

**Taidekasvatuksellista ryhmätoimintaa
maahanmuuttajataustaisille lapsille**



Sormunen Anna ja Vikki Leena
Opinnäytetyö
Syksy 2010
Sosiaalian koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu



Kuva 2. Valokuva musiikkimaalauksesta

Mitä varten on elämä?

Mitä varten on taide?

Elämä on kokemusten keräämistä varten.

Taide on elämän heräämistä varten.

(Helena Sederholm, Kirsi Kunnasta mukailleen.)

Tekijät: Anna Sormunen ja Leena Vikki

Opinnäytetyön nimi: Taidekasvatuksellista ryhmätoimintaa maahanmuuttajataustaisille lapsille

Työn ohjaajat: Helena Malmivirta ja Riikka Suokas

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2010 Sivumäärä: 79 + 12 sivua liitteitä

TIIVISTELMÄ

Toteutimme toiminnallisessa opinnäytetyössämme taidekasvatuksellista ryhmätoimintaa maahanmuuttajataustaisille lapsille. Maahanmuuttajataustaiset lapset saattavat tarvita tukea identiteettinsä rakentamisessa, ja taiteellinen toiminta on koettu hyväksi keinoksi vahvistaa lasten identiteetin kehitystä. Opinnäytetyömme yhteistyökumppanina oli Syynimaan päiväkot.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli taidekasvatuksellisin keinoin tukea ja vahvistaa lapsen identiteettiä, itsetuntoa, itseilmaisua sekä luovuuden ja kielen kehitystä. Jokaisella toimintakerralla oli omat osatavoitteensa.

Tietoperustana opinnäytetyössämme ovat monikulttuurinen varhaiskasvatus, taidekasvatus, kokemuksellinen oppiminen sekä ryhmätoiminta. Tietoperustan pohjalta suunnittelimme toteuttamamme ryhmätoiminnan ja määrittelimme opinnäytetyömme tavoitteet.

Ihmisen identiteetti kehittyy koko hänen elämänsä ajan, mutta lapsena saaduilla positiivisilla kokemuksilla on merkittävä vaikutus sen rakentumisessa. Lapset saivat ryhmätoiminnastamme elämyksiä, ja esimerkiksi itseilmaisu ja luovuus harjaantuivat. Tavoitteiden toteutumisen kannalta taidekasvatuksellisen ryhmätoiminnan olisi hyvä olla pitkäjänteisempää kuin meidän toimintamme. Taidekasvatuksellista ryhmätoimintaa voisi hyödyntää myös esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten nuorten kanssa toimittaessa.

Asiasanat: monikulttuurinen varhaiskasvatus, taidekasvatus, luovuus, identiteetti, ryhmätoiminta

Authors: Anna Sormunen and Leena Vikki

Title of thesis: Art Group Activities For Children of Foreign Background

Supervisors: Helena Malmivirta and Riikka Suokas

Term and year when the thesis was submitted: Fall 2010 Number of pages: 79 + 12 appendix pages

ABSTRACT

Human identity develops throughout life, but positive experiences which a person has got in childhood have a significant impact on the construction of identity. Children of foreign background may need some support to build their identity, and artistic activity has been considered a good way to strengthen children's identity development.

The aims of our thesis were to support and strengthen children's identity, self-esteem, self-expression and development of imagination and language. Every group meeting had its own specific aims.

The knowledge base of our thesis comprises information of multicultural early childhood education, art pedagogy, experimental learning and group activity. Our group activity and aims were based on this knowledge. We organised art group activities for children of foreign background five times for our bachelor's thesis. We did our thesis in co-operation with the kindergarten of Syynimaa.

Children got good experiences of our art group and for example their self-expression and imagination developed. Group meetings should have been arranged more often than only five times so that we could have completely achieved our aims. We think that art activities could be a good method also when people work with adolescents who have foreign background.

Keywords: multicultural early childhood education, art pedagogy, imagination, identity, group activity

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
2	OPINNÄYTETYÖMME TAVOITTEET JA KUVAUS	9
3	LAPSI MONIKULTTUURISESSA VARHAISKASVATUKSESSA	11
3.1	Lapsi kokonaisvaltaisena toimijana	11
3.2	Monikulttuurisuus	13
3.3	Monikulttuurinen varhaiskasvatus	14
3.4	Identiteettiä etsimässä	16
3.4.1	Itsetunto	18
3.4.2	Monikulttuurinen identiteetti	20
4	TAIDEKASVATUS	22
4.1	Postmoderni taidekasvatus	24
4.2	Luovuus	25
4.3	Kokemuksellinen oppiminen	26
4.4	Elämispohjainen taidekasvatuksen oppimismalli	27
4.5	Ryhmätoiminta	30
4.6	Taidekasvatuksen osa-alueet	33
4.6.1	Kuvataide	33
4.6.2	Musiikki	34
4.6.3	Sanataide	35
4.6.4	Käsityökasvatus ja kädentaidot	38
4.6.5	Valokuva	39
5	TAIDEKASVATUKSELLISEN TOIMINNAN TOTEUTTAMINEN	41
5.1	Työvaiheet ja muodot	41
5.2	Dokumentointi	42
5.3	Opinnäytetyömme käyttösopimukset ja tekijänoikeudet	43
5.4	Toimintamme eettisyys	44
6	TOIMINKERTOJEN RAPORTOINTI ELÄMYSPOHJAISEN OPPIMISMALLIN MUKAAN	45
6.1	Musiikkimaalaus	45
6.1.1	Toiminnan kuvaus	45
6.1.2	Havainnointi ja arviointi	47

6.1.3	Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen	48
6.1.4	Materiaalit ja välineet.....	49
6.2	Sanataide.....	49
6.2.1	Toiminnan kuvaus.....	49
6.2.2	Havainnointi ja arviointi.....	51
6.2.3	Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen	52
6.2.4	Materiaalit ja välineet.....	52
6.3	Voimauttavan valokuvauksen menetelmä.....	53
6.3.1	Toiminnan kuvaus.....	53
6.3.2	Havainnointi ja arviointi.....	55
6.3.3	Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen	56
6.3.4	Materiaalit ja välineet.....	56
6.4	Draamaleikki	57
6.4.1	Toiminnan kuvaus.....	57
6.4.2	Havainnointi ja arviointi.....	59
6.4.3	Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen	60
6.4.4	Materiaalit ja välineet.....	61
6.5	Tunneminä	61
6.5.1	Toiminnan kuvaus.....	61
6.5.2	Havainnointi ja arviointi.....	62
6.5.3	Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen	63
6.5.4	Materiaalit ja välineet.....	64
7	ARVIOINTI JA KOKOOMA TOIMINNASTAMME.....	65
7.1	Toiminnan arviointi.....	65
7.2	Kokooma taidekasvatuksellisesta toiminnasta monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa	66
8	POHDINTA.....	69
	LÄHTEET	75
	LIITTEET.....	80

1 JOHDANTO

Järjestimme toiminnallisessa opinnäytetyössämme taidekasvatuksellista ryhmätoimintaa maahanmuuttajataustaisille lapsille. Yhteistyökumppanimme oli Syynimaan päiväkotia, josta saimme ryhmäämme viisi 3–6-vuotiasta lasta. Järjestimme viisi toimintakertaa vuoden 2010 touko–kesäkuun aikana. Toimintakerrat olivat kerran viikossa, ja jokainen toimintakerta kesti noin tunnin. Lasten vanhemmat ovat kotoisin kolmesta eri maasta, ja he ovat tulleet Suomeen työn vuoksi tai turvapaikanhakijoina. Perheet ovat olleet Suomessa muutamasta kuukaudesta useampaan vuoteen. Osa lapsista on syntynyt Suomessa.

Kohderyhmän valitseminen ja rajaaminen on oleellista toiminnallisessa opinnäytetyöprosessissa. Kohderyhmän täsmällinen määrittäminen mahdollistaa sen, ettei opinnäytetyömme laajene liikaa. (Vilka & Airaksinen 2003, 40.) Valitsimme opinnäytetyömme kohderyhmäksi maahanmuuttajataustaiset lapset, koska meitä molempia kiinnosti monikulttuurisuus ja halusimme kehittää interkulttuurista kompetenssiamme. Taiteellinen toiminta tuntui luontevalta valinnalta toiminnallisen opinnäytetyömme menetelmäksi, koska olemme kokeneet sen itsellemme mielekkääksi tavaksi toimia ja se tuki hyvin tavoitteitamme.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli tukea taidekasvatuksellisin menetelmin maahanmuuttajataustaisten lasten minuuden ja identiteetin kehitystä. Käytimme toiminnassamme Taideteollisen korkeakoulun taideosastolla kehitettyä vaiheittain ja spiraalimaisesti etenevää oppimismallia, joka perustuu alun perin Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin ja josta Sava käyttää nimitystä elämispohjainen oppimismalli. Elämispohjainen oppimisen malli tukee kokonaisvaltaista oppimista, joka ottaa huomioon eri taiteenalueet ja elementit. (Sava 1998, 75.)

Taiteellinen toiminta on koettu hyväksi keinoksi vahvistaa lasten identiteetin kehitystä. Minä, minuus ja identiteetti kehittyvät ja muuttuvat suhteessa sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa. Minuuden ei ajatella olevan ajallisesti samana pysyvä eikä yksi, vaan se muodostuu erilaisista minuuksista, identiteeteistä erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa. (Sava 1998, 38.) Maahanmuuttajataustaisen lapsen identiteetti saattaa joutua hämmennyksiin, kun hänen alkuperäisen kulttuurinsa normit ja tavat poikkeavat täysin uudesta kulttuurista. Lapsi joutuu rakentamaan uudestaan minänsä ja kulttuurisen identiteettinsä usein

hyvin monimutkaisessa ja sekavassa tilanteessa. Tämän vuoksi erilaiset minuuden tukemisen ja uudelleen rakentamisen muodot ovat tarpeellisia. (Sava 1998, 39–40.)

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön yhtenä arviointikriteerinä on aiheen valinnan ajankohtaisuus (Ohjeet opinnäytetyöstä ja kypsyysnäytteestä 2001, 8, hakupäivä 24.3.2010). Taiteen ja kulttuurin merkitys ihmisen hyvinvointiin on ollut viime vuosina ajankohtaisessa tarkastelussa. Opetusministeriöllä on meneillään tuore Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia-toimintaohjelma vuosille 2010–2014. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos on julkaissut vuonna 2009 oppaan Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Myös vuosien 2003–2007 Opetusministeriön Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma on antanut suuntaa lastenkulttuurin kehittämiseksi, ja se on ollut pohjana Opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmassa sekä Opetusministeriön strategiassa 2015. (Lastenkulttuuriin liittyvät linjaukset, hakupäivä 24.3.2010.)

Lastenkulttuuri sekä taide- ja kulttuurikasvatus tukevat tasapainoista kasvua ja syventävät persoonallisuuden kehitystä. Elinikäiset taide- ja kulttuuritottumukset saavat vaikutteita lapsuudesta lähtien. Kulttuurikasvatus, joka kannustaa itseilmaisuuksiin ja luovuuteen, on pohjana yhteiskunnan sivistyksellisen ja taloudellisen kilpailukykyyn kehitykselle. (Lastenkulttuuriin liittyvät linjaukset, hakupäivä 24.3.2010.)

Monikulttuurisuus on lisääntynyt Suomessa maahanmuuton kasvun yhteydessä. Siitä on ollut paljon keskustelua ja kirjoittelua mediassa. Monikulttuurisuus ja kulttuurin saavutettavuus ovat esillä myös Opetusministeriön toimialalla muun muassa opetusministeriön strategiassa 2015, maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa, yhdenvertaisuussuunnitelmassa sekä taiteen ja kulttuurin saavutettavuusohjelmassa. Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa on oma kappale kulttuurien moninaisuudesta, jossa korostetaan vähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten tarpeiden huomioon ottamista taide- ja kulttuuripalveluiden tarjonnassa. (Monikulttuurisuuteen ja kulttuurin saavutettavuuteen liittyviä linjauksia, hakupäivä 24.3.2010.)

Edellä mainitut suunnitelmat ja linjaukset kertovat taidekasvatuksen ja monikulttuurisuuden ajankohtaisuudesta. Mielestämme taidekasvatuksellisen ryhmätoiminnan järjestäminen maahanmuuttajataustaisille lapsille oli siis ajankohtaisuudellaan hyvin perusteltua. Näillä suunnitelmilla ja linjauksilla voimme myös perustella, miksi valitsimme taidekasvatuksellisen toiminnan järjestämisen juuri maahanmuuttajataustaisille lapsille.

2 OPINNÄYTETYÖMME TAVOITTEET JA KUVAUS

Opinnäytetyömme tavoitteena oli taidekasvatuksellisin keinoin tukea ja vahvistaa lapsen identiteettiä, itsetuntoa, itseilmaisua sekä luovuuden ja kielen kehitystä. Jokaisella toimintakerralla oli omat osatavoitteensa. Käsittelemme toiminnoissa käyttämiämme taidekasvatuksen eri osa-alueita viitekehyksessämme, jossa tulevat ilmi toimintakertojen osatavoitteet.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli vahvistaa ammatillista osaamistamme sekä interkulttuurista kompetenssiamme. Opinnäytetyömme avulla voimme luoda yhteyksiä työelämään sekä vahvistaa tietojamme ja taitojamme meitä itseämme kiinnostavista aiheista (Vilkkä, Airaksinen, 2003, 16.) Tulevina sosiaalialan ammattilaisina meidän tulee osata luoda ammatillisia ja asiakasta osallistavia vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteita. Erilaisten teoreettisten lähestymistapojen ja työmenetelmien soveltaminen ja arviointi sekä asiakkaiden tavoitteellinen tukeminen ja ohjaus heidän arjessaan, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja eri elämäntilanteissa ovat oleellinen osa ammattitaitoa. (ECTS-kompetenssit, hakupäivä 13.4.2010.)

Erilaiset työmenetelmät sekä niiden soveltaminen ja arviointi tulivat tutuiksi suunnitellessamme ja toteuttaessamme erisisältöisiä toimintakertoja. Yksi merkittävä syy, miksi valitsimme toiminnallisen opinnäytetyön tekemisen, oli halu kehittää pedagogista osaamistamme. Opinnäytetyöprosessin avulla pedagoginen osaamisemme kehittyi monipuolisesti, kun keräsimme tietoperustaa, suunnittelimme ja toteutimme tavoitteellista ryhmätoimintaa. Arvioimme myös omaa sekä lasten toimintaa ja sen mukana kehitimme toimintaamme tulevilla ryhmäkerroilla. Ammattikorkeakoulun yhtenä tehtävänä on antaa opetuksessaan valmiuksia tehdä yhteistyötä työelämän kanssa. (Ammattikorkeakoululaki 2003/351, 4§, 5§, hakupäivä 17.4.2010.) Teimme opinnäytetyömme yhteistyössä Syynimaan päiväkodin kanssa, joten sen johdosta opimme myös yhteistyötaitoja ja loimme kytköksiä työelämään.

Sosionomeina meidän tulee ymmärtää yhteisöjen toimintaperiaatteita ja kulttuureita sekä olla osaltaan vahvistamassa ja luomassa kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta (ECTS-kompetenssit, hakupäivä 13.4.2010.). Koska asiakasryhmämme oli monikulttuurinen, meidän tuli olla tietoisia omasta kulttuuristamme, mutta myös avoimia muita kulttuureita kohtaan.

Ryhmätoimintamme tuki identiteetin ja kielen kehitystä, joka osaltaan vahvisti lapsen valmiuksia valtakulttuuriin osallistamiseen. Opinnäytetyön avulla saimme myös tietoa ja kokemusta monikulttuurisuudesta sekä eri kulttuuritaustaisten kanssa toimimisesta. Monikulttuurisuuden lisääntyessä työelämä tarvitsee ammattilaisia, joilla on monikulttuurista tietämystä. Opinnäytetyömme kehitti näitä kaikkia edellä mainittuja ammatillisia taitoja. Tavoitteiden toteutumista käsittelemme pohdintaosuudessa tarkemmin.

3 LAPSI MONIKULTTUURISESSA VARHAISKASVATUKSESSA

Ryhmäkertojen järjestäminen ei sinänsä vastaa ammattikorkeakoulun koulutuksellista vaatimusta ja tavoitteellista varhaiskasvatusta eikä näin pelkästään riitä täyttämään ammattikorkeakoulun laatimia vaatimuksia toiminnalliselle opinnäytetyölle. Opintojemme tarkoitus on, että osaamme yhdistää teoreettista tietoa käytäntöön, kykenemme pohtimaan kriittisesti käytännön ratkaisuja ja kehittämään alamme ammattikulttuuria. Käytämme monipuolisesti teoriaa perustelemaan valintojamme ja toimintaamme. (Vilka & Airaksinen 2003, 41–42.)

3.1 Lapsi kokonaisvaltaisena toimijana

Koska työskentelimme lapsiryhmän kanssa, meillä täytyi olla ymmärrys ja käsitys lapsesta. Käsitksemme lapsesta perustuu Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa tulee esille selkeästi, että lapsi on kasvava ja oppiva ihminen. Lapsi on syntynyt uteliaaksi, ja hänellä on halua oppia uutta, kerrata ja toistaa asioita. Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti. Kun lapsi harjoittelee, oppii ja kohtaa uusia asioita, hän käyttää oppimiseensa apuna kaikkia aistejaan. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa, lapsi yhdistää asioita ja tapahtumia aikaisempiin kokemuksiin, tunteuksiin ja käsiterakenteisiin. Parhaiten oppiminen tapahtuu, kun lapsi on aktiivinen ja kiinnostunut. Mielekkäällä ja merkityksellä tavalla toimiessaan, lapsella on mahdollisuus kokea iloa oppimisesta ja onnistumisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)

Lauri Rauhala jakaa holistisen eli kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen kolmeen osaan: tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Vaikka ihmisellä on eri olemispuolia, hän on kuitenkin aina ensisijaisesti kokonaisuus, joka on laadullisesti enemmän kuin se, mitä voidaan saavuttaa osia yhdistelemällä. Rauhala perustelee kolmijakoisen ihmiskäsityksensä filosofisten analyysien pohjalta. (Lehtovaara & Jaatinen 1996, 21; Rauhala 2005, 32.)

Tajunnallisuudella tarkoitetaan, että ihmisen olemispuoli muotoutuu mielten ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mieli symboloi sitä, jonka avulla ymmärrämme, tunnemme, uskomme tai uneksimme asiat ja ilmiöt jonkinlaiseksi. Mieli on mahdollista kokea vain tajunnan tilassa eli elämyksessä, sillä mieli ja elämys kulkevat aina rinnakkain. Esimerkiksi tunne-elämys ja havaintoelämys ovat tiloja, joissa elämys on mukana. Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa ymmärrettävästi, seuraa merkityssuhteen syntyminen. Merkityssuhteiden kautta meille syntyvät maailmankuvamme ja käsitykset itsestämme. Tajunnasta ei voida poistaa tai laittaa sinne mitään, vaan kaikki tapahtuu ymmärryksen avulla. (Rauhala 2005, 34–37.)

Kehollisuudella viitataan olemassaolon orgaanisuuteen ja ihmiselämän aineellisuuteen. Millä tahansa ihmisen orgaanisella tapahtumalla on koskettava lähivaikutus. Sydän pumpkaa verta todella konkreettisesti, eivätkä ruuansulatus, maksa, munuaiset tai muut elimet toimi symbolisella tasolla, vaan todella aineellisen koskettavasti. Elinten ja elintoimintojen keskinäinen informaatio on luotettavaa: ne täydentävät toistensa alkamia prosesseja, tasapainottavat ja kontrolloivat toistensa toimintaa. Orgaaniset toiminnot eivät voi toimia tajunnan antamien tulkintojen mukaan symbolisesti, sillä tulkinnat riippuvat tavallisesti tulkitsijan teoriasta tai hänen maailman- ja elämäntulkinnastaan. Kehon olemassaoloa ei voi kuitenkaan ymmärtää ilman tajunnan mielellistä oivaltamista. (Rauhala 2005, 38–39; Lehtovaara & Jaatinen 1996, 22.)

Situationaalisuudella tarkoitetaan, että ihmistä pyritään tarkastelemaan suhteessa hänen kulttuuriinsa, kieleensä, historiaansa ja konkreettisiin elämäntilanteisiin. Situationaalisuus on ihmisen kietoutumista todellisuuteen oman elämäntilanteen kautta ja sen mukaisesti. Situationaalisuudella on siis rakennetekijöitä eli komponentteja, jonka kautta ihminen tulee sellaiseksi, kuin niiden luonne edellyttää. Osa ihmisen tilanteen komponenteista on sellaisia, joihin ihminen ei voi vaikuttaa. Näitä komponentteja ovat esimerkiksi vanhemmat, geenit, ihonväri ja kansalaisuus. Ihminen voi kuitenkin muun muassa valita ystävänsä, harrastuksensa, ravintonsa. Komponentit voidaan jakaa myös konkreettisiin, kuten maantieteelliset oloihin tai kotien ulkonaisiin puitteisiin sekä ideaalisiin puitteisiin. Ideaalisia puitteita ovat muun muassa arvot ja normit. Koska tilanne on kaikkea, mihin ihminen on suhteessa, komponentit määräävät myös eriasteisesti sitä, mitä ihminen tajunnassaan ja kehon prosesseissaan on. Situationaalisuudella on tärkeä merkitys identiteetin muodostuksessa, ja tämän vuoksi se on käsitettävä ainutkertaiseksi. Omilla valinnoillaan jokainen kehittää situationaalisuuttaan elämänsä

aikana yhä suurempaan yksilöllisyyteen. (Lehtovaara & Jaatinen 1996, 23; Rauhala 2005, 41–45.)

Tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus muodostavat yhdessä kokonaisuuden. Kokonaisuuden huomioonottaminen tarkoittaa sitä, että ihmistä ei tarkastella vain yhdestä näkökulmasta kerrallaan, vaan kokonaisuutena. Ihminen on viimeiseen saakka avoin mahdollisuus, kykenee jatkuvaan inhimilliseen kasvuun ja on siihen eettisesti velvollinen yksilö. (Lehtovaara & Jaatinen 1996, 21, 24.)

3.2 Monikulttuurisuus

Kun puhumme monikulttuurisuudesta, meidän täytyy määritellä, mitä tarkoitamme kulttuurilla. Sille on esitetty useita erilaisia määritelmiä, sillä globaalin maailmantalouden sekä monikulttuurisuuden vuoksi selkeä määrittely on mahdotonta. Entuudestaan kulttuuri on määritelty taiteen ja tieteen saavutuksiksi, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös jonkin kansakunnan elämäntapaa. Kulttuuri on opittua, ja se muodostuu asioista, joita ihmiset ja kansat ovat historiansa varrella oppineet tekemään, arvostamaan ja uskomaan. Ihmisestä ei tule heti synnyttyään jonkin kulttuurin jäsen, vaan hänet kasvatetaan kulttuurinsa jäseneksi. (Räty 2002, 42–44; Talib, Löfström & Meri 2004, 14–15.)

Kulttuuri antaa raamit, jonka kautta tulkitaan maailmaa. Samassa kulttuurissa elävät eivät automaattisesti ole yksi yhtenäinen ryhmä, vaan jokaisella yksilöllä on omat elämänkokemukset, jotka muokkaavat heidän kuvaansa maailmasta. Vaikka kulttuurissa arvostetaan perinteitä ja pysyvyyttä, nykyään kulttuurin ajatellaan olevan jatkuvasti muuttuvaa. Eri kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa kulttuureihin, ja tämän vuoksi vieraista kulttuureista omaksutaan helposti vaikutteita, joita sovelletaan omaan kulttuuriin. (Räty 2002, 42–44; Talib, Löfström & Meri 2004, 14–15.)

Yhteiskuntamme on monikulttuuristunut kansainvälisyyden ja maahanmuuttajaväestön lisääntyessä. Monikulttuurisuutta voidaan määritellä monin tavoin, mutta yleensä sillä viitataan erilaisten ihmisten olemassaoloon. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa eri kulttuurien edustajat ja eri kulttuurit pyrkivät elämään tasa-arvoisessa asemassa keskenään. Toimiva ja kaikkien yhteiskunnan jäsenien oikeuksia kunnioittava kokonaisuus muodostuu keskinäisestä vuorovaikutuksesta. (Räty 2002, 46–47.) Avoimuus, ennakkoluulottomuus, joustavuus,

monitulkinnaisuuden sietokyky sekä herkkyys ja rohkeus ennestään vieraan kohtaamisessa ovat avaimia toimivaan kulttuurien kohtaamiseen (Vilen, Kurvinen, Neuvonen & Vartiainen 2006, 205).

Ulkomailta Suomeen muutti Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2009 aikana 26 700 henkeä. Määrä on 2 400 edellisvuotta pienempi. (Tilastokeskus, hakupäivä 22.4.2010.) Maahanmuuttajiksi määritellään syntyperältään ulkomaan kansalaiset, jotka muuttavat toiseen maahan asumaan. He voivat olla siirtolaisia, pakolaisia, turvapaikanhakijoita tai paluumuuttajia. (Talib ym. 2004, 20.)

Siirtolaiseksi kutsutaan ihmistä, joka on muuttanut vapaaehtoisesti maasta toiseen esimerkiksi työn perässä. Pakolainen on joutunut lähtemään kotimaastaan poliittisista tai muista syistä, joiden takia hänellä on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi. Pakolainen voi olla niin sanottu kiintiöpakolainen tai turvapaikkaa hakeva. Kiintiöpakolaiselle on myönnetty maahanmuuttolupa vuosittaisissa pakolaiskiintiössä, kun taas turvapaikanhakijan pakolaisuus todetaan, kun hänen hakemuksensa on käsitelty ja hän on saanut oleskeluluvan. Paluumuuttaja on entinen tai nykyinen Suomen kansalainen tai henkilö, jolla on suomalaiset sukujuuret. (Räty 2002, 11; Talib ym. 2004, 20–21.)

Ryhmässämme oli viisi lasta, ja he olivat iältään 3–6-vuotiaita. Lasten vanhemmat ovat kotoisin kolmesta eri maasta. He ovat tulleet Suomeen siirtolaisena työn vuoksi tai turvapaikanhakijoina ja ovat olleet Suomessa muutamasta kuukaudesta useampaan vuoteen. Osa lapsista on syntynyt Suomessa.

3.3 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjana ovat valtioneuvoston hyväksymät varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, joissa määritellään varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Varhaiskasvatuksen yhdenvertainen toteuttaminen koko maassa, sisällöllisen kehittämisen ohjaaminen ja laadun kehittäminen ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 7.)

Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka tapahtuu pienten lasten eri elämänpiireissä. Tavoitteena varhaiskasvatuksessa on lasten tasapainoisen kasvun, kehityksen

ja oppimisen edistäminen. Hoito, kasvatusta ja opetus muodostavat varhaiskasvatuksen kokonaisuuden, jota yhteiskunta järjestää, valvoo ja tukee. Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja rakentuu keskeisistä kansainvälisistä lasten oikeuksia määrittelevistä sopimuksista, kuten esimerkiksi lasten oikeuksia koskevasta yleissopimuksesta, kansallisista säädöksistä sekä muista ohjaavista asiakirjoista, joita ovat esimerkiksi lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset, varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 11–12.)

Jokaisella lapsella on oikeus omaan kulttuuriinsa. Lapsille, jotka kuuluvat kulttuurivähemmistöihin, on mahdollistettava kasvu monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen kulttuurin jäseniksi. Yleiset varhaiskasvatuksen tavoitteet ja lapsen kulttuurisen taustan sekä äidinkielen huomioonottaminen luovat pohjan monikulttuuriselle varhaiskasvatukselle. Hyvä kulttuurinen ymmärrys on tärkeää varhaiskasvatuksen toteuttamisessa, jotta erilaisten perheiden lasten tarpeet ja vanhempien kasvatustavoitteet voidaan käsitellä vuorovaikutuksellisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 39–41.)

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee suomen kielen oppimista luonnollisissa sekä järjestetyissä tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Lapsen oma kulttuuri näkyy arkipäiväisissä toimissa, siihen perehdytään ja sitä arvostetaan. Esimerkiksi Syynimaan päiväkodissa tutustutaan yhteisesti muiden lasten kanssa lapsen aiempaan kotimaahan, luontoon ja kieleen erilaisten leikkien ja laulujen kautta. Lasta kannustetaan ja tuetaan ilmaisemaan omaa kulttuuritaustaansa varhaiskasvatuksessa, jotta lapsen oma identiteetti vahvistuisi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 39–41; Syynimaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma, 25, hakupäivä 2.3.2010.)

