja aikuisen välille. Myös Toivakka ja Maasola (2011, 52) korostavat tutustumisen tärkeyttä, sillä heti ensimmäisellä tapaamisella luodaan ensivaikutelmia niin ryhmänjäsenistä kuin ohjaajistakin, ja positiivisella ensitapaamisella on mahdollista lisätä osallistujien motivaatiota. Näihin perustuen halusimme suunnitella yhden toimintakerran täysin tutustumista varten ja nimesimme sen ”Tähdet tutuiksi”.

Tähdet olivatkin koko toimintakokonaisuuden teema ja siitä muodostui toiminnallisen opinnäytetyömme nimi. Teemaa toimme esille myös toimintakertojen nimissä ja osassa harjoitteista. Tutustumiskerralla lapset askartelivat itselleen tähden, joka kiinnitettiin ohjaajien askartelemalle tähtitaivaalle. Yhteensä neljällä toimintakerralla kysyimme lapsilta tähtikysymyksen, joka liittyi kuluneen toimintakerran sisältöön. Jokaisen lapsen vastaus kirjoitettiin oman tähden sakaraan.



Kuva 2 Tähtikysymyksiä varten askarrellut tähdet

Tutustumiskertaa seuraaville kerroille toimme tähtiteemaa vielä selkeämmin esille. Jokaista kertaa varten olimme keksineet ja kirjoittaneet tarinan, jonka päähenkilöksi nousi Pikku Tähti. Hänen seikkailuihin pääsimme tutustumaan silloisen toimintakerran teeman mukaisesti. Pikku Tähten tarina toimi rentouttavana tekijänä ja sen myötä alettiin jo valmistautua toimintakerran päättymiseen. Toivakka & Maasola (2011, 188) toteavat, että mietiskely ja rentoutuminen muun muassa edesauttavat luovuutta ja mielikuvitusta sekä keskittymiskykyä ja kehittävät itsetuntemusta.

Toimintakerroille halusimme selkeän keinon, jolla lapsille ilmenisi milloin toimintakerta alkaa ja milloin se päättyy. Tähän valitsimme värikkään sateenvarjon, joka avattiin toimintakertojen alussa ja vastaavasti suljettiin niiden

päätyessä. Toimintakerran alussa oli myös laululeikki, jossa oli itse keksimämme sanat. Leikissä piilotettiin jokainen lapsi vuorotellen sateenvarjon alle muiden pitäessä silmät kiinni. Lasten tehtävänä oli arvata kuka oli piilotettuna. Toimintakerran lopuksi laulettiin loppulaulu, jossa myös oli itse keksimämme sanat.



Kuva 3 Sateenvarjo

Toimintaa suunnitellessamme otimme huomioon Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) mainitun keskeisen sisältöalueen kieli ja vuorovaikutus. Tämän sisältöalueen mukaan lapsi harjoittelee muun muassa keskustelemaan omista tunteistaan ja jakamaan toiveitaan, mielipiteitään muiden kanssa. Näiden lisäksi lapsi myös opettelee ryhmänjäsenenä kuuntelutaitoaan, keskusteluun osallistumista, oman vuoron odottamista sekä muiden huomioimista. (Opetushallitus 2010, 12-13.) Näiden periaatteiden mukaisesti suunnittelemamme toiminta oli lapsilähtöistä ja leikinomaista sekä kohderyhmämme kehitystason huomioivaa.

7.2 Tähdet tutuiksi

Ensimmäisen kerran tavoitteena oli tutustumisen kautta luoda avoin ilmapiiri sekä hyvä pohja toimintakokonaisuudelle. Toisena tavoitteena oli esitellä itseämme lapsille ja tutustua heihin sekä myös mahdollistaa lasten tutustuminen meihin ohjaajiin. Tarkoituksena oli päästä havainnoimaan lapsia ja sitä kautta miettimään mahdollisten muutosten tarpeellisuutta tulevia toimintakertoja ajatellen.

Alussa kokoonnuimme yhteiseen piiriin ja kerroimme lapsille keitä olemme ja mitä tulemme tulevien toimintakertojen aikana tekemään. Tutustumisleikkeinä leikimme kolmea eri leikkiä, jotka olivat nimeltään Nimiliike, Ihminen ihmiseen ja Minä pidän. Nimiliike-leikissä ensimmäinen leikkijä sanoo oman nimensä ja sen jälkeen tekee jonkun liikkeen, esimerkiksi taputtaa käsiään. Tämän jälkeen kaikki muut leikkijät tervehtivät häntä nimellä ja toistavat hänen tekemänsä liikkeen. Tällä tavoin käydään läpi kaikkien nimet vuorotellen. (Partio 2009.) Toisena leikkinä oli Ihminen ihmiseen- leikki, jonka alussa leikkijät jaetaan pareihin. Ohjaaja sanoo jonkin ohjeen, esimerkiksi kyynärpää polveen ja tällöin toinen parista yrittää koskettaa kyynärpäällään toisen polvea. Erilaisia ohjeita annetaan muutaman kerran ja kun ohjaaja sanoo: ”Ihminen ihmiseen” parit vaihtuvat. Se kuka jää ilman paria, pääsee antamaan ohjeita. (Partio 2009.) Viimeinen varsinainen tutustumisleikki oli nimeltään Minä pidän. Siinä jokainen kertoo vuorotellen nimensä ja jonkun asian mistä pitää, esimerkiksi: ”Olen Mikko ja pidän jalkapallosta”. Tämän jälkeen Mikkoa seuraava henkilö esittelee hänet ja sen jälkeen myös itsensä: ”Tässä on Mikko ja hän pitää jalkapallosta. Minun nimeni on Matti ja pidän jäätelöstä”. (MLL 2014a.)

Leikkien jälkeen siirryimme keittiön pöytien ääreen askartelemaan. Jokaiselle oli leikattu kartongista valmiiksi tähti. Lisäksi oli erimuotoisia malleja, joista lapset saivat valita haluamansa ja piirtää sen avulla pohjan omakuvalleen. Lapsen piirtämä omakuva liimattiin tähden keskelle. Askartelun ohessa kerroimme vielä tarkemmin tulevista toimintakerroista ja siitä, että tulemme käymään päiväkodilla useamman kerran syksyn aikana. Selitimme lapsille toimintakertoja yhdistävän tähtiteeman ja annoimme mahdollisuuden kysymyksille.

Tutustumiskerran lopussa pidimme rentoutusleikin nimeltään Makaronit kattilassa, jossa lapset asettuivat seisomaan tiiviiseen kasaan ja jännittivät itsensä suoriksi. Lapsille kerrottiin, että he ovat makaroneja kattilassa ja kun sinne lisätään vettä ja sen annetaan kuumeta niin vesi alkaa kiehua. Tällöin makaronit alkoivat pehmetä eli lapset liikehtivät rennosti ja lopuksi pehmenivät niin, että kaikki kaatuivat lattialle. Kuten muissakin leikeissä, myös tässä ohjaajan omalla esimerkillä ja motivaatiolla oli suuri merkitys, sillä se selkeästi auttoi lapsia heittäytymään leikkiin mukaan.

7.3 Tähtien tuntua ja loistetta

Toimintakerran tavoitteena oli vielä jatkaa tutustumista sekä selventää lapsille, että kyseessä on useamman toimintakerran kokonaisuus. Tavoitteena oli myös saada lapsia miettimään värejä ja materiaaleja monipuolisesti, sekä sitä, mitä eri mielikuvia niistä herää.

Alkuun halusimme valita sellaisen leikin, joka vapauttaisi tunnelmaa ja olisi mahdollisesti tuttu lapsille. Leikkivälineenä olivat hernepusseja, ja leikissä lapset jaettiin kahteen ryhmään ja ryhmät asettuivat eri puolille huonetta. Tarkoituksena oli pitää oma puoli puhtaana. Ohjaajan antaessa luvan piti lasten heittää alakautta tai liu'uttaa lattiaa pitkin hernepusseja toisen ryhmän puolelle. (Näkövammaiset lapset ry 2014.) Tietyn ajan kuluttua leikki pysäytettiin ja lapset saivat laskea, kuinka monta hernepusseja heidän puolelleen oli jäänyt.

Tämän jälkeen lasten kanssa tunnistettiin värejä arvoitusten avulla. Ohjaajat lauloivat lapsille säkeistöjä Urpon ja Turpon Väriarvoituksia-laulusta (Huovi & Perkiö 2011, 14). Kun lapsi arvosi säkeistön vihjeen avulla, mikä väri oli kyseessä, piti hänen etsiä tilasta jotain sen väristä ja mennä koskettamaan sitä. Mikäli joku ei keksinyt, mikä väri on kyseessä, muut auttoivat.

Alkuleikkien jälkeen lapset jaettiin kahteen ryhmään. Vaikka lapsia oli paikalla yhteensä vain kuusi, halusimme silti käyttää pienryhmiä. Tällöin lapsi sai enemmän aikaa kertoa ajatuksistaan sekä olla ohjaajan huomion keskipisteenä. Halusimme myös vaihtaa pienryhmien kokoonpanoja arpomalla jokaisella kerralla, sillä kuten Toivakka & Maasola (2011, 49) toteavat, ryhmän

kokoonpanon vaihtaminen silloin tällöin mahdollistaa ryhmänjäsenten sosiaalisten ja tiedollisten taitojen vaihtuvuutta, ja muilta oppiminen vertaisryhmässä korostuu. Jokaisella kerralla jaoin lapset ryhmiin siten, että he saivat nostaa pussista esineitä sekä päätellä niiden yhtäläisyyksien perusteella, mihin ryhmään kuuluivat. Tällä kertaa pussissa oli sinisiä ja punaisia tyhjiä ilmapalloja. Toinen ryhmistä aloitti pussileikillä. Ohjaajat olivat keränneet erimuotoisia ja materiaaleiltaan erilaisia esineitä, esimerkiksi kamman, lusikan ja pienen pehmolelun. Joku esineistä laitettiin pussiin ja sen jälkeen yksi lapsista laittoi kätensä pussiin ja tunnusteli esinettä. Hän ei saanut sanoa muille, mikä esine on kyseessä, vaan hänen piti kuvailla mahdollisimman tarkasti, miltä kyseinen esine tuntuu, minkä muotoinen tai minkä kokoinen se on. Muiden piti arvailla, mikä esine voisi olla kyseessä. Ohjaaja kysyi tarpeen vaatiessa lisäkysymyksiä tunnustelevalta lapselta, kuten esimerkiksi ”tuntuuko se kylmältä” tai ”onko se pehmeä”. Kun joku arvasi, mikä esine on kyseessä, otettiin esine pois pussista. Sitten tarkasteltiin sitä yhdessä ja mietittiin, miltä se tuntui. Kaikki pääsivät vuorollaan kuvailemaan esinettä.

Samanaikaisesti toisessa ryhmässä leikittiin noppaleikkiä. Ison nopan jokaisessa sivussa oli eri tuntuinen pinta. Lattialla oli myös paloja, jotka olivat samoja kuin nopassa. Lapsi heitti noppaa silmät sidottuina ja tunnusteli ”silmäluvuksi” tullutta pintaa. Tämän jälkeen hänen piti löytää samaa materiaalia oleva pala lattialta tunnustelemalla. Jos lapsi löysi oikean palan, sai hän ottaa sen itselleen. Ja jos arvasi oikein, sai heittää myös toisen kerran heti uudestaan. Haastavammaksi leikkiä tehtiin siten, että pintoja tunnistettiin myös kuuloaistin perusteella, eli raaputettiin nopan pintaa ja yritettiin löytää samalta kuulostava pala lattialta.



Kuva 4 Noppaleikki

Kun molemmat ryhmät olivat leikkineet molempia leikkejä, keräännuttiin yhteen piiriin. Ohjaajat olivat tehneet aaltopahvista sateenkaaren, jossa oli neljä kaarta. Jokaiseen kaaren oli kirjoitettu yksi tuntemus ja niitä olivat: ilo, kylmä, suru, kuuma. Lasten eteen lattialle ripoteltiin erivärisiä paperin paloja. Aalto (2000, 99) toteaa, että kehyskertomuksen avulla pyritään lisäämään lasten mielenkiintoa harjoitetta kohtaan. Kehyskertomuksenamme oli, että sateenkaari on tipahtanut maahan ja kaikkien sen kaarien kauniit värit ovat levinneet maahan. Kaareissa lukevan tuntemuksen mukaisesti lasten tuli koota sateenkaareen värit takaisin. Jokainen siis sai valita lattialta sen värisen palan, joka hänelle kuvastaa esimerkiksi surua. Tällä tavoin pohdimme lasten kanssa, mikä väri heille symboloi tiettyä tunnetta. Kuten Lieppinen ja Willman (2009, 19) toteavat, ihmisen on mahdollista kuvitella itseään eri värein sekä tarkastella niiden herättämiä tuntemuksia ja värien vaikutusta mielialaamme. Mielialan mukaan eriväriset vaatteet tuntuvat miellyttäviltä päivästä riippuen ja niiden avulla ihminen ilmaisee itseään. Värien herättämien tuntemuksien sekä aistien eroavaisuuksien vuoksi ne saavat aikaan erilaisia vaikutuksia ihmisiin tajunnan ja tunteiden tasolla.



Kuva 5 Sateenkaariharjoite

Luimme Pikku Tähdän tarinan ja sen jälkeen nousimme hitaasti ylös. Tämän jälkeen kysyimme päivän tähtikysymyksen, joka tällä kertaa oli: Mikä saa sinut iloiseksi? Jokaisen tähteen kirjoitettiin lapsen mainitsema asia. Palautteena

saimme kaksi viivanaamaa ja neljä hymynaamaa. Palautteenannon jälkeen lauloimme vielä loppulaulun ja suljimme sateenvarjon toimintakerran päättymisen merkiksi.

7.4 Loistetta yksilönä ja yhdessä

Toisen toimintakerran tavoitteena oli luoda turvallinen ympäristö, jossa lapsi voi tarkastella itseään yksilönä vertailemalla ominaisuuksiaan muiden ominaisuuksiin. Tavoitteena oli myös saada lapsia ymmärtämään, että kaikki ovat yksilöitä ja kaikilla on eroavaisuuksia niin ulkonäössä kuin luonteenpiirteissään. Erilaisuudesta huolimatta voidaan toimia yhdessä kaikkia huomioiden.

Toimintakerran aloitimme edelliseltä kerralta tutulla Sateenvarjo-laululeikillä, jonka jälkeen leikimme Auringonkukka- leikkiä. Auringonkukka- leikissä yhdessä sanotaan loru. Leikin tarkoituksena on lausua se erilaisin tavoin ja toistaa samalla leikkiin kuuluvat sanoja mukailevat liikkeet (PartioWiki 2012). Toistimme leikin neljä kertaa, joista ensimmäisellä kerralla sanoimme lorun normaalisti, toisella kerralla suuresti sekä rempseästi ja kolmannella kerralla pienesti sekä ujosti. Viimeiselle kerralle kysyimme lapsilta ideoita, mutta he eivät oikein keksineet erilaista tapaa, jolloin toinen ohjaajista teki ehdotuksen, että leikitäänkö nopeasti.

Leikin jälkeen jaoin lapset kahteen ryhmään, sillä seuraavat harjoitteet olivat suunniteltu pienempien ryhmien kesken toteutettavaksi. Ryhmiin jako tapahtui siten, että pussukkaan oli laitettu edellisen toimintakerran noppaleikin palasia, jotka olivat kahta eri materiaalia. Jokainen lapsi sai käydä nostamassa vuorollaan yhden niistä, ja palasen materiaalin perusteella lapsi sai etsiä muut ryhmänsä jäsenet.

Ahon (2005, 52) mukaan jos kasvattaja haluaa lisätä lapsen itsetiedostusta, tulisi lasta opettaa ominaisuuksiensa arvioimisessa, ja helpointa se on aloittaa fyysisistä ominaisuuksista. Lasten kanssa tätä voidaan harjoitella esimerkiksi siten, että he vertailevat itseään muihin ja pohtivat eroavaisuuksiaan. Toinen ryhmistä aloittikin Mikä muuttui -leikistä, jossa lapset pääsivät vertailemaan itseään muihin. Leikin alussa yksi lapsista tulee muiden eteen ja muut lapset laittavat silmät kiinni, jolloin edessä olevan lapsen vaatetuksessa tai asennossa tehdään jokin muutos.

Lapsi saa keksiä sen itse tai ohjaaja voi auttaa keksimään vaihtoehdon. Kun muutos on tehty, muut lapset saavat aukaista silmänsä ja yrittää arvata muuttuneen asian. (Matematiikkalehti Solmu 2014.) Kaikki lapset saivat olla muuttujan roolissa. Muutosten jälkeen pohdittiin yhdessä, mitä kaikkea voitiin muuttaa ja mitä ei voida muuttaa. Ominaisuuksia, joita voidaan muuttaa, nousi esille esimerkiksi hiusten pituus sekä kynsien väri ja vastaavasti ominaisuuksia, joita ei pysty muuttamaan, esille nousi silmien väri. Toivakan ja Maasolan (2011, 20) mukaan itsetuntemuksen opettelu alkaa juuri tutustumisesta omaan kehoon ja siinä tapahtuviin toimintoihin, tuntemuksiin, tapaan reagoida asioihin sekä sen tarpeisiin.

Samanaikaisesti toinen ryhmä aloitti harjoitteella, joissa tarkasteltiin omaa tunteiden ilmaisua peilin edessä, sillä Mäki (2009, 12) tuo esille, kuinka tunteiden nimeäminen ja havaitseminen ovat osa itsetuntemusta. Harjoitteessamme jokaiselle lapselle oli varattu neliönmuotoinen peilin palanen. Lapset istuivat puoliympyrään ohjaajaa vastapäätä. Ohjaaja sanoi erilaisia lauseita, jotka alkoivat sanoin: ”Miltä sinusta tuntuu kun?”. Esimerkiksi yksi lauseista oli: ”Miltä sinusta tuntuu kun saat lahjan?”. Yhdessä lasten kanssa mietittiin tunnetta ja sanoitettiin se. Esimerkiksi: ”Silloin olen jännittynyt”. Seuraavaksi lapset saivat pelin edessä näyttää kyseisen tunteen, jolloin he itsekkin näkivät miltä näyttävät kyseisessä tunnetilassa. Samalla lapset näkivät muiden lasten tavan ilmaista kyseisen tunteen. Ahon (2005, 53) mukaan juuri tunteiden ilmaisun harjoittelun avulla voidaan havainnollistaa lapselle, että samaa tunnetta voidaan ilmaista monella eri tavalla ja etteivät kaikki ihmiset ilmaise tunteitaan samalla tavalla. Lapsen olisi hyvä miettiä omakohtaisesti, kuinka hän tuntee tavallisesti ilmaisee ja millaisia ovat ne tilanteet, joissa lapsi kokee olonsa hyväksi tai huonoksi. Harjaantuminen tunteiden ilmaisussa olisi tärkeää, sillä silloin ihmisen ei tarvitse turvautua väkivaltaan. Mielestämme lapsilla tämä voi näkyä turhautumisen purkamisena esimerkiksi tönäisemällä toista lasta.

Ryhmät vaihtoivat keskenään paikkaa, jotta jokainen lapsi pääsi kokeilemaan molempia harjoitteita. Harjoitteiden jälkeen palasimme samaan tilaan, jossa aloitimme toimintakerran ja leikimme Domino-leikkiä. Ohjaaja aloitti leikin ja kertoi itselleen tyypillisen ominaisuuden, joka oli: ”Minulla on ruskeat silmät”.

Tämän jälkeen joku ryhmästä, joka koki omaavansa saman ominaisuuden, otti ohjaajan oikeasta kädestä kiinni vasemmalla kädellään. Viimeisimmäksi leikkiin mukaan tullut osallistuja keksi oikeaan käteensä uuden hänelle tyypillisen ominaisuuden. Näin jatkettiin kunnes kaikki osallistujat olivat piirissä. Viimeisen lenkin eli ohjaajan "vasemman käden" ja viimeiseksi mukaan tulleen osallistujan "oikean käden" oli löydettävä joku yhteinen ominaisuus. (Partio 2012.) Ohjaajat antoivat lapsille neuvoja aina tarvittaessa.

Domino-leikin jälkeen oli Pikku Tähtien tarinan aika. Otimme sateenvarjon esiin ja ohjeistimme lapset asettumaan selälleen sateenvarjon alle. Ohjaaja luki tarinan, jonka jälkeen lapset nousivat pikku hiljaa sateenvarjon alta ja siirryimme Tähtikysymyksen pariin, joka oli: Missä tunnet olevasi hyvä? Vuorotellen lapset saivat kertoa vastauksensa kysymykseen ja ohjaaja kirjoitti sen heidän tähtiensä sakaroihin.

Lapsilta kerättiin palautetta samalla tavoin kuin edellisellä kerralla ja palautteena saimme neljä hymynaamaa, yhden viivanaaman ja yhden surunaaman. Lopuksi lauloimme vielä loppulaulun ja suljimme sateenvarjon toimintakerran päättymisen merkiksi.