Yhteistyö vanhempien kanssa on erittäin tärkeää, jotta voidaan toimia yhdessä tavoitteellisesti lapsen kehityksen tukena ja saada tietoa vanhempien toiveista ja odotuksista. Vanhempia tulee myös rohkaista arvostamaan omaa kulttuuriaan ja kieltään sekä opettamaan sitä lapsilleen, jotta lapsen identiteetti kehittyisi myönteisesti. Tulkin käyttö vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa on suotavaa ja virallisissa tapaamisissa välttämätöntä, jotta tärkeät asiat tulevat selvitettyä kielieroista huolimatta. (Nummi 2005, 69.) Maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa työskennellessä on hyvä ottaa myös huomioon, että päivähoito voi olla täysin vieras käsite. Kokemuksemme mukaan monissa yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa ei ole totuttu, että perheen ulkopuoliset ihmiset hoitavat perheen lapsia.

Myönteisen kehityksen ja opetuksen tavoitteet ovat varhaiskasvatuksessa samat niin maahanmuuttajataustaisilla kuin syntyperältään suomalaisilla lapsilla. Maahanmuuttajataustaiset lapset voivat kuitenkin tarvita tukea muun muassa oman äidinkielen turvaamisessa ja kehittämisessä, kulttuuri-identiteetin vahvistamisessa, suomen kielen oppimisessa ja toimivassa kaksikielisyydessä sekä suomalaiseen kulttuuriin ja luontoon tutustumisessa. (Nummi 2005, 68–69.)

Etenkin oman kielen ja kulttuurin säilyttäminen ja niiden tukeminen on ensiarvoisen tärkeää. Äidinkieli edistää lapsen älyllistä kehitystä ja on avain suomen kielen oppimiseen. Oma äidinkieli on ihmisen tunnekieli, ja vanhemman ja lapsen välinen tunneside muodostuu sen välityksellä. Pahimmillaan äidinkielen heikko osaaminen voi johtaa tunne-elämän köyhtymiseen. Vanhemmat ovat merkittävässä roolissa lapsen äidinkielen oppimisessa, sillä oma äidinkieli opitaan kotona. Päivähoidossa tapahtuva lapsen äidinkielen opetus on yleensä hyvin vähäistä. Suomalaisessa päiväkodissa ollessaan maahanmuuttajataustainen lapsi joutuu erilaisten tapojen ja arvostusten piiriin, kuin mitä ehkä lapsen vanhemmat ovat hänelle välittäneet. Oma kulttuuri voi erota paljon suomalaisesta kulttuurista, joten maahanmuuttajataustaiset lapset joutuvat elämään kahdessa erilaisessa kulttuurissa. Lapsi ja hänen vanhempansa voivat tarvita tässä tilanteessa tukea, jota päiväkotihenkilöstö voi heille antaa. (Nummi 2005, 68–69.)

3.4 Identiteettiä etsimässä

Jokainen ihminen muodostaa käsityksen itsestään: millainen olen, miten olen erilainen kuin muut, mihin kykenen, mitä arvostan ja mitä pidän tärkeänä. Käsitys itsestä perustuu pitkälti kontakteista muihin ihmisiin siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa ihminen on kasvanut ja kehittynyt. Kehityksen ansiosta ihmisestä muodostuu yksilöllinen ihminen, ja hänen yksilöllisyyden muutoksensa jatkuu koko elämän ajan. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 17.)

Identiteetin muodostumisessa ihmisen minän käsite on keskeisessä asemassa. Jokainen yksilö määrittää minuutensa suhteessa ulkomaailmaan, muihin ihmisiin, tärkeiksi kokemiinsa elämäntoimintoihin sekä suhteen omaan minään. Minäkäsitys pitää yllänsä ihmisen käsityksen omasta ruumiistaan, yksilön roolit ja sosiaaliset suhteet, ihanneminän, yksilön näkemykset kyvyistään ja psyykkisistä ominaisuuksistaan. Minuus ja minäkäsitys ovat psyykkisiä prosesseja, joiden perusteella yksilö johtaa toimintaansa ja tulkitsee kokemuksiaan, valikoi ympäristöstään

informaatiota, asettaa itselleen tavoitteita sekä ennakoi tulevaa. Ennen minuuden elämyksiä on välttämätöntä, että ihmiselle on syntynyt elämys minästä. Meillä täytyy olla elämys olemassaolostamme, ennen kuin tiedämme, millaisia olemme. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 18, 21.)

Olemassaolon ymmärtäminen on ihmiselle kehityksellinen prosessi. Oman ja toisen tajunnan ja ajattelun erillisyyden oivaltaminen on yksilön kehityksessä tärkeä osatekijä. Sosiologi Georg Herbert Meadin mukaan toisten yksilöiden näkökulmien havaitseminen kehittyi ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja erityisesti kommunikoinnin tuloksena. Mead uskoi, että minäelämyksen syntyminen ja toisen näkökulman tajuaminen ovat keskenään yhteneviä psyykkisiä ilmiöitä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 21–22.)

Kun lapselle kehittyy taito sanojen käyttämiseen, hän oppii myös kertomaan aikomuksistaan, toiveistaan ja tunteistaan. Kielen kehittymisen johdosta lapsi voi kysellä ja saada tietoa, jotka auttavat häntä jäsentämään ympäröivää maailmaa entistä paremmin. Kieli säätelee käyttäytymistä ja se on välineenä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ajatuksiin, mielikuvitukseen ja tunteisiin. Lapsen äidinkielen ymmärtäminen alkaa kehittyä jo muutaman kuukauden iässä, mikäli vanhempien vuorovaikutus on ollut alusta saakka turvallista ja positiivista. Noin puolen vuoden iässä lapsi oppii ymmärtämään lauseiden merkityksiä ja yhdistämään lauseisiin mielikuvia. Kielen kehittymisen avulla lapsen maailmankuva alkaa hahmottua nopeasti, ja hän vähitellen menettää kyvyn erottaa muiden kielten sävyjä ja äänne-eroja. (Kronqvist & Pulkkinen 2008, 89–90.)

Lapsen tullessa parin vuoden ikään hänen kielenkäyttönsä arjen sosiaalisissa tilanteissa kehittyy niin, että hän tietää toimivansa sosiaalisessa maailmassa. Lapsen kielen kehityksen avulla hän pystyy myös ilmaisemaan minän tunteja sanallisesti ja hänen kokemuksensa laajenee olennaisesti, kun hän havaitsee, että kertominen ei ole sidoksissa vain nykyisyyteen. Lapsi voi jakaa tuntejaan muiden kanssa, mutta toisaalta hän voi myös valita, mitä jättää kertomatta. Kolmen vuoden iässä lapselle on kehittynyt niin kutsuttu elämäkerrallinen muisti, joka auttaa häntä muodostamaan muistikuvia elämänsä eri vaiheista. Huomattava saavutus tapahtuu, kun lapselle muodostuu kyky reflektoida sisäistä maailmaansa ja hän oppii tarkastelemaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Lapsi voi työstää omista mielikuvistaan vuorovaikutusmaailmansa tietoja ja kokemuksia sekä tarkastella niitä muiden ihmisten kanssa. (Kronqvist & Pulkkinen 2008, 115.)

3.4.1 Itsetunto

Itsetunnon ajatellaan olevan minäkäsityksen tunnepitoinen tai arvioiva ulottuvuus. Borban ja Reasonerin teorioiden mukaan itsetunto koostuu viidestä osa-alueesta: perusturvallisuudesta, itsensä tiedostamisesta, liittymisestä, tehtävätietoisuudesta sekä pätevydentunteesta. Nämä osa-alueet ovat osittain päällekkäin kulkevia, ja tästä syystä useampaa aluetta voidaan kehittää yhtäaikaaisesti. Ennen kuin yksilöllä ajatellaan olevan hyvä itsetunto, jokaisen osa-alueen täytyy olla kehittynyt. (Aho & Heino 2000, 3–5.)

Itsetuntoteorian mukaan turvallisuuden tunne on välttämätön, jotta muut osa-alueet voivat kehittyä. Perusturvallisuudella tarkoitetaan sekä fyysistä että psyykkistä turvallisuutta ja kuvaa, jossa ilmenee lasten luottamus muihin ihmisiin. Kun ympäristö on psykologisesti turvallinen, yksilö kykenee olemaan oma itsensä, eikä hänen tarvitse pelätä nöyryytystä tai vähättelyä muilta ihmisiltä. Lapsen täytyy myös ymmärtää rajat ja säännöt, joita toiminnalla on. Sovittujen rajojen ja sääntöjen täytyy olla realistisia, jotta jokainen lapsi kykenee noudattamaan niitä, eikä rajojen rikkomisesta saa seurata hyväksynnän menettämistä tai lapsen persoonaan kohdistuvaa arviointia. Turvallisen ilmapiirin peruselementtejä on myös positiivisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen. (Aho & Heino 2000, 7.)

Itsensä tiedostamisen käsitteeseen kuuluu, että yksilö tuntee itsensä, tietää roolinsa, osaa arvioida omia ominaisuuksiaan eikä häpeä sitä, että on erilainen. Itsensä arviointi ei välttämättä ole realistista, mutta se on yksilölle todellisuutta ja näkyy lapsen käyttäytymisessä. Jotta lapselle kehittyisi vahva itsetunto ja positiivinen minäkäsitys, olisi itsetunnon kannalta oleellista, että lapsi osaisi arvioida itseään realistisesti. Heikko itsensä tiedostaminen voi ilmetä esimerkiksi niin, että lapsi ei ilmaise tunteita eikä asenteitaan, hän ei halua olla erilainen ja haluaa miellyttää muita ja on yliherkkä kritiikille. Kun lapsella on vahva itsensä tiedostaminen, hän ymmärtää jokaisen ihmisen olevan erilainen. Jos lapsi oppii hyväksymään oman erilaisuutensa ja arvioimaan itseään, hän kykenee myös hyväksymään muiden ihmisten erilaisuuden. (Aho & Heino 2000, 8–9.)

Yksilö kokee liittymisen tunteet vahvoina, jos hän ajattelee olevansa hyväksytty johonkin yhteisöön ja hänellä on sosiaalisia taitoja toimia yhteisössä rakentavasti. Ryhmään kuulumisen vahvistaa sosiaalisia taitoja, joilla on suora merkitys lapsen itsetunnon kehittymiseen. Ryhmässä lapsi voi verrata itseään muihin, mikä auttaa realistisen itsetunnon muodostumisessa ja lisää

lapsen itsetuntemusta. Jos lapsella on heikko itsetunto, takana on usein riittämättömät sosiaaliset taidot. Hän ei uskalla ryhmätilanteissa tehdä omaa aloitetta eikä välttämättä jaksaa kuunnella muita ryhmäläisiä, vaan ottaa itselleen joko syrjäytyjän tai keskipisteenä olijan roolin. (Aho & Heino 2000, 10–12.)

Tehtävätietoisuudella tarkoitetaan tavoitteiden asettamista, motivaatiota sekä aloitteellisuutta. Kun yksilöllä on vahva itsetunto, hän on yleensä sisäisesti motivoitunut toimintaansa. Ihminen, jolla on vahva tehtävätietoisuus, alkaa pikkuhiljaa ottaa vastuuta omasta toiminnastaan, kun hän ymmärtää, että voi itse vaikuttaa asioihin. Itsetunnon vahva yksilö on kykenevä refleктоimaan omaa käyttäytymistään ja näkee esimerkiksi syyn epäonnistumiseen myös itsessään, eikä vain ulkoisissa tekijöissä. Kun ihminen refleктоi tietoisesti omaa toimintaa, hän oppii samalla kehittämään minäänsä sosiaaliseen ympäristöön sopivammaksi. Onnistuminen suorituksissa vaatii sen, että lapsi asettaa itselleen realistiset tavoitteet, jolloin myös taidot ja kyvyt riittävät vastaamaan suoritusten vaatimuksia. Tästä seuraa niin sanottu flow-kokemus, ja hän työskentelee innostuneena ja motivoituneena. Yleensä tällainen toiminta johtaa onnistumiseen ja itsetunnon vahvistumiseen. Jo pienet lapset osaavat asettaa itselleen tavoitteita, mutta aluksi niiden asettamiseen tarvitaan aikuisen konkreettista apua. (Aho & Heino 2000, 13–15.)

Pätevyyden tunteita kokeva ihminen uskoo, että hän on taitava ja onnistunut ainakin jollakin elämänalueella. Positiivisten kokemusten myötä hän oppii tuntemaan itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi myös muille ihmisille. Hän tietää omat vahvuutensa ja heikkoutensa, mutta keskittää ajatukset pääasiassa vahvuuksiin ja osaa myös hyödyntää niitä. Omien vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää elämänhallinnan kannalta, ja yksilö oppii löytämään keinoja myös ongelmista selviytymiseen. Epäonnistumiset koetaan arvokkaiksi oppimistilanteiksi, ja ne saavat lapsen yrittämään entistä enemmän. Lapsi, jolla on vahva itsetunto, oppii myös ymmärtämään, että jokaisella ihmisellä on heikkouksia, joihin ei voi itse vaikuttaa. Heikkoudet voidaan kuitenkin lähes aina kompensoida yksilön vahvoilla ominaisuuksilla ja taidoilla. Jos itsetunto on vahva, lapsi ei tarvitse ulkoisia palkkioita, vaan hänelle on tärkeintä, että hän itse tietää olevansa hyvä ja onnistuneensa suorituksissa. (Aho & Heino 2000, 15–17.)

3.4.2 Monikulttuurinen identiteetti

Gollnik ja Chinn ovat määritelleet kulttuuri-identiteetin arvoiksi ja piirteiksi, jotka on opittu erilaisten mikrokulttuurien jäsenyyksistä. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi etnisuus, uskonto, sukupuoli, ikä, kieli ja maantieteellinen sijainti. Liebking (1994) jakaa identiteetin annettuun, saavutettuun tai omaksuttuun identiteettiin. Annetun identiteetin sisältö on pysyvää eikä sitä voi itse valita. Annettu identiteetti voi olla esimerkiksi sukupuoli tai ihonväri. Saavutettu identiteetti on yksilön omien tekojensa tulosta ja omaksuttu identiteetti taas antaa ihmiselle mahdollisuuden muokata elämäänsä tiettyjen rajoitusten, kuten taloudellisen tilanteen puitteissa. (Sava 1998, 39; Talib ym. 2004, 37–38.)

Psykologiassa korostetaan varhaisten vuorovaikutussuhteiden merkityksiä, joiden avulla lapselle kehittyä persoonallisuuden perusta. Tämän johdosta rakentuvat myös erilaiset minäkäsitykset, ihanteet, toiveet, pelot ja kokemukset. Jos lapsuudenkokemukset ovat olleet lapselle traumaattisia tavalla tai toisella, voi lapsen minuus ja identiteetti mennä sekaisin. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen lapsen identiteetti saattaa joutua hämmennyksiin, kun hänen alkuperäisen kulttuurinsa normit ja tavat poikkeavat täysin uudesta kulttuurista. Lapsi joutuu rakentamaan uudestaan minänsä ja kulttuurisen identiteettinsä usein hyvin monimutkaisessa ja sekavassa tilanteessa. (Sava 1998, 39–40.)

Lapsella, jolla on epätarkasti määritetty identiteetti, voi olla sosiaalisia tai tunteiden ilmaisemiseen tai motivaation liittyviä puutteita. Kasvatuksella on suuri merkitys identiteetin muotoutumiseen, jonka oletetaan käsittävän yksilön ja kulttuurisen yhteisöllisyyden ytimen. Lapsen ja hänen hoitajiensa välille syntynyt luottamus on välttämätön edellytys tasapainoiselle kehitykselle. Identiteettiä luodaan ja pidetään yllä koko elämän kestävässä dialogisessa vuorovaikutuksessa. (Talib ym. 2004, 36–37.)

Oman yksilöllisen, yhteisöllisen ja kulttuurisen historian tietäminen ja ymmärtäminen on merkittävää identiteetin rakentumisen kannalta. Identiteetti voi muodostua myös kahdesta tai useammasta kulttuurista. Toisaalta jos ajatellaan esimerkiksi alueellisia tekijöitä, sosiaaliluokkaa, uskontoa tai sukupuolta, on havaittavissa, ettei edes Suomi ole yksikulttuurinen. Identiteetti ei myöskään ole muuttumaton, vaan eri tekijät voivat olla keskeisiä eri elämänvaiheissa ja konteksteissa. Erikson on teorioissaan todennut, että identiteetintunne voi muodostua vain silloin,

jos yksilön yritykset löytää rajansa ja yritykset integroitua tiettyyn yhteiskunnalliseen systeemiin saavat tukea ja vahvistusta yhteiskunnalta, yhteisöltä tai kulttuurilta. (Sava 1998,42.)

Etniset ryhmät voivat mukautua valtakulttuuriin säilyttäen silti oman etnisen identiteetintunteensa. Vähemmistöryhmät muodostavat oman minän käsityksensä tietynlaiseksi siksi, että valtaryhmässä heidät koetaan tietyissä suhteissa erilaisiksi. Jokaisella ihmisellä on tietynlainen käsitys omasta identiteettiarvostansa. Myönteiseksi sosiaalseksi identiteetiksi ajatellaan sitä, ettei yksilöllä ole tarvetta hävetä sitä, mitä hän on. Lapsi, joka häpeää jotain omassa identiteetissään, pyrkii myös pääsemään siitä nopeasti eroon. Kun lapsi luottaa omaan ryhmäidentiteettiinsä, hän kykenee myös kunnioittamaan toisia ryhmiä ja haluaa jakaa ajatuksiaan, asenteita ja käsityksiään heidän kanssaan. (Sava 1998, 44.)

Identiteetti voidaan eritellä myös henkilökohtaiseen identiteettiin, sosiaaliseen identiteettiin ja kulttuuri-identiteettiin. Sosiaalisen identiteetin kannalta lapselle on tärkeää, että hän kuuluu johonkin ryhmään. Yksilö hahmottaa itseään suhteessa toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan sosiaalisen identiteettinsä avulla. Se, millä tavalla lapsi otetaan osalliseksi ryhmään, muokkaa samalla hänen itsetuntoaan ja itsearvostustaan. Objektiiivinen ja subjektiivinen identiteetti eivät aina käy käsi kädessä, esimerkiksi yhteisö saattaa luokitella lapsen maahanmuuttajaksi, vaikka hän itse kokee olevansa suomalainen. (Talib ym. 2004, 38.)

Kulttuuria ja identiteettiä ei voi erottaa toisistaan, ja varsinkin eri kulttuurien kohdatessa kulttuuri-identiteetin merkitys nousee keskeiseksi. Yhteenkuuluvuutta johonkin kulttuuriryhmään vahvistetaan käyttäytymisellä, joka perustuu kieleen, yhteiseen historiaan ja perinteisiin. Etninen identiteetti on etnistä tietoisuutta ja samastumista johonkin etniseen ryhmään. Lapsi on saanut etnisen identiteettinsä perittyinä ominaisuutena, kun taas kulttuuri-identiteetti näkyy tietyn ryhmän annettujen ominaisuuksien kautta. On tärkeää ymmärtää, miten erilaiset kulttuuri-identiteetit ovat syntyneet ja miten ne eroavat toisistaan. Kulttuurisen tiedon avulla on mahdollista ymmärtää paremmin esimerkiksi perinteitä ja kollektiivisuutta korostavia kulttuureita ja olla tukemassa maahanmuuttajien ja heidän lastensa sopeutumisprosesseja. (Talib ym. 2004, 39.)

4 TAIDEKASVATUS

Lapselle ominaisia tapoja toimia ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen. Nämä lapselle luontaiset toiminnot vahvistavat hänen hyvinvointiaan, käsitystä itsestään sekä lisäävät hänen osallistumismahdollisuuksiaan. Mielekkäällä tavalla toimiessaan lapsi ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 20.)

Taiteelliset peruskokemukset syntyvät lapsen kasvuympäristössä, jossa vaalitaan musiikillista, kuvallista, tanssillista ja draamallista toimintaa sekä kädentaitoja ja lasten kirjallisuutta. Intensiiviset ja vaikuttavat taiteelliset kokemukset virittävät toiminnallisuuden ja tempaavat lapsen mukaansa. Oppimisen ilo, taiteellinen draama, muodot, värit, tuoksut, tuntemukset ja eri aistialueiden kokemusten yhdistelmät ovat taidetta tekevän ja kokevan lapsen esteettisessä maailmassa läsnä. Taiteessa lapsella on mahdollisuus kokea mahtava mielikuvitusmaailma. Taidetta voi tehdä sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Taide kehittää lasta yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Lapsi saa nauttia taiteesta, taidoista ja ilmaisusta. Varhaislapsuudessa saadut taidekokemukset rakentavat pohjaa lapsen myöhemmille taidemielityksille ja valinnoille sekä kulttuuriselle arvostukselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 23–24.)

Taidekasvatuksen lähtökohta on esteettisesti orientoitunut ja esteettiset elämykset ovat toiminnassa keskeisiä. Esteettinen on elämys, jonka ihminen kokee itse kauniiksi tai esteettisesti arvokkaaksi. Tunnekokemus sisältyy aina esteettiseen elämykseen, ja se näkyy yleensä jotenkin ihmisen olemuksessa esimerkiksi innostuneisuutena tai äänen sävynä. Kuva maailmasta jää pinnalliseksi ja merkityksettömäksi ilman elämystä ja omaa kokemusta. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 12–13.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esteettistä orientaatiota kuvataan laajaksi ja monitahoiseksi. Siihen sisältyy havaitseminen, kuuntelu, tunteminen, luominen sekä kuvittelu ja intuitio. Näiden kautta lapselle syntyy omakohtaisia aistimuksia, tuntemuksia ja kokemuksia. Lapsen näkemykset, arvostukset ja asennoituminen alkavat hahmottua. Esteettinen orientaatio on tärkeä ihmisenä ja ihmisyyteen kasvun kannalta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

2006, 28.) Taidekasvatus ei kuitenkaan ole ainoastaan esteettistä kasvatusta, vaan se tarjoaa uusia näköaloja ja vaihtoehtoja ymmärrykselle, ajattelulle, arvoille ja tunteille (Heikkinen 2004, 7).

Taidekasvatus mahdollistaa kokonaisvaltaisen, tunteisiin, aisteihin ja mielikuviin perustuvan pohtimisen ja oppimisen. Lapsi hahmottaa ajatuksiaan ja tunteitaan tekemällä aistihavaintoihinsa ja mielikuviansa pohjautuvia kuvia sekä antaen näin näkyvän muodon mielikuvilleen. Kuvaa tehdessään lapsi pohtii näkemäänsä ja selkeyttää omia ajatuksiaan, suhdetta itseän ja omaan ympäristöönsä. Kuvasta tulee muisto, johon lapsi voi palata myöhemmin. Piirrosten avulla voi seurata lapsen ajattelun kehittymistä alkuvaiheesta loppuratkaisuihin. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 16.)

Luova, uudenlainen eikä turhan rationaalinen ajattelu on olennaista taidekasvatuksessa. Taiteellisessa toiminnassa tärkeää ovat yksilön aistikokemusten elävyys, syntyneet sisäiset mielikuvat sekä merkitysten henkilökohtaisuus. Yksilön sisäiset tunnot sekä ulkoiset ilmiöt ovat havaintojen pohjana. Taidekasvatus vaikuttaa havainnointiimme ja ympäröivän maailman kokemiseemme. Lapsen itsetunto ja tietoisuus omasta ympäristöstä vahvistuvat onnistuneen taidekasvatuksen avulla. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 17.)

Taiteen ytimenä pidetään usein taiteellisen toiminnan kolmiyhteyttä, johon kuuluvat taiteen tekijä, taiteen vastaanottaja sekä itse taideteos. Myös kulttuurinen konteksti, missä tuo kolmiyhteys esiintyy, on tärkeää ottaa huomioon. Se tuo toimintaan erilaisia kulttuurisia merkityksiä ja tulkintoja. Historian aikana esteettiset teoriat ovat painottaneet eri alueita. Nykyään keskeisenä pidetään tekijän, vastaanottajan ja taideteoksen sekä kulttuurisen kontekstin vuorovaikutusta. (Sava 1998, 64.)

Kokonaisvaltainen käsitys taiteellisesta toiminnasta ja sen osa-alueista on tärkeää. Kasvatettavan itseilmaisu ei ole koko taidekasvatus, vaan pyrkimyksenä on kehittää oppimista taiteessa, taiteeseen ja taiteen keinoin. Taiteellinen ilmaisu tuottaa aina jonkin tuotoksen toisten ja tekijän itsensä koettavaksi tai vastaanotettavaksi. Ilmaisun lisäksi ilmaisun vastaanottaminen ja kokeminen edellyttävät ajattelua ja taitoja. Kokemisen ja vastaanoton valmiuksia tuleekin kehittää taidollis-ilmaisullisen toiminnan ohella. Tämä tulee erityisen merkittäväksi monikulttuurisessa ryhmässä, jossa kulttuurinen tausta voi tuoda ilmaisutapaan ja tapaan tarkastella toisten töitä mahdollisesti suuriakin eroja. (Sava 1998, 65.)

Eri elementit huomioonottava, kokonaisvaltainen oppiminen taiteessa ja taiteen keinoin edellyttävät oman ilmaisullisen työskentelyn ja vastaanottoprosessien vuorovaikutusta sekä kohtaamista oman taideteoksen ja sen tekemisprosessin kanssa. Luovan ilmaisuprosessin eri vaiheissa oppija tekee havaintoja, tulkitsee ja analysoi prosessin aikana syntyviä mielikuvia ja ideoita sekä antaa ilmaisutoiminnalleen ja sen eri vaiheille persoonallisia ja kulttuurisia merkityksiä. Toiminta muuntaa ilmaisua ja näin oppija oppii koko ajan. Myös reflektointi muiden kanssa on tärkeää. Se laajentaa ja syventää oppimista. Yksilön ja kulttuurin mukaan sama oppimistehtävä voi tuottaa hyvinkin erilaisia prosesseja, mikä on erittäin mielenkiintoista pedagogiselta kannalta. (Sava 1998, 66.)

4.1 Postmoderni taidekasvatus

Taiteen määrittely kulttuurisen tuotannon muotona on lähtökohtana postmodernissa taidekasvatuksessa. Yhteisen todellisuutemme symbolien rakentaminen ja sosiaalisen ja kulttuurisen alueen ymmärtämisen syventäminen ovat taiteen tarkoituksena ja arvona. Postmodernissa taidekasvatuksessa käytetään modernin ja esimodernien opetuksen sisältöjä ja menetelmiä. Huomio on tavallisten ihmisten ja ryhmien taiteessa, ei niinkään mestaritaiteilijoiden aikaansaannoksissa. Oleellista postmodernissa taidekasvatuksessa on selittää, kuinka valta vaikuttaa taiteellisen tiedon oikeaksi osoittamiseen eikä mikään näkökulma ei ole ainoa oikea. Tavoitteena on ymmärtää, että taideteokset ovat erilaisten symbolijärjestelmien moninkertaisin kerrostumien merkitsemiä. (Efland, Freeman & Stuhr 1998, 87.)

Taidekasvatuksen ohjaajan rooli muuttuu postmodernin näkökulman takia. Rooli kulttuurisen näkökulman avaajana korostuu. Taide esitetään kulttuurisen tuotannon muodoksi, se on riippuvaista kulttuurisista olosuhteista ja heijastaa niitä. Taidekasvatuksen tarkoituksena on ymmärryksen lisääminen sosiaalisista ja kulttuurisista maailmoista, joissa elämme. Myös ymmärrys sosiaalisen elämän vaikutuksesta tiedon tuottamiseen ja itsen rakentamiseen sekä tietoisuus olemassa olevien tulkintakerrosten määrästä ja jatkuvan muutosvirran vaikutuksesta ymmärtämiseen on tärkeää. (Efland ym. 1998, 86–88.) Postmodernin taidekasvatuksen ajatuksena on jäsentää opetus käsitteellisten kysymysten ympärille ja ratkaisun etsiminen niihin yhdessä ohjaajan ja ohjattavan kanssa (Rusanen 2007, 71).

4.2 Luovuus

Luovuutena voidaan pitää kykyä, jolla saadaan aikaan jotain uutta. Uuden aikaan saamisen ei välttämättä tarvitse olla uutta kaikille, vaan tärkeintä on, että tekijä itse kokee luovansa jotain uutta. Jokainen ihminen voi siis olla luova jollakin tavalla. Luovuutta voivat olla taiteelliset lahjat, sosiaaliset taidot tai esimerkiksi selviytyminen erilaisissa elämäntilanteissa. Arkielämässä luovuus voi ilmetä muun muassa kokeiluna, tutkimisena ja mielikuvituksen käyttönä. (Keränen, Nissinen, Saarnio & Salminen 2001, 105.)