7.5 Tähtien perheet

Tavoitteena oli, että omien pohdintojensa kautta lapsi muodostaa käsityksen siitä, ketkä hänen perheeseensä kuuluvat. Sen lisäksi tavoitteena oli, että lapsi kuvailee perheenjäseniään aikaisemmillä kerroilla läpi käytyjä värejä ja materiaaleja hyödyntäen.

Toimintakerran aloitus myöhästyi noin kahdellakymmenellä minuutilla, sillä odottelimme yhtä lasta joka oli myöhässä. Kun odottelemamme lapsi saapui, jätimme alkulaulun väliin ja palautimme lasten mieliin mitä aiheita olimme käsitelleet edellisillä kerroilla ja kerroimme tämän toimintakerran perheteemasta. Pikkuiset kultakalat-laululeikki aloittikin virallisesti teeman käsittelyn. Leikissä lauletaan samaa laulua pikkuisesta kalaäidistä ja hänen lapsistaan, mutta laulun mukaiset liikkeet voidaan tehdä eri tavoin, esimerkiksi nopeasti tai mahdollisimman hitaasti. (Terveysnetti 2014.)

Tämän jälkeen lapset pääsivätkin tutustumaan Virtasen perheeseen. Jokaiselle lapselle jaettiin yksi rooli Virtasen perheenjäsenenä. Lapset makasivat selällään lattialla piirissä, ja ohjaaja luki tarinaa Virtasen perheen retkestä sirkukseen. Aina kun lapsi kuuli tarinassa oman roolinsa nimen, hänen piti nousta ylös, hypätä ilmaan ja palata paikalleen. (Suomen Voimisteluliitto 2014.) Tarinan päätteeksi puhuttiin Virtasen perheestä sekä mietittiin ketä siihen kuului ja ketä yleensäkin perheenjäseniksi lasketaan. Muistelimme myös edellisen laululeikin kultakalaperhettä. Keskustelujen päätteeksi lapset jaettiin kahteen ryhmään. Tällä kertaa pussissa oli kahdenlaisia nappoja. Lapset saivat kuvailla ottamaansa nappia ja katsoivat, kenellä kaikilla on samanlaiset.

Molemmat pienryhmät aloittivat Nallekorteista, joita voidaan käyttää keskustelua tukemassa, kun käsitellään esimerkiksi perhe-elämää. Korttien avulla voidaan edistää myös yksilön itsetuntemusta. Korttien nalleilla on jokaisella erilainen ilme, ja ne tuovat esille erilaisia tunteita ja persoonallisuuspiirteitä. (Pesäpuu Ry. 2014.) Nallekortteja oli molemmilla ryhmillä 25 kappaletta. Korttipakassa niitä on yhteensä 50 kappaletta, mutta olimme jakaneet kortit jo valmiiksi kahteen osaan niin, että molemmilla ryhmillä olisi valittavinaan samankaltaisia kortteja. Jako myös mahdollisti harjoitteen tekemisen kahdessa ryhmässä samanaikaisesti. Jokainen sai vuorollaan valita esillä olevista korteista omia perheenjäseniään kuvaavat kortit ja kertoa samalla perheestään. Lapsia myös pyydettiin kertomaan, miksi valitsi juuri ne kortit ja miten ne kuvaavat hänen perheenjäseniään. Kun kaikki olivat valinneet nallekortit, otettiin esille aiemmalta toimintakerralta tutun sateenkaariharjoituksen väripalat. Lasten piti miettiä, mikä väri kuvastaa hänen perheenjäseniään ja miksi. Väripalojen avulla lapset pääsivät koskemaan eri värejä ja lisäksi he myös pohtivat niitä mielessään. Ohjaaja kirjoitti lapsikohtaisesti kuvailuja ylös. Tarkoituksena alun perin oli, että lapset vielä värien lisäksi miettivät materiaalien kautta, miltä perheenjäsenet tuntuvat. Tässä vaiheessa kello oli jo kuitenkin niin paljon, että päätimme siirtyä Pikku Tähtien tarinaan.



Kuva 6 Nallekortit

Etukäteen olimme suunnitelleet, että tarinan jälkeen olisi vielä mietitty Pikku Tähtien perhettä: ketä siihen kuuluu ja kuka jäi parhaiten lasten mieleen. Tälle keskustelulle ei kuitenkaan jäänyt enää aikaa. Tarinan jälkeen oli tähtikysymyksen vuoro ja tällä toimintakerralla se oli: Mitä sellaista teette perheen kanssa, joka saa sinut iloiseksi?

Palautteenantomenetelmän tultua tutuksi olimme suunnitelleet, että jokainen kertoisi muutamalla sanalla pallon tuotuaan, miksi valitsi juuri kyseisen ilmeen. Tälle ei kuitenkaan jäänyt aikaa, ja palautteena saimme kaksi surunaamaa, yhden viivanaaman ja kolme hymynaamaa. Palautteenannon jälkeen lapset lähtivät suoraan pukemaan ulkoilua varten.

7.6 Salamavalojen säihkeessä

Neljännän toimintakerran tavoitteena oli, että lapsi valokuvaa itsensä sekä perheenjäsenensä päiväkodista löytyviä värejä ja materiaaleja käyttäen. Tavoitteena oli myös tarjota lapselle kahdenkeskinen hetki ohjaajan kanssa valokuvaamisen aikana.

Tällä toimintakerralla pidimme lapsille yhteisen aloituksen, jossa kerroimme mitä toimintakerralla tulee tapahtumaan. Lapset saivat aloituksen jälkeen leikkiä vapaasti, ja vuorotellen yksi lapsi kerrallaan ohjaaja hakisi lapsen valokuvaamaan.

Muuta yhteistä toimintaa ei kyseisellä toimintakerralla ollut. Byrnes ja Wasik (2009) toteavat, että ohjeistuksen saaminen kameran käyttöön on tärkeä osa oppimiskokemusta. Valokuvauksessa käytimme perinteistä digitaalista kameraa, jonka toimintaan perehdyimme jokaisen lapsen kanssa ennen valokuvaamista. Kävimme läpi kameran perustoimintoja, muun muassa mistä painikkeesta tarkennetaan ja miten valokuvan saa otettua. Mieleen palauteltiin aikaisemmilla toimintakerroilla käytyjä teemoja ja asioita, joiden pohjalta lapsi sai ottaa valokuvat. Ensimmäisenä lapsi otti kuvan asiasta, jonka koki kuvastavan häntä itseään. Sen jälkeen hän otti valokuvia, jotka kuvastivat hänen perheenjäseniään. Jokaisen valokuvan jälkeen pysähdyimme lapsen kanssa hetkeksi ja kävimme läpi, mitä lapsi oli kertonut seuraavaksi valokuvattavasta perheenjäsenestään. Byrnes ja Wasik (2009) toteavat, että lasten tulisi nähdä ottamansa valokuvat, sillä se antaa heille onnistumisen tunteen ja kokemuksen mahdollisuudesta vaikuttaa. Valokuvaan ei välttämättä tarvinnut saada väriä, jonka lapsi oli perheenjäsenelleen valinnut, sillä lapsi sai maalata sen myöhemmin tekemäänsä taideteokseen. Yhden lapsen kanssa vietetty valokuvaustuokio kesti noin 15 minuuttia.



Kuva 7 Lapsen kuva äidistään



Kuva 8 Lapsen kuva mummistaan

7.7 Taiteilevat tähdet

Tavoitteena oli, että lapset kokoavat edellisellä kerralla ottamistaan valokuvista ja muusta askartelumateriaalista teokset perheestään viimeisen toimintakerran taidenäyttelyä varten. Tavoitteena oli myös askartelun lomassa keskustella lasten

kanssa heidän tuotoksistaan ja näiden keskustelujen kautta tehdä yhteenvedoa prosessista.

Toimintakerran aluksi sateenvarjo avattiin. Sitten kertosimme taas lasten kanssa, mitä olimme siihen mennessä toimintakerroilla tehneet ja mitä eri teemoja oli käyty läpi. Kerroimme tästä toimintakerrasta, mitä tulisimme tekemään seuraavan vajaan tunnin aikana. Kyselimme lapsilta ehdotuksia siitä, mitä he haluaisivat tehdä seuraavalla ja toimintakokonaisuuden päättävällä toimintakerralla. Ehdotukseksi tuli tutustumiskerralla leikkimämme Nimiliike-leikki.

Yksi lapsista lähti toisen ohjaajan kanssa valokuvaamaan, sillä hän oli pois Salamavalojen säihkeessä - toimintakerralta. Muut lapset lähtivät askartelemaan pöytien ääreen. Ohjaaja näytti mallin, jonka oli omasta perheestään tehnyt, ja kertoi mitä tehdään sekä neuvoi tarvittaessa. Jokaiselle lapselle oli varattuna A3-kokoinen valkoinen kartonki. Sitä pohjana käyttäen jokainen sai tehdä taideteoksen, jossa olisi kuvattuna hänen perheenjäsenensä. Jokaiselle lapselle oli teetätetty hänen ottamansa kuvat perheenjäsenistään. Lapset saivat tehdä taideteoksista oman näköisensä, mutta jokaisen kuvan ympärillä piti olla jotenkin sitä väriä, joka muistutti kuvassa esiintyvää perheenjäsentä. Askarteluun oli varattu lapsille tusseja sekä liitu- ja puuvärejä. Lisäksi oli käytettävissä sateenkaariharjoitteesta ylijääneet väripalat. Halusimme antaa lapsille mahdollisuuden valita, mitä välineitä he haluavat askartelussa käyttää. Nimittäin lapselle mielekäs ja luonteva toiminta lisää hänen osallistumismahdollisuuttaan ja auttaa lasta ilmentämään tunteitaan ja ajatteluaan (Stakes 2005, 20).



Kuva 9 Askartelua

Kun kuvaamassa ollut lapsi sai kuvat otettua, hän askarteli taustan valmiiksi taideteokselleen. Kuvat oli tarkoitus kiinnittää seuraavan toimintakerran aluksi. Askartelun lomassa ohjaaja kyseli vielä lasten mietteitä perheistä ja lapset saivat pohtia muun muassa, miksi ihmisellä on perhe. Samalla he palasivat myös muistelemaan edellisiä toimintakertoja. Askartelun jälkeen siirryimme lattialle kuuntelemaan Pikku Tähtien tarinaa ja sen päätteeksi pohdimme tarinan sisältöön viitaten tähtikysymystä: Mitä haluaisin oppia?

Tällä toimintakerralla jokainen lapsi vuorollaan toi haluamansa ilmapallon ja kertoi muutamalla sanalla, miksi valitsi juuri sen. Palautteena saimme neljä hymynaamaa ja kommentteina olivat: "Oli niin kivaa ottaa valokuvia", "Askarrella oli kivaa", "Kiva askarrella perheitä" ja "Oli niin kivaa". Saimme myös kaksi viivanaamaa ja niiden antajat sanoivat: "Oli vähän kivaa ja vähän ei" sekä "koska ei ollut niin kivaa". Palautteenannon jälkeen sateenvarjo suljettiin.