Luovuudesta on apua, kun ihmisen täytyy selvitä erilaisissa elämäntilanteissa ja esimerkiksi mielen tasapainottamisessa sekä kriisien ennaltaehkäisyssä luovuudella on oma merkityksensä. Kun ihminen luo jotain, hän on spontaani, leikkimielinen, eikä kangistu kaavoihin. Mielikuvitusmaailmalle annetaan valta, eikä luova toimija muistele tietoisia aikomuksia. Toiminnalle ei ole asetettu välttämättä minkäänlaisia rajoja tai tietoista tulosta, vaan se on avointa ja kontrolloimatonta. Prosessi saattaa saada uusia ulottuvuuksia jatkuvasti, eikä luovan toiminnan lopputulosta välttämättä voi etukäteen ennustaa edes tekijä itse. Luovuus on tietoisien ja tiedostamattoman vuorovaikutuksen keskinäistä riippuvuutta. Jotta ihminen voi olla vapaa ajattelemaan, hänellä täytyy olla myös motivaatiota ja halua ilmaista itseään luovasti. Jos ihminen uskaltaa olla rohkea eikä häpeä sitä mitä on, hän kykenee myös toimimaan luovasti. (Keränen ym. 2001, 105–106.)

Luodessaan uutta ihminen keskustelelee itsensä kanssa ja tuo kokemuksensa ymmärrettävään muotoon. Tekeminen itsessään on jo terapeutista, eikä ulkopuolista tarkastelijaa tai palautteen antajaa välttämättä tarvita. Luovaa ilmaisua voi tehdä kuka tahansa, sillä taiteellisen lahjakkuuden sijaan itse prosessi ja tekeminen ovat pääosassa. (Keränen ym. 2001, 106–107.)

2000-luvulla lapsen luovuuden merkityksellisyys on noussut vahvasti esiin päivähoitossa ja esiopetuksessa. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä tavoitteena on harjaannuttaa lapsen luovuutta, mielikuvitusta ja ilmaisua. Myös kulttuuria rakentavana ilmiönä luovuus on tuotu esiin entistä voimakkaammin. (Rusanen 2007, 108–109.)

4.3 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen teoria korostaa kokemusten merkitystä oppimiseen. Aiemmat tapahtumat ja kokemukset vaikuttavat aina ihmisen oppimiseen. Ihmisen maailmankuva rakentuu hänen ainutkertaisten elämäkokemustensa pohjalta, ja persoonallisuus on eletyn elämän kokemushistorian tulos. Ihminen määrittelee uudet kokemukset aiempien kokemusten kautta ja muokkaa käsitystään maailman ja yksilön välisestä suhteesta. Uudet kokemukset ja niiden kautta oppiminen muokkaavat ihmisen persoonaa. Kokemukset herättävät ihmisessä ihmettelyä ja kysymyksiä, joihin hänen on saatava vastauksia. Vastaukset kysymyksiin yhdessä kokemusten kanssa tuottavat henkistä kasvua. (Ojanen 2006, 97–98.)

Aikaisemmat kokemukset voivat edesauttaa tai ehkäistä oppimista. Jokainen kokemus on aina mahdollinen oppimistilanne, eikä sen merkitystä voi ohittaa. Ihminen rakentaa kokemustensa merkityksiä ja muokkaa niitä tajunnassaan. Oppiessaan hän koettaa ymmärtää ja tulkita omia mielikuvia ja merkityksiään, selittää tarkoituksellisesti toimintaansa. Kokemusten tulkinta ja prosessointi on tärkeää, jotta oppija kykenee hahmottamaan maailmaa ja oman asemansa siinä. Oppiessa uudet merkityssuhteet syntyvät ja virheelliset tulevat korjatuksi. (Ojanen 2006, 98.)

Tilanteen sosiaalis-emotionaalinen luonne vaikuttaa oppimiseen. Oppiminen ei ole irrallinen osa ympäristöstä, vaan on merkityksellistä, missä oppiminen tapahtuu. Ellemme ota vallitsevia arvoja selviönä, tulkitsemme vallitsevia käsitteitä, ulkoisia arvoja ja normeja uuden tiedon valossa. Hermeneuttisen tiedonkäsityksen mukaan yksilön ymmärtämiskyky, aikaisemmat kokemukset sekä ympäristön tai taustayhteyksien vaikutukset määräävät asian ymmärtämisen tietynlaiseksi. Ympäristön merkitys oppimisessa ilmenee muun muassa korostamalla sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä. Oppimista ei voi nähdä pelkästään muutoksina yksilön käyttäytymisessä. Kokemuksellinen oppiminen tulisi nähdä yksilöä koskevana, mutta huomioon ottaen ympäristön jatkuvasti tarjoamat uudet virikkeet. (Ojanen 2006, 100–101.)

Ajattelemme lapsen oppivan kokemustensa avulla, ja siksi opinnäytetyömme pohjautui Taideteollisen korkeakoulun taideosastolla kehitelyyn vaiheittain ja spiraalimaisesti etenevään oppimismalliin. Alun perin oppimismalli perustuu Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin, josta Sava käyttää nimitystä elämyspohjainen oppimismalli. (Sava 1998, 75.) Käytimme kokemuksellista oppimista teoreettisena oppimismallinamme, koska mielestämme se sopi hyvin

taidekasvatukselliseen toimintaan ja lasten kanssa työskentelyyn. Avaamme hieman kokemuksellisen oppimisen mallin teoriaa, koska sekä Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli että Savan elämispohjainen oppimismalli pohjautuvat siihen.

Kokemus

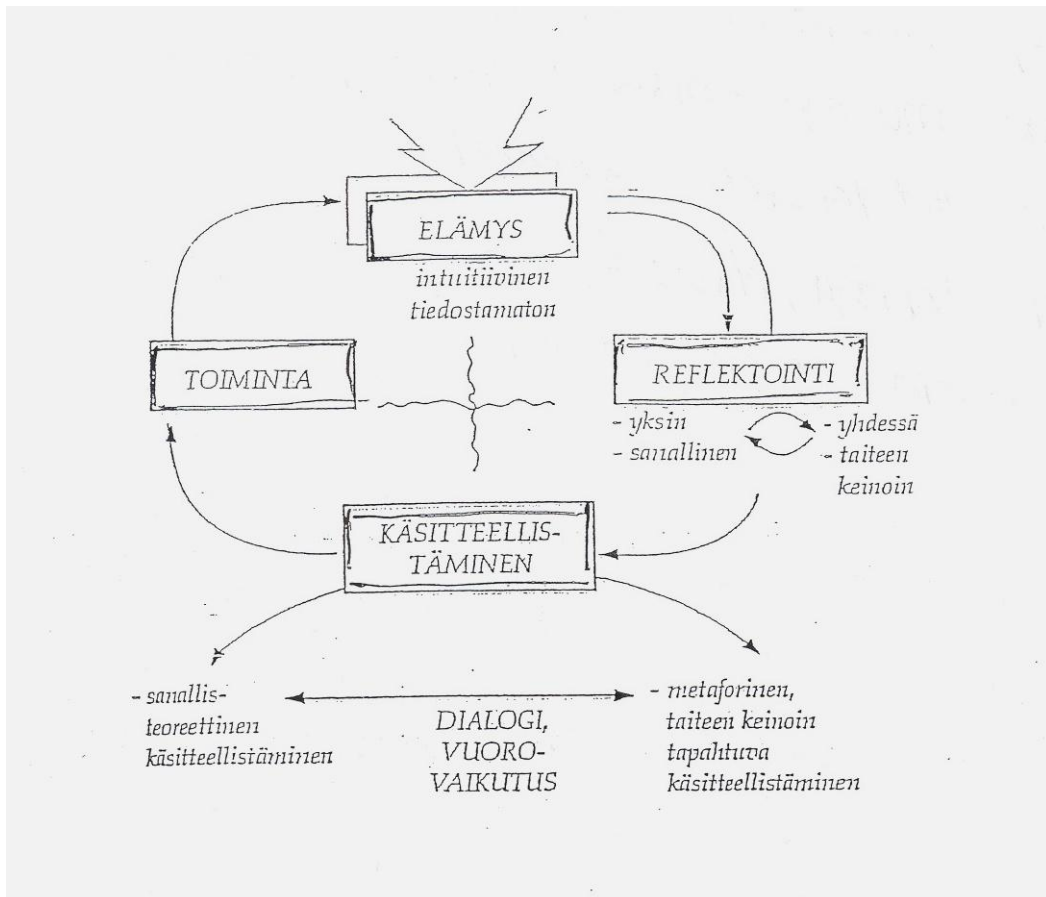
Ihminen reagoi aistiensa välityksellä omasta ruumiistaan tai ulkomaailmasta tulevaan ärsykkeeseen. Elämyksen saatua merkityksen eli kun se on tulkittu, siitä tulee kokemus. Kokemus sisältää erilaisia elämyksiä ja uskomuksia eikä ole vielä selvä. Merkityksen antamisen ytimenä on esimerkiksi yksilön aikaisempi kokemusmaailma tai tajunnan luoma kuva. Deweyn mukaan kokemus on yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta, jossa yksilö antaa merkityksiä vuorovaikutukseen liittyville asioille ja tapahtumille. Kokemus on menneisyydestä tulevaisuuteen jatkuva prosessi. Henkilökohtainen kokemushistoria ja oma persoonallinen tapamme olla maailmassa vaikuttavat siihen, miten koemme maailman ja miten ne vaikuttavat kokemuksiimme älylliseen ja tunteenomaiseen sisältöön. Kokemustemme persoonallinen historia vaikuttaa kaikkeen käyttäytymiseemme, muun muassa kykyimme toimia toisten kanssa, luottamukseemme ja sitoutumiseemme. Omaa toimintaa, ajatuksia ja tunteita refleктоimalla kokemusten vaikutuksia on mahdollista muokata. (Ojanen 2006, 102–103.)

Yksilön kyvyt ja ajattelu kehittyvät erilaisten kokemusten ansiosta. Ajattelu on henkilökohtainen kokemuksemme, sen muodostumiseen vaikuttavat tunteet ja mielikuvat, vaikka ne usein ovatkin tiedostamattomia. Sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuorovaikutus vaikuttaa aina ihmisen kokemuksiin. Kokemuksen sisältöön vaikuttavat siis yksilön omat tarpeet sekä hänen vallitsevat olosuhteensa. Elämä muodostuu tilanteista, joissa vuorovaikutus ja jatkuvuuden periaatteet mahdollistavat kehittymisen. Tilanteet tuovat kokemukseen sekä horisontaalisen että vertikaalisen ulottuvuuden. Aidon ymmärtämisen syntymisen kannalta ihmisen tulisi kohdata ilmiöt, joita hän on tarkastelemassa, mutta kohtaaminen vaatii sisäistä prosessia. Kokemus on niin lähellä persoonaa, että sen kohtaaminen voi olla vaikeaa. (Ojanen 2006, 102–103.)

4.4 Elämispohjainen taidekasvatuksen oppimismalli

Toteutimme monikulttuurista taidekasvatusta elämispohjaisen oppimismallin mukaisesti (ks.kuvio). Oppimismallissa on neljä toisiaan vaiheittain seuraavaa kohtaa: välitön tunne- ja aistielämys, refleктоiva kohtaaminen ja jakaminen, tietoinen käsitteellistäminen sekä toiminta. Savan kirjassaan käyttämä elämispohjaisen oppimismallin eri vaiheiden järjestys ei ollut

toimintaamme vastaava. Opinnäytetyömme toiminnassa välittömän tunne- ja aistielämyksen jälkeen seuraa toiminta ja vasta sen jälkeen lapset refleктоivat ja jakavat kokemuksiaan yhdessä. Itse-reflektionia tapahtuu kuitenkin heti elämyksen kokemisesta prosessin loppuun asti. Teimme jokaisesta toimintakerrasta elämyspohjaisen oppimismallin mukaisen kaavion, jossa kävimme läpi nämä neljä vaihetta. Teimme havaintoja esimerkiksi lasten käyttäytymisestä ja arvioimme sekä omaa että lasten toimintaa. Arvioinnin ja havainnoinnin pohjalta pystyimme kehittämään seuraavien toimintakertojen kulkua.



Kuvio: Elämyspohjainen oppimisen malli. Sava (1998, 76.)

Välitön tunne- ja aistielämys

Lähtökohtana on perusoletus, että kaiken taiteellis-esteettisen toiminnan alkuna ovat välittömät aisti- ja tunne-elämykset. Elämykset voivat pohjautua erilaisiin asioihin, kuten esimerkiksi taideteoksen katseluun, kuunteluun, mielikuviin, uniin tai muistoihin. Elämykset ovat jokaisella ainutlaatuisia, ja niitä on kunnioitettava sellaisinaan. Elämyksiä ei tule arvottaa, vaan jokaisen elämykset ovat yhtä arvokkaita. Kenenkään ei tarvitse osata tai tietää kokemaansa, on lupa kokea ja tuntea mitä mieleen nousee. Välitöntä elämystä ei ilmaista muille suoraan, vaan se on yksilön sisäistä toimintaa. Oppimiskohteen herättämät tunteet ja muistot voivat tulla esille paremmin hyvässä ilmapiirissä, jonka pedagoginen tilanne on luonut. Oppijasta tulee näin ollen osallinen opetustilanteessa, ”hän tuntee elävänsä”. Elämyksellisyys on taiteellisen oppimisen alku, mutta ei vielä varsinaista oppimista. (Sava 1998, 76.)

Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen

Välittömistä elämyksistä oppimissykli etenee elämysten pohdintaan sekä yksin, sisäisenä vuoropuheluna että erilaisissa vuorovaikutuksellisissa prosesseissa toisten kanssa. Omista tuntemuksista ja töistä kerrotaan sekä katsotaan, kuunnellaan ja arvioidaan toisten töitä. Oppimisen kannalta on olennaista ymmärtää, että sama tehtävä tai teos voi synnyttää monenlaisia kokemuksia ja tulkintoja. (Sava 1998, 77.)

Tietoinen käsitteellistäminen

Edellinen elämysten pohdintavaihe on olennainen esivaihe käsitteellistämistapahtumaan, jossa toisten tuomilla tulkinnoilla, kokemuksilla ja ajatuksilla aletaan laajentaa elämyksistä ajattelua. Työskentely on omasta välittömästä tunne-elämyksestä etäännyttävää ja se on välttämätöntä teoreettisemmalle ja yleisemmälle työskentelylle sekä syvemmälle taiteelliselle oppimiselle. Kehittyminen taiteellisessa toiminnassa ja etäisyyden ottaminen omista elämyksistä ja ajattelusta edellyttää elämysten ja kokemusten jakamisen jatkamista edelleen käsitteelliselle, teoreettiselle ja teknisesti taitoa syventävälle tasolle. Tämä voi olla muun muassa kognitiivista aiempien työvaiheiden laajentamista, esimerkiksi taidehistorialliseen tai taiteen erilaisten tekniikoiden suuntaan tai erilaisten julkisten tulkintojen, kuten taidekritiikin, suuntaan tapahtuvaa. (Sava 1998, 78.)

Toiminta

Spiraalimainen vaihe vaiheelta etenevä työskentely tietyn taidealueen henkisten ja materiaaalisten välineiden avulla johtaa aiempaa laaja-alaisempaan ja kehittyneempään taiteelliseen toimintaan. Toiminnan jälkeen saavutettua tunne-, aisti-, taito-, ja käsitietoutta voidaan viedä edelleen uusiin tehtäviin ja oppimissykleihin. (Sava 1998, 79.)

Taiteellinen työskentely ei ole vain yksilöllistä työskentelyä, vaan se osallistaa lasta yhteiseen toimintaan, jossa minä vaikutan tekemiselläni ja kokemukseni ilmaisemisella myös muihin ihmisiin, muut minuun. Tätä kautta voidaan rakentaa syvempää ymmärrystä kuin mihin yksilöllisesti työskennellen päästäisiin. Oikeus ja vastuu omien kokemusten ja ajattelun ilmaisemisesta toisille sekä sanallisesti että toiminnallisesti on jokaiselle kuuluvaa. Taidekasvatuksellista toimintaa tehdessä jokaisen mukana olevan henkilön on mahdollisuus saada oma äänensä kuuluville ja toimintansa näkyville niin, että niitä ei sidota ennalta annettuun kaavaan tai toiminnan hyödyllisiin tehokkuus- ja tulosseuraamuksiin. (Sava 2007, 192- 193.)

Ryhmätoiminnallamme oli tavoitteena, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus ilmaista osallisuutensa. Halusimme työskennellä lapsilähtöisesti ja ottaa huomioon myös lasten mielipiteet, vaikka asetimmekin kehykset toiminnallemme. Lapset vaikuttivat toimintojen sisältöön esimerkiksi valitsemalla mieleisensä sadun muutamasta teemaan sopivasta kirjasta. Emme antaneet mallia, millaisia lasten töistä pitäisi tulla, vaan kaikilla oli valta mielikuvitukselle, luovuudelle ja oikeus tehdä itsensä näköinen työ. Taiteellisen työskentelyn jälkeen halusimme antaa aikaa reflektoinnille, jakamiselle ja kokemiselle. Jokaisen lapsi sai äänensä kuuluviin, ja samalla toisten kokemuksista voitiin oppia uutta.

4.5 Ryhmätoiminta

Ryhmäämme kuului viisi lasta ja he olivat iältään 3–6-vuotiaita. Osa lapsista oli keskenään sisaruksia ja kaikki lapset olivat olleet tekemisissä toistensa kanssa aiemmin. Tämä helpotti sitä, että tutustumiseen ei mennyt niin paljon aikaa. Lapset uskalsivat myös toimia rohkeammin, kun ryhmän jäsenet olivat ennestään tuttuja. Osa lapsista vierasti aluksi meitä, joten oli hyvä, että he saivat toisista lapsista tukea.

Kun joukko ihmisiä kokoontuu yhteen, he eivät automaattisesti muodosta ryhmää. Jotta jotakin joukkoa voidaan kutsua ryhmäksi, sen sisältä löytyvät ryhmän tunnusmerkit, kuten koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Ryhmän jäsenillä täytyy olla jonkinlainen yhteinen tavoite sekä keskinäistä vuorovaikutusta ja käsitys siitä, ketä ryhmään kuuluu. (Kopakkala 2005, 36.) Ryhmän muodostukseen vaikuttavia tekijöitä ovat lasten ja aikuisten persoonalliset katsomukset ja kokemukset, tiedot ja taidot, sekä henkilöiden väliset keskinäiset suhteet (Laine, Ruishalme, Salervo, Siven & Välimäki 2009, 57). Jokainen yksilö tuo ryhmään oman henkilökohtaisen historiansa ja sen elämäntilanteen, jossa he elävät. (Helenius & Korhonen 2008, 57.)

Ryhmä on oma pienyhteisönsä, jossa ihminen voi tulla ymmärretyksi, saa tukea, voi olla oma itsensä ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmän merkitys on jokaiselle jäsenelleen kokemuksellinen ja näin myös subjektiivinen. Ryhmän jäsenet ovat erilaisia, mutta yhteisen toiminnan kautta erilaisuus kehittyy yhdenmukaisemmaksi. Tärkeää on kuitenkin huomata, ettei jäsenten keskinäinen samankaltaisuus ole tavoitteena. Koska jokaisella on kokemuksellinen käsityksensä todellisuudesta ja kenelläkään ei ole yhtäläinen minäkäsitys, siksi myös tulkinnat ympäristöstä ja käytännöistä poikkeavat toisistaan. Olemme siis yhtäaikaisesti ryhmänä samassa ympäristössä ja kohtaamme objektiivisesti samat käytännöt. Merkitykset näistä tapahtumista muodostuvat kuitenkin kaikille yksilöllisesti. (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000, 14, 20, 99.)

Ryhmässä on tärkeää ottaa huomioon, että kaikkien erilaiset ja yksilölliset todellisuuskäsitykset ymmärretään ja havaitaan, jotta voidaan toimia niin, että se edesauttaa kunkin omaa myönteistä kehittymistä ja persoonallisuuden muutosta. Yksittäiset tilanteet vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja ratkaisuihin, joko edistäen tai taannuttaen yksilön kehitystä. (Haapamäki ym. 2000, 99.) Kun ryhmän jäsenten suhteet ovat hyvät, ne antavat tilaa myös jokaisen erityispiirteille. Yksilö kehittää omaa minäkuvaansa sen kautta, mitä hän merkitsee muille. Voidaan puhua osallisuudesta, joka on yksi ihmisen perustavoitteista. Jo lapsena ihmiselle kehittyy yksilöllinen temperamentti. Ryhmätilanteessa lapsia verrataan helposti keskenään, hidasta lasta nopeaan, vilkasta ujoon. Temperamenttipiirteitä tulisi kuitenkin kunnioittaa sekä ohjata lasta itseäänkin tunnistamaan ja arvostamaan omaa luonnettaan erityisenä. (Helenius & Korhonen 2008, 58–59.)

Turvallisuus on yksi ryhmän tärkeimpiä osatekijöitä. Turvallisessa ryhmässä on mahdollisimman vähän minuutta uhkaavia asioita, jotka saattavat luoda pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai

arvottomuuden tunnetta. Turvallisuus ryhmässä ei kuitenkaan ole vain sitä, että uhka on poissa vaan myös selvää tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta. Jokainen saa olla juuri sellainen kuin on ja heikkoudetkin hyväksytään. Kun ryhmä on turvallinen, myös itsetunto vahvistuu ja tunteiden ilmaisemisesta tulee luontevampaa. (Aalto 2003, 6.)

Lapsiryhmää muodostaessa on tärkeää ottaa huomioon ryhmän koko. Suuremmissa ryhmissä ihmisten on vaikea ilmaista itseään ja konfliktitilanteita saattaa syntyä, kun pyytäjiä ja vaativia on paljon. Jokaisella lapsella on omat odotuksensa ryhmässä olosta, ja siksi niihin tarpeisiin tulisi vastatakin eri tavalla. Ohjaajien on tarpeellista tunnistaa ja ottaa huomioon yksilölliset odotukset ja vaatimukset erityisesti huomiontarpeesta ja läheisyydestä. (Pihlaja & Svärd 1997, 193–194.)

Lapset ovat ryhmässään suhteessa kaikkiin ryhmäläisiinsä. Jokaisen lapsen asema määrittyy tietynlaisiksi ja muut alkavat pian ennakoita, mitä keneltäkin voi odottaa. Lasten pienois-kulttuurin merkitystä pidetään ryhmässä ainakin yhtä tärkeänä kuin itse toimintojen sisältöjä. (Helenius & Korhonen 2008, 59.) Eri ryhmätilanteessa lapsi saattaa käyttäytyä eri tavalla, koska suhteutamme itseämme ympäristöön. Ryhmän jäsenille saattaa muodostua erilaisia rooleja, joko tietoisesti tai toisten asettamana. Ryhmässä toimiminen antaa jatkuvasti palautetta, jonka kautta tietoisuus itsestä lisääntyy. Samalla ryhmä toimii itsetuntemuksen välineenä. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa, hyväksytyksi tuleminen, liittyminen ja kuuluminen johonkin, sekä osallisuus ja vaikuttaminen ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat merkittävästi yksilön kehitykseen. Jokainen haluaa saada arvostusta ihmisenä, vaikuttaa omaan elämään ja kokea sen mielekkääksi, ja sen vuoksi tunne ryhmään kuuluvuudesta on tärkeää. (Laine, Ruishalme, Salervo, Siven & Välimäki 2009, 57.)

Lapsiryhmän yksi tärkeä perustehtävä on tehdä lapsesta yhteisön jäsen. Ryhmän avulla lapsi oppii kommunikoidaan, ajattelemaan ja puhumaan toisten ihmisten kanssa. Lapsi oppii myös huomaamaan, että kaikki eivät ole samanlaisia eikä siihen ole tarvetta pyrkiäkään. Toisten ihmisten kanssa toimiessa lapsi oppii ymmärtämään, että kaikkien tekemisiin ei voi vaikuttaa, ellei tekijä itse halua sitä. Ryhmässä voi kokea tekemisen iloa luovan prosessin kautta. Lapset huomaavat, kuinka toisilta voi oppia, ei siksi, että olisimme samanlaisia, vaan koska havaitsemme olevamme erilaisia. Erilaisuus ei ole este, vaan voimme siitä huolimatta toimia yhdessä ja saada aikaan jotain. (Pihlaja & Svärd 1997, 199.)

4.6 Taidekasvatuksen osa-alueet

Toimintakertojemme sisällöt pohjautuvat taidekasvatuksen eri osa-alueisiin. Näitä osa-alueita ovat kuvataide, musiikki, sanataide, käsityökasvatus ja kädentaidot sekä valokuvaus.

4.6.1 Kuvataide

Yksi taidekasvatuksen keskeinen keino on kuvan tekeminen. Lapsi painottaa usein ei-kielellisiä piirteitä ja luottaa vähemmän kielellisiin kykyihinsä, joten kuvan tekeminen sopii erittäin hyvin lasten kanssa työskentelyyn. Menneet tapahtumat, ajatukset ja havainnot palautuvat lapsen mieleen helposti piirrosten ja valokuvien avulla. Ajatusten ja kokemusten välittäminen muille voi olla myös helpompaa kuvien avulla. Hyvänä lähtökohtana lapsen ja aikuisen vuoropuhelulle on lapsen oma piirustus. Kun aikuinen on kiinnostunut lapsen kuvista, lapsi saa tunteen, että aikuinen on kiinnostunut myös hänestä itsestään. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 16.)

Kuvataiteen tehtävänä on tutustuttaa lapsi kuvan ja taiteen maailmaan. Lapsen esteettinen asennoituminen ja luovuuden kehittäminen ovat kuvataidekasvatuksen painopisteenä, mutta tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Lapsen kasvu kulttuuriseksi osallistujaksi on kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallisena tavoitteena. Kuvataidekasvatus antaa mahdollisuuksia lapsen aisti- ja havaintotoimintojen herkistämiseksi. Kuvataiteessa harjoitellaan havaintojen, ajatusten ja mielikuvien ilmaisua. Mielikuvat, aistihavainnot ja aiemmin tehdyt kuvat ovat lähtökohtana lapsen tekemille kuville. (Grönholm 1995, 13.)

Ympäröivän maailman ilmiöille annetaan henkilökohtainen ja kulttuurinen merkitys. Lapsen kehityksen kannalta oleellinen minuuden tutkiminen ja todellisuuden jäsentäminen toteutuvat kuvataiteen avulla. Ilmaisua harjoitellaan kuvaa tekemällä. Kuvan tekemisessä lapsi käy läpi monivaihteisen tapahtuman, tunnistavasta ja toteavasta havaitsemisesta etsivään, ajattelevaan ja oivaltavaan havainnoimiseen. Lapsi voi kuvataiteen avulla hahmottaa tunteita ja ajatuksia, jotka ovat vasta esitietoisien minän alueella ei-sanallisessa muodossa. (Grönholm 1995, 13.)

Varhaisiän kuvataidekasvatukseen kuuluu neljä osa-aluetta: kuvataiteellinen ilmaisu, kuvataiteellinen kokeminen, ympäristön esteettinen ja kulttuurinen kokeminen sekä median tarkastelu (Ruokonen ym. 2009, 49). Käytämme toiminnoissamme kuvataiteellista ilmaisua.

Kuvataiteellisessa ilmaisussa lapsi harjoittelee kuvallisia työskentelytapoja. Toiminnoissamme käytämme kuvataidetta musiikin herättämien mielikuvien maalauksessa, oman kehonkuvan piirtämisessä ja tunteiden ilmaisemisessa värein piirroksen sekä valokuvatyöskentelyn jatkona omien kiinnostusten kohteiden, tärkeiden asioiden ja tulevaisuuden haaveiden piirtämisessä.

Maalauksen tavoitteena toiminnassamme oli lapsen luovuuden kehittäminen, aisti- ja havaintotoimintojen herkistäminen yhdessä musiikin kanssa, omien tunteiden ja ajatusten ilmaisu sekä itsetunnon vahvistaminen. Oman kehon kuvan ja tunteiden piirtämisessä tavoitteena oli kehittää lapsen kehollista hahmottamista, tunteiden tunnistamista ja ilmaisua sekä piirtäen että muiden kanssa jakamalla. Myös itsetunnon vahvistaminen oli tässäkin työssä tavoitteena. Valokuvatyöskentelyn jälkeen lapset saivat piirtää oman kuvansa ympärille heille tärkeitä ja heitä kiinnostavia asioita sekä tulevaisuuden haaveitaan. Työskentelyn tavoitteena oli antaa lapselle mahdollisuus kuvataiteen avulla tutkiskella minuutta ja sen kautta vahvistaa lapsen identiteettiä ja itsetuntoa. Mielikuvien ja ajatusten esittäminen kuvin voi olla lapselle helpompaa kuin sanoin ilmaisu, joten myös se voi kehittää lapsen käsitystä itsestä.

4.6.2 Musiikki

Aloitimme toimintakerrat lasten kanssa musiikkimaalauksella. Toimintakerralla yhdistyivät sekä musiikin että kuvataiteen osa-alueet. Lähdimme liikkeelle kuuntelemalla musiikkia ja ottamalla vastaan sen tuomia elämyksiä. Tavoitteena meillä oli, että lapset oppisivat musiikin avulla ilmaisemaan ja purkamaan tunteitaan sekä saamaan elämyksiä musiikista. Maalaus ja musiikki kytkeytyivät toiminnassamme niin tiiviisti yhteen, että niillä oli yhteiset kokonaistavoitteet.

Kun aikuisen korvat herkistyvät hiljaisuuden, erilaisten äänien ja kauniin musiikin kuunteluun, säilyy samalla myös lapsen herkyys kuunnella. Musiikki toimii minuuden rakentajana ja kiintymyssuhteiden vahvistajana heti ensimmäisissä vuorovaikutussuhteissa lähtien. Jos lapselle annetaan mahdollisuus musiikillisen perusturvallisuuden kokemiseen jo varhaislapsuudessa, tämä mahdollisuus säilyy koko elämän ajan. (Ruokonen 2001, 120.)

Kun musiikki liitetään luontevasti arkitilanteisiin, se voi antaa lapselle korvaamattomia mielihyvän ja turvallisuuden tunteen kokemuksia. Musiikillinen oppiminen on prosessi, jossa ajattelu, tunteminen ja toiminta kokonaisvaltaisesti toisiinsa liittyneinä yhdistyvät lapsen tietoiseen ja

tiedostamattomaan kokemusmaailmaan. Tämä prosessi vaikuttaa samalla yksilön koko persoonallisuuden kehittymiseen. (Ruokonen 2001, 212.)

Musiikin ajatellaan oleva taidetta, joka liittyy aikaan. Tällä tarkoitetaan, että sävelet kulkevat tiettyjen aika-arvojen mukaan peräkkäin ja häviävät, kun ne on kuultu. Mielikuvat, jotka kytkeytyvät musiikin motiiveihin ovat ilmassa vain hetken. Ne jättävät jälkeensä muistiimme perustuvia ohikiitäviä ja emotionaalisesti latautuneita yhtäaikaaisesti useampien aistipiirien alueilla esiintyviä kokemuspiirteitä, tunteita, ruumiillisia kokemuksia, erilaisia tuokiokuvia sekä mielikuvia, joita on kuitenkin vaikea vangita. Kun musiikki loppuu, emotionaalisesti varautunut kokonaisuus tulee esille jälleen ja sitten sulkeutuu. (Helenius & Korhonen 2008, 169.)

Musiikki herättää lapsessa tunteita ja avaa mahdollisuudet kokea ja nauttia sävelistä sekä äänen soinnista. Musiikin avulla lapsi löytää uusia ideoita ja synnyttää mielikuvitushahmoja. Musiikin kuuntelu kaikissa muodoissaan ohjaa lasta eläytymään erilaisiin musiikin lajeihin ja on polku taidenautintoihin. Lapsen esteettiset taidot kehittyvät, ja hän kykenee tekemään esteettisiä valintoja. Kuunnellessaan musiikkia lapselle kehittyy taito tehdä esteettisiä arvioiteja ja valintoja ja hän oppii perustelemaan esimerkiksi näkemyksiään hyvästä ja kauniista. Lapsi voi havainnoida äänen erilaisia ominaisuuksia, kuten kaunista ääntä tai mahtavia sointivärejä. (Ruokonen ym. 2009, 27, Ruokonen 2001, 134; Helenius & Korhonen 2008, 171.)

Musiikilla on merkitys lapsen tunne- ja sosiaalisen elämän kehittymiseen. Musiikki on keino, jonka avulla lapsi voi ilmaista ja purkaa tunteita. Lapsi voi sijoittaa musiikilliseen mielikuvaansa minkä tahansa hänelle merkityksellisen kokemuksen, liittyi se sitten todellisuuteen tai leikkiin. Musiikillisessa kokemisessa on paljon sanatonta kokemusta, mutta jos musiikin herättämistä elämyksistä keskustellaan lapsen kanssa, hän oppii myös verbalisoimaan tunteitaan ja mielikuviaan. (Ruokonen 2001, 132.)

4.6.3 Sanataide

Ryhmätoiminnassamme käytimme sanataiteen osa-alueista satua ja draamaleikkiä. Ne liittyvät tiiviisti toisiinsa, mutta erittelemme hiukan niiden teoriaa seuraavasti. Lapsi jäsentää ja tutkii maailmaa, tekee käsittämättömän käsiteltäväksi ja hallittavaksi leikin avulla. Myös kieli, sanan mahti voi tarjota samanlaisen mahdollisuuden. Kieli mahdollistaa, että voidaan puhua asioista, jotka eivät ole tässä ja nyt, vaan ovat jo tapahtuneita tai kuviteltuja. Satu on polku mielikuvituksen

maailmaan; se laajentaa lapsen maailmaa. Lapsi voi saavuttaa erilaisia kokemuksen alueita sadun konkreettisen, lapsen ajattelua myötäilevän kielen avulla. Vaikeat käsitteet muuttuvat mielikuviksi ja kielen ja kokemuksen visuaaliseksi aineistoksi. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 144–146.)

Mielikuvituksen kehittyminen on osa lapsen myönteistä kasvuprosessia. Se on sidoksissa kokemuksiin ja ympäristöön. Lapsi yhdistelee mielikuvituksessaan aikaisempia kokemuksiaan ja kuvittelua. Sadut ja kertomukset ovat hyviä kehittämään lapsen mielikuvitusta. Sadussa tutkitaan erilaisia maailmoja, ylitetään havaintomaailman rajoja ja luodaan pohjaa myöhemmälle abstraktille ajattelulle. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 144–146.)

Satu on lähtökohdiltaan yhteisöllinen, mielikuvituksen varassa etenevä, todellisuuden rajat ylittävä kerronnan muoto. Monitasoisia ja yleisinhimillisiä kysymyksiä voidaan käsitellä sadun vertauskuvallisuuden ja konkreettisuuden avulla tavoittaen eri-ikäisiä lukijoita. Satu voi avautua erilaisena lapselle kuin aikuiselle. Satujen merkitys lapsen tunne-elämän kehittymiselle on suuri. Lapsi voi sadun kautta käydä läpi kehitykseensä kuuluvia ongelmia, käsitellä pelkoja ja toiveitaan sekä selvittää niistä. Saduissa lapsi voi samastua kuvitteelliseen hahmoon, kohdata ristiriitoja, pelätä, etsiä ratkaisuja ja selvittää niistä kunnialla. Satu antaa lapselle mahdollisuuden empatian ja huumorin kokemiseen, tunteiden käsittelyyn ja kielellisiin elämyksiin. Lapsi voi satua kuunnellessaan myös ihmetellä kieltä, pohtia sadun henkilöiden toimintaa laajentaen näin tietoisuuttaan ja ajatteluaan. Sadut kehittävät lapsen narratiivista ajattelua ja omia kertomisen taitoja. Lapset tutustuvat satujen kautta myös metaforiseen kielenkäyttöön, joka on taiteessa oleellinen kieli. (Karppinen ym. 2001, 147–148, Ruokonen ym. 2009, 42.)

Saduissa lapsi oppii hahmottamaan todellisen ja kuvitellun maailman ja saa mahdollisuuden kulkea turvallisesti niiden välillä. Sadun ja leikin maailmat ovat tiiviisti yhteydessä. Lapsi käsittelee leikkien hänelle luettuja tarinoita. Hän saattaa leikeissään osallistua kertomuksen tapahtumiin, tutkia käsittämättömältä tuntuvia tapahtumia tai selittää omaa maailmaansa. Sadusta puhuminen lukutilanteen yhteydessä on tärkeää, mutta ei itse tarkoitus. Lapsen kieli ja metakommunikaatio kehittyvät jakamalla kokemuksia sanallisesti. Kertomuksen sisään pääseminen ja jakaminen muiden kanssa leikin ja draaman avulla on hyvä keino esimerkiksi maahanmuuttajataustaiselle lapselle, joka ei hallitse kieltä vielä yhtä hyvin kuin muut samanikäiset. (Karppinen ym. 2001, 148–149; Ruokonen ym. 2009, 42.)

Draamaleikki

Leikki-ikäinen lapsi muuttaa ajatukset, vaikutelmat ja kokemukset suoraksi toiminnaksi. Draamaleikit ja kerronta ovat toimintaa, joissa tietäminen ja tekeminen yhdistyvät tiiviisti. Toiminnassa lapsi laajentaa, muotoilee ja jäsentää aikaisempia kokemuksiaan. Todellisen elämän asioita, kuten esimerkiksi itsetuntemusta, elämänhallintaa ja sosiaalisia taitoja voidaan tutkia ja harjoitella draaman avulla. Myös lapsen itseluottamuksen, myönteisen minäkäsityksen, tunteiden ilmaisun, mielikuvituksen ja keskittymiskyvyn kehittyminen ovat tavoitteena. Draaman avulla lapsi oppii myös tunnistamaan ja ymmärtämään todellisuuden ja kuvitteellisen maailman eron, mikä on erittäin tärkeä taito nykymaailmassa. (Karppinen ym. 2001, 146; Ruokonen ym. 2009, 32.)

Rinnakkaistodellisuuksien luominen, tarinointi ja leikkiminen ovat lapselle luontaista toimintaa. Lapset luovat omia tarinoita yhdessä leikkiessään ja voivat olla toiminnassa useammassa roolissa käyttäen erilaisia kieli-rooleja. Lapsi voi selostavan kehyskielen lisäksi puhua eri roolihahmojensa repliikkejä, välillä taas puhua omana itsenään. Rooleissaan lapsi laajentaa äidinkielen osaamistaan kokeilemalla kielen erilaisia käyttötapoja ja tyylejä. Eri rooleihin asettuminen voi helpottaa uusien näkökulmien ja mahdollisuuksien huomioimista. Lapsi voi tarkastella ja käsitellä suhdettaan muihin ihmisiin ja ympäristöönsä. Myös erilaisten tunteiden ja ajatusten ilmaisu voi tuntua lapsesta helpommalta ja turvallisemmalta draaman avulla. (Karppinen ym. 2001, 146; Ruokonen ym. 2009, 32.)

Draamaleikissä satu muuttuu lapsen tässä ja nyt tapahtuvaksi toiminnaksi. Lapsen oma luovuus, aktiivinen toiminta ja tietty vakavuus, jolla asiaan suhtaudutaan, ovat leikin lähtökohtana. Draamaleikki syntyy teatterista ja leikistä. Lapsen elämyksellinen yhteistoiminta on pohjana ilmaisun kielen ja keinojen tarkastelemisessa ja tutkimisessa. Draaman fyysinen kieli erottaa sen kirjallisuudesta ja muusta taiteellisesta tarinoiden kertomisesta. Ajatukset ja tunteet muutetaan fyysiseksi teoksi, kiedotaan yhteen. Lapsi oppii hahmottamaan ja käyttämään kehoaan itsensä ilmaisun välineenä. Elekieltä käytetään draamassa tietoisena itseilmaisuna, sen avulla kommunikoidaan muiden kanssa, kerrotaan ja tulkitaan sekä rakennetaan vastavuoroista toimintaa. Toiminnallisen luonteensa vuoksi draamaleikki soveltuu hyvin maahanmuuttajalapsille, jotka eivät vielä osaa kieltä kovin hyvin. Fyysinen ilmaisunkieli mahdollistaa tasavertaisen osallistumisen toimintaan. (Karppinen ym. 2001, 151, 153–154; Ruokonen ym. 2009, 30–31.)

Käytimme sanataidetta kahdella toimintakerrallamme. Ensimmäisellä kerralla tavoitteena työskentelyssä oli sadun muodossa mahdollistaa lapsille kielellinen elämys. Sadun herättämien ajatusten käsitteleminen sanallisesti tuki lapsen kielen kehitystä. Lapset pystyivät satuun eläytyessään ja satuhahmon kotia tehdessään käsittelemään myös omia tunteitaan ja kehittämään mielikuvitustaan. Toisella toimintakerralla käytimme draamaleikkiä, joka on yksi sanataiteen osa-alue. Draamaleikkimme tavoitteena oli kehollisen itseilmaisun harjaannuttaminen ja kielen kehityksen tukeminen. Myös lapsen itseluottamuksen, myönteisen minäkäsityksen ja mielikuvituksen kehittyminen olivat toiminnan tavoitteena.

4.6.4 Käsityökasvatus ja kädentaidot

Käsityökasvatus on yksi taidekasvatuksen osa-alue ja mahdollinen minän kehittämisen väline. Käsillä tekemisen avulla lapsi oppii ympäröivästä maailmasta ja siksi myös itsestään. (Karpainen ym. 2001, 107.) Käsityökasvatuksen tavoitteena ovat muun muassa kädentaitojen kehittäminen, oivaltamisen ja ajattelun motivoiminen, omien taitojen ja kehon ääri rajojen tutkiskelu, avaruudellisen hahmottamisen ja motoristen taitojen kehittäminen sekä tekemisen ilon tuottaminen. Luovuus, keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys kehittyvät harjaannuttaessa kädentaitoja. Positiiviset osaamisen kokemukset ovat tärkeä osa käsityökasvatusta. Ne ovat lapsen oppimisen ja onnistumisen kannalta merkittäviä. Toiminnan tuloksena syntynyt tuote ei ole tärkeintä, vaan itse toiminta, omilla käsillä tekeminen, voi tuottaa iloa ja tyydytystä. Myös valmis tuote ja sen esittelemineen toisille tuo lapselle mielihyvän kokemuksia. (Ruokonen ym. 2009, 56–58, 62.)

Kädentaidot kehittävät arkipäivän osaamisen perustaa ja ovat osa monen ammatin perusosaamista. Kädentaitoja ei harjoiteta vain niiden itsensä takia, vaan ne ovat hyvän inhimillisen elämäntäytännön välineitä. Kädentaitoihin kuuluu sekä taitoa että tietoa ja niiden katsotaan olevan ajattelun avain. Tiedollisen ja käytännöllisten taitojen kehittäminen vaatii motoristen ja psykomotoristen taitojen, aistimisen sekä sosio-emotionaalisen osa-alueen kehittämistä. Kädentaidot kertovat lapsesta ja hänen ominaisuuksistaan ja voivat olla pohjana tulevaisuuden harrastukselle tai jopa ammatille. (Ruokonen ym. 2009, 58.)

Varhaiskasvatuksen käsityö on kädentaitojen harjoittamista sekä elämysten ja kokemusten kartuttamista leikinomaisesti. Siinä käytetään monipuolisia materiaaleja, helpokäyttöisiä välineitä ja tekniikoita niin pehmeiden kuin kovien materiaalien parissa. Kaikki sellaiset tekniikat, jotka eivät

vaadi monimutkaisia ja vaarallisia välineitä tai aineita sopivat varhaiskasvatukseen. Välineiden tulee olla oikean kokoisia ja tekniikoiden lasten kehitystasoon sopivia, jotta työskentely on mielekästä. Lasten taitoja ei tule kuitenkaan väheksyä. He voivat osata ja omaksua usein paljon enemmän kuin aikuiset ajattelevat. Ohjaajalla tulee olla luottamusta lasten kykyihin ja uskallusta kokeilla lasten kanssa erilaisia tekniikoita. (Ruokonen ym. 2009, 59.)

Puhtaimmillaan kädentaidot tulivat toiminnassamme esiin satutyöskentelyn yhteydessä. Tavoitteena muotoamisessa olivat lapsen kädentaitojen, avaruudellisen hahmottamisen ja motoristen taitojen kehittäminen, kannustaminen luovuuteen ja minäkuvan vahvistaminen positiivisen tekemisen avulla.

4.6.5 Valokuva

Yhtenä toimintakerran sisältöalueena oli valokuvatyöskentely. Postmodernin taidekasvatuksen yksi keino on valokuvaus ja sen kerroksellisuus. Sovelsimme toiminnassamme Miina Savolaisen (2008) kehittämää voimauttavaa valokuvausta. Otimme lapsista kuvia, joissa he saivat olla juuri sellaisia, kuin he halusivat olla. Kyselimme lapsilta, missä he ovat hyviä, miten he halusivat tulla kuvatuiksi. Pyrimme valokuvauksella vahvistamaan lapsen itsetuntoa, saamaan heidät voimaantumaan ja kokemaan, että minäkin olen hyvä ja arvokas.

Voimauttava valokuva on Miina Savolaisen kehittämä empowerment-käsitteeseen perustuva sosiaalipedagoginen menetelmä. Sitä on sovellettu 2000-luvun ajan kasvatus-, hoito- ja terapeuttisen työn alueilla. Menetelmää voidaan käyttää yksilöllisen identiteettityön rinnalla myös vahvistamassa perheen ja työyhteisön vuorovaikutussuhteita sekä toimintatapojen reflektoinnissa ja kehittämisessä. (Savolainen 2008, 97.)

Valokuvien ja kuvaamisen tarkoitus on tulkita esimerkiksi elämäntarinoita ja omia erilaisia puolia sekä rooleja. Samalla tuodaan näkyviin sellaisia eri elämänalueisiin liittyviä aiheita, joita halutaan vahvistaa. Kuvien käyttö on hyvä keino hajanaisten ja tunnepitoisten asioiden selkeyttämisessä sekä piiloon jääneiden voimavarojen löytymisessä. (Savolainen 2008, 97–98.)

Voimaantumisella tarkoitetaan ihmisestä itsestään lähtevää voimantunteen kasvamista, toista ihmistä ei voi siis voimaannuttaa. Jotta voidaan puhua voimaannuttavasta valokuvauksesta, sen edellytyksenä on tasavertaisuus. Kuvaajalla ei ole samanlaista valtaa kuin normaalisti, vaan

kuvaustilanteesta rakennetaan dialoginen vuorovaikutustilanne. Ihmisellä on oikeus itse päättää, millaisilla kuvilla hän haluaa määritellä itseään ja elämäänsä. Jotta tasavertaisuus toteutuisi, jokaisen joka haluaa käyttää valokuvaa voimaannuttavasti, täytyy itse kokea valokuvausprosessi. Kun tietää, millaisia tunteita kameran edessä oleminen, omakuvan kohtaaminen tai tavalliset arkielämän kuvat voivat herättää, voi suhtautua myös toisen ainutlaatuisen kokemukseen kunnioittavasti. (Savolainen 2008, 98–99.)

5 TAIDEKASVATUKSELLISEN TOIMINNAN TOTEUTTAMINEN

5.1 Työvaiheet ja muodot

Toiminnallinen opinnäytetyöprosessi alkaa toiminnan ideoinnista. Ideatasolla pohditaan kohderyhmää, tavoitteita, tietoperustaa sekä keinoja, millä tavoin tavoitteet saavutetaan. Kun idea opinnäytetyöstä on selvillä, alkaa toimintasuunnitelman kirjoittaminen ja tietoperustan rakentaminen. Toimintasuunnitelman valmistuttua toteutetaan itse toiminta. Toiminnan raportointi tapahtuu toiminnan aikana ja sen jälkeen. Kun raportti on valmis ja hyväksytty, opinnäytetyö on valmis esitettäväksi. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 57.)

Aloitimme opinnäytetyöprosessin ideoimalla, millaisen opinnäytetyön haluamme tehdä. Halusimme kumpikin tehdä toiminnallisen opinnäytetyön. Koska molempia kiinnostivat taidekasvatukselliset toiminnot, tuntui luontevalta ideoida opinnäytetyö tältä pohjalta. Monikulttuurisen kiinnostuksen vuoksi valitsimme kohderyhmäksemme maahanmuuttajataustaiset lapset. Yhteistyökumppaniksi saimme Syynimaan päiväkodin. Kävimme kirjoittamassa siellä yhteistyösopimuksen ja sopimassa tarvittavista asioista.

Yhteistyökumppanin varmistuttua aloimme kirjoittaa opinnäytetyösuunnitelmaa. Lähdimme liikkeelle määrittelemällä opinnäytetyömme tavoitteita ja sen pohjalta avainkäsitteitä. Keräsimme tietoperustaa näiden avainkäsitteiden pohjalta. Mietimme myös, millä tavoin toteutamme ryhmätoiminnan, ja ideoimme yksittäisten toimintakertojen sisällöt. Kävimme muutamia kertoja opinnäytetyön ohjauksessa kevään 2010 aikana.

Saimme opinnäytetyömme tutkimusluvan huhtikuussa 2010. Ensimmäinen toimintakertamme oli 5.5.2010. Toimintakertoja oli yhteensä viisi ja järjestimme ne joka keskiviikko kesäkuun ensimmäiselle viikolle asti. Olimme suunnitelleet toimintakerrat niin, että ne vastaisivat monipuolisesti eri taidekasvatuksen osa-alueita. Toimintakerrat sisälsivät muun muassa musiikin ja kuvataiteen yhdistävää musiikkimaalausta, kädentaitoja, valokuvausta sekä sanataidetta, joka sisälsi draamaa ja satutyöskentelyä. Olimme suunnitelleet toimintakerrat elämispohjaisen oppimisen mallin mukaisesti ja se kulki mukana kaikissa toiminnoissamme.

Ennen toimintakertoja valmistelimme tilat ja materiaalit valmiiksi, jotta toiminta olisi mahdollisimman sujuvaa. Toiminnan aikana havainnoimme lasten toimintaa ja toimintakertojen sujuvuutta. Jokaisen toimintakerran jälkeen refleктоimme omaa toimintaamme sekä toimintakerran kulkua. Arvioimme esimerkiksi lasten käyttäytymistä, omia ohjaustaitojamme, onnistumisia, sekä kehittämistä tarvitsevia asioita. Käytimme arvioinnissa apuna myös lasten ja työntekijöiden mielipiteitä. Kyselimme lapsilta, mitä mieltä he olivat toiminnoista, mutta arvioimme etupäässä toimintakertojen mielekkyyttä ja toimivuutta havainnoimalla lasten käyttäytymistä.

Toiminnallisen opinnäytetyön työprosessi on kielellistettävä opinnäytetyöraportiksi. Raportti sisältää vastauksia kysymyksiin mitä, miksi ja miten olemme tehneet, millainen työprosessimme on ollut ja millaisiin tuloksiin ja johtopäätöksiin olemme päätyneet. Raportissa refleктоimme myös omaa oppimistamme, jotta lukija voi sen perusteella päätellä, miten olemme opinnäytetyössämme onnistuneet. Opinnäytetyö kertoo ammatillisesta osaamisestamme ja on ammatillisen ja persoonallisen kasvun väline. (Vilka & Airaksinen 2003, 65.)

Joka toimintakerran jälkeen arvioimme ja dokumentoimme toimintakerran sujumisen. Teimme muistiinpanoja, otimme valokuvia ja keskustelimme keskenämme. Kyselimme myös palautetta sekä lapsilta että päiväkodin työntekijöiltä. Käytimme näitä hyväksi raporttia kirjoittaessamme. Kun toimintakerrat oli pidetty, aloimme kirjoittaa raporttia. Analysoimme ryhmätoiminnan toteutumista ja sitä, saavutimme tavoitteita. Refleктоimme myös omaa toimintaamme. Kun raportti oli valmis ja ohjaavien opettajiemme hyväksymä, veimme raportin kieliasun tekstinhjaukseen äidinkielen opettajalle.

5.2 Dokumentointi

Oppiminen, kasvu ja kehitys jäävät helposti valmiin tuotoksen varjoon taiteellisessa työskentelyssä, eikä tuotoksessa välttämättä tule esille, mitä koko prosessissa on tapahtunut. Esteettisessä orientaatioissa näkyvä lopputulos ei ole oleellisinta, eikä sitä välttämättä synny ollenkaan, vaan tärkeää on työskentelyn aikana saadut elämykset, käyty keskustelut ja oppiminen. Jotta prosessin vaiheet eivät hämärtyisi, olisi hyvä dokumentoida niitä esimerkiksi tekemällä muistiinpanoja, valokuvaamalla ja haastatteleamalla. Dokumentoinnin tarkoituksena ei ole ainoastaan tutkia lasten toimintaa, vaan sen avulla voidaan arvioida ja kehittää myös ohjaajan omaa oppimista. (Ruokonen ym. 2009, 84–86.)

Helpottaaksemme toimintakertojen raportointia dokumentoimme toimintojemme kulkua. Dokumentoinnin välineinä käytimme elämispohjaisen oppimismallin taulukkoa, jossa havainnoimme ja arvioimme omaa ja lasten toimintaa. Valokuvasimme myös joka kerta lasten työskentelyä ja valmiita tuotoksia. Myös itse tuotokset ovat tärkeä osa dokumentointia. Kyselimme lapsilta ja päiväkodin henkilökunnalta palautetta toiminnastamme ja kirjasimme ne muistiin. Jokaisen toimintakerran jälkeen keskustelimme yhdessä miten toimintakerta oli mennyt ja mitä kehitettävää mahdollisesti olisi. Näiden dokumentointikeinojen avulla olemme kirjoittaneet opinnäytetyömme raporttia.

Dokumentoinnin avulla voidaan myös kehittää päiväkodin ja kodin välistä yhteistyötä. Dokumentit antavat vanhemmille selkeämpää kuvaa, mitä lapsi on oppinut ja kokenut ja millaisista asioista päiväkodin arki muodostuu. (Ruokonen ym. 2009, 85.) Meidän opinnäytetyössämme kasvatuskumppanuus ei suoranaisesti näkynyt, koska järjestimme toimintakerrat päiväkotipäivän aikana emmekä vanhempia juuri nähneet. Työmme sai meidät kuitenkin pohtimaan dokumentoinnin ja etenkin valokuvauksen hyödyntämistä kasvatuskumppanuuden tukemisessa. Nykyaikana päiväkodeissa teknologia on helposti saatavilla ja lähes joka päiväkodista löytyy digikamera. Valokuvien ja videoinnin avulla vanhemmat voivat seurata lapsensa toimintaa, mutta ne ovat myös vahvistamassa lapsen olemista ja identiteettiä. Dokumentteja katsellessaan lapsi voi saada uudelleen elämyksiä tekemistään asioista sekä tulevaisuudessa seurata oman kehityksensä kulkua. Dokumenttien säilyttäminen ja esille tuominen luo lapsille tunteen, että hänen töitään arvostetaan.

5.3 Opinnäytetyömme käyttö sopimukset ja tekijänoikeudet

Yhteistyöstä sovittaessa kirjoitimme yhteistyösopimuksen Syynimaan päiväkodin kanssa. Syynimaan päiväkodista löytyi meille sopiva lapsiryhmä ja saimme toteuttaa ryhmätoimintamme heidän tiloissaan. Lapset olivat vakuutettuja päiväkodin puolelta. Tarvittavat välineet ja materiaalit luvattiin käyttömme saatavuuksien mukaan. Materiaalit ja välineet, joita päiväkodista ei ollut saatavilla, hankimme ja kustansimme itse. Käytimme toiminnoissamme ilmaisia kierrätysmateriaaleja ja mahdollisimman edullisia muita tarvittavia materiaaleja.

Esimerkiksi kirjallisen tai taiteellisen teoksen tekijällä on tekijänoikeuslain mukaan tekijänoikeus teokseensa (Tekijänoikeuslaki 1961/404 1:1 1§, hakupäivä 8.12.2010). Opinnäytetyömme

tekijänoikeudet kuuluvat siis meille ja olemme tekijänoikeuksien alkuperäiset haltijat. Annoimme Syytimaan päiväkodille käyttöoikeuden toiminnan sisältöjen käyttöön.

5.4 Toimintamme eettisyys

Ihmisten hyvinvoinnin lisääminen on sosiaalialan työn tavoitteena. Työ perustuu ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteisiin. Nämä periaatteet on kirjattu kansainvälisiin yleissopimuksiin. Itsemääräämisoikeus, osallistumisoikeus, oikeus tulla kohdatuksi kokonaisvaltaisesti sekä oikeus yksityisyyteen ovat kaikille kuuluvia ihmisoikeuksia. Tulevina sosiaalialan ammattilaisina meidän tulee edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta niin asiakkaiden elämässä kuin koko yhteiskunnassa. Yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen kuuluvat muun muassa negatiivisen syrjinnän estäminen, erilaisuuden tunnustaminen sekä voimavarojen tasapuolinen jakaminen. (Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2005, 7–9.)