7.8 Loistavat tähdet

Tämän toimintakerran tavoitteena oli, että lapsi sai esitellä toisille tuotoksensa ja näkemyksensä omasta perheestään. Tällä tavalla lapsi kertasi omaa kokemusta perheestään. Tavoitteena oli myös harjoitella toisten huomioon ottamista, sillä, että kuuntelee muiden esityksiä ja odottaa omaa vuoroaan.

Toimintakerran aluksi lasten kanssa kerrattiin, mitä edellisellä kerralla olimme tehneet ja kerroimme päivän toimintakerran sisällöstä. Alkuleikkimme oli edellisellä kerralla toiveena noussut Nimiliike-leikki. Leikin jälkeen siirryimme lasten tekemien taideteoksien pariin aloittamalla taidenäyttelyn, sillä esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan kasvattajan tulisi tarjota lapselle mahdollisuus omien taiteellisten tuotostensa esittelylle (Stakes 2005, 24). Vuorotellen jokainen lapsi sai esitellä ryhmälle oman taideteoksensa ja kertoa siitä niin paljon kuin halusi. Taidenäyttelyn jälkeen keskustelimme lasten kanssa siitä, miksi kaikkien teokset olivat erilaisia ja miksi esimerkiksi kaikkien äiti-kuvat poikkesivat toisistaan.



Kuva 10 Lapsen taideteos

Esittelyjen jälkeen vuorossa oli Tahmeat popcornit-leikki, jossa ensiksi kaikki leikkijät asettuivat kyykkyyyn. Leikkijöille kerrottiin, että he olivat pieniä maissinjyviä kuumassa kattilassa. Kuumassa kattilassa jyvät alkoivat kuumeta ja poksahdellen pomppia ympäriinsä. Koska popcornit olivat tahmeita, ne liimautuivat yhteen osuessaan toisiinsa ja loppujen lopuksi kaikki leikkijät olivat yhtä isoa popcornia. (Nuortennetti 2014.) Leikin jälkeen rauhoituimme Pikku Tähdän tarinaa kuuntelemaan.



Kuva 11 Pikku Tähdän tarinaa kuuntelemassa

Taidenäyttelyn ja viimeisen toimintakerran kunniaksi meillä oli näyttelytarjoilut, jotka olivat Tahmeat popcornit-leikin mukaisesti popcorneja ja mehua. Herkuttelun ohella keskustelimme lasten kanssa aikaisemmista toimintakerroista ja niiden teemoista. Siirryimme tähtikysymyksen pariin. Nyt ei nimenmukaisesti ollutkaan kysymystä, vaan lapset saivat valita erilaisista pienistä tarra-arkeista

itselleen mieleisen arkin. Lapsi sai liimata yhden tarran tähden sakaraan ja lisäksi tähtiin kirjoitettiin kirjaintarroilla lapsen nimi. Tämän jälkeen lapset antoivat palautetta toimintakerrasta edellisiltä toimintakerroilta tutuilla ilmapalloilla. Palautteena saimme 5 hymynaamaa ja yhden viivanaaman. Kommentteina olivat: ”Oli niin kivaa kun sai syödä popcornii”, ”Kivaa kun sai esitellä taideteoksia”, ”Oli kivaa kun sai tarrat”, ”Popcornit kivaa mut kuitenkin vähän huono”, ”Tarrat oli kivoja”, ”Oli niin kiva päivä popcornit”. Viimeiseksi teimme vielä loppupiirin, jossa kiittelimme lapsia toimintaamme osallistumisesta sekä kehuimme heitä hyvästä toiminnasta ja aktiivisuudesta. Tämän lopuksi vielä suljimme sateenvarjon ja päätimme toimintakokonaisuuden.

8 TOIMINNAN ARVIOINTI

Tässä luvussa arvioimme suunnittelemaamme ja toteuttamaamme toimintakokonaisuutta ja tuomme esille, kuinka olemme arviointia suorittaneet. Kerromme toiminnan arvioinnista sekä toimeksiantajalta ja kohderyhmältä saamastamme palautteesta. Arvioimme myös toiminnallisen opinnäytetyömme tuotosta eli opasta Tähti joka loistaa – opas lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukemiseen. Lisäksi pohdimme oppaan hyödynnettävyyttä.

8.1 Arvioinnin suorittamistavat

Toimeksiantajamme yksi työntekijä oli läsnä lähes jokaisella toimintakerralla. Hänelle annoimme aina toimintakerran aluksi palautelomakkeen (liite 2), jonka pyysimme täyttämään. Toimintakerran päätteeksi työntekijällä oli hetki aikaa jäädä kanssamme keskustelemaan toimintakerran kulusta, jolloin saimme myös välittömästi suullista palautetta. Nämä keskustelut kirjasimme itsellemme ylös, ja hyödynsimme niitä arviointia tehdessämme. Toimintakokonaisuuden päätyttyä pidimme vielä toiminnassamme eniten mukana olleen työntekijän kanssa loppukeskustelun, jossa saimme palautetta toiminnastamme kokonaisuudessaan.

Opinnäytetyöprosessissamme on avainasemassa oman ammatillisen kasvumme kehittäminen. Reflektoinnin kannalta on tärkeää välillä pysähtyä tarkastelemaan ja arvioimaan toimintaa. Koska reflektoinnin tarkoituksena on edesauttaa oppimista toiminnan ja suunnittelun välillä, on siihen hyvä saada myös toista näkökulmaa. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 48, 50). Jokaisen toimintakerran päätteeksi pidimme opinnäytetyöntekijöiden kesken reflektointikeskustelun, jonka aikana kävimme läpi toimintakerran kulun. Pohdimme mikä meni hyvin ja missä jäi parannettavaa tulevaa kertaa varten. Reflektointikeskustelun alussa täytimme myös henkilökohtaiset itsearviointilomakkeet (liite 3).

Toimintakerroilla keräsimme palautetta lapsilta ilmapallojen avulla ja alun perin tarkoituksenamme oli muokata Käytöksen liikennevalot-menetelmää palautteenantoa varten. Menetelmässä lapselle annetaan palautetta värien mukaisesti, ja jokaisella värillä on oma merkityksensä kuten liikennevaloissa. (Lehtisare 2013, 29.) Loppujen lopuksi emme kuitenkaan halunneet liittää tiettyä

väriä tiettyyn tunnetilaan, vaan päädyimme ottamaan erivärisiä ilmapalloja ja piirsimme niille kolmenlaisia kasvoja. Surunaama kuvasi tyytymättömyyttä, viivanaama tarkoitti sitä, että oli mukavaa, mutta lapsi ei kuitenkaan täysin ollut tyytyväinen harjoitteisiin ja hymynaama kuvasti tyytyväisyyttä toimintakerran kulkuun. Ilmapalloja oli reilusti enemmän kuin lapsia, ja ne ripoteltiin lattialle. Jokainen lapsi sai vuorollaan ottaa yhden palloista ja tuoda sen ohjaajan pitämään kassiin.



Kuva 12 Palauteilmapallot

8.2 Toimintakokonaisuuden arviointi

Tutustumiskerralle asetetut tavoitteet mielestämme toteutuivat, sillä onnistuimme tutustumisen kautta luomaan sellaisen ilmapiirin, jossa lapset halusivat kertoa meille itsestään. Tutustumiskerralla osa harjoitteista tuotti lapsille haasteita. Mielestämme tähän vaikutti osittain se, että olimme lapsille vieraita eikä paikalla ollut yhtään tuttua aikuista päiväkodista. Olisimme kuitenkin kokeneet tutun aikuisen läsnäolon lapsille tärkeäksi, sillä se olisi saattanut lisätä turvallisuuden tunnetta alusta lähtien. Pidimme toimintakerran aulatilassa, joka oli hieman rauhaton, kun muiden lasten leikkien ja keittiön äänet kantautuivat tilaan. Huomasimme, että tämä vaikutti ryhmämme lasten sekä meidän ohjaajien keskittymiseen. Koimme tutustumiskerran tarpeelliseksi, sillä jo niin lyhyessä ajassa huomasimme, että alun varautuneisuudesta tunnelma rentoutui loppua kohden.

Ensimmäisellä varsinaisella toimintakerralla alkulauluun lapset yhtyivät jo muutaman kerran jälkeen ja meille ohjaajille leikki mahdollisti lasten nimien opettelemisen. Toimintakerralla leikitystä laululeikistä lapset pitivät sekä auttoivat toisiaan tarvittaessa. Tämän vuoksi päätimme tuleville kerroille miettiä lisää laululeikkejä. Noppaleikki herätti keskustelua. Sen avulla saimme lapset miettimään eri materiaaleja sekä sitä, mikä tuntui miltäkin, mutta myös tunnistamaan olivatko materiaalit miellyttävän vai epämiellyttävän tuntuisia. Silmät sidottuina toiminta oli lasten mielestä hauskaa ja toi leikkiin lisää jännityksen elementin. Lapsilähtöisyyden tässä harjoitteessa otimme huomioon siten, että kysyimme jokaiselta lapselta vuorotellen, saako hänen silmänsä peittää, sillä silmien peittäminen eli sokeuttaminen saattaa aiheuttaa joillekin henkilöille jopa paniikkihäiriön (Aalto 2000, 101). Noppaleikin ja pussileikin aikana lasten kanssa tuli konkreettisesti harjoiteltua sosiaalisia taitoja. Esimerkkinä olkoon tilanne, kun aloitimme leikkiä ja ohjaaja kysyi vapaaehtoista aloittamaan. Vapaaehtoisia ilmaantui kaksi, jolloin ohjaaja antoi lapsille päätettäväksi, kumpi saa aloittaa pelin. Lapset saivat yhdessä sovussa sovittua kumpi aloittaa. Toimintakerran harjoitteissa tuli oivallisia kuvailuja, sillä esimerkiksi sateenkaariharjoitteessa yksi lapsista pohti surun kaaren väriä ja päätyi siniseen, koska se on kuulemma kyyneleiden väri. Lapset valitsivat itsenäisesti haluamiaan väripalasia, eivätkä ottaneet automaattisesti samaa toisen kanssa ja näyttivät pohtivan värien yhteyttä kyseiseen tunnetilaan. Loppulaulu tuntui irralliselta, ja sen vuoksi emme käyttäneet sitä seuraavilla toimintakerroilla. Tavoitteisiin nähden toimintakerta oli toimiva. Lapset olivat jo kovin tuttavallisia ohjaajia kohtaan, muistivat meidän nimemme ja lähtivät mukaan kaikkiin toimintoihin. Harjoitteiden avulla lapset pohtivat värejä sekä erilaisia pintoja. Monista asioista heille tuli myös mieleen asioita kotoa, esimerkiksi lusikasta tuli mieleen kuinka äiti tykkää teestä. Kuitenkin asioista olisi voinut keskustella vieläkin syvällisemmin ja varata siihen aikaa.

Toisella toimintakerralla lapset tuntuivat rauhattomammilta kuin edellisillä kerroilla. Pohdimmekin, johtuiko se mahdollisesti siitä, että lapset olivat pitkän aamupäivän joutuneet keskittymään ensin aamupiiriin ja sen jälkeen toimintakertaamme. Mietimme myös sitä, että olimme jälleen hieman tutumpia

lapsille kuin edellisellä kerralla, ja se saattoi vaikuttaa lasten puheliaisuuteen. Peilin käyttö eräissä harjoitteissa herätti lapsissa ihmetystä sekä huvittuneisuutta ja siten häiritsi heidän keskittymistään. Koimmekin harjoitteen hieman hankalaksi, sillä peili oli jännittävämpi elementti lapsille kuin olimme osanneet ennalta ajatella. Lapsia tuli kannustaa miettimään juuri omaa tunnettaan, eikä vain matkia ohjaajan tai kaverin tekemää ilmettä. Kaikissa harjoitteissa pyrimme painottamaan jokaisen lapsen yksilöllisyyttä ja omaa tapaa näyttää tunteitaan. Tällä toimintakerralla huomasimme, että jokaisen toimintakerran alussa olisi hyvä kerrata edellisellä kerralla tehtyjä asioita sekä teemaa ja siitä siirtyä kertomaan lapsille mitä tulimme tekemään kyseisellä kerralla. Kerroimme kyllä lapsille mitä tulemme tekemään, mutta emme perustelleet harjoitteita tarkemmin. Pohdimme, että harjoitteiden punainen lanka selviäisi lapsille paremmin, jos ne olisivat selkeästi perusteltu. Kaikissa harjoitteissa ja niiden ohjeistamisessa voisimme painottaa enemmän teemaa, mikä toisi luontevuutta myös siirtymiin. Seuraavalle toimintakerralle päädyimme kiinnittämään huomiota erityisesti siihen, että onnistumme linkittämään kaikki harjoitteet yhteen ja näin ollen saamme aikaiseksi yhtenäisen jatkumon.

Kolmannella toimintakerralla kerrottu tarina Virtasen perheestä oli lasten mielestä hauska, joten mielestämme harjoitteena se oli oikein toimiva, sillä sen ja Pikkuiset kultakalat-leikin avulla pääsimme käsittelemään perheteemaa. Omia perheenjäseniä pohdittaessa Nallekortit toimivat, mutta osaltaan myös hankaloittivat harjoitetta. Lapset keksivät nopeasti, ketä heidän perheeseensä kuuluu, ja käyttivät kortteja lähinnä perheenjäsenten ilmeiden ja luonteenpiirteiden miettimiseen. Kaikesta kiireestä ja alun viivästyksestä huolimatta mielestämme toimintakerralle asetetut tavoitteet täyttyivät. Alustusten avulla saimme luotua yhtenäisen kokonaisuuden, vaikkakin jouduimme jättämään harjoitteita pois, mutta kaiken kaikkiaan sujuvuus harjoitteiden välillä parantui.

Neljännellä toimintakerralla valokuvaus onnistui hyvin, sillä lapset olivat menetelmästä innoissaan, ja suurimmalle osalle kameran käyttö oli uusi kokemus. Lapset myös saivat tavoittelemamme kahdenkeskisen hetken ohjaajan kanssa ja rauhassa miettiä mistä kohteesta halusivat valokuvia ottaa. Tarkoituksena oli, että lapsi kuvailee ensin perheenjäsentään, vaikkapa äitiään punaiseksi ja lämpimäksi.

Tämän jälkeen etsitään yhdessä päiväkodista jotakin punaista ja lämmintä, josta lapsi ottaa valokuvan. Pyrimme välttämään lasten johdattelua, sillä emme halunneet vaikuttaa lasten kuviin, jotta niistä tulisi lasten omien näkemysten mukaisia. Osoittautui kuitenkin hankalaksi löytää sellaisia asioita, joissa molemmat kuvailut yhdistyivät, joten muutimme hieman toteutusta. Päädyimme ohjeistamaan lapsia valitsemaan valokuvauksensa kohteen perheenjäsenestään hänestä nousseen tuntemuksen perusteella, mutta lasten aikaisemmin perheenjäsenilleen valitsemat värit lisättiin tuotoksiin seuraavalla toimintakerralla.

Viidennen toimintakerran aluksi leikimme leikkiä, jonka lapset olivat valinneet aikaisempien kertojen leikeistä. Lasten valitsema leikki oli yllättävä, sillä koimme tutustumiskerralla juuri sen leikin haastavimmaksi. Olimme positiivisesti yllättyneitä siitä, että lapset ehdottivat toimintakokonaisuutemme aikana leikittyä leikkiä, vaikka he olisivat saaneet ehdottaa mitä tahansa haluamaansa leikkiä. Lapsi, joka oli ollut useammalta toimintakerralta pois, sai piirtää perheensä, sillä emme kokeneet resurssijamme riittäviksi, eikä aikataulutuksellisesti olisi ollut mahdollista, että hänen kanssaan olisimme käyneet läpi aikaisempien kertojen aiheita. Keskustellessamme lasten kanssa aiheesta, miksi ihmisellä on perhe, lapset vastasivat muun muassa, että ”kun muuten olisi ihan yksin” ja ”on turvaa”. Kysyessämme miksi jokaisen perhekuva on erilainen, niin lapset osasivat tuoda vastauksessaan esiin ihmisten yksilöllisyyden. Ritala-Koskinen (2001, 68) tuokin esille Piaget'n näkemyksen, jonka mukaan lapselle kehittyy kyky erotella toisten näkökantoja omistaan seitsemään ikävuoteen mennessä. Tällöin myöskään lapsen omat ajatukset eivät enää sekaannu toisten ajatuksiin. Kohderyhmämme kaikki lapset eivät välttämättä vielä olleet tässä kehitysvaiheessa, koska he ovat 5-6 -vuotiaita. Tämä näkyi lasten vastatessa tähtikysymykseen, sillä muutaman lapsen vastaukset pohjautuivat Pikku Tähtien tarinaan. Mielestämme toimintakerralle asetetut tavoitteet onnistuivat, sillä kaikki saivat taideteoksensa valmiiksi tulevaa taidenäyttelyä varten ja askartelun lomassa oli luontevaa keskustelua lasten kanssa.

Kuudennella ja viimeisellä toimintakerralla ollut taidenäyttely onnistui paremmin kuin osasimme odottaa. Taideteoksia esiteltäessä olimme varautuneet apukysymyksiin, joilla voisi helpottaa lapsia kertomaan teoksestaan. Niitä ei

kuitenkaan tarvittu, sillä lapset muistivat erittäin hyvin, mikä valokuva ilmensi ketäkin perheenjäsentä ja miksi olivat valinneet kyseisen värin ja ottaneet kyseisen kuvan. Lapset osasivat kertoa kokonaisiin lausein perusteluja valinnoilleen: ”valitsin punaisen, koska äiti on lämmin” tai ”valitsin ruskean, koska vaarin kädet on aina hiekassa”. Lapset kuvailivat myös valokuvissa näkyvien materiaalien valintoja esimerkiksi: ”Otin kuvan sileästä tuolista, koska äiti on niin sileä”. Huomasimme myös, että lapset todella kuuntelivat toistensa esittelyjä. Tämä tuli suoraan ilmi yhden lapsen viitatessa toisen lapsen työhön: ”Tämä on vähän niin kuin x:n työssä, mutta ei ihan kuitenkaan.” Lapset nauttivat selkeästi päästessään esittelemään taideteoksiaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaisesti annoimme lapsille mahdollisuuden osallistua pitkäjänteiseen taideprosessiin (Opetushallitus 2010, 17). Lapset osallistuivat taideprosessiin valitsemalla kuvauskohteensa, valokuvaamalla ne sekä työstämällä valokuvat taideteoksiksi valitsemillaan askartelumenetelmillä.

Jokaisella toimintakerralla lapset rauhoittuivat kuuntelemaan tarinaa Pikku Tähdestä ja sateenvarjo toimi mielikuvaa vahvistavana elementtinä. Toimintakokonaisuudelle valittu sateenvarjoaloitus oli mielestämme toimiva, sillä lapset tiesivät odottaa sateenvarjon aukaisemista ja ymmärsivät, mitä sen sulkeminen tarkoitti. Vaikka joissain harjoitteissa kaikki lapset eivät olleet äänessä tai hakeneet huomiota, koemme, että kaikki toimintaamme osallistuneet lapset saivat jotain irti harjoitteistamme. Tätä pohdintaamme tukee Ärväs (2012, 47) todetessaan, että hiljainenkin osallistuja joka mahdollisesti seuraa toimintaa sivummalta, voi saada harjoitteista paljon irti, sillä ohjaaja ei voi lukea hänen ajatuksiaan.

8.3 Kohderyhmältä ja toimeksiantajalta saatu palaute

Lapset olivat innoissaan ilmapalloista palautemenetelmänä, mutta silti malttoivat keskittyä niiden käyttötarkoitukseen. Ilmapalloa, jolla oli oikeanlainen ilme, etsittiin rauhassa ja suurimmaksi osaksi saimme palautteena hymynaamoja. Joillakin kerroilla oli viiva- ja surunaamoja enemmänkin, mutta reflektiokeskustelumme aikana huomasimme myös itse, mistä se saattoi johtua.

Esimerkiksi yhdellä toimintakerralla oli liikaa keskustelua. Joillain toimintakerroilla palautteenannolle ei jäänyt riittävästi aikaa suunnitelmista huolimatta. Palautteenantomenetelmästä työntekijä kertoi, että lapsilta olisi voinut vaatia vielä enemmän vastaamista. Kuitenkin tarkoituksenamme oli luoda juuri nopea ja yksinkertainen palautteenantotilanne. Koimme kyselevämme muutenkin lapsilta jo niin paljon miksi-kysymyksiä eri harjoitteiden aikana, että itsellemme riitti lapsilta luontaisesti tuleva palaute.

Viimeisellä toimintakerralla kyselimme lapsilta, mitä he muistavat toimintakerroiltamme. Lapset nostivat esille nallekortit sekä palautteenannossa käytetyt ilmapallot. Erityisen kivana lasten mieleen oli jäänyt Nimiliike-leikki sekä Pikku Tähtien tarina. Myös noppaleikkiä pidettiin kivana. Mielestämme viimeinen toimintakerta oli erittäin onnistunut ja erityisesti juuri taidenäyttelyosio. Saimmekin työntekijältä positiivista palautetta taidenäyttelyosiosta.