Opinnäytetyötä tehdessämme meidän oli noudatettava sosiaalialan eettisiä toimintaperiaatteita. Itsemääräämisoikeus tuli esille pyrkiessämme toimintamme lapsilähtöisyyteen. Esimerkiksi ottaessamme lapsista valokuvia, he saivat itse määrittää, miten halusivat tulla kuvatuksi. Draamaleikki puolestaan perustui lähes kokonaan lasten omiin ideoihin ja mielikuvituksen tuotoksiin. Ryhmätoimintaan osallistuminen tuki osallistumisoikeuden periaatetta. Lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen mahdollistui monipuolisten taiteellisten toimintojen myötä. Käytimme toiminnoissa esimerkiksi kielellistä, kehollista sekä aisteihin perustuvaa ilmaisua. Monipuolisten toimintojen avulla tuimme lasten omien vahvuuksien tunnistamista ja kehittämistä. Lasten yksityisyyden turvaamiseksi meidän oli kysyttävä lupa lapsen vanhemmilta, saako lapsi osallistua toimintaamme ja saammeko ottaa lapsen töistä valokuvia. Painotimme myös ettemme kirjoita lasten nimiä opinnäytetyöhömmme eivätkä lapset näy käyttämissämme kuvissa. Lähetimme lasten vanhemmille kirjallisen lupakyselyn, jossa esittelimme itsemme ja kerroimme perustietoa toiminnastamme. (Liite 1–2.)

Otimme toiminnassamme huomioon lasten taustat ja niiden mahdolliset vaikutukset lasten työskentelyyn. Kiinnitimme huomiota esimerkiksi puheemme ja ohjeistuksemme selkokielisyyteen sekä kulttuuristen seikkojen vaikutukseen. Onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen itsetuntoa ja ovat pohjana terveen itsetunnon kehittymiselle. Lapsuuden hyvillä kokemuksilla on vaikutusta myöhempien ikävuosien käyttäytymiseen ja ne edesauttavat yhteiskunnallista osallisuutta ja ehkäisevät syrjäytymistä.

6 TOIMINKERTOJEN RAPORTOINTI ELÄMYSPOHJAISEN OPPIMISMALLIN MUKAAN

6.1 Musiikkimaalaus



Kuva 3. Valokuva musiikkimaalauksesta.

6.1.1 Toiminnan kuvaus

Ensimmäisen toimintakertamme aiheena oli musiikkimaalaus. (Liite 3.) Musiikkimaalauksessa yhdistyvät taidekasvatuksen osa-alueista musiikki ja kuvataide. Olimme käyneet jo aiemmin esittäytymässä lapsille ja kertomassa tulevista toimintakerroista, mutta kertosimme kuitenkin, ketä olemme ja miksi olimme päiväkodissa. Alussa meillä oli laululeikki, jossa katsoimme ketä lapsista oli paikalla. Toteutimme laululeikin myös muiden toimintakertojen alussa. Rituaalit ovat sosiaalisia ja kollektiivisia tapahtumia, jotka vahvistavat ja kehittävät yhteistä toimintaa. Aloitus- ja lopetusseremoniat, kuten yhteiset lorut ja laulut, ovat lasten kanssa toimittaessa tärkeitä. (Helenius, Jääliinoja ja Sormunen 2000, 26.)

Toimintamme tapahtui päiväkodin salissa, ja olimme asettelleet lattialle jokaiselle oman maalauspaikan. Musiikkimaalaus-toiminnan alussa lapset makasivat omilla patjoillaan ja saivat rauhassa kuunnella musiikkia. Luova prosessi alkaa elämyksillä, jotka herättävät moniaistisia mielikuvia ja koskettavat lapsen tunnemaailmaa. Mielikuvat ovat tärkeä osa taiteellista työskentelyä, mutta lapsi tarvitsee todellisuudesta tehtyjä havaintoja niiden synnyttämiseen. (Ruokonen ym. 2009, 49.) Musiikki saa aikaan lapsessa tunteita ja antaa hänelle mahdollisuuden kokea ja nauttia sävelistä sekä äänen soinnista. Sen avulla lapsi löytää uusia ideoita ja synnyttää mielikuvitushahmoja. Musiikkia kuuntelemalla lapsen kiinnostus musiikkia kohtaan herää, ja hänelle tulee tarve kuunnella sitä. Myös musiikkikorva, musiikillinen muisti ja ajattelu sekä rytmitaju kehittyvät musiikin kuuntelun avulla. (Helenius & Korhonen 2009, 171.)

Musiikin kuuntelun jälkeen lapset siirtyivät omille maalauspaikoilleen ja saivat aloittaa maalaamisen. Tarkoituksena oli, että lapset saavat kuunnella musiikkia ja maalata, mitä se tuo heidän mieleensä. Lasten maalatessa kiertelimme heidän luonaan ottamassa valokuvia ja halutessaan lapset saivat kertoa meille omista töistään. Kun lapsen työ oli valmis, hän sai siirtyä välitoimintaan toisten lasten vielä maalatessa. Välitoiminnaksi olimme suunnitelleet kirjojen lukua. Kaikkien töiden valmistuttua kiersimme yhdessä jokaisen työn luona ja lapset saivat kertoa muille omasta työstään.

Musiikkimaalauksen tavoitteena olivat lapsen luovuuden kehittäminen, aisti- ja havaintotoimintojen herkistäminen, omien tunteiden ja ajatusten ilmaisu sekä itsetunnon vahvistaminen. Musiikkia kuunnellessaan ja maalatessaan lapset saivat esteettisiä kokemuksia, jotka perustuvat välittömään aistimiseen (Ruokonen ym. 2009, 49). Lapset tekivät havaintoja oivaltaessaan esimerkiksi uusien värien syntyminen eri värejä sekoittamalla. Havaintojen avulla lapsi oppii tekemään esteettisiä arviointeja ja valintoja sekä perustelemaan esimerkiksi mikä hänen mielestään on kaunista ja hyvää. Kuvataidekasvatuksessa luovuuden kehittämisellä tarkoitetaan asenteiden ja prosessien tukemista. Huomiota ei kiinnitetä vain tuloksiin, vaan luovuus näkyy, kun lapsi uskaltaa toimia omien mieltymyksiensä mukaan, ratkaista ongelmia ja ylittää omia rajojaan. (Ruokonen ym. 2009, 49.) Kun jokaisella lapsella oli oma paikka ja rauha maalata, luovuus pääsi valloilleen eivätkä lapset matkineet maalauksissaan toisiaan.

Kuvataiteellinen ilmaisu on toimintaa, jossa lapsi saa tutkia ja kokeilla. Kokemuksen saadessa muodon, lapsi voi jäsentää havaintojaan ympäröivästä maailmasta sekä tunnistaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Jotta lapsen minäkuva ja itsetuntemus voisi vahvistua, työskentelyn

tulisi olla lapselle itselleen merkityksellinen kokemus. (Ruokonen ym. 2009, 49–50.) Maalatessaan lapset saivat ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan vapaasti. Positiiviset kokemukset ja tunteiden ilmaisu vahvistavat lapsen itsetunnon kehittymistä.

6.1.2 Havainnointi ja arviointi

Lapset keskittyivät kuuntelemaan musiikkia ennen maalauksen aloitusta sekä maalauksen aikana. Lapset makasivat maassa pääosin rauhallisesti, mutta kappaleen lopussa he alkoivat hieman liikehtiä levottomasti ja häiritä toisiaan. Koska tämä oli ensimmäinen toimintakertamme, emme tunteneet vielä lapsia emmekä osanneet sijoittaa heitä toimivaan järjestykseen. Huomasimme, että tietyt lapset eivät voi olla vierekkäin häiritsemättä toisiaan, ja otimme istumajärjestyksen paremmin huomioon seuraavilla kerroilla. Onnistuimme mielestämme musiikin valinnassa hyvin, sillä se herätti lapsen mielenkiinnon myös maalauksen aikana. Lapset esimerkiksi esittivät musiikista kysymyksiä ja pysähtyivät välillä kuuntelemaan sitä.

Lattialla maalaaminen oli jo itsessään iso elämys, sillä näin lapset saivat koko kehon käyttöönsä. Mielestämme lasten luonnollista kehonkäyttöä rajoitetaan usein liikaa päiväkodin tietyissä toimintatilanteissa, esimerkiksi askartelu ja maalaaminen tapahtuvat pääasiassa pöydän ääressä. Monilla pienilläkin ratkaisuilla voisi toimintatilanteista tehdä elämyksellisempiä. Lapsilla oli käytössään iso tila ja oma rauha. Nämä asiat olivat varmasti edesauttamassa lasten keskittymistä maalaamiseen. Toimintatilamme muuttui pienestä huoneesta isoon saliin saman aamun aikana, joten emme ehtineet valmistella tilaa riittävän hyvin. Musiikkimaalauksen kannalta iso tila oli hyvä ratkaisu, mutta maalausten valmistuttua ympärillä oli liian paljon virikkeitä, jotta lapset olisivat jaksaneet keskittyä suunnittelemaamme välitoimintaan tai töistä jakamiseen.

Väreillä näytti olevan tärkeä merkitys lasten työskentelyssä. Lapset käyttivät värejä puhtaina, mutta huomasivat myös sekoittaa eri värejä keskenään. Värit liukuivat hyvin paperilla, ja tämän takia lasten oli miellyttävä maalata niillä. Osa lapsista osasi käyttää värejä tietoisemmin, ja heille näytti olevan tärkeää, mihin laittoivat mitään värejä. Toisille oli enemmän merkitystä sillä, että paperi täyttyi sekaisin kaikista väreistä. Värien käyttö oli kuitenkin kaikille lapsille selvästi elämyksellistä.

Yksi lapsista tuli paikalle vasta maalauksen loppuvaiheessa ja olisi vaatinut meistä toisen huomion kokonaan. Osa lapsista oli jo lopettamassa maalaustaan ja tilanne oli muutenkin jo

ohjeistusta kaipaava, emmekä pystyneet huomiomaan viimeksi tullutta lasta tarpeeksi. Jatkoa ajatellen meidän täytyi miettiä, missä vaiheessa toimintaan osallistuminen olisi enää järkevää. Koska ympärillä oli virikkeitä liikaa, lapsia ei enää kiinnostanut suunnittelemaamme välitoiminta, emmekä myöskään toteuttaneet suunnittelemaamme loppurentoutusta. Ymmärsimme, kuinka tärkeitä aikataulun ja toiminnan joustavuus ovat toimintaa toteuttaessa ja otimme sen huomioon seuraavilla kerroilla.

6.1.3 Reflektioiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen

Lapset olivat selvästi pohtineet mielessään musiikkia ja värejä, koska he esittivät meille paljon kysymyksiä ja kommentteja musiikin kuuntelun ja maalauksen aikana. Lapsia kiinnosti, mitä kuuntelemaamme musiikki on ja ilmaisivat oman mielipiteensä siitä. Työstä kertomisen ja kokemusten jakamisen vaiheessa jokainen lapsi, viimeksi tullutta lukuun ottamatta, kertoi jotain omasta työstään. Myöhässä tullut lapsi vierasti meitä, koska ei ehtinyt alkututustumisiin mukaan eikä myöskään saanut kunnollista kokonaiskuvaa toiminnasta.

Kielen kehitys ja ikävaiheet tulivat mielestämme selkeästi esille työn jakamisvaiheessa. Vanhempien lasten töissä oli selkeämpi tarina, kun nuoremmat taas kertoivat enemmän työnsä värimaailmasta ja matkivat toisiaan. Värien elämyksellisyys tuli kuitenkin esille kaikkien lasten kokemuksissa. Töiden luona kiertäminen ei ollut paras ratkaisu, koska töiden lähellä olevat virikkeet veivät lasten huomiota. Oma työ kyllä kiinnosti, mutta muiden töistä kertomista ei jaksettu kuunnella. Toisaalta meidän tulee tiedostaa, että suomen kielen käytön epävarmuus saattaa olla myös yksi levottomuutta aiheuttava tekijä. Tärkeää olisi, että ryhmässä on turvallinen ilmapiiri ja suomen kielen käyttöön kannustettaisiin. Mielestämme lasta ei tulisi kuitenkaan painostaa, jos hän ei halua jakaa kokemuksiaan.

Muiden kokemuksista oppimista tapahtui vasta jakamistilanteessa, sillä lapset työskentelivät omassa rauhassaan. Tämän huomasi esimerkiksi, että toisten töitä katsellessa lapset keksivät jotakin, mitä olisivat itsekin halunneet työssään tehdä. Töistä kertoessa havaitsimme, että lapset ottivat mallia toisten kertomuksista. Työskentelyvaiheessa he kuitenkin kertoivat omin sanoin työstään, kun kiersimme jokaisen lapsen luona. Jakamistilanteesta olisi saatava rauhallinen ja virikkeetön, jotta lapset voisivat sisäistää ja oppia enemmän muiden kokemuksista. Vaikka matkiminen ei ole aina pelkästään huono asia, mietimme missä järjestyksessä jakaminen kannattaisi tehdä, jotta liialliselta matkimiselta vältyttäisiin.

6.1.4 Materiaalit ja välineet

Musiikki oli riittävän rauhallinen toimintaamme, eikä vienyt liikaa huomiota maalaukselta. Musiikki ja maalaus tukivat toisiaan toiminnassa. Pullovärit olivat onnistunut valinta, koska värit olivat vahvoja ja ne liukuivat hyvin paperilla. Neljä yleisväriä oli sopiva määrä käyttöömmek, sillä värien valinta ei vienyt liikaa keskittymistä. Värit pysyivät puhtaina, koska jokaiselle värille oli oma sivellin. A2- kokoinen vesiväripaperi oli riittävän iso. Lapset saivat koko kehon käyttöönsä ja paperilla oli tilaa käyttää värejä monipuolisesti. Oli hyvä, että lapsilla oli suojavaatteet, mutta ne olivat selvästi liian isoja ja häiritsivät hieman lasten työskentelyä.

6.2 Sanataide



Kuva 4. Satutyöskentelyn tuotokset.

6.2.1 Toiminnan kuvaus

Käytimme toimintakerrassamme kahta taidekasvatuksen osa-aluetta: sanataidetta ja käsityökasvatusta. (Liite 4.) Olimme valinneet kolme tavoitteitamme tukevaa lasten satukirjaa, joista lapset saivat äänestää luettavan kirjan. Kirjojen valinnassa on tärkeää, että ne tarjoavat

mahdollisuuden samaistumiseen, empatian kokemiseen, tunteiden käsittelyyn, huumorin kokemiseen ja kielellisiin elämyksiin (Ruokonen ym. 2009, 42).

Luimme kirjan ja keskustelimme sen jälkeen sen herättämistä ajatuksista. Keskusteltuamme kirjan henkilöistä, lapset saivat valita mieleisensä satuhahmon, jolle rakensivat kodin. Olimme keränneet kodin rakennusmateriaaleiksi erilaisia kierrätysmateriaaleja, kuten maitopurkkeja, kankaita ja nappeja. Kaikilla oli kodin pohjana maitopurkki, mutta lapset saivat itse valita, mitä materiaaleja käyttävät ja miten koristelevat kodin. Kotien valmistuttua lapset saivat kertoa muille, kenelle olivat kodin rakentaneet.

Toimintakertamme sanataiteen tavoitteena olivat kielellisten elämysten mahdollistaminen, kielen kehityksen tukeminen, tunteiden käsittely ja mielikuvituksen kehittäminen. Satu antaa lapselle mahdollisuuden empatian ja huumorin kokemiseen, tunteiden käsittelyyn ja kielellisiin elämyksiin. Lapsi voi satua kuunnellessaan ihmetellä kieltä, pohtia sadun henkilöiden toimintaa laajentaen näin tietoisuuttaan ja ajatteluaan. Sadusta puhuminen lukutilanteen yhteydessä on tärkeää, mutta ei itse tarkoitus. Lapsen kieli ja metakommunikaatio kehittyvät jakamalla kokemuksia sanallisesti. (Karppinen ym. 2001, 147–149.) Satua luettaessa lapset jaksoivat keskittyä sadun kuuntelemiseen, kommentoivat ja esittivät kysymyksiä siitä, joten nämä tukivat kielellisiä tavoitteitamme. Myös jakamisessa jokainen kertoi jotain omasta työstään ja osittain kuunteli muita.

Satujen avulla lapsi voi kokea turvallisesti erilaisia tunteita sekä samaistua sadun henkilöihin omassa mielikuvituksessaan ja omissa tunteissaan. Sadun henkilöhahmojen onnistuminen ja vaikeuksista selviytyminen vahvistavat lapsen itsetuntoa ja minuutta. Lapsi voi kokea, että hänkin voi onnistua elämässään. Hyvä satu päättyykin aina onnellisesti, jotta lapselle jää turvallisuuden tunne. (Helenius ym. 2000, 31.) Olimme valinneet kolme kirjaa, jotka mielestämme tukivat sanataiteen tavoitteita. Lapset valitsivat luettavaksi John A. Rowen ”Sellainen kuin sinä”-kirjan (2010), joka kertoi siilistä, jolla oli vaikeuksia hyväksyä itseään. Siili vertaili itseään muihin metsän eläimiin ja tunsikin olevansa muita huonompi. Toiset eläimet saivat hänet kuitenkin ymmärtämään, että jokainen on tärkeä ja hyvä juuri sellaisenaan kuin on.

Sanataiteen yhtenä tavoitteena toiminnassamme oli mielikuvituksen kehittäminen. Kuunnellessaan satua lapsen kuulohavainnot muuttuvat näköhavainnoiksi, sisäiseksi näkemiseksi, mielikuvituksen avulla. Mielikuvitus vahvistaa koko ihmisenä olemista. Sen käyttö

antaa virikkeitä luovuuden lisäksi myös älylliselle puolelle. (Helenius ym. 2000, 30.) Satua lukiessamme lapset kommentoivat paljon ja jakoivat toisille omia ajatuksiaan ja mielikuviaan sadusta.

Lapsen kädentaitojen, avaruudellisen hahmottamisen ja motoristen taitojen kehittäminen, kannustaminen luovuuteen sekä minäkuvan vahvistaminen positiivisen tekemisen kautta olivat käsityökasvatuksen tavoitteena toiminnassamme. Käsityökasvatuksessa keskeistä on, että lapselle muodostuu onnistumisen kokemuksia, jotka ovat merkittäviä oppimisen kannalta. Toiminnan tuloksena syntynyt tuote ei ole tärkeintä, vaan ilo omilla käsillä tekemisestä. Käsillä tekemisen avulla lapsi oppii ympäröivästä maailmasta ja sitä myötä omasta itsestään. Käsityö kehittää myös avaruudellista hahmottamista ja motorisia taitoja, joiden harjoittelu on tärkeää varhaislapsuudessa. Monipuolisten materiaalien käyttäminen kuuluu oleellisesti käsityökasvatukseen, sillä myös niiden avulla lapset kartuttavat elämyksiään ja kokemuksiaan. (Ruokonen ym. 2009, 56–57, 60; Karppinen ym. 2001, 107.) Kodin rakentaminen vahvisti lasten kädentaitoja ja motoristen taitojen kehittymistä. Lapset saivat itse leikata, liimata ja sommitella kotiensa ulkonäön. Erilaiset materiaalit tukivat käsityökasvatuksen yhtä perusideaa.

6.2.2 Havainnointi ja arviointi

Sadun kuunteleminen oli elämys lapsille. Satua valittaessa jokainen uskalsi sanoa oman mielipiteensä eivätkä toisten valinnat vaikuttaneet siihen. Oli hyvä, että lapset saivat itse valita sadun, vaikka se herättikin yhdessä lapsessa kiukkua. Lapsi ei tykännyt, kun hänen valitsemaansa kirjaa ei luettu, eikä olisi halunnut kuunnella satua lainkaan. Alkuperäisyyden jälkeen lapsi kuitenkin kuunteli satua innokkaasti. Satu oli sopivan mittainen, aihe sopi tavoitteisiimme ja tarina sekä kuvat miellyttivät lapsia. Lapset keskittyivät kuuntelemaan satua ja esittivät siitä paljon kysymyksiä ja kommentteja. Kuvien katselu herätti välillä levottomuutta, koska omaa vuoroa ei olisi maltettu odottaa.

Jatkotyöskentelyn kannalta satu sopi hyvin toimintaamme, koska siinä oli lapsia kiinnostavia henkilöihahmoja. Ohjeistustamme satuhahmon valinnasta ei ollut kuitenkaan kunnolla sisäistetty, koska lapset tekivät kodin miettimättä kenelle sitä erityisesti rakentavat. Tämä ei vastannut meidän suunnitelmaamme, mutta olemme sitä mieltä, että tekeminen oli toimintakertamme tavoitteiden kannalta tärkeämpää kuin ohjeistuksen ymmärtäminen oikein. Lapset olisivat luultavasti ymmärtäneet ohjeistuksemme paremmin, mikäli materiaalit eivät olisi olleet vielä lasten

näkyvillä. Opimme, että ohjeistus onnistuu parhaiten, kun esillä ei ole turhia virikkeitä, jotka vievät lasten keskittymiskykyä toisaalle.

Käsillä tekeminen ja kodin rakennuksessa käytetyt materiaalit tarjosivat lapsille elämyksiä. Lapset keskittyivät hyvin, eivätkä häirinneet toistensa työskentelyä, vaikka keskustelivatkin tekemisen ohella. Olimme edellisillä kerroilla huomanneet istumajärjestyksen tärkeyden ja ottaneet sen tällä kertaa huomioon onnistuneesti. Pääosin lapset rakensivat kotejaan itsenäisesti, vaikka osa tarvitsikin hieman apua esimerkiksi kankaiden leikkaamisessa. Olimme valmistautuneet välityöskentelyyn, koska otimme lapsista yksitellen valokuvat seuraavan kerran valokuvatyöskentelyä varten. Värityökuvat olivat vanhemmille lapsille sopiva välitehtävä, mutta pienin ei jaksanut enää keskittyä. Tämä saattoi osittain johtua myös siitä, että hän odotti valokuvattavaksi pääsyä. Mietimme kuitenkin, että ensi kerralle voisimme ottaa mukaan jotain vähemmän keskittymiskykyä vaativaa välitoimintaa.

6.2.3 Reflektioiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen

Havaitimme, että omalta paikalta työstä kertominen oli toimivampi tapa kuin kiertäminen työn luota toiselle. Lapset eivät kuitenkaan jaksaneet kunnolla keskittyä kuuntelemaan muita, vaan juttelivat ja liikehtivät omilla paikoillaan. Oli hyvä, että jokainen kuitenkin kertoi jotain kodistaan ja siitä, kenelle olivat sen rakentaneet. Kukaan ei ollut rakentanut kotia sadun hahmoille, mutta keskustelimme kuitenkin yhdessä, kuka henkilöhahmo kodissa voisi asua.

Jakamistapaa voisi vielä miettiä, toimisiko se paremmin vieläkin pienemmissä ryhmissä, esimerkiksi pareittain. Jakamistilanteen tulisi olla edelleen rauhallisempi, jotta sisäistäminen ja oppiminen onnistuisivat paremmin. Toisaalta voi myös miettiä jaksavatko lapset ylipäättään keskittyä toiminnan jälkeen kuuntelemaan toisiaan. Tärkeintä on kuitenkin, että lapset saavat harjoitusta jakamisesta. Liian suuria tavoitteita ei kannata asettaa. Lapset matkivat jonkin verran toisiaan, joten toisten kokemuksia oli osittain sisäistetty.

6.2.4 Materiaalit ja välineet

Lapset jaksoivat kuunnella hyvin kirjan alusta loppuun, joten sadun valinta oli onnistunut. Kolme kirjaa vaihtoehtona oli sopiva määrä, sillä jos kirjoja olisi ollut enemmän, olisi valitseminen voinut olla lapsille vaikeampaa. Kirjan aihe tuki toimintakertamme tavoitteita hyvin. Kierrätysmateriaaleja

oli riittävän monipuolisesti ja lapsilla oli mahdollisuus valita niistä mieleisensä. Kierrätysmateriaalit tukivat myös kestävän kehityksen ajatustamme ja tulivat meille halvaksi. Sakset eivät olleet tarpeeksi terävät kankaan leikkuuseen ja siksi lapset tarvitsivat osittain meidän apuamme leikkaamisessa. Pullovärit tarttuivat materiaaleihin ja olivat näin ollen toimivia ja lapsille mieluisia käyttää.

6.3 Voimauttavan valokuvauksen menetelmä



Kuva 5. Valokuvatyöskentelyn tuotos.

6.3.1 Toiminnan kuvaus

Käytimme toimintakerrallamme taidekasvatuksen osa-alueista valokuvausta. (Liite 5.) Valokuvatyöskentelymme oli kaksivaiheinen: otimme valokuvat satutyöskentelykerran lopussa ja seuraavalla kerralla työstimme valokuvia. Työskentelymme pohjautuu Miina Savolaisen kehittämään voimauttavan valokuvauksen menetelmään. Menetelmässä valokuvat ja valokuvaaminen toimivat välineinä muun muassa vuorovaikutussuhteiden parantamisessa, voimavarojen vahvistamisessa sekä oman minäkuvan kehittämässä. (Savolainen 2009, 211.)

Valokuvatyöskentelyn ensimmäisellä kerralla veimme lapset vuorotellen liikuntasaliin, jossa valokuvien ottaminen tapahtui. Voimauttavan valokuvauksen menetelmän lähtökohtana on

kuvaajan ja kuvattavan valta-asetelmien muuttaminen, eikä kuvaaja näin ohjaa kuvaustilannetta, vaan kuvattava saa itse määritellä itseään. (Savolainen 2009, 218.) Valokuvatessamme annoimme lasten itse päättää, miten he halusivat tulla kuvatuksi. Kuvaustilanne oli dialoginen; lapset ohjasivat ja ideoivat, miten heitä kuvataan. Liikuntasalissa oli valmiina paljon erilaisia välineitä, joita lapset saivat vapaasti käyttää mieleisellään tavalla. Olimme varanneet tarpeeksi aikaa, jotta saimme lapsista useita kuvia mahdollisimman monipuolisesti ilman kiireen tuntua. Valitsimme ja teetimme kaksi kuvaa jokaisesta lapsesta seuraavan kerran jatkotyöskentelyä varten.

Valokuvatoimintamme yhtenä tavoitteena oli itsetunnon vahvistaminen. Kaikilla ihmisillä on nähdä ja hyväksytyksi tuleminen tarve. Lapsesta lähtien ihminen hakee yhteyden ja hyväksynnän kokemuksia ympäristöstään, ja positiivisten kokemusten avulla tasapainoisen minäkuvan muodostaminen on helpompaa. (Savolainen 2009, 218–219.) Valokuvaustilanteessamme lapset saivat näitä positiivisia kokemuksia, kun heille annettiin yksilöllistä huomiota ja heidän mielipiteitään kuunneltiin. Voimauttavan valokuvauksen menetelmässä puhe ei ole oleellisessa asemassa kuvaushetkellä eikä valokuvia käsiteltäessä, joten se on koettu hyväksi erityisesti ihmisille, joille kommunikointi ja oman minän jäsentäminen sanallisesti on vaikeaa. (Savolainen 2009, 217.) Ryhmämme lapset olivat maahanmuuttajataustaisia eikä suomen kielen taito ollut kaikilla kovin vahva. Tämän vuoksi voimauttavan valokuvauksen menetelmä tuki mielestämme tavoitteitamme hyvin.

Toisen valokuvatyöskentelykerran alussa jaoimme lapsille heidän omat valokuvansa ja keskustelimme yhdessä jokaisen lapsen valokuvaustilanteesta. Valokuvan katselemisessa koko keho on mukana, sillä aistien avulla ihminen pystyy palauttamaan mieleensä kuvaustilanteen ja sen tunnelman. Oman kuvan katsominen voi tuottaa mielihyvän tunteen ja auttaa korjaamaan ihmisen mielikuvaa omasta itsestä. (Savolainen 2009, 216.) Oman ja muiden kuvien katseleminen herätti ryhmämme lapsissa selvästi erilaisia tunteita ja lapset jakoivat toisilleen omia kokemuksia kuvaustilanteesta. Keskustelun jälkeen lapset saivat valita paksumman väripaperin ja liimata kuvansa paperille haluamallaan tavalla. Kuvien ympärille lapset piirsivät itselleen tärkeitä asioita. Työskentelyn tavoitteena oli auttaa lasta rakentamaan omaa identiteettiään tärkeiden asioiden avulla. Lopussa lapset saivat kertoa muille omista töistään.