Työntekijä kyseenalaisti kohderyhmämme ikään nähden alkulaulua ja -leikkiä. Hän pohti, oliko laulu suunniteltu ohjaajien avuksi, jotta oppisimme lasten nimet vai oliko se olennainen osa toimintaa. Alun perin olimme suunnitelleet, että laulu olisi toimintakertojen yhdistävä tekijä. Päätimme kuitenkin jättää laulun tulevilta toimintakerroilta pois ja säilyttää pelkästään sateenvarjon aukaisemisen kuvaamaan toimintakerran alkamista.

Työntekijä antoi palautetta siitä, kuinka hienoa oli, että lapset saivat toimintakokonaisuuden aikana itse ottaa valokuvia. Hänen mielestään valokuvaaminen jäi lapsille varmasti mieleen. Työntekijä teki huomion, että ohjaajat ohjeistivat valokuvauksen hieman eri tavoin. Toinen ohjaajista muistutti lapsia suoraan, mitä he olivat kertoneet perheenjäsenistään, kun taas toinen ohjaaja enemminkin kyseli lapsilta, mitä he muistavat kertoneensa perheestään. Työntekijän mielestä oli lapselle selkeämpää, kun kerrottiin, mitä hän oli eilen valinnut eikä aloitettu muistella sitä. Askartelusta taas saimme työntekijältä palautetta mukavasta tunnelmasta ja siitä, että hänen havaintojensa mukaan olimme siinä vaiheessa toimintakokonaisuutta rohkaistuneet enemmän kieltämään ja ojentamaan lapsia, jos tilanne niin vaati.

Yhdellä toimintakerralla käytetyn leikin aikana kahdella lapsella oli hieman vaikeaa keksiä liikettä, jolloin muut lapset auttoivat antamalla esimerkkejä. Näillä kahdella lapsella oli paljon vaihtoehtoja liikkeiksi ja loppujen lopuksi luulemme, että haasteena oli liikkeen valitseminen suuresta vaihtoehtomäärästä. Ohjaajat yrittivät johdatella ja auttaa lasta tekemään päätöksen, mutta ohjauksesta huolimatta valinnan tekeminen tuntui olevan lapselle vaikeaa. Työntekijä sanoi leikkiä seuratessaan, että lasta voi reippaasti ottaa hartioista kiinni ja ohjata lapsi liikkeen läpi. Mielestämme työntekijän ohje tuntui epämiellyttävältä, sillä lasten näkökulmasta ajateltuna koimme olevamme lapsille vielä vieraita aikuisia, ja sen vuoksi koskettaminen ja liikkeiden ohjailu tuntui vieraalta.

Kokonaisuudessaan työntekijä antoi positiivista palautetta siitä, että toimimme rauhallisesti lasten kanssa ja että annoimme ohjeet selkeästi. Ohjeet olivat tarpeeksi lyhyitä ja ytimekkäitä ja sen vuoksi lasten helppo ymmärtää. Työntekijä piti hyvänä sitä, että ohjaajat käyttivät malleja harjoitteiden hahmottamiseen, sillä se auttoi lasta käsittämään harjoitteen kokonaisuutta.

8.4 Tuotoksen arviointi ja hyödynnettävyys

Tuotoksemme eli Tähti joka loistaa – opas lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukemiseen on tarkoitettu käytettäväksi kasvattajille, jotka toimivat esikouluikäisten lasten parissa. Se sisältää toiminnallisen opinnäytetyömme toimintakokonaisuuden ja tarjoaa yhden toimintatavan, jonka avulla voidaan tukea lapsen itsetuntemuksen kehitystä sekä edistää sosiaalisten taitojen oppimista. Oppaan teemaksi valitsimme tähdet, sillä mielestämme jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja oman elämänsä tähti. Tähtiteema näkyy oppaan nimessä, ulkoasussa sekä osassa sen sisältämissä harjoitteissa.

Tekemäämme oppaaseen olemme erittäin tyytyväisiä. Meille opinnäytetyöntekijöille oli tärkeää oppaan ulkoasu ja luettavuus, joihin halusimme erityisesti panostaa. Mielestämme ulkoasusta tuli siisti ja se houkuttelee lukijaa tarttumaan oppaaseen sekä tutustumaan sen sisältöön.

Pyrimme tekemään sisällöstä helppolukuisen, jotta se palvelisi mahdollisimman monia oppaan käyttäjiä. Omasta kokemuksestamme olemme huomanneet, että

erilaisia oppaita on paljon, mutta niiden sisältöön perehtyminen on työlästä. Tämän vuoksi halusimme omasta tuotoksestamme selkeän ja yhtenäisen kokonaisuuden, jonka sisältämiä harjoitteita voi käyttää sellaisenaan tai soveltaa omaan tarpeeseensa sopiviksi. Jotta saimme pidettyä oppaan toimintakokonaisuuden yhtenäisenä, oli meille alusta asti selvää, että tulimme keksimään ja kuvittamaan rentoutustarinat itse. Tarinoihin halusimme tuoda esille oppaassa ja sen sisältämässä toimintakokonaisuudessa kulkevaa tähtiteemaa.

Oppaaseen on lisätty muutamia harjoitteita, joita ei esiinny toteuttamassamme toimintakokonaisuudessa. Omalle toimintakokonaisuudellemme oli varattu tietyt kellonajat ja päivämäärät. Koemme, että toimintakokonaisuus olisi kuitenkin parhaimmillaan, jos sitä voisi toteuttaa joustavasti päiväkodin arjessa ilman tarkkaan määriteltyä aloitus- ja lopetusajankohtaa. Päädyimme myös jättämään oppaaseen alku- ja loppulaulun sekä alkuleikin, koska mielestämme ne ylläpitävät toimintakokonaisuuden yhteneväisyyttä.

Tuotostamme voisi mielestämme hyödyntää monin eri tavoin. Opasta on mahdollista käyttää sellaisenaan kuuden toimintakerran kokonaisuutena tai hyödyntää sen sisältämiä yksittäisiä harjoitteita ja soveltaa niitä tarpeita vastaaviksi. Kaikki harjoitteet eivät toimi kaikille, eikä harjoite välttämättä onnistu suunnitellusti niin silti tulee muistaa, että oppimista tapahtuu siitä huolimatta (Peda.net 2011). Mielestämme tämän seikan lisäksi oppaan käyttäjän rooli korostuu, sillä hänen tulisi ottaa kohderyhmänsä huomioon toimintaa järjestäessään.

Opasta voi hyödyntää esikouluikäisten lasten lisäksi myös muissa kohderyhmissä. Mielestämme oppaassa käsitellyt teemat eivät ole sidoksissa ainoastaan työstettäväksi lasten kanssa, vaan niitä voisi myös käsitellä esimerkiksi ikäihmisten tai kehitysvammaisten kanssa.

9 POHDINTA

Opinnäytetyön tekijöinä meidän tuli jatkuvasti miettiä omaa toimintaamme eettisestä näkökulmasta. Meidän täytyi kiinnittää huomiota muun muassa siihen, että kohteemme kaikkia kohderyhmämme lapsia tasavertaisesti sekä miettiä, mitä toimintakertojen kulusta voimme kertoa ulkopuolisille, jotta lasten tunnistamattomuus säilyi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta jakaa ihmistieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset ohjeet kolmeen osa-alueeseen: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja (Kivinen 2012). Kunnioitimme lasten itsemääräämisoikeutta kysymällä heidän vanhemmiltaan kirjallisesti luvan (liite 1) jo ennen ensimmäistä toimintakertaa lapsen osallistumisesta opinnäytetyöhön ja hänestä otettujen valokuvien käyttöön raportissamme. Toivoimme vanhempien myös keskustelevan kotona yhdessä lapsen kanssa hänen osallistumisestaan. Vanhemmille lähetetyssä kirjeessä painotimme sitä, että lapsen olisi mahdollista missä vaiheessa tahansa lopettaa toimintakerroille osallistuminen. Mihinkään toimintakerroilla ei ollut pakko osallistua, mutta kannustimme kuitenkin kaikkia lapsia yrittämään. Toiminnasta kieltäytyminen on päätös, jota on kunnioitettava. Kuitenkin päätös saattaa kaduttaa osallistujaa jälkikäteen. Niinpä ohjaajan onkin tärkeää tuoda osallistujalle ilmi, että hän voi tulla takaisin toimintaan missä vaiheessa haluaa. (Aalto 2000, 79.) Yhdellä toimintakerralla lapsi ei halunnut osallistua laululeikkiin, joten annoimme lapsen jäädä istumaan muiden seisoessa ja muistutimme lapselle useampaan otteeseen leikin aikana, että hän voi tulla mukaan milloin vain. Itsetuntemusta kehittäessä on syytä muistaa, että se vaatii omalta mukavuusalueeltaan astumista (Toivakka & Maasola 2011, 27). Lapsen vahingoittamisen välttämiseksi tarkoituksenamme ei ollut tutkia hänen perhesuhteitaan tai asettaa lasta epämieluisaan asemaan perhettä määriteltäessä. Pyrkimyksenä olikin herätellä lasta itse pohtimaan omaa näkemystään perheestään ja sen jäsenistä. Lapsen yksityisyyden suojaamiseksi ja tietosuojan säilyttämiseksi toimintakerroilla otettuja valokuvia säilytettiin vain toisen opinnäytetyön tekijän kotona. Samoin meneteltiin työntekijöiltä saatujen palautelomakkeiden kanssa. Ne ja valokuvat tuhosimme heti opinnäytetyöprosessin päättyttyä, sillä erityisesti

valokuvista pystyy tunnistamaan lasten henkilöllisyyden kohtuullisen helposti (Kuula 2011, 115).

Toiminnallista opinnäytetyötä valmistellessamme halusimme huomioida erilaiset oppimistyylit ja suunnitella sellaista toimintaa, joka tukisi niitä mahdollisimman monipuolisesti. Tässä onnistuimme, sillä annoimme ohjeistuksia suullisesti, mutta havainnollistimme sanomaamme myös erilaisin mallein. Esimerkiksi leikkiessä näytimme mallia ja ennen valokuvausta piirsimme mallin, jolla pyrimme hahmottamaan lapsille, minkälainen lopullisesta taideteoksesta tulee. Pyrimme siihen, että lapset saivat tehdä mahdollisimman paljon itse ja panostimme monipuolisiin toimintoihin, jossa tarvitsisi mahdollisimman vähän istua paikallaan.