6.3.2 Havainnointi ja arviointi

Kaikki lapset ottivat ison tilan hyvin käyttöönsä ja löysivät helposti omanlaisensa toiminnan ympärillä olevista virikkeistä. Isossa tilassa yksin oleminen oli lapsille elämys. Ympärillä oli paljon virikkeitä käytettävissä, joista lapset saivat valita haluamansa välineet. Halusimme tällä tuoda toimintaamme lapsilähtöisyyttä. Lapset saivat myös olla aikuisen huomion keskipisteenä, mikä ei aina päiväkotiympäristössä ole itsestäänselvyys. Lapset näyttivät nauttivan kuvattavana olemisesta ja vuorovaikutus kameran kanssa oli luontevaa. He antoivat ohjeita millaisia kuvia heistä otetaan ja sanoivat rohkeasti mielipiteensä. Mielestämme lasten yksittäin kuvaaminen oli toimiva ratkaisu, sillä lapset uskalsivat ottaa tilan käyttöön ja lähtivät innoissaan toimintaan mukaan. Lapset eivät myöskään voineet matkia toisiaan. Yksin kuvattavana oleminen tuki myös voimauttavan valokuvauksen menetelmän ideaa. Kyselyjemme perusteella lapsia ei ollut kuvattu paljon, joten valokuvaus ei ollut liian käytetty toimintamuoto.

Oman ja muiden kuvien näkeminen herätti lapsissa erilaisia tunteita ja paljon keskustelua. Alussa nauratti paljon, mutta näytti siltä, että osa lapsista ei osannut käsitellä omaan kuvaan kohdistuvaa naurua. Toisten kuville oli helppo nauraa, mutta herkemmat lapset suuttuivat hieman, kun heidän kuvilleen naurettiin. Lopulta nauraminen vei huomion kuvista lähes kokonaan. Nauraminen toi levottomuutta, mutta niin kauan kun se oli hyväntahtoista, se ei mielestämme ollut pelkästään negatiivinen asia. Mielestämme oli tärkeää, että kuvat toivat lapsille positiivisia tunteita ja muistoja, mutta osa lapsista otti omille kuville nauramisen liian henkilökohtaisesti. Emme pystyneet vaikuttamaan ryhmän valintaan, mutta ymmärrämme, että voimauttavan valokuvauksen menetelmän kannalta olisi tärkeää, että ryhmä olisi turvallinen ja ryhmänjäsenten keskinäiset suhteet toimisivat. Keskustelimme kuvista, ja jokainen lapsista kertoi muille, mitä he olivat salissa tehneet. Lapset muistivat hyvin, mitä olivat edellisellä kerralla tehneet, ja kuvat vaikuttivat herättävän lapsissa hyviä muistoja. Oli hyvä, että käsitelimme kuvat heti alussa, kun lapset jaksoivat vielä keskittyä.

Piirtäminen oli lapsille liian tavallinen toimintamuoto eikä tuottanut niin paljon elämystä kuin harvinaisemmat toiminnot. Piirtämiseen keskityttiin, mutta ei kovin kauan aikaa. Kuvien sommittelu paperille oli kaikilla yksilöllistä, mutta piirtämisessä lapset matkivat jonkin verran toisiaan. Osalla lapsista tulivat selvemmin esille heille tärkeät asiat ja henkilöt. Myös nykypäivän muoti-ilmiöt, kuten erilaiset pelihahmot ja trampoliini, näkyivät lasten töissä. Piirtämisen ohjeistus

ei välttämättä tullut ymmärretyksi kunnolla, koska itse toiminta kiinnosti jo siinä vaiheessa liikaa. Tämän vuoksi lapset tarvitsivat meiltä yksilöllistä ohjeistusta toiminnan aikana. Olisi ollut parempi, että ohjeistus olisi tapahtunut ennen piirustusvaiheeseen siirtymistä ja paperien jakamista. Isojen paperien vuoksi meidän täytyi vaihtaa edellisellä kerralla hyväksi havaittua istumajärjestystä, ja kolme lasta saman pöydän äärellä oli liikaa. Pyrimme järjestämään muilla kerroilla istumajärjestykset toimivammaksi.

6.3.3 Reflektioiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen

Lapset saivat jakaa kokemuksiaan heti toisen toimintakerran alussa, kun keskustelimme kuvista. Lapset kertoivat vuorotellen valokuvaustilanteesta kuvien katselun yhteydessä. Valokuvat kiinnostivat sen verran paljon, että kaikki jaksoivat kuunnella, mitä toisilla oli sanottavana. Piirtämisen yhteydessä lapset kertoivat toisilleen, mitä piirtävät ja keskustelivat muutenkin töistään ja kokemuksistaan. Töiden valmistuttua he eivät enää jaksaneet keskittyä kertomaan omasta työstä tai kuuntelemaan muita, mutta jokainen kertoi kuitenkin muutamalla sanalla valmiista työstään. Mielestämme jakaminen onnistui parhaiten toiminnan aikana, kun lasten ei tarvinnut pelkästään keskittyä kuuntelemaan. Lopussa lapset eivät jaksaneet enää kuunnella toisiaan, mutta jakamista tapahtui jo toiminnan alussa ja sen aikana, joten emme pitäneet loppukeskustelua enää niin tärkeänä. Omien ja muiden kokemusten sisäistäminen näkyi lasten työskentelyssä, sillä jakamista tapahtui koko toimintaprosessin aikana. Lapset kuuntelivat toisiaan ja osittain myös matkivat, mitä toinen piirsi tai kertoi.

6.3.4 Materiaalit ja välineet

Käytössämme ollut järjestelmäkamera oli erittäin hyvä toimintamme kannalta, koska saimme lasten kuviin myös liikettä. Kaksi valokuvaa oli sopiva määrä, mutta kuvien valinnan olisi voinut tehdä toisin. Emme antaneet lasten valita kuvia itse, vaan teimme valinnan heidän puolestaan, emmekä näin ollen toimineet voimauttavan valokuvauksen menetelmän mukaisesti. Valitsimme työstettävät kuvat itse, koska kuvat piti teettää jo seuraavalle kerralle, emmekä aikapulan takia ehtineet näyttää kaikkia kuvia lapsille. Jos aikaa olisi ollut enemmän, olisimme antaneet lasten itse valita omat kuvansa.

Eriväriset paksummat A2- paperit olivat hyvät, sillä kuvien sijoittamiselle oli tilaa. Puuvärit eivät olleet kuitenkaan toimiva ratkaisu, koska ne olivat lapsille liian tavalliset värit. Puuväreillä tehdyt

piirustukset eivät erottuneet tarpeeksi isosta paperista värikkäiden kuvien vierestä. Esimerkiksi vahaliidut olisivat voineet olla parempi ratkaisu, koska värit olisivat tulleet esille voimakkaammin ja ne olisivat tuottaneet enemmän elämystä.

6.4 Draamaleikki



Kuva 6. Draamaleikin rekvisiittaa.

6.4.1 Toiminnan kuvaus

Draamaleikki on yksi sanataiteen osa-alueista. (Liite 6.) Toteutimme draamaleikin safari-aiheisella mielikuvamatkalla. Orientoiduimme toimintaan keskustelemalla teemasta ja paikantamalla mielikuvamatkamme kohdealueen maailman kartalta. Samalla keskustelimme, mistä päin maailmaa lasten vanhemmat ovat kotoisin. Kerroimme lapsille omasta safarimatkastamme ja näytimme sieltä otettuja valokuvia. Olimme pukeutuneet itse afrikkalaistyyliin asuihin ja halutessaan lapset saivat myös virittäytyä tunnelmaan afrikkalaisten huivien ja käsimaalausten avulla. Toimintaamme tuki myös teemaan sopiva musiikki ja muu rekvisiitta. Vaatteet, musiikki ja lavastukset voivat olla draamallinen vaikutusväline. Ne luovat esteettisiä elämyksiä ja innostavat toiminnan aiheeseen. (Helenius, Jääliinoja & Sormunen 2000, 26.)

Draaman ohjaajan tärkeänä tehtävänä on toiminnan suunnittelu, tavoitteiden asettaminen sekä toimintaan motivointi. Ohjaaja voi itse osallistua toimintaan, ohjata sitä ulkopuolelta tai olla osallistumatta toimintaan ollenkaan. Epäsuora ohjaus on draamassa tavoiteltavaa, mutta pienten lasten kanssa toimiessa ohjaajan osallistuminen on oleellista. Hyvä ohjaaja osaa suunnitella, rajata ja antaa tilaa lapsen luovuudelle. (Helenius ym. 2000, 23; Heinonen 1996, 28.)

Ohjeistimme lapsia draamaleikin ideasta ja toimimme aluksi mielikuvitusmatkan vetäjinä, jotta lapset motivoituisivat toimintaan. Annoimme jokaiselle lapselle vuorotellen ryhmän ohjausvuoron, mutta lapset ottivat nopeasti oman roolinsa toiminnassa. Tilana meillä oli päiväkodin liikuntasali, jossa kiertelimme safarimatkaa leikkien. Kiikaroimme eläimiä, ylitimme krokotiilijoen, soittelimme rummuilla ja tanssimme nuotion ympärillä. Lopuksi söimme safarievää masai-vilttien päällä. Emme halunneet suunnitella liikaa draamaleikin kulkua, koska halusimme sen etenevän lasten mielikuvituksen johdolla. Kaikilla on kuitenkin kätettyjä, tiedostamattomia odotuksia tehtävän etenemisen suhteen, mutta jos lapsi on keskittynyt intensiivisesti ja sensitiivisesti toiminnassa, tehtävä on onnistunut, vaikka se ei mennytkään odotustesi mukaisesti (Heinonen 1996, 29). Meidänkin toimintamme eteni hyvin pitkälti spontaanien ideoiden mukaan, esimerkiksi tanssi lähti musiikin rytmistä lasten aloitteesta.

Draamaleikki oli toimintakerroistamme viimeinen, jolloin kaikki lapsista olivat paikalla, joten olimme laittaneet kaikki edellisten kertojen työt näkyville. Lapset saivat muistella aiempia toimintakertoja ja antoivat meille palautetta toimintojen mielekkyydestä. Laitoimme lasten kanssa yhdessä työt esille päiväkodin käytäville, jotta myös muut lapset saivat nähdä, mitä olimme tehneet. Töiden esille laittamisella lapset saivat kokemuksen siitä, että heidän tekemiään töitä arvostetaan.

Draamaleikin tavoitteina olivat kehollisen itseilmaisun harjaannuttaminen ja kielen kehityksen tukeminen. Myös lapsen itseluottamuksen, myönteisen minäkäsityksen ja mielikuvituksen kehittyminen olivat draamakerran tavoitteina. Draaman avulla voidaan luoda pohjaa hyvän itsetunnon kehittymiselle, kielen kehityksen tukemiselle sekä rohkaista lasta fyysiseen kokonaisilmaisuuksiin. Draama antaa lapselle mahdollisuuden myös mielikuvituksen ja luovuuden käyttöön. Draama on koettu hyväksi keinoksi työskennellä maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa, koska se on kokonaisilmaisullista toimintaa. Kehon käyttö itseilmaisun välineenä antaa lapsille mahdollisuuden ilmaista itseään, tunteitaan ja ajatuksiaan, ilman kielellisen ilmaisun mukanaan tuomia paineita. (Helenius ym. 2000, 27; Ruokonen ym. 2009, 35.)

Draamaleikki harjaannutti sekä kehollista että kielellistä itseilmaisua. Koska meillä oli iso tila käytössämme, se tuki kehollisen itseilmaisun tavoitetta hyvin. Lapset olivat koko ajan liikkeessä ja saivat käyttää koko kehoaan ilmaisussaan. Tanssin aikana kehollinen itseilmaisuus harjaantui ja positiivinen minäkuva vahvistui, kun jokainen lapsi sai vuorotellen ohjata tanssin kulkua. Lapsen itseluottamusta ja myönteistä minäkäsitystä tuki myös se, että jokainen lapsi sai olla ryhmän johtajana ja toiset kuuntelivat hänen mielipiteitään toiminnan aikana. Koska kielellinen itseilmaisuus tapahtui toiminnan aikana, se oli lapsille luontevaa eikä puhuminen tuottanut paineita tai ollut pääroolissa. Draamaleikin lähtökohtana oli mielikuvituksen käyttö ja se näkyi koko toiminnan aikana. Lapset saivat itse ohjata toiminnan kulkua ja mielikuvituksen käytölle annettiin sijaa.

6.4.2 Havainnointi ja arviointi

Orientoituminen toimintaan kartan, valokuvien ja kertomuksemme avulla auttoi lapsia luomaan mielikuvia safarista. Kaikki lapset jakoivat hyvin keskittyä tarinaamme ja valokuvien katseluun kiinnosti heitä. Safari-eläinten nimeäminen onnistui kaikilta hyvin. Karttaa katsoessamme osa lapsista ei osannut nimetä vanhempiansa synnyinmaata ja tämä saikin meidät pohtimaan, kuinka paljon lapsille on kerrottu heidän juuristaan. Toisaalta ryhmämme lapset ovat vielä niin nuoria, että heidän identiteettinsä on vasta rakentumassa. Ilman lisärevisiittia draamaleikkimme olisi ollut paljon tylsempi. Huivit, käsimaalaukset ja kiikarit elävöittivät toimintaa. Kaikki lapset halusivat huivit päällensä, mutta osa lapsista ei halunnut maalauksia käsiinsä, osa taas ei olisi halunnut pestä niitä pois ollenkaan.

Afrikkalainen musiikki loi draamaleikkimme tunnelmaa ja lapset näyttivät nauttivan sen rytmistä. Musiikki herätti lapsissa hilpeyttä, he kommentoivat ja esittivät musiikista kysymyksiä. Lapset soittivat innokkaasti rumpuja ja niillä soittaminen oli selvästi oma elämyksensä. Musiikin rytmi antoi lapsille kimmokkeen tanssimiseen. Tanssi oli lapsille luonteva tapa liikkua ja he nauttivat erityisesti siitä, kun saivat vuorollaan ohjata tanssia.

Draamaleikki antoi lapsille mahdollisuuden mielikuvituksen käyttöön ja draamaan eläytyminen mielikuvien avulla oli suuri elämys. Kaikki lapset lähtivät hyvin toimintaan mukaan eikä heitä tarvinnut juuri ohjailta. Lapset käyttivät rohkeasti mielikuvitustaan esimerkiksi eläimiä kiikaroidessaan. Nuorin lapsista kiinnitti alussa huomiota vain tosiasioihin, mutta ymmärsi

nopeasti draamaleikin idean. Suuri tila oli toimiva ratkaisu draamaleikkimme kannalta ja liikkuminen siellä oli lapsille iso osa toimintaamme.

Draamaleikkiin eläytyminen oli lapsille helppoa ja luontevaa. Draama oli toimiva toimintamuoto ja lapset jaksoivat keskittyä siihen. Esimerkiksi tanssin aikana kukaan ei lähtenyt omille teilleen, vaan lapset pysyivät ringissä omilla paikoillaan. Liikkumisen ja tanssimisen avulla lasten kehollinen itseilmaisu harjaantui luontevasti ja kielellistä itseilmaisuja tuli toiminnan aikana esimerkiksi valokuvia katsellessa ja mielikuvista kertoessa. Emme ohjailleet toimintaa liikaa, joten lasten mielikuvituksen käyttö mahdollistui ja toimintamme oli näin ollen lapsilähtöistä. Lasten yhteistyötaidot kehittyivät lasten toimiessa ryhmässä ja huomioidessa toisten havaintoja. Lapset saivat myös vuorotellen johtaa ryhmää sekä ohjata tanssin kulkua.

Edellisten toimintakertojen läpikäyminen ja töiden esille laittaminen oli mielestämme tärkeää sekä lasten että meidän kannaltamme. Lapset saivat jakaa kokemuksiaan ja me saimme palautetta. Töiden esille laitto toi lasten tekemille töille niiden ansaitsemaa arvostusta ja toisille lapsille selvisi, mitä olimme toimintakerroillamme tehneet.

6.4.3 Refleктоiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen

Reflektointia ja kokemusten jakamista tapahtui koko toiminnan aikana. Lapset kommunikoivat keskenään ja jakoivat kokemuksiaan esimerkiksi, mitä eläimiä ”näkivät” tai miten musiikin rytmi sai heidät liikkumaan. Huomasimme taas, että lapsille luonnollisin tapa reflektoida omaa toimintaa tapahtui toiminnan yhteydessä. Myös omien ja muiden kokemusten sisäistäminen ja niistä oppiminen onnistui parhaiten toiminnan aikana. Vertaisoppiminen mahdollistui, kun lapset saivat jakaa omia kokemuksiaan ja kuunnella muiden kokemuksia.

Aiempien töiden kertaaminen ja näyttäminen kokosi toimintakertamme yhteen. Lapset saivat jakaa vielä toisten kanssa kokemuksiaan edellisten kertojen toiminnoista ja antoivat meille palautetta niistä. Lasten töiden laittaminen muiden lasten ja aikuisten nähtävälle antoi lapsille mahdollisuuden jakaa toimintakerroistamme saatuja kokemuksiaan myös muille.

6.4.4 Materiaalit ja välineet

Lisämateriaalien käyttäminen oli onnistunut ratkaisu elävöittämään toimintaa. Karttakirja oli hyvä koska, siinä oli Afrikan kartan lisäksi maailman kartta. Sen avulla maiden välisten mittasuhteiden havainnointi oli helpompaa. Valokuvien katseleminen sai lasten mielenkiinnon heräämään. Eläinten kuvien katselu kirjasta ei ehkä olisi ollut niin mielekästä. Lisärekvisiitta, kuten kiikarit, rummut ja musiikki, tukivat hyvin toimintaamme. Draamaleikkimme kruunasi lopussa ollut retkieväiden syöminen.

6.5 Tunneminä



Kuva 7. Tunneminät.

6.5.1 Toiminnan kuvaus

Viimeisen toimintakertamme aiheena oli kehonkuvan piirtäminen ja tunteiden käsitteleminen. (Liite 7.) Kutsumme toimintaamme "Tunneminäksi" ja käytämme siinä taidekasvatuksen osa-alueista kuvataidetta. Lapset piirsivät toistensa kehon ääriviivat isolle rullapaperille. Tämän jälkeen käsitelimme viittä perustunnetta; iloa, surua, onnellisuutta, pelkoa, vihaa ja rakkautta.

Puhuimme tunteista yksitellen ja samalla lapset saivat kertoa, missä tunne tuntuu ja värittää sen valitsemallaan värillä omaan kehonkuvaansa.

Tunneminä- toimintamme tavoitteena oli kehittää lapsen kehollista hahmottamista, tunteiden tunnistamista ja ilmaisua sekä vahvistaa lapsen itsetuntoa. Ihmisen identiteetti jakautuu kolmeen osaan; psykologiseen, sosiaaliseen ja ruumiilliseen identiteettiin. Oma keho ja suhde siihen liittyvät jokaisen henkilökohtaiseen minäkuvaan ja itsetuntoon. Ympäristöltä saadulla palautteella ja kohtelulla on vaikutusta kehominämme muovautumiseen. Selkeä ja eheä kehonkuva auttaa ihmistä suhtautumaan sallivasti itseensä ja hyväksymään oman rajallisuutensa. Kehonkuvan ja psyykkisen minäkuvan kehittyminen ovat selkeässä yhteydessä toisiinsa. Yhdessä tehtävät keholliset harjoitukset mahdollistavat toiseen ihmiseen tutustumisen jonkin muun keinon kuin puheen kautta. (Rinta-Harri 2005, 76–77.) Piirrettävänä olo ja kaverin kehon ääriviivojen piirtäminen kehittivät lapsen kehollista hahmottamista. Lapset saivat kokea, että heidän kehoaan arvostettiin. Positiivisilla kokemuksilla omasta kehosta on vaikutusta myös lapsen itsetunnon kehittymiselle.

Tunnekokemukset ovat ihmisen tietoisuuden perusta. Tunteet ovat välttämättömiä ja ne korostuvat etenkin ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa keskenään. Kytäkseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ihmisen pitää osata samaistua toisen ihmisen asemaan ja tunnistaa miltä toisesta ihmisestä tuntuu. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä suurempi merkitys on tiedon ja tunteen yhteydellä. Lapsi ei rekisteröi tietoa ilman siihen liittyvää tunnetta ja merkitystä. Myös kielteiset tunteet ovat sallittuja ja lapselle tulisi opettaa, miten näitä tunteita voisi ilmaista hyväksytysti. (Jalovaara 2005, 38–39.) Käsittelimme lasten kanssa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Lapset oppivat nimeämään tunteita ja kertomaan niistä omia mielikuviaan.

6.5.2 Havainnointi ja arviointi

Viimeisen toimintakertamme ajankohta oli kesäkuussa, joten tiesimme, että suurin osa ryhmämme lapsista oli jo jäänyt kesälomalle päiväkodista. Sairastumisen takia ryhmämme lapsista paikalla oli vain yksi, mutta saimme hänelle kaverin ryhmämme ulkopuolelta. Tämä lapsi oli vuotta vanhempi ja syntyperältään suomalainen. Ikä- ja kehitystason erot näkyivät selvästi koko toiminnan aikana. Uuden lapsen tulo ryhmään oli oppimisemme kannalta hyvä asia, sillä saimme mahdollisuuden verrata mahdollisia eroja maahanmuuttajataustaisen ja syntyperältään suomalaisen lapsen välillä. Yleistyksiä on kuitenkin mahdotonta tehdä yhden esimerkin pohjalta.

Isolle paperille piirtäminen ja piirrettävänä olo tuottivat elämyksiä lapsille. Ääriviivojen piirtäminen sujui molemmilta lapsilta, mutta tarkkuudessa oli huomattavia eroja. Toimintamuoto oli lapsille uusi, joten he jaksoivat keskittyä hyvin toimintaan. Yhdessä toimiminen oli lapsista mukavaa ja parityöskentely sujui hyvin, vaikka lapset eivät olleet kovin tuttuja keskenään.

Tunne oli sanana outo käsite. Lapset tarvitsivat paljon johdattelua ja apukysymyksiä, jotta he osasivat keskustella tunteista. Tunteista keskustelu herätti lapsissa paljon henkilökohtaisia mielikuvia, joten oli hyvä, että keskustelimme niistä yhdessä. Toiset tunteet herättivät lapsissa enemmän mielikuvia kuin toiset. Rakkaudesta tuli mieleen esimerkiksi äiti ja isä, nauraminen, uimahallissa käynti ja kutittaminen. Rakkaus tuntui kainalossa ja oli väriltään oranssi ja punainen. Vihaiseksi lapset tunsivat itsensä, jos joku lyö tai tönii, silloin voi itkettää ja tulla verta. Viha tuntui monessa paikassa ja oli sininen ja vihreä. Vaikka kaikki käsitellyt tunteet olivat lapsille tuttuja, niiden nimet eivät ole jokapäiväisessä käytössä. Mietimme herättikö esimerkiksi pelko enemmän mielikuvia, koska sitä käytetään sanana enemmän kuin vaikka onnellisuutta. Väreillä näytti olevan suuri merkitys toiminnassa ja lapset käyttivät niiden valitsemiseen paljon aikaa.

Syntyperältään suomalainen lapsi oli ymmärtänyt tehtävänannon selvästi paremmin kuin maahanmuuttajataustainen lapsi. Hän osasi sijoittaa tunteet kuvaan ja kertoa niistä tarkemmin sekä nimetä ruumiinosat. Maahanmuuttajataustainen lapsi ei näyttänyt kunnolla sisäistävän tehtävänantoa, vaan väritti pitkälti omaa kuvaansa haluamallaan tavalla, tunteita tai niiden paikkoja sen kummemmin miettimättä. Pohdimme kielen kehityksen merkitystä lasten työskentelyssä. Puutteellisen kielitaidon takia maahanmuuttajataustaisella lapsella oli ehkä vaikeampi ymmärtää toimintaa, jossa kielellä oli niin suuri merkitys.

6.5.3 Reflektioiva kohtaaminen ja jakaminen sekä tietoinen käsitteellistäminen

Reflektioivaa kohtaamista ja kokemusten jakamista tapahtui koko toiminnan aikana. Lapset kertoivat omista mielikuvistaan ja kuuntelivat toisten kokemuksia. Jakamistilanne oli rauhallinen, joten keskittyminen oli lapsille helpompaa. Mietimme aikaisemmilla kerroilla olisiko jakaminen toimivampaa pareittain ja huomasimme, että lapset jaksoivat keskittyä paremmin, kun ryhmässä oli vain kaksi lasta. Näin ollen myös tietoista käsitteellistämistä ja toisten kokemuksista oppimista on luultavasti tapahtunut enemmän.

6.5.4 Materiaalit ja välineet

Rullapaperista sai leikattua tarpeeksi isoja palasia, joten lapset mahtuivat siihen kokonaan makaamaan. Paperin koon vuoksi lasten oli myös helppo piirtää toistensa ääriiviat. Vahaliidut olivat tunteiden värittämiseen hyvä valinta, koska ne olivat tarpeeksi vahvoja ja erottuivat paperista selkeästi. Lasten oli myös helppo pitää niitä käsissään ja väri vaihtoehtoja oli monipuolisesti.

7 ARVIOINTI JA KOKOOMA TOIMINNASTAMME

7.1 Toiminnan arviointi

Ryhmämme jäsenet olivat 3–6-vuotiaita lapsia, eikä päiväkodin henkilökuntaa ollut seuraamassa toimintaamme. Tämän vuoksi palaute toimintakerroista perustuu lähinnä lapsilta saatuun välittömään palautteeseen toiminnan aikana. Viimeisellä kerralla, jolloin kaikki lapset olivat läsnä, kysyimme heiltä erikseen vielä palautetta kaikista toimintakerroistamme. Laitoimme lasten työt muiden nähtäville ja näin myös lapset saivat palautetta toisilta lapsilta ja aikuisilta sekä tunteen oman työn arvostuksesta. Kysyimme myös päiväkodin henkilökunnalta, millaista palautetta lapset olivat heille toiminnastamme antaneet. Jokaisen toimintakerran jälkeen arvioimme omaa ja lasten toimintaa ja mietimme mahdollisia muutoksia seuraavaa kertaa ajatellen. Olemme avanneet tarkemmin toiminnan ja sen arvioinnin jokaisen toimintakerran raportoinnin yhteydessä.

Toiminnan aikana lapsilta saatu välitön palaute oli pääosin positiivista. Lapset jaksoivat keskittyä toimintoihimme hyvin joka kerta. Huomasimme kuitenkin, että vähemmän käytetyt toiminnot kiinnostivat lapsia enemmän kuin esimerkiksi piirtäminen, joka on lapsille arkipäiväisempää. Lapset lähtivät innokkaasti aina mukaamme ja nauttivat selvästikin saadessaan yksilöllistä erityishuomiota. Myös päiväkodin henkilökunta antoi meille palautetta, että oli hyvä ottaa juuri nämä lapset mukaan ryhmäämme, koska suuressa lapsiryhmässä he jäävät usein vaille heidän tarvitsemaansa huomiota. Henkilökunta kertoi kyselleensä lapsilta palautetta toimintakerroistamme niiden jälkeen. Lapset ilmaisivat myös heille positiivista palautetta toiminnastamme.

Viimeisellä kerralla kävimme läpi kaikki tekemämme työt ja kysyimme lapsilta, mitä mieltä he olivat toimintakerroistamme. Lapset tykkäsivät kaikista toiminnoista, mutta etenkin salissa oleminen ja valokuvien otto korostui palautteessa. Tanssiminen oli myös ollut lapsille erityisen mieluisa kokemus. Myös suullisen palautteen perusteella tavallisuudesta poikkeavat toiminnot jäivät eniten lasten mieleen.

7.2 Kokooma taidekasvatuksellisesta toiminnasta monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa

Tavoitteena opinnäytetyössämme oli taidekasvatuksellisin keinoin tukea ja vahvistaa lapsen identiteettiä, itsetuntoa, itseilmaisua sekä luovuuden ja kielen kehitystä. Jokainen lapsi tarvitsee tukea rakentaessaan omaa minuuttaan, mutta maahanmuuttajataustaisilla lapsilla minuuden muodostaminen saattaa olla vielä haastavampaa. Jos alkuperäisen kulttuurin normit ja tavat poikkeavat täysin uudesta kulttuurista, lapsi voi joutua rakentamaan minäänsä ja kulttuurista identiteettiään hyvin monimutkaisessa tilanteessa. (Sava 1998, 39.)

Taide on nähty keinoksi yksilön luovaan itseilmaisuun, tunne-elämän kehittämiseen sekä porttina itseymmärrykseen, jonka avulla yksilö rakentaa identiteettiään ja jäsentää todellisuutta (Rusanen 2007, 109). Taiteellinen työskentely harjoittaa myös fyysis-motorisia ja kognitiivisia taitoja sekä mahdollistaa sosiaalisen kohtaamisen ja jäsentämisen (Ruokonen ym. 2009, 52). Luova toiminta on koettu hyväksi tavaksi tavoittaa sellaisia ihmisiä, joilta puhuminen ei välttämättä luonnistu helposti. Lapsille kommunikointi ja itseilmaisuus voi olla luontevampaa esimerkiksi piirtämällä tai näyttelemällä. (Keränen ym. 2001, 106.) Taidekasvatukselliset toiminnot tukivat tavoitteitamme, ja tämän vuoksi mielestämme oli perusteltua, että ryhmätöimintämme työmenetelmänä käytimme juuri taiteellisia toimintoja. Tutustuimme TAIKOMO- ja Syreenin Taimi -projekteihin (ks. Sava 1998), joissa taiteellisia keinoja on käytetty onnistuneesti monikulttuurisessa lapsi- ja nuorisotyössä. Myös nämä projektit ovat osaltaan tukeneet taiteellisten toimintojen merkityksellisyyttä ja kannattavuutta monikulttuurisessa työssä ja samalla vahvistaneet opinnäytetyömme menetelmävalintaa. (Sava&Vesänen-Laukkanen 2000, 8; Sava 1998.)

Kuvan muotoon muutetut mielikuvat vahvistavat minuuttaan etsivää lasta. Mielikuvat, ajatukset ja tunteet muuttuvat uudeksi tiedoksi kuvan teon yhteydessä. Taiteen tutkiminen ja tarkastelu johdattavat lasta sanallistamaan ajatuksiaan ja prosessoimaan mielikuvia. Nämä valmiudet ovat tärkeitä itseilmaisun ja taiteen vastaanottamisen kannalta. Rikkaat aistihavainnot ovat keskeisiä myös kielen kehityksessä. Taideteosten tehtävänä on laajentaa tunnekokemuksia, herättää uusia tunteita ja ajatuksia. Ihmisen tulee ymmärtää tunteidensa alkuperä, kohde ja yhteydet. Taiteen avulla tapahtuva emotionaalinen kasvatus syventää lapsen itsetuntemusta ja lisää näin myös kykyä ymmärtää toisten käyttäytymistä. (Grönholm 1995, 25, 28–29.)

Parhaimmillaan taiteellinen toiminta voi tavoittaa ruumiillisia, tietoisien käsittelyn ulkopuolelle jääviä kokemuksia, jotka kuitenkin vaikuttavat itseymmärrykseemme ja olemiseemme. Aistivoimaisuus on taiteellisen toiminnan mahdollisuus. Olemiseemme liittyviä, taustalle painuneita muistoja ja kokemuksia voi nousta esiin toiminnan kautta. Epäselvät tuntemukset ja ajatukset voi taiteen avulla tehdä itselle ja muille näkyviksi ja tuoda ne tietoiseen käsittelyyn. Harjoitteet, jotka auttavat tavoittamaan muotoa vailla olevia tuntemuksia ja sysäävät työskentelyprosessin niiden kanssa liikkeelle, ovat taidekasvatuksellisesti tärkeitä. (Sava & Katainen 2004, 36.) Emme tarkalleen tiedä ryhmämme lasten taustoja ja ovatko he joutuneet kokemaan esimerkiksi sotaa tai vainoa. Mahdolliset traumaattiset tai vaikeat kokemukset ja uuden kulttuurin tuoma hämmennys voi olla helpompi purkaa taiteen avulla, jolloin sanoja ei välttämättä tarvita.

Opinnäytetyömme oli toiminnallinen ja kohderyhmänämme olivat lapset, joten toiminnan tavoitteiden toteutumisen arviointi oli lasten antaman palautteen ja omien havaintojemme varassa. Tavoitteemme olivat sen verran laajoja, että ne kehittyvät koko ihmisen elämän ajan, joten emme voi olettaa, että viidellä toimintakerralla tavoitteemme olisivat täydellisesti toteutuneet. Niin positiivisilla kuin negatiivisillakin kokemuksilla on kuitenkin suuri merkitys mihin suuntaan identiteetin kehitys tapahtuu. Positiiviset kokemukset ja muistot ovat tärkeitä terveen itsetunnon ja identiteetin rakentumisen kannalta. Lasten palautteiden ja havaintojemme perusteella koimme, että toimintamme oli lapsille mielekästä ja esimerkiksi itseilmaisu ja luovuus harjaantuivat.

Käytimme toimintakerroillamme taidekasvatuksen erilaisia työmenetelmiä, joten lapset saivat monipuolisesti kokemuksia ja toimintamme osatavoitteet tukivat lapsen minuuden kehittymistä. Taidekasvatuksellisia toimintoja olisi mielestämme hyvä käyttää enemmänkin monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Tavoitteiden toteutumisen kannalta toimintajaksojen olisi kuitenkin hyvä olla pitempikestoisimpia. Taidekasvatuksellisia toimintoja voisi hyödyntää myös muussa monikulttuurisessa työssä, kuten nuorten kanssa, jolloin etenkin jakaminen voisi saada suuremman merkityksen. Esimerkiksi nuorten kanssa pitempikestoiset toiminnot voivat olla tukemassa itsensä ja toisten hyväksymistä ja näin ollen ennaltaehkäisemässä syrjäytymistä.

Monikulttuurisuus oli toiminnassamme läsnä ja sen merkitys korostui joissakin asioissa. Huomasimme, että kaikki käyttämämme työmenetelmät eivät olleet lapsille niin tuttuja ja se näkyi lasten innokkuutena osallistua toimintaan. Kaikkia lapsia ei ollut esimerkiksi valokuvattu

kovinkaan paljon ja valokuvattavana olo oli selvästi heille suuri elämys. Lapset toivat myös palautteessa esille valokuvatoiminnan mielekkyyden. Pieni ryhmä ja aikuisen huomio olivat tärkeitä asioita ryhmämme lapsille. Jokainen lapsi nauttii saadessaan erityishuomiota, mutta maahanmuuttajataustaiset lapset eivät välttämättä isossa ryhmässä saa tarvitsemaansa huomiota, esimerkiksi puutteellisen kielitaidon takia. Kielenkehitystaso näkyi myös toiminnassamme. Kaikki lapset osasivat puhua ja ymmärsivät suomea, mutta kielelliset ongelmat vaikuttivat toimintaan. Tämä korostui etenkin jakamistilanteessa ja pohdimmekin, että aiheutuiko osa jakamistilanteen levottomuudesta kommunikaatio-ongelmista.

Taiteelliset toiminnot ovat oiva keino tunnekasvatuksessa. Estetiikan teoreetikoiden mukaan taidetta pidetään ennen kaikkea tunneilmaisun välineenä. Kun ihminen toimii luovasti, hän purkaa ja käsittelee omia tunteitaan ja kokemuksiaan. (Keränen ym. 2001, 106.) Viimeisellä toimintakerrallamme käsitelimme tunteita taiteen avulla. Huomasimme, että toiminnan kautta tunteiden käsitteleminen oli lapsille luontevampaa kuin pelkästään puhumalla. Tunneminätoimintakerralla ryhmässämme oli kaksi lasta, joista toinen oli syntyperältään suomalainen ja toinen alkuperäinen ryhmämme jäsen. Syntyperältään suomalainen lapsi tunnisti tunteet ja osasi keskustella niistä paremmin kuin maahanmuuttajataustainen lapsi. Pohdimme tunnetaitojen merkitystä varhaiskasvatuksessa ja pitäisikö tunteita käsitellä enemmän etenkin monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Tunnetaitojen kehittyminen on varmasti myös sidonnainen kulttuuriin, koska tunteiden käsitteleminen voi vaihdella paljon eri kulttuurien välillä. Mielestämme taiteen avulla tapahtuva tunnekasvatus on toimiva tapa erityisesti niiden ihmisten kanssa, joilla kielelliset taidot ovat puutteelliset.

8 POHDINTA

Sosionomin (AMK) toimintaa ohjaavat ECTS-kompetenssit. ECTS-kompetensseihin kuuluvat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen sekä johtamisosaaminen (ECTS-kompetenssit, Sosiaaliportti, hakupäivä 7.12.2010). Nämä ECTS-kompetenssit olivat määrittämässä myös meidän opinnäytetyöprosessiamme. Emme käsittele sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamista emmekä johtamisosaamista, koska meidän mielestämme ne eivät olleet oleellisia opinnäytetyömme kannalta.

Sosiaalialan eettiseen osaamiseen kuuluvat sosiaalialan arvojen ja ammattieettisten periaatteiden sisäistäminen ja sitoutuminen toimimaan niiden mukaisesti. Sosionomin (AMK) tulee kyetä eettiseen reflektioon ja ottamaan huomioon yksilön ainutkertaisuus sekä toimimaan arvostusperiaatteita sisältävissä tilanteissa. Myös tasa-arvon ja suvaitsevuuden edistäminen sekä huono-osaisuuden ehkäiseminen kuuluvat sosiaalialan eettiseen osaamiseen. (ECTS-kompetenssit, Sosiaaliportti, hakupäivä 7.12.2010.)

Opintojemme ja työkokemuksemme johdosta sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ohjasivat toimintaamme ilman, että niitä tarvitsi kovin paljoa miettiä. Eettistä reflektointia tapahtui jokaisen toimintakertamme yhteydessä, kun refleктоimme omaa ja lasten toimintaa ja sen pohjalta kehitimme tulevia toimintakertojamme. Pohdimme, että tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden edistämistä olisi tukenut paremmin, jos ryhmässämme olisi ollut myös muitakin kuin maahanmuuttajataustaisia lapsia. Meidän mielestämme oli kuitenkin perusteltua ottaa ryhmään vain maahanmuuttajataustaisia lapsia. Esimerkiksi päiväkodissa maahanmuuttajataustaiset lapset eivät välttämättä saa tarpeeksi heidän tarvitsemaansa tukea ja huomiota, mikä pahimmassa tapauksessa saattaa aiheuttaa huono-osaisuutta.

Asiakastyön osaamisessa sosionomin (AMK) oman ihmiskäsityksen ja arvomaailman merkityksen tunnistaminen on tärkeää asiakkaiden kanssa työtä tehdessä. Asiakkaan tarpeiden ymmärtäminen sekä voimavarojen käyttöönoton ja vahvistamisen tukeminen kasvun ja kehityksen eri vaiheissa on otettava huomioon asiakastyössä. Sosionomin (AMK) tulee osata

luoda asiakasta osallistava ammatillinen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde sekä soveltaa ja arvioida erilaisia asiakastyön teoreettisia työorientaatioita ja työmenetelmiä. Erilaisten asiakkaiden tavoitteellinen ohjaus sekä asiakasprosessin arviointi ja kuvaus ovat määrittämässä asiakastyön osaamista kehittämällä sosionomin (AMK) ammatillista osaamista. (ECTS-kompetenssit, Sosiaaliportti, hakupäivä 7.12.2010.)

Määrittelimme oman ihmiskäsityksemme jo opinnäytetyön suunnitelmassamme, ja se ohjasi toimintaamme koko prosessin ajan. Omia arvojamme olemme joutuneet pohtimaan jo sosiaalialalle hakeutuessamme ja varsinkin työharjoitteluiden aikana. Oma arvomaailma heijastuu erilaisiin asiakastilanteisiin ja siksi myös opinnäytetyöprosessiimme. Teimme opinnäytetyömme toimintakertojen tavoitteet ryhmämme lasten tarpeiden pohjalta, ja tavoitteiden päämääränä olivat lasten voimavarojen käyttöönoton ja vahvistamisen tukeminen taidekasvatuksellisin keinoin. Koska opinnäytetyömme oli toiminnallinen, toimimme lapsia osallistavassa vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteessa. Joka toimintakerralla käytimme erilaisia työmenetelmiä, joten pystyimme arvioimaan niiden toimivuutta ja soveltuvuutta lasten kanssa työskentelyssä. Jokaista toimintakertaamme määrittivät etukäteen mietityt osatavoitteet, joten ohjauksemme oli tavoitteellista. Kuvasimme ja arvioimme myös jokaisen toimintakerran elämispohjaisen oppimismallia käyttäen. Niiden avulla pystyimme reflektoimaan toimintaamme ja kehittämään sitä seuraavia kertoja varten. Tätä kautta myös oman ammatillisen osaamisen kehittyminen vahvistui.

Epätasa-arvoa ja huono-osaisuutta tuottavien rakenteiden ja prosessien analysoiminen alueellisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla kuuluvat kriittiseen ja osallistavaan yhteiskuntaosaamiseen. Kansalaisten osallisuuden tukeminen ja osallistuminen vaikuttamistyöhön osallistuminen asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa kuuluvat sosionomin (AMK) osaamisalueisiin. (ECTS-kompetenssit, Sosiaaliportti, hakupäivä 7.12.2010.)

Ajankohtaisten keskustelujen seuraaminen ja oman tietämyksen lisääntyminen monikulttuurisuudesta ovat saaneet miettimään maahanmuuttajien tilannetta Suomessa. Opinnäytetyötä tehdessämme pohdimme monta kertaa käyttämiemme termien korrektiutta. Käytimme esimerkiksi termiä ”maahanmuuttajataustainen lapsi”, vaikka osa ryhmämme lapsista on syntynyt Suomessa eikä näin ole muuttanut mistään maasta. Käytimme myös termiä ”syntyperältään suomalainen lapsi”, mutta mietimme, asettaako tämä termi lapset eriarvoiseen asemaan suomalaisina. Mediassa on ollut viime aikoina paljon esillä termi ”monikulttuurisuus”,

mutta onko sana vain muoti-ilmiö, jota käytetään ilman sanan varsinaisen merkityksen ymmärtämistä. Käytimme kuitenkin näitä termejä opinnäytetyössämme, koska olimme suunnanneet opinnäytetyömme tietylle kohderyhmälle ja meidän oli käytettävä siitä jotain kuvaavaa sanaa, vaikka se herättikin meissä ristiriitaisia tunteita.

Toimintakertamme osallistivat lapsia toimintaan, jolla pyrimme muun muassa lasten itsetunnon ja identiteetin vahvistamiseen sekä kielen kehittymiseen ja itseilmaisuun. Tiedostimme, ettei meidän toimintamme yksinään riitä näiden tavoitteiden saavuttamiseen, mutta lapsuudessa saaduilla positiivisilla kokemuksilla on merkitystä terveen itsetunnon rakentumiselle. Terve itsetunto edesauttaa ihmisten osallisuutta ja ehkäisee yhteiskunnasta syrjäytymistä.

Tutkimuksellisen kehittämisosaamisen saavuttamiseksi sosionomin (AMK) on sisäistettävä reflektiivinen, tutkiva ja kehittävä työote sekä osattava tuottaa uutta tutkimuksellista tietoa. Sosiaalialan kehittämishankkeiden suunnittelu, toteutus, arviointi ja raportointi kuuluvat myös tutkimukselliseen kehittämisosaamiseen. (ECTS-kompetenssit, Sosiaaliportti, hakupäivä 7.12.2010.)

Opinnäytetyöprosessimme aikana saimme harjoitusta tutkimuksellisesta kehittämisosaamisesta. Koko opinnäytetyöprosessimme koostui suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja raportoinnista. Erityisesti toimintakertojen aikana jouduimme reflektoimaan toimintaamme, jotta pystyimme kehittämään osaamistamme tulevissa tehtävissä. Kaikki toimintakerrat pohjautuivat teoriaan, joten tutkimme kriittisesti lähdekirjallisuutta ja poimimme niistä toimintaamme parhaiten tukevat teoriat. Tutkiva työote ja reflektiivinen asiantuntijuus lisäsivät sosiaalipedagogista pätevyyttämme.

Ammattikorkeakoulussa annettava koulutuksen keskeisenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden ammatillista asiantuntijuutta. Ammatillinen asiantuntijuus koostuu taitotiedosta, ohjaustaidoista ja visioinnista, yrittäjyydestä sekä innovatiivisuudesta. Ammattieettinen pohdinta ja reflektio kuuluvat ammatilliseen toimintaan. Jotta ihminen kykenee ammattieettiseen pohdintaan ja reflektioon, hänen tulee olla tietoinen omista eettisistä valinnoistaan, arvoistaan ja ihmiskäsityksestään sekä kyetä myös perustelemaan nämä valinnat (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 35). Opinnäytetyöprosessimme vahvisti ammatillista asiantuntijuuttamme. Taitotietomme taidekasvatuksesta ja monikulttuurisuudesta lisääntyivät teoriaan perehtyessämme ja

soveltaessamme teoriaa käytäntöön toiminnallisessa osuudessamme. Toimintakertoja suunnitellessamme ja ohjatessamme myös ohjaustaidot ja visiointi kehittyivät.

Ennen opinnäytetyöprosessiamme olimme harjoitteluvaihdossa Keniassa. Vaihdon johdosta kiinnostus muihin kulttuureihin ja monikulttuuriseen työhön kasvoi, joten halusimme opinnäytetyössämme hyödyntää kiinnostustamme ja samalla kehittää interkulttuurista kompetenssiamme. Interkulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Interkulttuurisessa kompetenssissa korostuu ajatus tietoisuudesta ja herkkyydestä sekä taito ja halu toimia erilaisissa kulttuurien kohtaamisen tilanteissa. Se ei ole ulkoa opeteltavissa, vaan se on sisäistettävä osaksi omaa asennoitumista, käyttäytymistä ja toimintaa. Interkulttuurisesti pätevä ihminen osaa toimia hyvin muuttuvissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa sekä kykenee tekemään omiin oletuksiinsa ja ennakkoluuloihinsa sitoutumattomia valintoja ja ratkaisuja. Jokikokko (2002) määrittelee interkulttuurisen kompetenssin osatekijöiksi tai ulottuvuuksiksi tietoisuuden, taidot, asenteet ja toiminnan. Nämä osa-alueet kehittyvät rinnakkain ja ovat hyvin vahvasti kytkeytyneet toisiinsa. (Jokikokko 2002, 86–87.)

Ryhmässämme oli lapsia kolmesta eri kulttuurista, ja meidän tuli olla tietoisia sen mahdollisista vaikutuksista toimintaamme ja ottaa se huomioon jo toiminnan suunnitteluvaiheessa. Kyselimme ennakkoon hieman tietoa lasten taustoista ja hyödynsimme myös aikaisempaa tietoaamme kyseisistä kulttuureista. Interkulttuuriset taitomme kehittyivät suunnitellessamme ja toteuttaessamme opinnäytetyötämme. Asenteemme muihin kulttuureihin on ollut avoin jo ennen opinnäytetyöprosessiamme, mutta se vahvisti kiinnostusta monikulttuurisuutta kohtaan. Nykyaikana interkulttuurista osaamista tarvitaan etenkin sosiaalialalla. Opinnäytetyömme on antanut meille valmiuksia toimia eri kulttuureista tulleiden ihmisten kanssa ja on meille vahvuutena työelämässämme tulevaisuudessa.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli pedagogisen osaamisemme vahvistaminen, joten jouduimme pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaamme koko prosessin ajan. Tietoperustaa kootessamme perehdyimme laajasti opinnäytetyössämme käyttämäämme teoriaan. Teoria ohjasi ja oli perustana toiminnallemme heti suunnitteluvaiheesta lähtien. Lasten kanssa työskenneltäessä suunnitelmallisuudella on merkittävä rooli työn onnistumisen kannalta, mutta tarpeen vaatiessa ohjaajan on kyettävä myös joustamaan näistä suunnitelmista.

Olimme suunnitelleet jokaisen toimintakertamme hyvin, mutta loppua kohden ymmärsimme, miten tärkeää on kyetä joustamaan ja tarvittaessa muuttamaan suunnitelmia toimivammaksi. Toimintakertoja suunniteltaessa olimme esimerkiksi asettaneet tietynlaiset raamit, miten töiden jakamisen tulisi tapahtua. Huomasimme kuitenkin heti ensimmäisellä kerralla, että pienet lapset eivät vielä kykene suunnittelemaamme jakamiseen, koska toiminta oli vaatinut keskittymistä jo niin paljon. Ymmärsimme, että lapset vasta harjoittelevat yhdessä jakamista, ja opimme, että ohjaajina meidän ei tarvitse kokea sitä ohjauksen epäonnistumisena, jos jakaminen ei onnistunut suunnitelmiamme mukaan. Seuraavilla kerroilla emme vaatineet niin paljon, vaan olimme tyytyväisiä siihen, että jokainen kertoi edes jotain.

Meidän mielestämme lasten mielikuviutus ja luovuus pääsivät parhaiten valloilleen, kun lapsi sai työskennellä omassa rauhassaan. Jokaisen lapsen työ oli tällöin yksilöllinen, eikä toisten tekemisiä matkittu. Huomasimme kuitenkin, että töistä jakamisen kannalta lasten työskentely lähekkäin oli paras ratkaisu, koska lapset keskustelivat paljon keskenään toiminnan aikana. Ymmärsimme, että toisten töiden matkiminen on lapsille luontainen tapa oppia eikä siksi pelkästään negatiivinen asia.

Toimintakertojen toiminnallinen osuus sujui mielestämme hyvin ja saimme monipuolista harjoitusta erilaisista työmuodoista ja ohjauskokemuksista. Elämispohjaisen oppimismallin taulukko auttoi jäsentämään toimintakertojen kulut, ja pystyimme sen kautta myös arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaamme. Voimme käyttää toimintaideoitamme myös tulevaisuudessa omassa työssämme. Koska ryhmämme lapset olivat maahanmuuttajataustaisia, meidän tuli kiinnittää erityistä huomiota ohjaukseen. Esimerkiksi puheemme selkokieliisyys, mahdolliset kulttuurien vaikutukset ja kehitystaso olivat huomioon otettavia seikkoja ohjauksessamme. Pedagoginen osaamisemme vahvistui, kun jouduimme syvemmin miettimään ohjaustamme ja saimme harjoitella sitä käytännössä.

Toiminnallinen opinnäytetyöprosessimme kokonaisuudessaan kehitti monipuolisesti sosionomin (AMK) ammattipätevyyttämme. Taidekasvatuksellisesta ja monikulttuurisesta taitotiedosta on meille varmasti hyötyä työelämässämme, etenkin kun molemmat ovat päteviä työskentelemään lastentarhaopettajan tehtävissä. Toiminnallisen opinnäytetyön tekeminen oli meille hyvä ratkaisu, koska sen käytännönläheisyys sopi persoonallemme. Aihe oli jo alusta alkaen mielenkiintoinen, ja tämän vuoksi tekeminen ja toimintojen järjestäminen oli mielekästä. Yhteistyömme sujui hyvin ja

yhteistyötaitomme kehittyivät. Otaksumme, että opinnäytetyöprosessimme ansiosta olemme valmiimpia työelämään.



Kuva 8. Valmiita tuotoksia musiikkimaalauksesta ja satutyöskentelystä.

LÄHTEET

Aalto, M. 2003. Turvallinen ryhmä. Forssa. Aseman Lapset ry.

Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Jos minulla olisi siivet. Turku. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. Hakupäivä 17.4.2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>

ECTS – kompetenssit. Hakupäivä 13.4.2010 & 7.12.2010.
<http://www.sosiaaliportti.fi/fi->

[FI/sosiaali alan verkosto/sosiaali ala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/ects_kompetenssit/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-)

Efland, A. Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus: eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom. V. Wuori. Taidekasvatuksen osasto. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu.

Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000. Yhteisö kasvattaa, Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa. Kansanvalistusseura 2004.

Heinonen, S-L. 1996. Seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki. Draama varhaiskasvatuksessa. Tampere. Tampereen yliopisto.

Helenius, A. Jääliñoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit Oy.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalla kasvatuksessa. Tampere. Pilot-kustannus Oy.

Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R. Jokikokko, K. Järvelä, M-L & Lamminmäkikärkkäinen. (toim.). INTERKULTTUURINEN OPETTAJANKOULUTUS. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. OULU. OULUN YLIOPISTO. 85–95.

Karppinen, S. Puurula, A. Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki. Oy FINN LECTURA Ab.

Keränen, E. Nissinen, P. Saarnio, T. & Salminen, M. 2001. Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki. Edita Prima.

Kronqvist, E-L & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki. WSOY oppimateriaalit.

Laine, A. Ruishalme, O. Salervo, P. Siven, T. & Välimäki, P. 2009. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit Oy.

Lastenkulttuuriin liittyvät linjaukset. Hakupäivä 24.3.2010.

http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/lastenkulttuuri/linjaukset_ja_toiminta/?lang=fi

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki. WSOY.

Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa Osa I: Matkalla mahdollisuuteen. Tampere. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21/1994

Monikulttuurisuuden ja kulttuurin saavutettavuuteen liittyviä linjauksia. Hakupäivä 24.3.2010.

<http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/monikulttuurisuus/linjaukset.html?lang=fi>

- Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki. WSOYpro Oy.
- Mäkivaara, M. & Sarviaho, M. 1999. Kivi, paperi ja sakset. Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisoin keinoin. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.
- Nummi, A. 2005. Kasvu kahteen kieleen ja kulttuuriin. Teoksessa Kananen, M. (toim.). Kun elämä muuttuu. Maahanmuuttajan arkea Suomessa. Vantaa. Dark Oy. 68- 71.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki. Yliopistopaino Palmenia.
- Oulun seudun ammattikorkeakoulu: Ohjeet opinnäytetyöstä ja kypsyysnäytteestä. 2001. Hakupäivä 24.3.2010.
<http://www.oamk.fi/opiskelijalle/opinnaytetyo/>
- Pihlaja, P.& Svärd, P-L. 1997. Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo WSOY.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa Grönholm, I. (toim.). Kuvien maailma. Helsinki. OPETUSHALLITUS 1995. 13- 29.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki. Yliopistopaino.
- Rinta-Harri, A. 2005. Kehollinen ilmaisu sosiaalipedagogiikan ammattipätevyytenä. Teoksessa Ranne, K. Sankari, A. Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. (toim.). Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori. Satakunnan ammattikorkeakoulu. 72–82.
- Rowe, J. 2010. Sellainen kuin sinä. Helsinki. Lasten keskus.
- Ruokonen, I. Rusanen, S. Välimäki, A-L. 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki. Yliopistopaino Oy.
- Rusanen, S. 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu.

- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Sava, I. 1998. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa : ajattelua Taikomon takana. Helsinki. Multiprint.
- Sava, I. 2007. Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä. PS -kustannus.
- Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.). Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä. PS-Kustannus. 22- 39.
- Savolainen, M. 2008. Maailman ihanin tyttö. Helsinki. Blink Entertainment Oy.
- Savolainen, M. 2009. Voimauttava valokuva. Teoksessa Halkola, U. Mannermaa, L. Koffert, T. & Koulu, L. (toim.). Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki. DUODECIM. 210–227.
- Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa Bardy, M. Haapalainen, R. Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.). Taide keskellä elämää. Kiasma. LIKE. 143–149.
- Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. 2005. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki. Painotalo Auranen Oy.
- Syynimaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. Hakupäivä 2.3.2010.
http://www.ouka.fi/sote/paivahoito/kotisivut/syynimaa/syynimaa_vasu.pdf
- Talib, M. Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuuri ja koulu, avaimia opettajille. Helsinki. WSOY.
- Tilastokeskus. Hakupäivä 22.4.2010.
http://www.stat.fi/til/muutl/2009/muutl_2009_2010-04-22_tie_001_fi.html
- Tekijänoikeuslaki 8.7.1961/404. Hakupäivä 8.12.2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. 2006. Vaajakoski. STAKES.

Vilen, M. Kurvinen, A. Neuvonen, S. & Vartiainen, J. 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki. WSOY.

Vilka, H. Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilka, H. Airaksinen, T. 2004. Toiminnallisen opinnäytetyön ohjaajan käsikirja. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LIITTEET

LIITE 1

Hei!

Olemme Anna Sormunen ja Leena Vikki. Opiskelemme Oulun seudun ammattikorkeakoulussa sosionomeiksi. Osana opintojamme teemme oppinäytetyön. Järjestämme taiteellista toimintaa maahanmuuttajataustaisille lapsille Syynimaan päiväkodissa. Ryhmä on toukokuussa joka keskiviikko päiväkotipäivän aikana kello 9-10.

Tarkoituksena on:

5.5 maalata

12.5 muotoilla

19.5 piirtää

26.5 valokuvata

2.6 näytellä

Saako teidän lapsi osallistua ryhmään? Kyllä ___ Ei ___

Saako lapsen tekemistä töistä ottaa valokuvia? Kyllä ___ Ei ___

Emme kirjoita lasten nimiä oppinäytetyöhön eikä lapset näy kuvissa.

Palautatko lapun päiväkotiin mahdollisimman pian.

Kiitos!

Terveisin, Anna Sormunen ja Leena Vikki

LIITE 2

Hello!

Our names are Anna Sormunen and Leena Vikki from Oulu University of applied sciences; we are studying to be social counsellors. For our bachelor's thesis we will organize art activities for children of foreign background in Syynimaa's kindergarten. The group meetings will be in May every Wednesday during the day care 9am to 10am.

The activities include:

5.5 painting

12.5 crafts

19.5 drawing

26.5 photographing

2.6 acting

Can your child take part of this group? Yes ___ No ___

Can we take photos of your child's works? Yes ___ No ___

We won't write the children's name in our bachelor thesis and the children won't be shown in pictures.

Please return this form to kindergarten as soon as possible.

Thank You!

Sincerely, Anna Sormunen & Leena Vikki

LIITE 3

Elämyspohjainen oppimisen malli: 5.5. 2010. Musiikkimaalaus

	Havainnointi	Arviointi
Elämys - Musiikki - Maalaus - Värit	- Lapset näyttivät nauttivan musiikista - Lapset näyttivät nauttivan maalauksesta - Lapset maalasivat lattialla → saivat koko kehon käyttöön eikä tila rajoittanut maalamista - Värit olivat selkeästi tärkeä osa elämystä	- Musiikki sopi hyvin toimintaamme - Lattialla maalaaminen ja iso tila olivat hyviä ratkaisuja - Neljä eri väriä oli hyvä valinta, pullovärit toimivat hyvin
Toiminta - Musiikin kuuntelu - Musiikin mukana maalaaminen	- Keskittyivät musiikin kuunteluun, vaikka vähän liikuivatkin - Osa lapsista kiinnitti musiikkiin huomiota enemmän ja esittivät kysymyksiä siitä - Kaikki lapset keskittyivät hyvin maalaamiseen - Töiden valmistuttua, kirjojen katselu ei kiinnostanut → ympärillä olevat liiat virikkeet toivat levottomuutta - Yksi lapsista tuli vasta kun muut olivat lähes valmiita → vaati erityishuomiota ja sekoitti tilannetta - Lasten levottomuuden takia, jätimme suunnittelemamme loppurentoutuksen pois → onko toiminta-aika liian pitkä?	- Musiikin kuuntelussa paikat olisi pitänyt miettiä tarkemmin - Lasten paikkojen sijoittelu maalauksessa onnistui, jokaisella oma rauha keskittyä → paikat tulee huomioida myös muilla kerroilla tarkasti - Musiikkimaalaus onnistui hyvin - Saimme välitöntä palautetta toiminnan mielekkyydestä, kun näimme lasten työskentelevän keskittyneesti - Äkillisen tilan muutoksen takia emme ehtineet huomioida ympäristön virikkeitä - Kirjat eivät olleet hyvä ratkaisu, lapset eivät jaksaneet keskittyä → välitoiminta pitää miettiä uudelleen - Myöhässä tullut lapsi olisi pitänyt ottaa eri tavalla huomioon, kertoa enemmän keitä olemme, milloin tulemme ja mitä teemme - Jos joku lapsista tulee myöhässä, tilanteen mukaan pitää arvioida kannattaako lapsen enää osallistua toimintaan ja ohjausroolijakomme pitää olla selvillä tässä tilanteessa - Ryhmäkertojen lopetus tulee olla selkeämpi - Aikataulun joustavuus tärkeää, esim. jos lapset eivät jaksaa keskittyä enää, voimme lopettaa aiemmin
Reflektiova kohtaaminen ja jakaminen - Itsereflektointi - Työstä kertominen, kokemusten jakaminen	- Lapset pohtivat mielessään musiikkia ja värejä → esittivät kysymyksiä - Lapset kertoivat, yhtä lukuun ottamatta, jotakin omasta työstään, toiset enemmän toiset vähemmän → kielen kehitys ja ikävaiheet tulivat esille - Myöhässä tullut lapsi vierasti meitä, kun hän	- Itsereflektointia tapahtui kun lapset pohtivat musiikkia ja värejä - Positiivista oli, että lapset kertoivat edes jotakin omasta työstään lukuun ottamatta myöhässä tullutta lasta - Meidän tulee tiedostaa, että suomen kielen käytön epävarmuus voi olla yksi levottomuutta

	<p>ei ollut alkututustumisessa mukana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Värät olivat kaikilla suuressa osassa työstä kertomisessa, osa kertoi myös yksityiskohtaisemmin kuvastaan - Lapset matkivat osittain toisiaan, esim. melkein jokainen kertoi värien nimiä - Lapset eivät jaksaneet kuunnella toisten kertomuksia kuin hetken - Kiertäminen työn luota toiselle aiheutti levottomuutta entistä enemmän, virikkeitä oli liikaa 	<p>aiheuttava tekijä → turvallinen ilmapiiri ja kannustus suomen kielen käyttöön, mutta emme saa painostaa lasta jos hän ei halua jakaa kokemuksiaan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Työn luota toiselle kiertäminen ei ollut toimiva tapa jakaa kokemuksia → millä tavoin muilla kerroilla?
<p>Tietoinen käsitteellistäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Omien ja muiden kokemusten sisäistäminen ja niistä oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Osa lapsista hoksasi värien sekoittelun vasta yhdessä jakamisen kautta - Toisten kokemuksia oli osittain sisäistetty, lapset matkivat toisten kertomuksia 	<ul style="list-style-type: none"> - Jakamistilanteesta olisi saatava rauhallinen, jotta lapset voisivat sisäistää ja oppia enemmän muiden kokemuksista - Kun opimme tuntemaan lapset paremmin, voimme miettiä missä järjestyksessä jakaminen kannattaa tehdä, jotta matkimiselta vältyttäisiin
<p>Materiaalit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rauhallinen musiikki - CD- soitin - Maalauspaperi - Pullovärät (4 väriä) - Siveltimet, joka värille oma - Suojavarusteet lapsille ja tiloille 	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikkina meillä oli Amelie- elokuvan soundtrack, lapset näyttivät nauttivan kuuntelemisesta - Paperina oli A2- kokoinen paperi, iso paperi antoi tilaa tekemiselle - Jokainen käytti kaikkia värejä, joko puhtaasti tai sekoittamalla värejä keskenään - Suojavarusteet häiritsivät vähän tekemistä joillakin lapsilla 	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikki sopi hyvin toimintaan - Pullovärät olivat hyvät käyttää ja 4 väriä oli sopiva määrä - Suojavarusteet olisivat voineet olla sopivan kokoisia lapsille - Oli hyvä, että jokaiselle värille oli oma sivellin → värät pysyivät puhtaina

Toiminnan tavoitteet: Lapsen luovuuden kehittäminen, aisti- ja havaintotoimintojen herkistäminen, omien tunteiden ja ajatusten ilmaisu sekä itsetunnon vahvistaminen.

Tavoitteiden toteutuminen: Kun jokaisella lapsella oli oma paikka ja rauha maalata, eivät lapset matkineet maalauksissaan toisiaan. Näin lasten oma luovuus pääsi valloilleen. Aistitoiminnot herkistyivät musiikkia kuunnellessa sekä maalatessa. Lapset tekivät havaintoja oivaltaessaan esimerkiksi uusien värien syntymisen eri värejä sekoittamalla. Maalatessa lapset saivat ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan vapaasti. Positiiviset kokemukset ja tunteiden ilmaisu vahvistavat lapsen itsetunnon kehittymistä.

LIITE 4

Elämyshajainen oppimisen malli: 12.5. 2010 Sanataide

	Havainnointi	Arviointi
Elämys -Satu -Käsillä tekeminen	- Lapset olivat kiinnostuneita sadusta - Lapset näyttivät nauttivan kodin rakentamisesta	- Satutyöskentely toimi
Toiminta - Sadun valitseminen - Sadun kuunteleminen - Satuhahmon valinta ja sille kodin rakentaminen	- Jokainen lapsi sanoi mielipiteensä minkä kirjan haluaa luettavan → toisten mielipiteitä ei matkittu - Lapset kuuntelivat satua ja esittivät kysymyksiä. Kuvien katselussa ei olisi maltettu odottaa omaa vuoroa. - Satuhahmon valintaa ei ollut sisäistetty → lapset tekivät kodin miettimättä kenelle sen rakentavat - Lapset keskittyivät tekemiseen ja jokaisella tuli oman näköinen koti - Lapset tarvitsivat osittain apua esim. kankaiden leikkaamisessa, tekivät kuitenkin suurimmaksi osaksi itse - Väilytyöskentelynä lapset saivat värittää värityskuvia → toiset jaksoivat keskittyä, osalla huomio kiinnittyi muualle	- Sadun valinta toimi hyvin ja oikeuden mukaisesti - Satu oli sopivan mittainen ja aihe oli tavoitteisimmie sopiva. Myös jatkotyöskentelyn kannalta satu sopi hyvin. - Lasten istumapaikat olivat hyvät sekä sadun kuuntelemisessa että työskentelyssä → eivät häirinneet toisiaan - Satuhahmon valinta olisi tarvinnut tarkempaa ohjeistusta, jotta se olisi sisäistetty - Kodin rakentaminen onnistui hyvin - Värityskuvat olivat vanhemmille lapsille sopiva välitehtävä, pienin ei jaksanut enää keskittyä → ensi kerralle voisimme miettiä jotain vähemmän keskittymiskykyä vaativaa välitoimintaa
Reflektoiva kohtaaminen ja jakaminen - Itsereflektointi - Työstä kertominen, kokemusten jakaminen	- Omalta paikalta työstä kertominen oli parempi tapa kuin kiertäminen työltä työlle → lapset eivät kuitenkaan jaksaneet kunnolla kuunnella muita, hälinää ja liikehdintää omalla paikalla - Jokainen kertoi jotain kodistaan ja kuka siellä asui → lapset matkivat toisiaan	- Jakamistapaa pitää edelleen miettiä – pienryhmissä? - Hyvä että jokainen kertoi kuitenkin jotain työstään - Johdattelimme hieman kirjan avulla lapsia kertomaan kuka hahmo kodissa asui
Tietoinen käsitteellistäminen - Omien ja muiden kokemusten sisäistäminen ja niistä oppiminen	- Toisten kokemuksia oli osittain sisäistetty, koska lapset matkivat toisiaan	- Jakamistilanteen tulisi olla edelleen rauhallisempi, jotta sisäistäminen ja oppiminen onnistuisi → jaksako lapset ylipäättään keskittyä toiminnan jälkeen kuuntelemaan toisiaan? - Tärkeintä on, että lapset saavat harjoitusta jakamisesta. Liian suuria tavoitteita ei kannata asettaa.

<p>Materiaalit</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 satukirjaa (teemana itsensä ja erilaisuuden hyväksyminen) - Kierrätysmateriaaleja (maitopurkit, kankaita, nappeja, tapettia, nauhoja) - Liimaa - Sakset - Pullovärit - Värikynät 	<ul style="list-style-type: none"> - Lapset jaksoivat kuunnella kirjan alusta loppuun - Kierrätysmateriaaleja oli riittävän monipuolisesti, mutta ei liikaa - Liima tarttui materiaaleihin - Sakset olivat liian tylsät kankaan leikkuuseen, lapset tarvitsivat apuamme - Pullovärit tarttuivat hyvin ja lapset tykkäsivät käyttää niitä 	<ul style="list-style-type: none"> - Kirjojen määrä oli sopiva ja aihe sopi tavoitteisiimme - Kierrätysmateriaalit toimivat hyvin ja tulivat halvaksi meille
---	---	--

Toiminnan tavoitteet: Kielellisten elämysten mahdollistaminen, kielen kehityksen tukeminen, tunteiden käsittely ja mielikuvituksen kehittäminen. Lapsen kädentaitojen, avaruudellisen hahmottamisen ja motoristen taitojen kehittäminen, ajattelun ja oivalluksen herättäminen, kannustaminen luovuuteen ja minäkuvan vahvistaminen positiivisen tekemisen kautta.

Tavoitteiden toteutuminen: Kielelliset tavoitteet onnistuivat. Lapset kuuntelivat satua, kommentoivat ja esittivät kysymyksiä siitä. Jakamisessa jokainen kertoi jotain omasta työstään ja osittain myös kuuntelivat muita. Mielikuvitus tuli käyttöön sekä sadussa että omassa työskentelyssä. Kodin rakentaminen vahvisti lasten kädentaitoja ja motoristen taitojen kehittymistä. Luova työskentely herätti ajatuksia ja oivalluksia. Minäkuva sai vahvistusta positiivisen tekemisen kautta.

LIITE 5

Elämispohjainen oppimisen malli: 19.5.2010 Voimauttava valokuvaus

	Havainnointi	Arviointi
<p>Elämys</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valokuvattavana oleminen - Tila - Oman valokuvan näkeminen - Piirtäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kaikki nauttivat sekä kuvattavana että keskipisteenä olemisesta - Isossa tilassa yksinolo oli kivaa! - Kuvien näkeminen oli hauskaa - Piirtäminen oli lapsille tavallista → ei tuottanut niin paljon elämystä 	<ul style="list-style-type: none"> - Hyvä, että lapset kuvattiin yksitellen → ei matkimista/estoa. Kaikki lähtivät heti mukaan ja olivat innoissaan - Iso tila ja välineet olivat toimivia. Paljon vaihtoehtoja, joista lapset saivat valita itse haluamansa välineet → lapsilähtöistä - Hyvä, että aloitimme toiminnan kuvien katselulla - Kuvien katselu nauratti, mutta lopulta nauraminen vei liikaa huomioita itse kuiltä - Piirtämiseen lapset eivät jaksaneet kauan keskittyä → liian tuttua? Olisiko pitänyt olla eri värit?
<p>Toiminta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edellisellä kerralla otettu valokuva - Valokuvatyöskentely, oman kuvan liimaaminen paperille ja tärkeiden asioiden piirtäminen sen ympärille 	<ul style="list-style-type: none"> - Lapset keksivät tosi hyvin omanlaisensa toiminnan ja olivat luontevasti kuvissa - Kommunikointia ja vuorovaikutusta kameran kanssa → voimaannuttavaa ja lapsilähtöistä valokuvausta - Näytimme kuvat ja keskustelimme niistä heti toiminnan alussa - Lapset saivat valita mieleisensä pohjapaperin ja liimata siihen kuvan omavalintaisesti → ei matkittu toisten töitä - Piirtämisessä lapset matkivat jonkun verran toisiaan, osalla lapsista tuli selvemmin esille tärkeät asiat/henkilöt, nykypäivän trendit tulivat näkyviin: pelihahmot, trampoliini... - Piirtämiseen keskityttiin, muttei kauan - Kolme lasta oli liikaa samassa pöydässä → häiritsivät toisiaan - Lapset valmistuivat yhtä aikaa → suunnittelemaamme väli-toimia ei tarvittu (tornipalikat) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valokuvattavana oleminen oli mielekästä. Kyselyn perusteella lapsia ei oltu paljon valokuvattu → ei ollut liian käytetty toimintamuoto - Hyvä, että käsitelimme kuvat heti alussa. Nauraminen voi vähän levottomuutta, mutta meidän mielestä se ei ollut kuitenkaan pelkästään negatiivinen asia - Piirtäminen oli liian tavanomainen toiminta, sillä lapset eivät jaksaneet keskittyä kauan - Ohjeistus ei mennyt perille, koska itse toiminta kiinnosti jo siinä vaiheessa liikaa → lapset tarvitsivat yksilöllistä ohjeistusta - Kaikki piirsivät mieleisiä asioita - Isojen paperien vuoksi istumajärjestystä piti hieman muuttaa → kolme lasta samassa pöydässä oli liikaa → paluu aikaisempaan järjestykseen
<p>Refleктоiva kohtaaminen ja jakaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Itsereflektointi - Työstä kertominen, kokemusten jakaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Jakamista tuli heti alussa, kun keskustelimme kuvista. Lapset kertoivat muille, mitä he tekivät kuvissaan - Lapset kertoivat toisilleen työstään ja kokemuksistaan myös toiminnan aikana - Lapset kertoivat myös työstään sen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kuvista kertominen alussa oli hyvä ratkaisu, kun lapset jaksoivat vielä paremmin keskittyä - Parhaiten jakaminen onnistui toiminnan aikana, kun ei tarvinnut pelkästään kuunnella - Lapset eivät jaksaneet enää kunnolla toiminnan jälkeen kuunnella tai kertoa

	valmistuttua, mutta eivät jaksaneet keskittyä	työstään → mielestämme jakamista tapahtui kuitenkin jo alussa ja toiminnan aikana
Tietoinen käsitteellistäminen - Omien ja muiden kokemusten sisäistäminen ja niistä oppiminen	- Lapset kuuntelivat toisiaan, osittain myös matkivat mitä toinen piirsi/kertoi → toisten kokemuksia oli sisäistetty	- Lapset oppivat omista ja muiden kokemuksista koko prosessin aikana, koska reflektointia tapahtui pitkin toimintaa
Materiaalit - Kamera - Teetetty valokuva, 2 kpl - Eri värisiä paksumpia papereita (A2) - Värikynät - Liimaa	- Kamera oli hyvä → kuviin tuli liikettä - 2 valokuvaa oli hyvä määrä - Paperi oli iso → piirustukset jäivät paperin "varjoon"	- Puuvärit eivät olleet hyvä ratkaisu niin isolle paperille ja olivat liian tavallisia → esimerkiksi vahaliidut olisivat voineet olla parempi ratkaisu, väristä olisi saanut enemmän irti → enemmän elämystä

Toiminnan tavoitteet: Vahvistaa lasten itsetuntoa, saada heidät voimaantumaan ja kokemaan, että minäkin olen hyvä ja arvokas.

Tavoitteiden toteutuminen: Erityisesti valokuvaushetkellä tapahtui voimaantumista → itsetunnon vahvistumista

LIITE 6

Elämypohjainen oppimisen malli: 25.5.2010 Draamaleikki

	Havainnointi	Arviointi
<p>Elämys</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maailman- ja Afrikan kartta - Safarikuvat ja -tavarat - Kertomus safarista - Afrikkahenkisen musiikki, rummuilla soittaminen - Draamaleikki - Luova tanssi - Iso tila 	<ul style="list-style-type: none"> - Kartan katselu kiinnosti lapsia - Valokuvat eläimistä ja kenialaiset tavarat elävöittivät kertomustamme - Lapset tykkäsivät musiikista ja sen rytmistä - Lapset soittivat innokkaasti rumpuja - Mielikuvituksen käyttö oli suurin elämys draamaleikissä - Tanssi näytti olevan lapsille luonteva tapa liikkua ja he näyttivät nauttivan siitä - Lapset nauttivat, että heillä oli tilaa liikkua 	<ul style="list-style-type: none"> - Valokuvat näyttävät olevan lapsille mielekkäitä katsella, tilanne tuntuu aidommalta kuvien myötä - Afrikkalainen musiikki sopi hyvin toimintaamme - Rummuilla soittaminen oli oma elämyksensä - Draamaleikki antoi lapsille mahdollisuuden mielikuvituksen käyttöön - Tanssi oli hyvä lisä toimintaan - Tila oli hyvä toimintaan
<p>Taiteellinen toiminta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maailman- ja Afrikan kartta - Safarikuvien ja tavaroiden katselu - Safarikertomuksen kuuntelu - Draamaleikki, mielikuvitusmatka safarille - Luova tanssi 	<ul style="list-style-type: none"> - Lapset keskittyivät kartan katseluun, mutta eivät osanneet nimetä tai paikantaa vanhempiansa kotimaata - Valokuvat safarilta kiinnostivat lapsia ja he jaksoivat keskittyä niiden katseluun ja osasivat nimetä eläimiä - Lapset jaksoivat kuunnella safarikertomuksemme - Huivit, rummut ja käsimaalaukset elävöittivät toimintaa → osa lapsista ei halunnut käsimaalausta, toiset eivät olisi halunneet niitä ollenkaan pois - Musiikki herätti lapsissa hilpeyttä ja he kiinnittivät huomiota siihen ja kommentoivat sitä toiminnan aikana - Lapset lähtivät hyvin mukaan draamaleikkiin eikä heitä tarvinnut juuri ohjailla → käyttivät mielikuvitusta eläimiä "etsiessään" - Nuorin lapsista kiinnitti alussa vain tosiasioihin huomiota → lopussa käytti jo mielikuvitusta - Lapset keksivät hyvin tanssiliikkeitä ja tanssi tuntui luontevalta tavalta liikkua → liikkuivat rytmin mukana - Tanssin aikana kukaan ei lähtenyt omille teilleen, vaan lapset pysyivät ringissä omilla paikoillaan - Lapset toimivat paljon ryhmässä, esim. jokaisen eläinhavaintoihin kiinnitettiin 	<ul style="list-style-type: none"> - Yllätyimme hieman, kun lapset eivät osanneet nimetä vanhempiansa kotimaata → minkähän verran lapsille on kerrottu vanhempien kotimaasta? - Oli hyvä, että otimme kartan, valokuvat ja tavarat mukaan → elävöittivät kertomustamme ja auttoivat lapsia eläytymään draamaan - Ilman lisärekvisiittaa toiminta olisi ollut paljon tylsempi - Draamaan ja tanssiin eläytyminen on helppoa ja luontevaa lapsille → draama ja tanssi ovat toimivia toimintamuotoja ja lapset jaksavat keskittyä niihin → kehollinen sekä kielellinen itseilmaisu harjaantuu luontevasti - Emme ohjailleet toimintaa liikaa, joten se oli lapsilähtöistä - Tiimityötaidot kehittyivät lasten toimiessa ryhmässä ja huomioidessa toisten havaintoja

	huomiota, lapset saivat vuorotellen johtaa joukkoa sekä ohjata tanssin kulkua	
Reflektioiva kohtaaminen ja jakaminen - Itsereflektointi - Työstä kertominen, kokemusten jakaminen	- Reflektointia tapahtui koko toiminnan aikana → lapset kommunikoivat keskenään ja jakoivat kokemuksiaan "safarimatkalta" - Kertasimme ja näytimme lapsille, mitä olimme tehneet edellisillä toimintakerroilla → lapset saivat jakaa vielä kokemuksiaan toisten kanssa ja antoivat meille palautetta	- Lapset jaksavat keskittyä reflektointiin, kun se tapahtuu toiminnan aikana - Aiempien töiden kertaaminen ja näyttäminen oli hyvä, koska se kokosi toimintakerroimme yhteen
Tietoinen käsitteellistäminen - Omien ja muiden kokemusten sisäistäminen ja niistä oppiminen	- Omia kokemuksia kerrottiin ja muiden kokemuksia kuunneltiin toiminnan aikana → vertaisoppimista tapahtui	- Omien ja muiden kokemusten sisäistäminen ja niistä oppiminen tapahtuu parhaiten toiminnan aikana
Materiaalit - Karttakirja - Safarikuvat ja -tavarat - Afrikkalainen musiikki - CD-soitin - Mehua ja keksejä	- Karttakirja oli hyvä, koska siinä oli Afrikan kartan lisäksi maailman kartta → mittasuhteiden havainnointi oli helpompaa - Valokuvat olivat parempia kuin eläinten kuvien katselu kirjasta - Tavarat ja musiikki tukivat hyvin toimintaa - Lapset tykkäsivät toiminnan lopussa olleesta piknikistä, jossa saivat mehua ja keksejä	- Lisämateriaalit olivat hyvä ratkaisu elävöittämään toimintaa

Toiminnan tavoitteet: Kehollisen itseilmaisun harjaannuttaminen ja kielen kehityksen tukeminen. Lapsen itseluottamuksen, myönteisen minäkäsityksen ja mielikuvituksen kehittyminen.

Tavoitteiden toteutuminen: Draamaleikki ja tanssi harjaannuttivat sekä kehollista että kielellistä itseilmaisua. Lapsen itseluottamusta ja myönteistä minäkäsitystä tuki, että jokainen lapsi sai vuorotellen olla ryhmän johtajana ja toiset kuuntelivat hänen mielipiteitään toiminnan aikana. Lapset saivat käyttää mielikuvitustaan draamaleikin ja tanssin aikana, joten toiminta auttoi kehittämään lapsen mielikuvitusta.

LIITE 7

Elämypohjainen oppimisen malli: 2.6.2010 Kuvataidetyöskentely: Tunneminä

	Havainnointi	Arviointi
Elämys - Kehon piirtäminen ja piirrettävänä olo - Yhdessä tekeminen - Tunteiden ilmaisu - Värit	- Sekä piirtäminen että piirrettävänä olo näytti olevan mukavaa - Lapset näyttivät nauttivan, kun saivat toimia yhdessä - Tunteiden tuomat mielikuvat näyttivät olevan suurin elämys - Värit olivat oleellinen osa toimintaa	- Lapset olivat kiinnostuneita, koska toimintamuoto oli uusi - Toiminta oli hyvä, koska lapset saivat tehdä yhteistyötä - Hyvä, että keskustelimme tunteista → herättivät lapsissa henkilökohtaisia mielikuvia
Taiteellinen toiminta - Kaverin kehonkuvan piirtäminen ja piirrettävänä olo - Tunteista keskustelua - Tunteiden sijoittaminen kehon kuvaan ja niiden värittäminen	- Isolle paperille kaverin ääriviivojen piirtäminen sujui molemmilla lapsilla, mutta tarkkuudessa oli huomattavia eroja - Molemmat jaksoivat pysyvät paikallaan piirrettävänä olon aikana - Tunne oli sanana outo käsite Lapset tarvitsivat paljon johdattelua ja apukysymyksiä, jotta he osasivat keskustella tunteista - Toiset tunteet herättivät lapsissa enemmän mielikuvia kuin toiset, esim. kumpikin osasi nimetä helposti pelkoa tuottavia asioita - Syntyperältään suomalainen lapsi oli ymmärtänyt tehtävänannon selvästi paremmin kuin maahanmuuttajataustainen lapsi → syntyperältään suomalainen lapsi osasi sijoittaa tunteet kuvaan ja kertoa niistä tarkemmin. Maahanmuuttajataustainen lapsi ei sisäistänyt tehtävänantoa, vaan väritti omaa kuvaansa haluamallaan tavalla tunteita sen kummemmin miettimättä	- Ikkä –ja kehitystaso näkyi selvästi koko toiminnan aikana - Lapset jaksoivat keskittyä toimintaan, sillä se oli uutta ja jännittävää - Tunteista keskustelu toiminnan aikana oli hyvä ratkaisu - Vaikka kaikki käsitellyt tunteet olivat lapsille tuttuja, niiden nimet eivät ole jokapäiväisessä käytössä → esim. pelko herätti enemmän mielikuvia, koska sitä käytetään sanana enemmän kuin esim. onnellisuutta?
Reflektiova kohtaaminen ja jakaminen - Itsereflektointi - Työstä kertominen, kokemusten jakaminen	- Reflektiova kohtaamista ja kokemusten jakamista tapahtui koko toiminnan aikana → lapset kertoivat omista mielikuvistaan ja kuuntelivat toisten kokemuksia	- Kokemusten jakaminen toiminnan aikana oli toimiva ratkaisu - Lapset jaksoivat keskittyä kokemusten jakamiseen, kun ei ollut kuin kaksi lasta
Tietoinen käsitteellistäminen - Omien ja muiden kokemusten sisäistäminen ja niistä oppiminen	- Lapset kuuntelivat toisten kokemuksia ja vähän matkivatkin	- Tilanteen rauhallisuus vaikutti lasten keskittymiseen → jaksoivat kuunnella toisiaan
Materiaalit	- Paperi oli tarpeeksi iso, että lapsi mahtui	- Paperi ja vahaliidut olivat toimivia

<ul style="list-style-type: none"> - Rullapaperi - Vahaliidut 	<p>kokonaan siihen ja paperille oli helppo piirtää</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vahaliidut olivat hyvät pitää kädessä, ja niistä tuli hyvin väriä 	<p>materiaaleja toimintaan</p>
---	--	--------------------------------

Toiminnan tavoitteet: Kehittää lapsen kehollista hahmottamista, tunteiden tunnistamista ja ilmaisua, itsetunnon vahvistaminen.

Tavoitteiden toteutus: Piirrettävänä oli ja kaverin kehon ääri viivojen piirtäminen kehittivät lapsen kehollista hahmottamista. Tunteista keskusteltaessa lapset oppivat tunteiden nimiä ja kertomaan omia mielikuvia niistä. Tunteiden ilmaisu vahvistaa myös lapsen itsetuntoa.