Ohjaajina kiinnitimme huomiota omaan sanattomaan viestintäämme eli ilmeisiin ja eleisiin. Pyrimme laskeutumaan fyysisesti lasten tasolle ja olemaan lähestyttävissä. Koko keholle tarjosimme toimintaa liikunnallisten leikkien avulla ja käytimme monipuolisesti päiväkodin tiloja. Välillä askartelimme pöytien ääressä keittiössä ja välillä päiväkodin eri leikkitiloissa. Valokuvauksen aikana lapset saivat kävellä ympäri päiväkotia ja tutkia tiloissa olevia materiaaleja. Harjoitteiden sisällön huomioiden toimimme niin pienryhmissä kuin myös yhtenä ryhmänä. Saamamme kokemuksen perusteella voimme todeta, että tällä tavoin kaikille mahdollistui rauha keskittyä ja lapset saivat tilaa omille pohdinnoilleen. Joissain harjoitteissa lapset olivat myös kahden ohjaajan kanssa. Näin he saivat yksilöllistä ohjausta ja edes hetkeksi ohjaajan jakamattoman huomion.

Toimeksiantajan vastaanotto meitä ja toiminnallista opinnäytetyötämme kohtaan oli avoin ja innostunut. Päiväkoti tarjosi monipuoliset resurssit toimintakertojen toteutukselle, sillä kaikki tilat ja askartelumateriaalit olivat käytössämme sekä saimme hyödyntää myös muuta välineistöä. Tämä mahdollisti jo aikaisemmin mainitsemaamme halun tarjota lapsille toiminnan kannalta oikeanlaiset materiaalit ja työvälineet.

Koimme erityisen hyväksi niin toiminnan suunnittelun, toteutuksen kuin myös reflektoinnin kannalta sen, että meitä opinnäytetyöntekijöitä oli kaksi. Tämä mahdollisti reflektoinnin koko prosessin ajan. Olemme kokeneet parityöskentelyn

voimavaraksi opinnäytetyön tekemisen aikana. Mielestämme näin pitkän prosessin aikana on luonnollista, että eteen tulee vaiheita, jolloin kaipaa tukea ja kannustusta. Yhteistyömme on sujunut todella hyvin ja saumattomasti, eikä työtaakka jäänyt kummankaan vastuulle. HavaitSIMME aikataulutuksen, sen suunnittelun ja siinä pysymisen asiaksi, jossa meidän tulisi kehittyä.

Opinnäytetyöprosessin alussa aikaa tuntui olevan reilusti ylimääräistä, emmekä osanneet hyödyntää sitä tarpeenmukaisesti. Niinpä työmäärä kasaantui prosessin loppuvaiheeseen. Olemme tehneet töitä sen eteen, ettei lievä kiire näkyisi varsinkaan toiminnallisen opinnäytetyömme tuotoksessa, eli oppaassa.

Opinnäytetyöprosessi antoi monenlaisia valmiuksia työelämää varten ja erityisesti varhaiskasvatusikäisten parissa toimimiseen. Tarkoituksena olikin juuri tukea ammatillista kasvuamme. Opimme suunnittelun ja valmistautumisen merkityksestä sekä siitä, että vaikka toiminta ei sujuisi alkuperäisten suunnitelmien mukaisesti, ei se välttämättä tee siitä epäonnistunutta. Ohjaajan oman toiminnan merkitys on meille korostunut, samoin kyky heittäytyä tilanteisiin ja olla läsnä niin henkisesti kuin fyysisestikin. Huomasimme, kuinka ohjaajan oma innostus tarttuu myös ohjattaviin.

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena oli koota opas, jonka sisältö rakentuu suunnittelemastamme ja toteuttamastamme toimintakokonaisuudesta. Toimintakokonaisuuden tavoitteena oli tukea lasta itsetuntemuksensa vahvistamisessa sekä auttaa lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan. Tavoitteemme mielestämme toteutui hyvin, sillä kokosimme suunnittelemamme toimintakokonaisuuden pohjalta oppaan, jonka avulla voidaan tukea lapsen itsetuntemuksen kehitystä ja edistää sosiaalisten taitojen harjoittelua. Huomasimme, että jos lapsille tarjoaa ajan ja paikan omille pohdinnoille, lapset hyödyntävät tämän mahdollisuuden ja tuovat omat ajatuksensa esille.

Toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoituksena oli auttaa lasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja perheenjäsenenä, mutta näin lyhyellä aikavälillä tarkoituksen mittaaminen on mahdotonta. Tarkoitus on tietoisesti asetettu kauaskantoiseksi ja tulokset ovat nähtävissä vasta tulevaisuudessa. Olemme kuitenkin tarjonneet

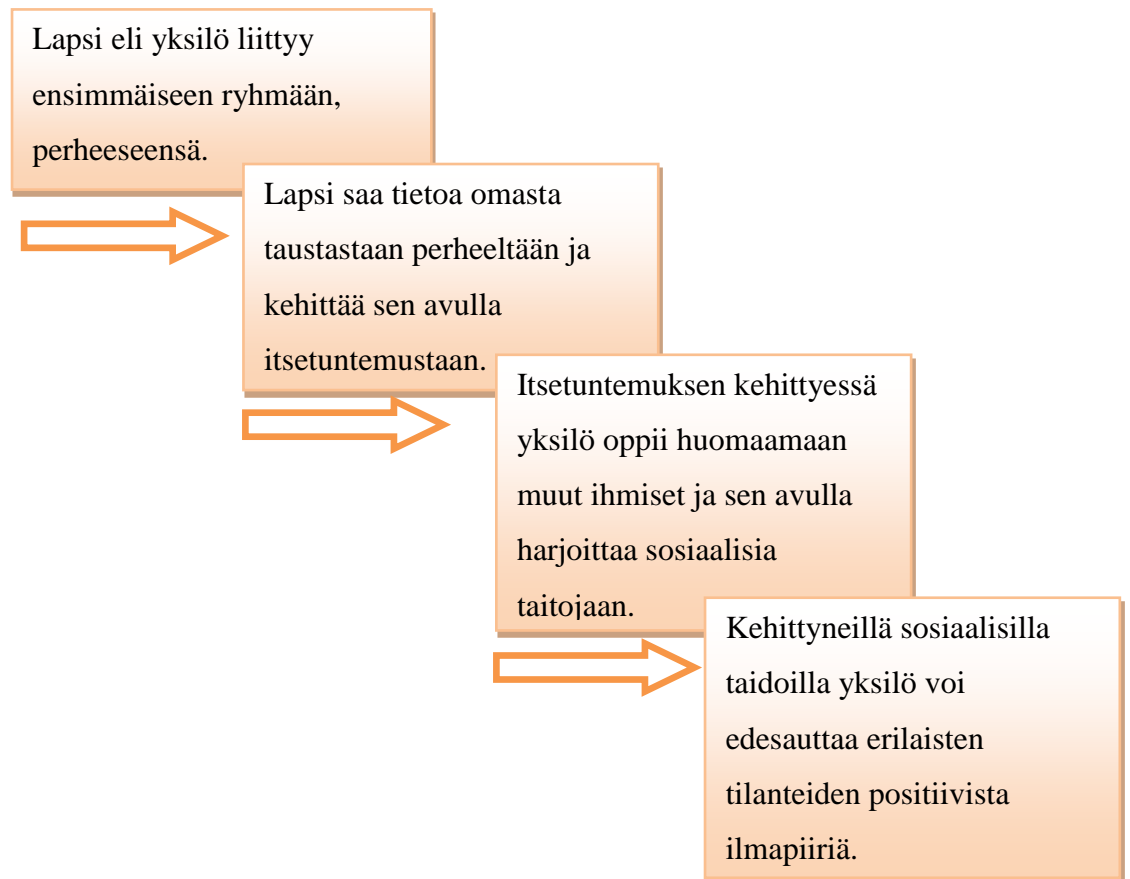
ensimmäisen askeleen lapsen pohdinnoille itsestään yksilönä sekä perheenjäsenenä.

Opinnäytetyöprosessin alussa pidimme päiväkirjaa käyttämistämme työtunneista, mutta jossain vaiheessa koimme turhaksi tuntien laskemisen. Olemmekin ylittäneet opinnäytetyöhön vaaditun työtuntimäärän, mutta se on ollut tietoinen valinta, sillä kiinnostuksemme aihetta kohtaan on ollut suuri ja innokas. Tarkoituksemme onkin työelämässä kehittää sentyyppistä toimintaa, jota nyt olemme aloittaneet. Toiminnallisen opinnäytetyömme kautta olemme saaneet pohjan uusille teoreettisille pohdinnoille ja käytännön työn kehittelylle.

Tietoperustaamme perehtymällä saimme hyödyllistä tietoa aiheestamme ja mielestämme löytämämme aineisto oli luotettavaa sekä monipuolista.

Hyödynsimme tietoperustaa toimintakokonaisuuden sisällön suunnittelussa siten, että siitä saimme tarvittavaa tietoa millaisten menetelmien avulla voidaan tukea lapsen itsetuntemuksen kehitystä sekä sosiaalisten taitojen harjoittelua. Lisäksi lähdeaineistosta saimme ajatuksen käyttää teemoja yksilöllisyys ja perhe.

Tietoperustastamme nousi ajatus siitä, että itsetuntemuksen avulla oppii huomaamaan muut ihmiset ympärillään ja näin ollen pystyy vaikuttamaan eri tilanteiden ilmapiiriin positiivisesti. Alla on yhteenveto omista pohdinnoistamme siitä, miten toiminnallisessa opinnäytetyössä käsittelemämme aiheet ja teemat kiinnittyvät toisiinsa luoden yhteneväisen jatkumon.



LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi - turvallisen ryhmän rakentaminen. 4. painos. My Generation Oy.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa Minä, me ja muut sosiaalisissa verkoissa. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 20-57.
- Byrnes, J. & Wasik, B. A. 2009. Picture this: using photography as a learning tool in early childhood classrooms. FPO [viitattu 6.4.2014]. Saatavissa: <http://www.freepatentsonline.com/article/Childhood-Education/198931265.html>
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Castrén, A-M. 2009. Onko perhettä eron jälkeen? Eroperhe, etäperhe, uusperhe. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Dunderfelt, T. 2006. Voimavarana itsetuntemus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. 14. uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Holmikari, J. 2012. Valokuvat ja tarinat kertovat – päiväkotiympäristö lasten näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteiden laitos [viitattu 6.4.2014]. Pro gradu –tutkielma. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/38188>
- Huhtanen, K., 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21, 8-20.
- Huovi, H. & Perkiö, S. 2011. Urpon ja Turpon lauluja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Jantunen, T. 2009. Kuusivuotiaan kehityspsykologiaa. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi – Leikin kulta-aika. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 73-87.
- Jokinen, K., Malinen, K., Pirskanen, H., Moilanen, S., Rautakorpi, S., Harju-Veijola, M., Notko, M. & Kuronen, M. 2013. Lapset kertovat perheestä – Mitä kuulemme? Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus Oy, 175-197.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karppinen, S. 2009. Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa- Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. THL [viitattu 21.3.2014]. Saatavissa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasua_avaavia_julkaisuja
- Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2008. Lapsen aika. 11. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010a. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010b. Hyvä itsetunto. 20.painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kivinen, E. 2012. Eettiset kysymykset aineiston hankinnassa. Luento Lahden ammattikorkeakoulussa. 17.9.2012.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa” Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [viitattu 24.3.2014]. Väitöskirja. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1>
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen M-L. 2007. Kehityspsykologia - matkalla muutokseen. 1. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Toinen tarkistettu painos. Jyväskylä: Bookwell Oy.

Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. 2009. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystalalla. 8. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkoissa. 1.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lautela, R. 2009. Keskellä uutta syntymää. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi – Leikin kulta-aika. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 26-39.

Lehtisare, S. 2013. Toimiva arki visuaalisin keinoin - opas visuaalisuuteen lasten ohjauksessa. Tampereen kaupunki [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: <http://www.tampere.fi/perhejasosiaalipalvelut/neptunus/oppaatjakuvat.html>

Lieppinen, M. & Willman, A.A. 2008. Utelias puu - taideterapeuttinen toimintakirja. Helsinki: Lasten Keskus.

Matematiikkalehti Solmu. 2014. Matemaattinen kasvatus: Aistimista kehittävät leikit [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: <http://solmu.math.helsinki.fi/haku.html?cx=013428397318713041877%3A-s991ydy0qk&cof=FORID%3A11&ie=ISO-8859-1&q=aistimista&sa=Hae>

MLL. 2014a. Tutustumis-, vuorovaikutus- ja nimileikit [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/lasten_leikit/tutustumisleikit/

MLL. 2014b. Riehumisleikit [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/lasten_leikit/riehumisleikit/

Mukherji, P. & Albon, D. 2011. Research Methods in Early Childhood – An Introductory Guide. SAGE Publications.

- Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi – Leikin kulta-aika. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 60-72.
- Mäki, M. 2009. Kadonnut avain – Aistielämyksiä tarjoava musiikkiliikuntaseikkailu. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Mäkinen, T., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. Ammattina sosionomi. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Nuortennetti. 2014. Liikuntaleikit [viitattu 24.3.2014]. Saatavissa: [Fhttp://www.mll.fi/nuortennetti/tukarit/leikkiasema/liikuntaleikit/](http://www.mll.fi/nuortennetti/tukarit/leikkiasema/liikuntaleikit/)
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY
- Näkövammaiset lapset ry. 2014. Polttopallo ja peffis - Ulko- ja pallopelit kouluikäisille [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: <http://www.silmatera.fi/nakkarila/koulutielle/kouluikaiset-lapset/ulko-ja-pallopelit/>
- Ojanen, M. 2011. Minä ja muut- Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kustannus-Osakeyhtiö Kotimaa/ Kirjapaja.
- Opetushallitus. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet [viitattu 10.4.2014]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
- Partio. 2009. 1.5.5 Leikit [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: http://ohjelma.partio.fi/index.php?title=1.5.5._Leikit
- Partio. 2012. Leikkejä ja pelejä [viitattu 23.3.2014]. Saatavissa: http://ohjelma.partio.fi/index.php?title=Leikkej%C3%A4_ja_pelej%C3%A4
- PartioWiki. 2012. Auringonkukka [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: <http://fi.scoutwiki.org/Auringonkukka>

Peda.net. 2011. Toiminnallisia menetelmiä [viitattu 6.4.2014]. Saatavissa: <http://www.peda.net/veraja/projekti/kelpokymppi/eriyttaminen/menetelmat/toiminnallisuus>

Perttula, M. 2013. Koppava ei tunne itseään. TEHY-lehti 1/2013 [viitattu 5.4.2014]. Saatavissa: <http://www.tehy.fi/tehy-lehti/2013/1-2013/koppava-ei-tunne-itseaan/>

Pesäpuu Ry. 2014. Korttisarjat ja pelit [viitattu 25.3.2014]. Saatavissa: <http://verkkokauppa.pesapuu.fi/kategoria/4/korttisarjat-ja-pelit>

Päiväkoti Keinuhevonen. 2011. Esittely [viitattu: 25.3.2014]. Saatavissa: <http://www.keinuhevonen.com/esittely/>.

Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-121.

Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos/Sosiaalityö. Akateeminen väitöskirja.

Ritala-Koskinen, A. 2003. (Uus)perhe lapsen silmin. Teoksessa: Forsberg, H. & Nätkin, R. Perhe murroksessa: Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. 2.painos. Helsinki: Gaudeamus, 121-139.

Rusanen, S. 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa: Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L (toim). Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa - Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 48-55.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa, vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savolainen, M. 2004. Maailman ihanan lapsi- valokuva perheessä. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 128-144.

Setälä, P. 2012. Lapsi kuvan takana – erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa. Hämeenlinna: Musta taide.

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Toinen tarkistettu painos.

THL [viitattu 18.3.2014]. Saatavissa:

http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja

Suomen Voimisteluliitto. 2014. Virtasen perhe – leikki [viitattu 22.3.2014].

Saatavissa: <http://voimisteluwiki.svoli.fi/wiki?article=1550>

Terveysnetti. 2014. Pikkuiset kultakalat [viitattu 24.3.2014]. Saatavissa:

<http://terveysnetti.turkuamk.fi/perhenetti/liikunnanpositiivisetvaikutukset/pikkuiset.html>

Tilastokeskus. 2013. Liitetaulukko 3. Lapsiperheet tyypeittäin 1950–2012

[viitattu 21.3.2014]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/perh/tau.html>

Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Juva: Bookwell Oy.

Ärväs, T. 2012. Draama ja toiminnalliset menetelmät ohjausvuorovaikutuksen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoululaitos [viitattu 6.4.2014].

Pro gradu –tutkielma. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40023>

LIITTEET

LIITE 1 Lupakirje vanhemmille

LIITE 2 Palautelomake toimeksiantajalle

LIITE 3 Itsearviointilomake

Hyvät vanhemmat

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta ja olemme tekemässä opinnäytetyötä yhteistyössä Päiväkoti Keinuhevosen kanssa. Toteutamme marras-joulukuussa 2013 esikouluikäisille kuuden kerran *Olen tähti*-toimintakokonaisuuden, jonka aiheena on lapsen itsetuntemuksen kehityksen tukeminen. Itsetuntemusta pohdittaessa kuvaavia kysymyksiä ovat: ”Kuka olen? Mistä tulen? Minne olen menossa?” Näitä kysymyksiä käsittelemme toiminnallisesti toimintakertojen aikana, jolloin jokainen lapsi pääsee tarkastelemaan omaa yksilöllisyyttään sekä perhettään. Ei ole olemassa yhtä samanlaista perhettä, vaan se on jokaisen henkilökohtainen kokemus ja haluammekin toiminnoillamme tarjota lapselle tilaisuuden pohtia omaa perhettään sekä tuoda lapsen omaa näkökulmaa esille. Opinnäytetyöntekijöinä olemme mahdollistajina näille pohdintoille, mutta opinnäytetyömme tarkoituksena ei ole tutkia niitä.

Toimintakerroilla tulemme muun muassa leikkimään, laulamaan, askartelemaan sekä valokuvaamaan. Sen lisäksi, että lapset tulevat itse ottamaan kuvia, haluaisimme myös me ottaa kuvia toimintakerroilla. Näitä kuvia tulisimme käyttämään ainoastaan opinnäytetyömme kirjallisessa raportissa havainnollistamaan toimintakertojen kulkua. Tarkoituksenamme ei ole kuitenkaan käyttää kasvokuvia.

Toivomme teidän keskustelevan lapsenne kanssa toimintaan osallistumisesta. Toivomme kaikkien osallistuvan toimintaan, mutta haluamme myös painottaa osallistumisen olevan vapaaehtoista ja lapsi voi lopettaa toimintakertoihin osallistumisen missä vaiheessa tahansa. Oheisessa lupalapussa kysymme lupaa lapsenne osallistumiseen toimintakerroillemme ja lupaa valokuvien käyttöön, joissa lapsenne esiintyy. Toivoisimme, että palauttaisitte lupalapun päiväkodille Helille tai Britalle 31.10. mennessä.

Jos teille heräsi kysymyksiä opinnäytetyöhöemme liittyen tai haluatte tietää enemmän siitä, niin ottakaa rohkeasti yhteyttä, vastaamme mielellämme.

Syysterveisin,

Katju Arffman

Hanna-Mari Valasmo

katju.arffman@student.lamk.fi

hanna-mari.valasmo@student.lamk.fi

LIITE 1(2)

Lupa lapsen osallistumisesta Olen tähti- toimintakokonaisuuteen.

Olen lukenut saatteen. Lapseni _____

saa ottaa osaa toimintakokonaisuuteen, joka toteutetaan marras- joulukuun aikana 2013 Päiväkoti Keinuhevosessa.

Kyllä

Ei

saa esiintyä toimintakerroilla otetuissa valokuvissa

Kyllä

Ei

Aika ja paikka

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

PALAUTELOMAKE

___/___/2013

Toivoisimme sinun vastaavan alla oleviin kysymyksiin muutamalla sanalla ja rastittavan omaa mielipidettäsi kuvaavan hymiön. Palautelomake on nimetön ja opinnäytetyöntekijät käyttävät palautetta toimintansa arvioimiseen ja kehittämiseen.

Ohjaajien toiminta

Olivatko ohjaajien antamat ohjeet selkeitä?



Innostivatko ohjaajat lapsia osallistumaan toimintaan?



Olivatko ohjaajat helposti lähestyttäviä?



Huomioivatko ohjaajat lapsia tasapuolisesti?



Toimintakertojen sisällöt

Olivatko toimintakerrat hyvin valmisteltuja?



LIITE 2(2)

Olivatko harjoitteet monipuolisia?



Vastasivatko harjoitteet kohderyhmän kehitystasoa?



Oliko harjoitteita sopiva määrä?



Tukiko toimintakerran sisältö sille asetettuja tavoitteita ja teemaa?



Muuta kommentoitavaa?

Kiitämme palautteestasi!

LIITE 3

ITSEARVIOINTI

__/__/2013

Missä mielestäni onnistuin:

Missä jäi parannettavaa:

Minkä koin haasteelliseksi:

Mihin kiinnitän huomiota seuraavalla toimintakerralla:
