

Opinnäytetyö (AMK)

Toimintaterapian koulutusohjelma

2011

Essi Himberg ja Emma Salonen

MEIDÄN LUOKAN STOORIT

– Valokuvan terapeuttiset menetelmät positiivisen luokkailmapiirin tukena



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Essi Himberg ja Emma Salonen

MEIDÄN LUOKAN STOORIT

- Valokuvan terapeuttiset menetelmät positiivisen luokkailmapiirin tukena

Meidän luokan stoorit -opinnäytetyössä kartoitettiin, miten valokuvan terapeuttisilla menetelmillä voidaan tukea positiivista luokkailmapiiriä. Opinnäytetyön tarkoituksena oli viedä uusia ja erilaisia valokuvamenetelmiä sekä toimintaterapeuttien työhön että kouluympäristöön. Tutkimuskysymyksiä oli muodostettu kaksi: miten valokuvan terapeuttisilla menetelmillä voidaan tukea luokkailmapiiriä, ja mitkä valokuvan terapeuttiset menetelmät koetaan toimivimmiksi luokkailmapiirin tukemisessa.

Työn teoreettisina lähtökohtina olivat luovat toiminnot sekä valokuvan käyttö terapiatyössä, koululuokka vertaisryhmänä ja koululuokan kiinteys. Valokuvaa voidaan käyttää ryhmässä monin eri tavoin useisiin eri tarkoituksiin. Sillä voidaan harjoittaa ilmaisua sekä auttaa ryhmäytymistä. Erityistä valokuvan kanssa työskentelystä tekee jakamisen kokemus, joka voi ryhmässä lisätä keskinäistä luottamusta ja näin turvallisuuden tunnetta. Koululuokassa turvallisuuden tunne on yhteydessä luottamukseen ja luokkailmapiiriin.

Opinnäytetyö toteutettiin ohjaamalla kahdeksan kerran ryhmä koululuokalle. Ryhmässä käytettiin monipuolisesti erilaisia valokuvallisia terapeuttisia menetelmiä aina omakuvan ottamisesta luokan oman elokuvan tekemiseen asti. Aineistonkeruu toteutettiin opettajan teemahaastattelulla, oppilaille suunnatulla strukturoidulla kyselyllä, oppilaille suunnatulla puolistrukturoidulla palautekyselyllä sekä ryhmän systemaattisella ja vapaalla havainnoinnilla.

Opinnäytetyössä kävi ilmi, että luokan positiivista ilmapiiriä voidaan tukea antamalla oppilaille mahdollisuuksia jakaa itsestään asioita, jotka eivät välttämättä pääse esiin luokan jokapäiväisessä arjessa. Tämän kautta oppilaat voivat saada hyväksytyksi tulemisen kokemuksia, mikä on olennaista turvallisen ja positiivisen luokkailmapiirin tukemisessa.

Opinnäytetyö kuuluu *Olemisen monet tarinat* -hankkeeseen, joka on osa Turun kulttuuripääkaupunkivuotta 2011. *Olemisen monet tarinat* on kouluissa ja oppilaitoksissa toteutettava hanke, jonka tavoitteena on juurruttaa luovien toimintojen käyttö osaksi lasten ja nuorten mielenterveystyötä kouluissa ja oppilaitoksissa.

ASIASANAT: ilmapiiri, luokkayhteisö, luova toiminta, toimintaterapia, valokuvat

Essi Himberg and Emma Salonen

THE STORIES OF OUR CLASS

- Therapeutic methods of photography in supporting a positive classroom climate

Photography can be used in a group in various ways to reach diverse goals. It can be used in developing one's expression and in easing the group development. In a group the experience of sharing can be emphasized, which can increase trust between group members, and thus increase the feelings of safety in the group. In a classroom safety is linked with trust and the classroom climate.

The aim of this study was to examine the therapeutic methods of photography in supporting a positive classroom climate. The purpose of the study was to bring new and diverse photography methods both to a school environment and to occupational therapy. There were two research questions: how is it possible to support a positive classroom climate using therapeutic methods of photography, and which methods of therapeutic photography are most suitable in supporting a positive classroom climate.

The research group was a school class, comprising of seven pupils. The research material was gleaned from observing group sessions which utilized the therapeutic elements of photography, interviewing the teacher and school helper of the class and from a structured and a semi structured questionnaire. The photography group consisted of eight group sessions. Various elements of therapeutic photography, such as taking a self-portrait and making a film of the class, were used.

The findings showed that it is possible to use the therapeutic elements of photography in supporting a positive classroom climate. With photography the pupils have a chance to share things of themselves; things, that might not become visible in the everyday life of school. Via sharing pupils can have experiences of being accepted in their class, which is relevant in supporting a positive and safe classroom climate.

KEYWORDS: classroom, classroom climate, creative occupations, occupational therapy, photography

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 LUOVIENTOIMINTOJEN TERAPEUTTINEN KÄYTTÖ	8
2.1 Luovien toimintojen terapeuttisuus	8
2.2 Luovat toiminnot toimintaterapiassa	9
3 VALOKUVA TERAPEUTTISENA MENETELMÄNÄ	10
3.1 Valokuvan voima	11
3.2 Valokuvan terapeuttisia tekniikoita	12
3.3 Valokuvan käyttö ryhmässä	14
4 KOULULUOKKA RYHMÄNÄ	15
4.1 Ryhmä oppimisen mahdollistajana	15
4.2 Koululuokka vertaisryhmänä	17
4.3 Luokkailmapiiri	17
4.4 Luokan koheesio	19
5 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS	20
6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	21
6.1 Tutkielmaan osallistunut luokka	21
6.2 Aineistonkeruu	22
6.2.1 Määrällinen kysely luokkailmapiiristä	22
6.2.2 Laadullinen kysely ryhmästä	23
6.2.3 Opettajan ja kouluavustajan teemahaastattelu	24
6.2.4 Havainnointi	25
6.3 Valokuvaryhmän suunnittelu	26
6.4 Valokuvaryhmän toteutus	27
6.5 Aineiston analysointi	33
7 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET	36
7.1 Positiivisen luokkailmapiirin tukeminen	36
7.2 Toimivaksi koetut valokuvan terapeuttiset menetelmät	41
7.3 Yhteenveto opinnäytetyön tuloksista	43

8 POHDINTA	46
8.1 Opinnäytetyön merkitys	46
8.2 Käytettyjen aineistonkeruumenetelmien pohdinta	47
8.3 Opinnäytetyöprosessin pohdinta	49

LÄHTEET	51
----------------	-----------

LIITTEET

- Liite 1. Opettajan 1. teemahaastattelun keskeiset teemat.
- Liite 2. Opettajan ja kouluavustajan 2. teemahaastattelun keskeiset teemat.
- Liite 3. Lomake opettajan haastattelun tueksi.
- Liite 4. Oppilaille suunnattu strukturoitu kysely.
- Liite 5. Tiedote oppilaiden vanhemmille.
- Liite 6. Havainnointi lomake ryhmän ohjaajille.
- Liite 7. Palautelomake valokuvaryhmästä.

KUVIOT

Kuvio 1. Valokuvan terapeuttisia menetelmiä.	12
Kuvio 2. Ryhmän erityispiirteet.	16
Kuvio 3. Aineistonkeruun eteneminen.	22
Kuvio 4. Jälkimmäisen teemahaastattelun teemat.	34
Kuvio 5. Luokan ilmapiirin havainnoinnin teemat.	35
Kuvio 6. Laadullisen kyselyn teemat.	36
Kuvio 7. Ilmapiirin muutos: oppilaiden oma kokemus.	37
Kuvio 8. Ilmapiirin muutos: oppilaiden arvio luokkatovereidensa kokemuksesta.	38

1 JOHDANTO

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan valokuvan terapeuttisia mahdollisuuksia koululuokan positiivisen ilmapiirin tukemisessa. Selvitimme niin laadullisia kuin määrällisiä aineistonkeruumenetelmiä käyttäen, miten valokuvan terapeuttisia menetelmiä voi käyttää positiivisen luokkailmapiirin tukemiseen, ja mitkä menetelmät ovat siinä erityisen toimivia. Opinnäytetyö tarjoaa ideoita ja ajatuksia valokuvan käyttöön ryhmähengen tukemisessa niin toimintaterapeuteille, opettajille kuin ryhmänohjaajille.

Opinnäytetyömme tausta on Olemisen monet tarinat -hankkeessa, joka oli osa Kulttuuripääkaupunki 2011 -hankkeen virallista ohjelmaa. Olemisen monet tarinat on kouluissa ja oppilaitoksissa toteutettu hanke, jonka tavoitteena oli juurruttaa luovien toimintojen käyttö osaksi lasten ja nuorten mielenterveystyötä. Hanke käsitti muun muassa työpajoja sekä tapahtumafoorumin, jossa esiteltiin hankkeen tuotoksia. (Turun yliopisto 2011.) Pehdyimme erilaisiin ääni-, video- ja valokuvamenetelmiin osallistumalla hankkeen työpajoihin syksyllä 2010. Työpajatyöskentely perustui henkilökohtaisten kokemusten työstämiseen, jolloin jokainen osallistuja sai oman kokemuksen menetelmistä.

Syksyn 2010 lopussa saimme hankkeen kautta tutkielmaan mukaan Turussa sijaitsevan erityiskoulun kuudennen luokan. Tavatessamme opettajan ensimmäisen kerran ilmeni, että luokassa esiintyi sisäisiä ristiriitoja, jotka näkyivät myös jokapäiväisessä koulunkäynnissä. Luokan ilmapiiri kaipasi tukea ja suvaitsevuuutta. Syksyn ja talven mittaan opinnäytetyömme aihe tarkentui lopulliseen muotoonsa: valokuvan terapeuttiset menetelmät positiivisen luokkailmapiirin tukemisessa. Ohjasimme luokalle kahdeksasta kerrasta koostuneen valokuvaryhmän, jossa käytettiin monipuolisesti erilaisia valokuvan terapeuttisia menetelmiä: esimerkiksi itse suunnitellun omakuvan ottamista, sille uuden ympäristön luomista ja vanhan omakuvan tutkimista.

Luokkailmapiiri vaikuttaa niin oppimiseen kuin mielenterveyteenkin. Koulujen erilaisia oppimistuloksia vertailevassa tutkimuksessa on todettu, että merkittäviä oppimistuloksiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa koulun ilmapiiri ja se, kuinka hyvin koulu toimii sosiaalisena yhteisönä. (Rutter & Maughan 2002, ks. Nurmi ym. 2006, 91.) Luokkailmapiirillä on myös todistetusti dynaaminen suhde oppilaiden psyykkisiin ongelmiin ja käyttäytymishäiriöihin. Sen lisäksi, että kouluissa huolehditaan yksilöiden hyvinvoinnista, tulisi huomiota kiinnittää myös ilmapiiriin. (Somersalo ym. 2002, 289.) Opetushallituksen tavoitteena onkin kehittää opiskelumotivaatiota edistäviä ja syrjäytymistä ehkäiseviä toimintatapoja kouluihin ja tämän myötä edistää aktiivisesti oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia (Opetushallitus 2011, 9).

Luovilla toiminnoilla voidaan auttaa ryhmän jäseniä hyväksymään erilaisuutta ja helpottaa esimerkiksi uuteen ryhmään sopeutumista ja valmistautumista (Corr & Griffiths 2007, 113; Griffiths 2008, 61–62). Luovat toiminnot helpottavat vuorovaikutusta ja auttavat yksilöä kasvattamaan luottamusta omaan kommunikaatioonsa (Corr & Griffiths 2007, 111). Valokuvan avulla puolestaan voidaan muun muassa harjoittaa sanallista ja sanatonta ilmaisua, opetella roolityöskentelyä ja taitoja sekä havainnoida omaa itseä. Kun vuorovaikutus on luottamuksellista, voi valokuva toimia myös kipinä tunteiden tunnistamiseen ja niiden ilmaistamiseen. (Halkola 2009a, 18–19; Halkola 2009c, 49.)

Opinnäytetyömme koostuu teoreettisesta viitekehystä, opinnäytetyön toteutusosioista ja sen tuloksista sekä pohdinnasta. Teoreettinen viitekehys etenee laajasta näkökulmasta yksityiskohtaisempaan: luovuudesta ja luovista toiminnoista valokuvan terapeuttiseen käyttöön, sekä ryhmän erityisyydestä luokkaryhmän erityispiirteisiin. Opinnäytetyön toteutus -osiossa avaamme aineistonkeruumenetelmien ja -tulosten lisäksi myös suunnittelemamme ja ohjaamamme ryhmän tavoitteita ja ryhmäkertojen sisältöä. Pohdintaosuudessa puolestaan perehdymme syvemmin tuloksiin ja käyttämiimme menetelmiin sekä omaan oppimisprosessiimme opinnäytetyön tekijöinä.

2 LUOVIENTOIMINTOJEN TERAPEUTTINEN KÄYTTÖ

Luovuus on keino tuottaa mitä tahansa uutta ja tarkoituksenmukaista. Se voidaan nähdä hyödyllisenä sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Yksilölle luovuus on merkityksellistä silloin, kun tämän tulee ratkaista ongelmia työssä tai yksityiselämässä. (Sternberg & Lubart 1999, 3.) Ongelmanratkaisutaitoja voidaan pitää jopa luovuuden mittarina (Csikszentmihalyi 1990, 193). Luovuus on prosessi, joka vaatii osallistujalta avoimuutta ja taitoa katsoa asioita uudesta näkökulmasta. Siinä yhdistyvät tiiviisti kognitiivinen ja emotionaalinen prosessointi. Luovuus voi haastaa yksilön etsimään omia rajojaan ja yksilöllisiä ratkaisujaan, käyttämään kaikkia taitojaan ja voimavarojaan. (Flood & Phillips 2007, 391.)

Luovuus on olennainen osa ihmistä: sekä ominaisuus että itseisarvo. Yksilön luovan ajattelun työkaluina voidaan pitää muun muassa mielikuvituksen käyttöä, havainnointia, empaattista ajattelua, yleiskäsitteen muodostamista, rakenteiden tunnistamista, rakenteiden muodostamista sekä leikkimistä. Luovuuden voidaan katsoa myös edistävän yksilön elämänlaatua ja hyvinvointia. (Koski 2001, 13, 17, 24.) Psykososiaalisessa terapiassa luovuus puolestaan nähdään ihmisen voimavarana, josta yksilö voi ammentaa apua kohdatessaan elämässään ongelmia (Ahonen-Eerikäinen 1996, 13).

2.1 Luovien toimintojen terapeuttisuus

Luovilla toiminnoilla tarkoitetaan mitä tahansa merkityksellistä toimintaa, johon liittyy aktiivista osallistumista, mielikuvituksen käyttöä sekä luovia taitoja (Corr & Griffiths 2007, 107). Luovan toiminnan kautta yksilö kykenee syventämään ymmärrystä omasta itsestään ja kehittämään merkityksellistä ja tarkoituksenmukaista osallistumista (Flood & Phillips 2007, 391). Luovilla toiminnoilla on todettu olevan vaikutusta esimerkiksi mielenterveyden tasapainottamiseen sekä mielenterveysongelmien ennaltaehkäisyyn (Seppälä 1991, 11). Taide sinänsä

voi auttaa kokemaan ja tuntemaan empatiaa itseä ja muita kohtaan (Threlkeld 2003, 496).

Luovan toiminnan voidaan ajatella olevan vaihtoehtoinen tapa kohdata oma itse ja elämän ongelmat. Ulkoisen tutkimisen sijaan luovuus antaa tilaa ”ruumiin viisaudelle”. (Seppälä 1991,12.) Luovien toimintojen kautta voidaan päästä käsiksi niihin kokemuksiin, ajatuksiin tai tunteisiin, jotka eivät ole riippuvaisia kielellisestä ilmaisusta tai kerronnasta. Kuvien käyttäminen ja muu sanaton työskentely on erityisesti hyödyksi niille asiakkaille, joille kielellinen ilmaisu on haastavaa, kuten afasiaa tai Alzheimerin tautia sairastaville. (Estrella 2005, 187.) Luovien toimintojen voidaan nähdä kehittävän myös kommunikointikykyä sinänsä: niiden parissa yksilö joutuu tutkimaan tunteitaan ja ilmaisemaan itseään. Luovat toiminnot eivät siis anna vain yhtä uutta tapaa ilmaista itseään vaan ne voivat myös lisäivät vuorovaikutuksen määrää. Ne rohkaisevat vuorovaikutukseen ja auttavat kasvattamaan luottamusta omaan kommunikointiin, niin sanalliseen kuin sanattomaankin. (Corr & Griffiths 2007, 111.)

Luovat toiminnot mahdollistavat yksilön itsevarmuuden ja itsetunnon kasvamisen (Corr & Griffiths 2007, 111). Näin esimerkiksi taiteen kautta voidaan vaikuttaa myös yksilön identiteetin tiedostamiseen ja sen vahvistumiseen (Threlkeld 2003, 496). Luovien toimintojen on todettu kehittävän myös fyysisiä ja psyykkisiä taitoja. Ne opettavat kontrolloimaan negatiivisia ajatuksia ja tunteita sekä stressiä. Luovilla toiminnoilla voidaan myös auttaa hyväksymään erilaisuutta ja helpottaa esimerkiksi uuteen ryhmään sopeutumista ja valmistautumista. (Corr & Griffiths 2007, 113; Griffiths 2008, 61–62.)

2.2 Luovat toiminnot toimintaterapiassa

Toimintaterapiassa on käytetty käsitöitä osana terapiaa jo 1940-luvulta asti (Holder 2001, 103). Englannissa tehdyn tutkimuksen mukaan luovien toimintojen käyttö toimintaterapiassa lisääntyy nykyään jatkuvasti (Corr & Griffiths 2007, 112). Luoviin toimintoihin liitetään tiiviisti aktiivinen

osallistuminen, mikä toimintaterapiakirjallisuudessa mielletään toimintaterapian ainutlaatuisiksi ydinelementiksi (Holder 2001, 103; Corr & Griffiths 2007, 107). Toimintaterapiassa luovat toiminnot nähdään toimintoina, joihin ihmisen on helppo sitoutua, sillä ne tarjoavat luomisen tuomaa mielihyvää (Creek 2008, 335). Toimintoja voidaan käyttää toimintaterapeuttisessa arvioinnissa, yksilöterapiassa sekä ryhmässä (Corr & Griffiths 2007, 107, 113).

Toimintaterapiaprosessissa voidaan hyödyntää luovia toimintoja esimerkiksi auttamaan asiakkaita selviytymään kivuliaista ja vaikeista tunteista, helpottamaan asiakkaiden sanatonta tunteiden ilmaisua ja tukemaan asiakkaiden mielihyvää ja oma-aloitteisuutta. Luovia toimintoja hyödyntävässä toimintaterapiaprosessissa pyritään käyttämään hyväksi asiakkaan omaa luovaa potentiaalia. Tekniikoina voidaan käyttää kuvataidetta, draamaa, tanssia, musiikkia, runoja ja kirjoittamista. Näitä toimintoja voidaan käyttää iästä, toiminnanhäiriöstä ja toiminnantasosta riippumatta kaikille, jotka kokevat luovan toiminnan merkityksellisenä itselleen. (Creek 2008, 335.) Jotta luovia toimintoja voidaan käyttää osana toimintaterapiaprosessia, tulee niiden olla asiakkaalle tarkoituksenmukaisia ja merkityksellisiä (Holder 2001, 104).

3 VALOKUVA TERAPEUTTISENA MENETELMÄNÄ

Valokuvan terapeuttiset menetelmät soveltuvat hyvin erilaisille asiakkaille. Kameran käyttö toimii erityisesti ihmisillä, jotka kokevat muut visuaaliset taide- muodot liian vaativiksi tai liian riskialttiiksi kokeilla. (Weiser 1993, 13.) Kokemus perustuu sanojen sijaan näköaistimukseen, yleinen vuorovaikutus kuvan kanssa voidaan käydä täysin sanattomasti. Vuorovaikutusta tapahtuu myös itse toiminnan myötä: kuvaamisen suunnittelussa, kuvaamisessa ja kuvan työstämisessä. (Henttinen 2009, 41.) Mikäli valokuvaa käytetään ryhmässä, on tärkeää jakaa ryhmäläisten kokemukset sanallisesti. Koska jokainen ryhmän jäsen voi ymmärtää saman valokuvan eri tavalla, täytyy kuvan eri merkitykset verbalisoida. Näin ryhmäläiset voivat jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan, ja hyväksyä toisten hyvin erilaisetkin näkökulmat. (Savolainen 5.10.2011.)

Valokuvaa voidaan käyttää paitsi korjaavasti, mutta myös mitätöinnin välineenä asiakkaan kokemuksia kohtaan. Valokuvan käyttö ei siis itsessään ole terapeutista. Olennaista on tapa ja puitteet, jossa valokuvaa käytetään terapeuttisesti. Savolaisen (2011) mukaan valokuvaa voi käyttää terapeuttisena menetelmänä, mikäli sen eettiset raamit ovat kunnossa: tällöin asiakkaalla on itse valta määrittellä itsensä valokuvan kautta. Ammatilaisen tulee antautua vastavuoroiseen ja dialogiseen toimintatapaan. (Savolainen 5.10.2011.)

3.1 Valokuvan voima

Valokuvat ovat muistoja, joita voi pidellä käsissä, sillä kuva pysäyttää ajan, jota ei voi pysäyttää. Valokuvan pysäytetty aika antaa yksilölle mahdollisuuden tutkia kuvan eri merkityksiä. (Weiser 1993, 4.) Valokuvan avulla voi muun muassa herättää tunteita, harjoittaa sanallista ja sanatonta ilmaisua, opetella roolityöskentelyä, oppia taitoja, sosiaalistua sekä havainnoida omaa itseä. Valokuva voi antaa mahdollisuuden myös luovalle kokemiselle ja itseilmaisulle. Kun vuorovaikutus on luottamuksellista, voivat valokuva ja valokuvaus toimia myös kipinäinä tunteiden tunnistamiseen ja niiden ilmaisemiseen. Näin valokuvalla ja valokuvauksella voidaan vaikuttaa myös yksilön itseymmärryksen kehittymiseen. (Halkola 2009a, 18–19; Halkola 2009c, 49.)

Sanat ovat usein riittämättömiä oman kokemuksen jakamiseen. Valokuvassa voidaan esittää sellaisia asioita, jotka ovat liian tunnepitoisia tai abstrakteja selitettäväksi sanoin. Valokuvassa voidaan tuoda esiin se, mikä on unohdettua, salattua tai näkymätöntä. (Savolainen 2008, 162.) Valokuva voi tehdä tunnetasolla näkyväksi ja jaettavaksi sekä jo olemassa olevat että vasta kehittymässä olevat asiat. Tämän myötä piilossa olevat hauraat asiat voivat alkaa vahvistua myös tosielämässä. Valokuvissa sekoittuu fakta ja fiktio, sillä yksittäinen valokuva ei ole koskaan objektiivisesti totta. Kuitenkin yhdellä valokuvalla voi olla useita subjektiivisia totuuksia. (Savolainen 5.10.2011.) Tunnetasolla kuva on todellinen silloin, kun se antaa oikeutta kuvattavan omille kokemuksille jakun

kuvattava itse hyväksyy kuvan ja tuntee sen todeksi sekä itselleen merkitykselliseksi (Savolainen 2008, 161–162).

3.2 Valokuvan terapeuttisia tekniikoita

Terapeuttisessa työssä valokuvaa voidaan käyttää monin eri tavoin. Kuvia voidaan muun muassa katsoa ja ottaa, tai voidaan käyttää esimerkiksi itse otettuja valokuvia, perhealbumien kuvia tai symbolisia kuvia. Valokuvan terapeuttiset menetelmät voidaan jakaa ryhmiin, joita ovat muun muassa asiakkaan itse ottamat ja keräämät kuvat, asiakkaasta otetut kuvat, omakuvat sekä perhekuvat ja muut omaelämäkerralliset kuvat. (Halkola 2009a, 18.) Menetelmiä havainnollistetaan kuviossa 1.



Kuvio 1. Valokuvan terapeuttisia menetelmiä.

Valokuvat, joita ihmiset säilyttävät – olivat ne sitten postikortteja, julisteita tai lehtikuvia – kertovat säilyttäjästään. Kuvat ovat merkityksellisiä, koska ne on otettu talteen, säilytetty tai valikoitu. Asiakkaan itse ottamat ja keräämät kuvat ovat näin ollen yksi itseilmaisun muoto. Valokuvatessaan asiakas voi saada

myös siirrettyä asioita oman itsensä ulkopuolelle, missä niitä on turvallisempi tarkastella. (Weiser 1993, 5, 23–24.)

Omakuva on Weiserin (1993) mukaan kuva, jonka luomiseen kukaan muu ei ole vaikuttanut. Kontrolli on itsellä kuvan alkuideasta sen viimeistelyyn asti. Omakuvaa ottaessaan yksilöllä on mahdollisuus tutkia sitä, kuka hän on, kun kukaan ei ole näkemässä. Tilanne luo vallan ja vapauden luoda ja löytää oma minuus, ilman rajoituksia tai odotuksia. (Weiser 1993, 19.) Toisaalta omakuvassa, joka rakennetaan täysin itsenäisesti, kuvaaja–kuvattava joutuu jatkuvasti miettimään tietoisesti, mitä kuvassa näkyy ja miltä hän näyttää (Savolainen 5.10.2011).

Yksi valokuvan monista terapeuttisista menetelmistä on voimauttava valokuva. Voimauttavan valokuvan lähestymistavan mukaan omakuva voi olla mikä tahansa asiakkaasta otettu kuva, jonka hän kokee todeksi ja omaksi. (Savolainen 5.10.2011.) Kuvista voi välittyä esimerkiksi erilaisia tunnetiloja tai luonteenpiirteitä. Samalla kuvat näyttävät meille, millaisena muut meidät näkevät. Kuvaustilanne voi luoda kuvattavalle ja kuvaajalle oman maailman, jonka ulkopuolelle suljetut asiat haalistuvat. Kuvaustilanteessa myös kuvaajan ja kuvattavan aiemmat roolit jakautuvat uudestaan. (Savolainen 2008, 148, 159, 161.) Tällöin kuvattava keskittyy tutkimaan itseään ja sitä, miten hän haluaa nähdä itsensä, mikä on hänelle sillä hetkellä arvokasta ja ajankohtaista, sekä mitä puolia hän haluaa itsessään vahvistaa ja tehdä näkyväksi. Kuvaajan vastuulla taas on huolehtia ympäröivästä ulkoisesta maailmasta ja siitä, mitä kuvassa todellisuudessa näkyy. Kuvaajan tulee keskittyä omalla toiminnallaan ja läsnäolollaan peilaamaan kuvattavassa sitä hyvää, jonka hän kuvattavassa näkee. (Savolainen 5.10.2011.)

Omaelämäkerrallisiin kuviin ja perhealbumien kuviin Weiser (1993) laskee myös omakuvat ja asiakkaan ottamat kuvat. Kuvien valinta, järjestely, jakaminen ja erityisesti valittujen kuvien merkityksen pohdinta voi avata asiakkaalle tietoa hänestä itsestään. Perhekuvien avulla voidaan käsitellä asiakkaan minuutta rakentuneena perheestä, alkuperästä ja ympäristöstä, yhdistettynä ihmissuhdemalleihin sekä yli sukupolven välittyneisiin viesteihin ja odotuksiin. Albumei-

hin vaikuttaa aina se, kuka on koonnut ja valinnut tallennettavat kuvat. Jos albumin on koonnut joku muu kuin asiakas itse, on tärkeää käydä läpi, mitkä kuvat asiakkaan mielestä eivät ole totta, mitkä kuvat valehtelevat, mitkä kuvat asiakas itse poistaisi albumista ja mikä kuva kuvaa asiakkaan perhettä todennukaisesti. Perhealbumien kautta voidaan käydä läpi myös perheen sisäisiä suhteita. (Weiser 1993, 24, 26.)

3.3 Valokuvan käyttö ryhmässä

Valokuvaa on usein käytetty erilaisissa kuntoutusryhmissä (Corr & Griffiths 2007, 107). Ryhmän alkuvaiheessa esimerkiksi projektiivinen valokuvien käyttö auttaa ryhmäläisiä tutustumaan toisiinsa ja näin nopeuttaa ryhmäytymistä. Valokuvan avulla itsestään ja toiveistaan kertominen on helpompaa. Valokuvaa voidaan käyttää myös ryhmän toiminnan tai etenemisen jumiutuessa. Myös ryhmän arvioinnissa voidaan käyttää avuksi valokuvaa. Valokuvilla voidaan arvioida ryhmän tilannetta, ryhmän kohtaamia vaikeuksia ja esteitä sekä ryhmän sisäisiä suhteita. Ryhmässä voidaan käyttää menetelminä esimerkiksi valokuvakollaaseja, omien merkityksellisten kuvien jakamista, valokuvataideteoksia, voimauttavaa kuvausta ja valokuvalla ilmaisemista. (Halkola 2009a, 15; Pehunen 2009, 85.) Erityistä ryhmässä työskentelystä tekee ryhmän kiinteys, ryhmään kuulumisen tunne, ryhmäläisten keskinäinen vuorovaikutus sekä yhteinen jakamisen tunne. Jakamisen kokemus taas lisää ryhmän sisäistä luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. (Pehunen 2009, 85.)

Voimauttavan valokuvan menetelmää voidaan ryhmässä käyttää aikaansaamaan voimautumisprosessi ja parantamaan ryhmän vuorovaikutussuhteita (Savolainen 2009, 211). Voimauttavaa valokuvaa on käytetty runsaasti myös työyhteisöissä, joihin myös koululuokat rinnastuvat. Menetelmän työyhteisöprosessin kulkujärjestys etenee itsestä toisiin: työntekijän omasta voimautumisesta työyhteisön voimaantumiseen. Työyhteisön voimautumisprosessissa olennaista on jokaisen, työpaikan hierarkiasta tai ryhmädynamiikasta riippumatta, oikeus tulla nähdyksi moniulotteisena. Näin mahdollistetaan työyhteisön vuorovaiku-

tustapojen kehittyminen. Dialoginen vuorovaikutus ohjaa esimerkiksi työtoverin kuuntelemiseen ja hänen erilaisten kokemustapojensa kunnioittamiseen. Tällä pyritään kunkin työntekijän kokemukseen oman työn merkityksellisyydestä, jolloin saadaan työyhteisön voimavarat ja piiloon jääneet arvokkaat asiat näkyväksi. (Savolainen 2010, 1.)

4 KOULULUOKKA RYHMÄNÄ

Koululuokka on lapsille ja nuorille merkityksellinen paikka toveri- ja ystävyys-suhteiden luomiselle. Koulu on päivittäinen kohtaamispaikka, jossa ollaan vuosia samojen ihmisten seurassa. Opettaja pystyy välillisesti vaikuttamaan siihen, millaiseksi luokan ystävyys- ja toverisuhteet muodostuvat. Opettajalla on mahdollisuus säädellä luokan ilmapiiriä niin, että oppilaat eivät jätä ketään ryhmän ulkopuolelle ja oppilaat oppivat ottamaan muut huomioon. (Laine 1997, 180.)

4.1 Ryhmä oppimisen mahdollistajana

Ryhmä on ihmisille luonnollinen oppimisympäristö. Ryhmävuorovaikutuksen myötä ryhmä mahdollistaa sosiaalisten taitojen oppimisen. Ryhmässä on aina samanaikaisesti useita erilaisia vuorovaikutussuhteita, jotka muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti. Ryhmän jäsenet jakavat asioita toisilleen ja tukevat toinen toisiaan, jolloin ryhmäläiset kokevat hyväksytyksi tulemisen tunteita ja tuntevat yhteyttä muihin. Ryhmä toimii myös energian ja luovuuden lähteenä sen jäsenille. Ryhmään kuulumisen voi voimistaa tunteita, ja samalla auttaa ryhmäläisiä ilmaisemaan ja tutkimaan tunteitaan. Ryhmä myös muokkaa sen jäsenten käyttäytymistä ryhmäpaineen ja ryhmän normien myötä. (Finlay 1993, 4.) Ryhmän erityispiirteitä havainnollistetaan kuviossa 2.



Kuvio 2. Ryhmän erityispiirteet (Finlay 1993, 5).

Ryhmiä voidaan käyttää myös terapeuttisiin tarkoituksiin. Ryhmän terapeuttiseksi tekijöiksi voidaan mainita muun muassa ryhmäkoheesio, transferenssi, oivaltaminen, empatia, universalisuus eli samankaltaisuuden kokeminen, katarsis, korjaava perhekokemus, mallioppiminen, vuorovaikutus, jäljittely, toivon herääminen, samaistuminen, eksistentiaaliset tekijät kuten oman kuolevaisuuden hyväksyminen ja hyväksyntä. (Finlay 1993, 5; Yalom 1995, ks. Leinonen 2003, 134–135.) Näihin tekijöihin ja niiden ilmenemiseen ryhmässä vaikuttavat esimerkiksi ryhmän kesto ja ryhmän jäsenten henkilökohtaiset piirteet. Joidenkin terapeuttisten tekijöiden, kuten toivon, esiintyminen ryhmän alkuvaiheessa on erityisen tärkeää, toiset tekijät taas ovat merkityksellisempiä ryhmän työskentelyn edetessä. Ryhmän jäsenten hyötymisen terapeuttisista tekijöistä on kuitenkin aina yksilökohtaista. (Yalom 1995, ks. Leinonen 2003, 134–135.)

4.2 Koululuokka vertaisryhmänä

Koska koululuokka koostuu useimmiten samanikäisistä oppilaista, voidaan koululuokka määritellä vertaisryhmäksi. Vertaisryhmiä pidetään lapsen ja nuoren kehitykselle paitsi erittäin merkittävänä, myös erittäin haasteellisina. Vertaisryhmässä opitaan tärkeitä taitoja, kuten sosiaalisia taitoja ja empatiaa, oman paikan ottamista ja johtajuutta. Ryhmän jäsenten tulee pystyä tekemään kompromisseja ja ottamaan toisten tarpeet huomioon. Voidaan jopa väittää, että vertaisryhmällä on kotia ja vanhempia suurempi merkitys lasten sosialisatiolle ja persoonallisuuden kehitykselle. (Salmivalli 1998, 12–14, 33, Salmivalli 2005, 165–166.) Lapsen asema koulun vertaisryhmässä on yhteydessä myös kouluun sopeutumiseen kuten akateemiseen suoriutumiseen ja koulupudokkuuteen (Zettergren 2003, 217).

Lasten vuorovaikutus vertaisten kanssa on vaativampaa kuin aikuisten kanssa, jolloin vertaisten kanssa riskinä on aina torjutuksi tuleminen. Hyväksytyksi tuleminen on puolestaan merkityksellistä kaikille lapsille, ja sen on tutkittu ennakoivan myös tulevaa mielenterveyttä. (Salmivalli 1998, 12–14.) Lapsen vertaillessa itseään vertaisryhmässä hän oppii paljon itsestään ja rakentaa sen myötä minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Jatkuva torjunta vertaisryhmässä johtaa helposti siihen, että lapsi alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Torjutuksi tulevilla lapsilla on muita lapsia suurempi riski jäädä ryhmän ulkopuolelle, ja toisaalta jäädä ilman ystävyysuhteita ja niiden vastavuoroisuutta. Ryhmän ulkopuolella lapsi ei pääse harjoittelemaan niitä tärkeitä taitoja, joita vertaisryhmissä harjoitellaan. Torjutuksi tuleminen on myös yhteydessä kiusatuksi tulemiseen ja yksinäisyyden tunteeseen. (Salmivalli 2005, 165–166.)

4.3 Luokkailmapiiri

Luokkailmapiiri voidaan määritellä systeemiksi, joka koostuu neljästä eri muuttujasta: 1. fyysisestä ympäristöstä, 2. opetuksen järjestelystä 3. opettajien

piirteistä ja 4. oppilaiden piirteistä. Luokkailmapiiri saa muotonsa opettajan ja oppilaiden välisessä, sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tässä vuorovaikutuksessa on olennaista paitsi sen määrä, myös laatu. Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa oppijan tyytyväisyyteen, minäkuvaan ja oppimisprosessiin. Luokkailmapiiriin voidaan nähdä määräytyvän myös ihmisten välisistä suhteista, yksilöiden henkilökohtaisesta kehityksestä ja koulujärjestelmän piirteistä. Nykytutkimuksessa puolestaan korostetaan luokkailmapiiriä arvojen, uskomusten ja normien ilmentäjänä. Luokan tai koulun demokraattinen ilmapiiri edistää demokraattisia arvoja ja kehittää yhteistyötä ja vastuullisuutta koulussa, mutta myös laajemmin yhteisössä. (Schmidt & Cagran 2006, 362.)

Luokkailmapiiriin voidaan yhdistää myös turvallisuuden käsite. Esimerkiksi Salovaaran ja Honkosen mukaan (2011) turvallisuus muodostuu koulussa viidestä osatekijästä: 1. hyväksynnästä ja välittämisestä, 2. luottamuksesta, 3. haavoittuvaksi alistumisesta eli itsensä alttiiksi laittamisesta, 4. tuen antamisesta, ja 5. sitoutumisesta. Toinen osatekijä, luottamus, on tärkein kaikista elementeistä. Luottamus ruokkii luottamusta, ja molemminpuolisen luottamuksen myötä herää turvallisuuden tunne. Luokan ilmapiiri on hyvä, mikäli opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee vahva luottamus. (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19.) Myös Schmuckin ja Schmuckin mukaan (2001) luottamus ja avoin kommunikaatio ovat olennaisia tekijöitä ryhmätyöskentelyä ja työnjakoa vaativalle koulutyöskentelylle (Schmuck & Schmuck 2001, 47).

Vaikka luokkailmapiiri ja luokan ystävyysuhteet ovat toisistaan erillisiä asioita, luo kiinteä luokkailmapiiri hyvät mahdollisuudet ystävyysuhteiden syntymiselle (Schmuck & Schmuck 2001, 115). Lapsen jokapäiväisessä elämässä yksinäisyys vaikuttaa kavereiden ja ystävien puutteeseen, ja sen myötä vaikuttaa heikentävästi tilaisuuksiin harjoitella sosiaalisia taitoja ja tulla hyväksytyksi omassa ryhmässään. Lasten ja nuorten sosiaaliset ongelmat vaativat aikuisen apua tullakseen ratkaistuiksi: varhainen puuttuminen vähentää ongelmien kasautumisen ja kroonistumisen riskiä. (Junttila 2009, 45.)

4.4 Luokan koheesio

Luokkailmapiiriin liittyy tiiviisti kiinteyden käsite. Kiinteys kertoo oppilaiden ryhmähengestä ja ryhmäytymisestä (Niemistö 2007, 57). Kiinteys, koheesio, on vähitellen muodostuva, mutta tärkeä ominaisuus ryhmälle. Koheesioon liittyy vahva yhteenkuuluvaisuuden tunne ja oppilaiden tuki toisiaan kohtaan. (Laine 1997, 203, Schmuck & Schmuck, 115–116.) Laineen (1997) mukaan ryhmän koheesio tarkoittaa koko ryhmän yhdessä tuntemaa vetovoimaa omaa ryhmää kohtaan (Laine 1997, 203). Koheesio syntyy usean eri tekijän ilmetessä yhdessä. Näitä tekijöitä voivat olla esimerkiksi oppilaiden tunne ryhmään kuulumisesta, samaistuminen muihin ryhmän jäseniin ja hyvä tunne osallistumisesta työskentelyyn. (Schmuck & Schmuck 2001, 115–116.)

Ryhmän koheesio voi johtua eri syistä. Voimakkainta koheesio on, kun ryhmässä tehdään kiinnostavia asioita, ryhmän jäsenet suhtautuvat toisiinsa ystävällisesti ja pitävät toisistaan, sekä kun ryhmä kokee, että sen jäseniä ja toimintaa arvostetaan. (Laine 1997, 204–205.) Tutkimusten mukaan koululuokat, joissa jokaisella on vähintään yksi ystävä, ovat kohesiivisiä. Toisaalta luokissa, joissa oppilaat pystyvät selkeästi tunnistamaan suositut ja epäsuositut oppilaat, on matala koheesio taso ja niissä ryhmätyöskentely on hankalaa. (Schmuck & Schmuck 2001, 116.)

Ryhmän, jolla on vahva koheesio, jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että sen muihin jäseniin, ja heidän osallistumisensa ryhmän toimintaan on aktiivista. Kohesiivisen ryhmän jäsenet tekevät yhteistyötä, tukevat toinen toisiaan, luottavat toisiinsa ja työskennellessään yhdessä tuntevat olonsa rentoutuneeksi ja viihtyisäksi. Tällaisen ryhmän jäsenet myös välittävät muiden ryhmäläisten tunteista enemmän ja ovat tyypillisesti lojaalimpia ryhmälle kuin ei-kohesiivisten ryhmien jäsenet. Vaikka kohesiivinen luokkaryhmä sietää kiistelyä ja tulistumista, ne eivät ole luokkaryhmää määrittäviä tekijöitä. (Schmuck & Schmuck 2001, 116.)

Toisaalta koheesio voi olla myös ryhmän toimintaa haittaava tekijä, mikäli ryhmäpaine kasvaa liian suureksi. Tällöin yksilöillä voi olla taipumus muuttaa mieliteensä ryhmän normia vastaavaksi. (Niemistö 2007, 57.) Yhteisöihin voi muodostua myös alaryhmiä, joilla on voimakas koheesio, mutta joiden toiminta ei ole myönteistä koko yhteisön kannalta. Esimerkiksi koululuokkaan voi muodostua niin sanottu sisäpiiri, joka syrjii koululuokan muita jäseniä ja voi suhtautua vihamielisesti heitä kohtaan. Niin sanotut häirikköoppilaat voivat tuntea keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja yhdessä liittoutua muuta luokkaa ja jopa koko koulua vastaan. (Laine 1997, 205–206.)

5 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS

Vaikka valokuvan käyttömahdollisuuksista erilaisissa ryhmissä on kirjoitettu runsaasti, vaikuttaa tutkittua tietoa olevan varsin vähän. Oli siis tarpeellista kartoittaa teemaa tarkemmin, perehtyen käytännössä valokuvan erilaisiin käyttömahdollisuuksiin ryhmässä. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten ryhmämuotoisella, valokuvan terapeuttisia menetelmiä hyödyntävällä ryhmällä voidaan tukea positiivista luokkailmapiiriä.

Opinnäytetyö on osa Olemisen monet tarinat -hanketta, jonka tavoitteena oli juurruttaa luovien toimintojen käyttö osaksi lasten ja nuorten mielenterveystyötä. Hankkeessa kehitettiin taidetoiminnan työvälineitä opettajien käyttöön. Opinnäytetyön avulla perehdytään siihen, miten valokuvan käyttö käytännössä mahdollistuu kouluympäristössä ja koululuokassa. Näin ollen opinnäytetyön tarkoituksena on myös tuottaa tietoa sekä Olemisen monet tarinat -hankkeeseen osallistuneille että muille kouluympäristössä toimiville ammattilaisille.

Tutkimuskysymyksiä muodostettiin kaksi, ja kummallekin kolme alakysymystä.

1. Miten valokuvan terapeuttisilla menetelmillä voidaan tukea positiivista luokkailmapiiriä?

- Miten tutkielmaan osallistuneen luokan oppilaat kokevat luokkailmapiirin muuttuvan?
- Miten tutkielmaan osallistuneen luokan opettaja ja avustaja kokevat luokkailmapiirin muuttuvan?
- Miten ryhmän ohjaajat kokevat luokkailmapiirin muuttuvan?

2. Mitkä valokuvan terapeuttiset menetelmät koetaan toimivimmiksi positiivisen luokkailmapiirin tukemisessa?

- Mitkä valokuvan terapeuttiset menetelmät tutkielmaan osallistuneen luokan oppilaat kokevat toimivimmiksi?
- Mitkä valokuvan terapeuttiset menetelmät tutkielmaan osallistuneen luokan opettaja ja avustaja kokevat toimivimmiksi?
- Mitkä valokuvan terapeuttiset menetelmät ryhmän ohjaajat kokevat toimivimmiksi?

6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Opinnäytetyössä kartoitettiin luokkailmapiirin muutoksia koululuokassa, jossa toteutettiin valokuvan terapeuttisia menetelmiä hyödyntävä kahdeksan kerran ryhmä. Ryhmän tavoitteena oli luokkailmapiirin parantuminen.

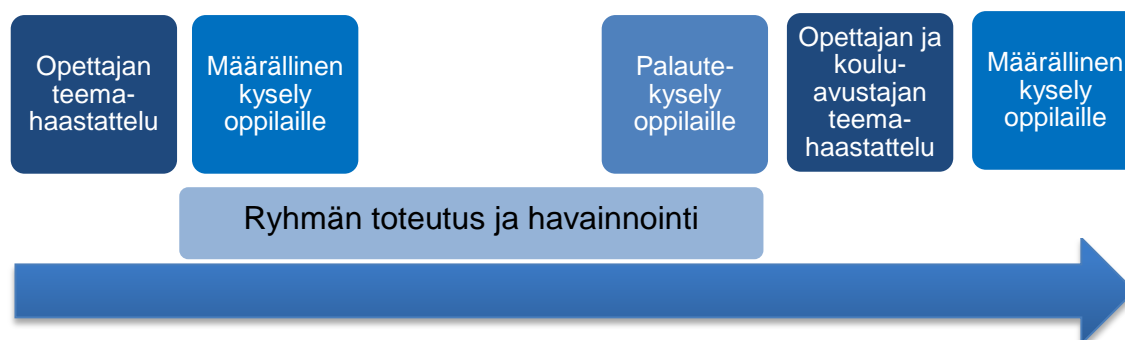
6.1 Tutkielmaan osallistunut luokka

Tutkielmaan osallistunut luokka koostui seitsemästä 12–14 -vuotiaasta oppilaasta: kahdesta tytöstä ja viidestä pojasta. Kaikilla oppilailla oli erityinen kielellinen häiriö. Opettajan ensimmäisen haastattelun perusteella kuitenkin päätettiin, että kielellistä häiriötä ei tarvitse ottaa erityisesti huomioon ryhmän suunnittelussa tai toteutuksessa. Ainut missä kielellinen häiriö huomioitiin, oli toimintojen ohjeistus: ohjeet pyrittiin antamaan selkeästi ja moniosaisten

ohjeiden antamista vältettiin. Lisäksi oppilaat saivat aina tarvittaessa apua ja tarkennusta ryhmän ohjaajilta, opettajalta tai kouluavustajalta.

6.2 Aineistonkeruu

Aineistonkeruumenetelmät olivat sekä laadullisia että määrällisiä. Käyttämällä laajasti eri menetelmiä voidaan löytää laajempia näkökulmia ja lisätä näin opinnäytetyön ja tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 38). Laadullisia menetelmiä olivat luokan opettajan ja kouluavustajan teemahaastattelu, ryhmän havainnointi sekä oppilaille suunnattu palautekysely ryhmästä. Määrällistä aineistonkeruumenetelmää edusti oppilaille suunnattu strukturoitu kysely luokan ilmapiiristä. Aineistonkeruun etenemistä havainnollistetaan kuviossa 3.



Kuvio 3. Aineistonkeruun eteneminen

6.2.1 Määrällinen kysely luokkailmapiiristä

Määrällisenä mittausmenetelmänä käytettiin oppilaille suunnattua kirjallista strukturoitua kyselyä (liite 4). Schmuck & Schmuck (2001, 67–68) ovat laatineet kyselyn alun perin opettajille luokan ilmapiirin selvittämisen apuvälineeksi. Kysely suomennettiin englanninkielestä osana opinnäytetyötä ja muokattiin luokalle sopivaksi. Kysely toteutettiin kahdesti, ennen ryhmäkertoja ja niiden jälkeen. Näin pyrittiin saamaan mahdollisimman luotettava mittaustulos. Kyselyt toteutettiin kontrolloidusti tilanteessa, jossa käytiin yhteisesti jokainen kysymys

läpi ja mahdollistettiin tarkentavien kysymysten esittäminen. Kyselyyn vastattiin nimettömänä.

Kysely koostui kahdesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa selvitettiin ryhmäläisten omia kokemuksia luokkailmapiiiristä. Toisessa osiossa oppilaat arvioivat luokkatovereidensa kokemusta luokkailmapiiiristä. Kussakin osiossa oli seitsemän kysymystä. Kysymykset koskivat luokkatoverin auttamista, luokkatoverin kanssa toimeen tulemistä, koulussa menestymistä, yhteistyötä, kaveriporukoita, joihin on vaikea päästä mukaan, työrauhaa sekä hyväksymistä. Kysymystyyppi perustui järjestysasteikkoon. Asteikkoon perustuvassa kysymystyyppissä esitetään väittämiä, joiden vastausvaihtoehdoista vastaaja valitsee itseensä parhaiten sopivan (Hirsjärvi ym. 2010, 200). Kyselyssä käytettiin Likertin asteikkoa, jossa vastausvaihtoehdot kuhunkin kysymykseen olivat ”aina”, ”joskus”, ”harvoin” ja ”ei koskaan”. Lisäksi kummankin määrällisen osion lopussa oli yksi laadullista tietoa tavoitteleva avoin kysymys.

Määrällisen tutkimuksessa lähtökohtana on empiirisen ilmiön tutkiminen mittaavien määreiden kautta (Tähtinen ym. 2011, 20). Olennaista määrälliselle kyselylle on tutkittavan ilmiön liittäminen teorian tietoon viitekehysten avulla. Tutkittavan havaintoaineiston tulee olla mitattavissa numeerisesti eli määrällisesti. Tarvittaessa tutkijan tulee asettaa määrälliselle tutkimukselle myös hypoteesit, joilla voidaan ennakkoon määrittää mahdollisia ratkaisuja ja selityksiä. (Hirsjärvi ym. 2010, 140, 158.)

6.2.2 Laadullinen kysely ryhmästä

Oppilaille teetettiin puolistrukturoitu palautelomake (liite 7) ryhmästä. Tällä lomakkeella haluttiin saada tietoa oppilaiden kokemuksista ryhmässä. Kysely koostui neljästä avoimesta ja yhdestä suljetusta kysymyksestä. Kysymyksenasettelulla vastaajat ohjattiin pohtimaan valokuvaryhmää, ja avoimilla vastauksilla pyrittiin saamaan vastaajien oma ääni kuuluviin. Kyselyn kolme ensimmäistä kysymystä käsitteli ryhmää sinänsä, neljännessä kysymyksessä

pyydettiin yleistä palautetta ryhmän ohjaajille. Viidennellä, suljetulla kysymyksellä, kartoitettiin oppilaiden kokemusta valokuvaryhmästä numeerisesti. Palautekyselyn alkuperäisenä tarkoituksena oli antaa palautetta ryhmänohjaajille heidän työskentelystään. Kun kyselyn teettämisen jälkeen huomattiin vastauksissa oleva arvokas tieto, päätettiin aineistoa käyttää myös osana tutkielmaa.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on kuvaaminen ja kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullinen ei ole sidottu teoriaan tai hypoteeseihin vaan aineiston laajaan ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Tämä antaa vastaajalle mahdollisuuden määrittää sen, mikä on tärkeää. Laadullinen kysely tulee muotoilla niin, että vastaajien näkökulmat pääsevät esille. Näiden näkökulmien esille tuomista tukee se, että vastaukset käsitellään ja tulkitaan ainutlaatuisina. (Hirsjärvi ym. 2010, 161, 164.) Tämä taas mahdollistaa sen, että laadullisella tutkimuksella voidaan saada erilaisia ja monentyyppisiä tuloksia ja ratkaisuja (Saaranen-Kauppinen & Puuniekka 2011).

6.2.3 Opettajan ja kouluavustajan teemahaastattelu

Tutkimukseen osallistuneen luokan opettajaa haastateltiin käyttäen teemahaastattelua (liite 1 ja liite 2). Haastattelu toteutettiin kahdesti, ennen ryhmän alkua ja sen jälkeen. Ensimmäisellä haastattelukerralla tarkoituksena oli selvittää luokan senhetkinen ilmapiiri opettajan näkökulmasta. Haastattelua käytettiin myös ryhmäkertojen alustavaan suunnitteluun ja ryhmäkertojen tavoitteiden alustavaan luomiseen. Toisella haastattelukerralla, jolloin mukana oli myös luokan kouluavustaja, pyrittiin selvittämään, millainen vaikutus toteutetulla ryhmällä oli ollut luokan ilmapiiriin ja suvaitsevaisuuteen opettajan näkökulmasta, ja mitkä valokuvan terapeutitiset menetelmät opettaja ja avustaja kokivat toimivimmiksi positiivisen luokkailmapiirin tukemisessa.

Molempien teemahaastattelujen yhteydessä käytettiin myös Schmuck & Schmuckin (2001, 142) opettajien työvälineeksi suunnittelemaa piirroskuviota (liite 3), jonka avulla opettaja määritteli ystävyyssuhteita luokassa visuaalisessa muodossa. Vaikka luokkailmapiiri ja luokan ystävyyssuhteet ovat toisistaan erillisiä asioita, luo kiinteä luokkailmapiiri hyvät mahdollisuudet ystävyyssuhteiden syntymiselle (Schmuck & Schmuck 2001, 115).

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kysymykset kohdennetaan ennalta valittuihin teemoihin. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset laaditaan ennalta ja ne ovat haastateltaville samat, mutta kysymysten järjestystä ja sanamuotoa voi muokata tilanteen mukaan. Vastauksia ei ole rajattu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin. Olennaisinta teemahaastattelussa on se, että haastattelu etenee ennalta valittujen keskeisten teemojen mukaan. Tämä mahdollistaa haastateltavan omien tulkintojen ja merkityksien esille tulemisen. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48.)

6.2.4 Havainnointi

Ryhmän aikana luokan ilmapiiriä havainnoitiin systemaattisesti opinnäytetyötä varten tehdyn havainnointilomakkeen, eräänlaisen tarkistuslistan, avulla (liite 6). Havainnoitavat asiat nostettiin esiin teoriasta. Koska luokan ilmapiiriä sinänsä on ulkopuolisen haastavaa havainnoida objektiivisesti, havainnointi kohdistettiin luokan oppilaiden väliseen yhteistyöhön, jota voidaan käyttää kuvaamaan luokan ilmapiiriä. Ryhmässä havainnoitiin, miten oppilaiden välinen kunnioitus ilmeni muun muassa mielipiteiden kuuntelun ja kehonkielen kautta, miten oppilaat huomasivat toisten avuntarpeen ja reagoivat siihen, ja miten he reagoivat parin- ja ryhmänmuodostukseen.

Metsämuurosen (2003) mukaan havainnointi tarkoittaa sitä, että tutkija tarkkailee tutkimuksen kohdetta. Havainnointi voi tapahtua joko enemmän tai vähemmän objektiivisesti. Sen aikana tutkija kirjoittaa joko muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Havainnointi voidaan jakaa neljään eriasteiseen osallistumi-

seen, jotka ovat: 1. Havainnointi ilman varsinaista osallistumista, 2. Havainnoija osallistujana, 3. Osallistuja havainnoijana sekä 4. Täydellinen osallistuja. Osallistuvaa havainnointia voidaan suorittaa joko niin, että tutkija on selkeästi tutkijan roolissa (havainnoija osallistujana) tai siten, että tutkija on ennemminkin toimijan roolissa (osallistuja havainnoijana). (Metsämuuronen 2003, 190–191.) Toisaalta havainnointi voidaan jakaa kuvaten myös sitä, miten säädeltyä havainnointi on. Havainnointi voi olla hyvinkin systemaattista, tai se voi olla täysin vapaata. Systemaattisessa havainnoinnissa käytetään usein erilaisia apuvälineitä, kuten tarkistuslistoja. (Hirsjärvi ym. 2010, 214–215.)

Opinnäytetyön tekijöiden rooli havainnoinnin aikana oli osallistuva. Havainnointiaineisto kerättiin samanaikaisesti ryhmän ohjaamisen kanssa, ja ryhmässä vaihdeltiin päävastuuta ohjaamisessa ja havainnoinnissa. Opinnäytetyön tekijöiden rooli havainnoitsijoina vaihteli luokkien ”havainnoija osallistujana” ja ”osallistuja havainnoijana” välillä.

Systemaattisen havainnoinnin lisäksi käytettiin vapaata havainnointia. Vapaa-seen havainnointiin kuului kaikki se tieto, joka ryhmästä saatiin niin sanotusti lomakkeen ulkopuolella, kuten se, miten ryhmäkerrat etenivät, mitkä olivat työskentelyn kannalta ongelmallisia hetkiä ja mitkä hedelmällisiä toimintatapoja. Havainnot kirjattiin jokaisen ryhmäkerran jälkeen päiväkirjaan. Havainnointi suoritettiin toimintaan osallistumisen ohella.

6.3 Valokuvaryhmän suunnittelu

Opinnäytetyön tekijät toimivat valokuvaryhmän suunnittelijoina ja ohjaajina. Ryhmä suunniteltiin käyttäen tukena luokan opettajan ensimmäisessä teemahaastattelussaan antamaa kuvausta oppilaista sekä luokan haasteista. Haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin, minkä avulla pystyttiin tarkemmin pureutumaan luokan haasteisiin ja suunnittelemaan työskentelytapoja. Ennen ryhmän alkua ryhmälle luotiin alustavat suuntaviivat ja tavoitteet sekä suunniteltiin ryhmässä käytettäviä menetelmiä. Ryhmän alettua huomattiin nopeasti, että ryhmän sisältöä oli usein muokattava ryhmäkertojen aikana,

nopeassa tahdissa. Näin ollen päädyttiin suunnittelemaan vain muutama ryhmäkerta etukäteen.

Ryhmän toiminnat suunniteltiin toiminnan analyysia käyttäen. Jokaiselle ryhmäkerralle laadittiin tavoitteet etukäteen. Suunnitteluun kuului myös ryhmäkertojen ohjausvastuiden jako: toinen ohjaajista oli aina päävastuussa kulloinkin tehtävästä toiminnasta, ja toinen toimi ryhmän havainnoitsijana. Ryhmän suunnittelussa apuna olivat myös Olemisen monet tarinat -työpajasta saadut opit, kokemukset ja menetelmät.

6.4 Valokuvaryhmän toteutus

Toteutuksessa oli kahdeksan ryhmäkertaa, jotka toteutuivat viikon välein. Kukin ryhmäkerta kesti yhden kaksoistunnin ajan, eli 2x45 minuuttia. Ryhmän tavoitteena oli tukea positiivista luokkailmapiiriä.

Jokaisen ryhmäkerran alussa käytettiin virittäytymisharjoituksena Spectro-kortteja, jotka ovat opetus-, ohjaus- ja terapiatilanteisiin suunniteltuja assosiativisia, symbolisia valokuvakortteja. Korteilla voidaan yrittää etsiä ja jakaa tarinoita, jotka kertovat yksilön voimavaroista. Ryhmissä korteilla voidaan tuoda esille ryhmäläisten yksilöllisyys ja erityisyys. (Halkola 2009b, 185.) Korttien avulla ryhmässä harjoiteltiin itsestä kertomista ja jakamista. Lisäksi korttien käytön avulla luotiin rutiinia ryhmäkertoihin, millä pyrittiin lisäämään turvallisuudentunnetta ryhmässä. Kaikki korttisarjan kortit oli levitettyinä pöydälle, josta jokainen ryhmäläinen kävi omalla vuorollaan hakemassa valitseman kortin. Kuvakortin avulla vastattiin yhteisesti esitettyyn kysymykseen. Kaikkien valittua kortin kerrottiin omasta kortista muulle ryhmälle. Toiminnassa korostettiin jokaisen oikeutta määritellä oman kuvansa merkitys. Ensimmäisillä ryhmäkerroilla käytettiin helppoja ja konkreettisia kysymyksiä, kuten ”Millaista oli tulla kouluun tänään?”, joihin korteilla tuli vastata: näin kynnys itsestä kertomiseen madaltui. Kolmannella ryhmäkerralla kortin avulla tuli vastata kysymykseen omasta sen hetkisestä tunnetilasta tai olotilasta. Tämän kysymyksen kanssa työskentelyä jatkettiin ryhmän loppuun asti, sillä se osoittautui ryhmäläisille

sopivan haastavaksi. Näin oppilaat oppivat vähitellen kertomaan itsestään enemmän valokuvien avulla.

1. ryhmäkerta – Aloitus

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Tutustua erilaiseen työskentelytapaan tutussa luokkaryhmässä
- Harjoitella parityöskentelyä
- Oppia digikameran käytön perusteet

Ryhmäkerralla harjoiteltiin kameran käyttöä ja kuvaamista. Alkututustumisen jälkeen pidettiin lyhyt, havainnollistava esittely kameran käytöstä, minkä jälkeen oppilaat jaettiin pareihin. Pareittain oppilaat ottivat kuvat aiheesta ”Mistä minä pidän?”. Aihetta rajattiin siten, että kuva tuli ottaa luokan sisällä, annetun aikarajan puitteissa. Lopuksi jokainen esitteli oman kuvansa ja jakoi muulle ryhmälle kokemuksensa valokuvan ottamisesta ja kameran käytöstä.

2. ryhmäkerta – Valokuvaryhmä TAJANM

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Ryhmäläiset käyttävät digikameraa itsenäisesti ja sujuvasti
- Ryhmäläiset kunnioittavat toistensa mielipiteitä keskustelussa
- Ryhmäläiset työskentelevät 3-4 hengen pienryhmässä ilman yhteenottoja

Ryhmäläiset tekivät ensimmäisellä kerralla ottamistaan kuvista yhdessä kuvakollaasin. Oppilaiden tuli myös keksiä valokuvaryhmälle nimi. Tehtävässä harjoiteltiin muun muassa neuvottelutaitoja, toisen mielipiteen kunnioittamista ja oman mielipiteen ilmaisua. Ryhmän nimen keksimisen jälkeen luokka jaettiin kahteen ryhmään. Näissä pienryhmissä oppilaiden tuli ottaa yhdessä kuvia valitsemastaan adjektiivista.

3.ryhmäkerta – Suuri kuvakollaasi!

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Ryhmäläiset uskaltavat ilmaista oman mielipiteensä ja kokemuksensa ryhmässä
- Ryhmäläiset oppivat kuuntelemaan toistensa mielipiteitä ja auttavat toisiaan kuvakollaasin työstämisessä

Edellisellä kerralla otetut kuvat heijastettiin luokan valkokankaalle diaesityksenä. Ryhmäläiset saivat vuorollaan jakaa kokemuksiaan edellisen kerran työskentelystä: mitä ajatuksia työskentely herätti ja millaiselta ryhmätyöskentely tuntui. Tunnin lopulla etsittiin omissa ryhmissä lehdistä lisää kuvia adjektiiveihin liittyen. Tarkoituksena oli aloittaa tunnilla kuvakollaasin työstäminen, mutta kuvista keskusteleminen ja ryhmätyöskentely vei odotettua enemmän aikaa.

4. ryhmäkerta – Ihana kuva itsestä

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Ryhmäläiset oppivat kuuntelemaan toistensa mielipiteitä ja auttavat toisiaan kuvakollaasin työstämisessä
- Ryhmäläiset uskaltavat kertoa itsestään ryhmässä
- Ryhmäläiset kertovat mielipiteitään ohjatussa keskustelussa
- Ryhmäläiset oppivat kuuntelemaan ja kunnioittamaan toistensa kokemuksia

Ryhmäläiset saivat yhteistyönä valita, mitkä aiemmin otetuista kuvista tulostettiin. Tulostetuista kuvista tehtiin ryhmissä kuvakollaasi. Apuna he saivat käyttää lehdestä leikkaamiaan uusia kuvia sekä koulun askarteluvälineitä. Ryhmien tuli myös suunnitella, miten he esittelevät kollaasin muulle luokalle.

Kollaasin työstämisen ja sen esittelyn jälkeen keskusteltiin ryhmässä työskentelystä. Keskustelua herätettiin muun muassa seuraavilla kysymyksillä:

- Millaista on työskennellä hyvässä ryhmässä?

- Millainen on hyvä ryhmä?
- Mistä hyvä ryhmä rakentuu?
- Ketkä vaikuttavat ryhmähenkeen?
- Miten ryhmähenkeen voi vaikuttaa?

Lisäksi ryhmäläisillä oli ollut kotitehtävä: heidän oli määrä tuoda mukanaan kuva itsestään. Kuvan tuli olla otettu heille tärkeässä tilanteessa tai paikassa, tai sen tuli muuten tuoda mieleen hyviä muistoja. Jokainen sai vuorollaan jakaa oman kuvansa kertomalla, missä se on otettu, keitä muita kuvassa mahdollisesti on, miksi valitsi juuri tämän kuvan, millaisia ajatuksia nuorella oli kuvanottohetkellä ja millaisia ajatuksia se tilanteessa herätti. Lopuksi kaikkien esiteltyä kuvansa käytiin keskustelua siitä, miltä omien ajatusten ja kokemusten jakaminen tuntui, ja miltä tuntui kuulla muiden ajatuksia ja kokemuksia.

5. ryhmäkerta – Omakuva

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Ryhmäläiset tunnistavat omia hyviä puoliaan ja kertovat niistä
- Ryhmäläiset huomioivat toisensa kahdenkeskeisessä kuvaustilanteessa
- Ryhmäläiset oppivat ilmaisemaan mielipiteensä sanattomasti

Viidennellä ryhmäkerralla ryhmäläiset ottivat toisistaan omakuvat. Kuvat otettiin pareittain rauhallisessa luokkatilassa ryhmän ohjaajien avustuksella, muiden oppilaiden ja opettajan leikkiessä koulun pihalla. Ennen kuvaamista jokaisella kuvattavalla oli aikaa miettiä omia hyviä puoliaan ja sitä, missä juuri he ovat hyviä: näin pyrittiin saamaan oppilaille hyvä tunnelma kuvaushetkeen. Jokainen sai valita omakuvalleen haluamansa värisen huivin taustaksi. Parit ottivat kuvat toisistaan vuorotellen. Kuvaustilanteen alussa kuvattava kertoi omia hyviä puoliaan, ja kuvaajan kanssa keskusteltiin siitä, miten hän voisi ottaa kuvattavan mahdollisimman hyvin huomioon jännittävässä tilanteessa. Jokaisesta kuvattavasta otettiin kuvia niin pitkään, kunnes tämä sai itseään miellyttävän kuvan, jonka hyväksyi. Lopuksi parien kanssa keskusteltiin kuvaustilanteesta.

Lopuksi kuvattavana olemisesta annettiin ryhmässä palautetta. Luokassa kulki takaseinän poikki naru, jonka toinen pää merkitsi positiivista, ja toinen pää negatiivista kuvauskokemusta. Jokainen sai ripustaa omakuvansa pyykkipojalla juuri siihen kohtaan, mikä tuntui oikealta.

6. ryhmäkerta – Omakuva uudessa ympäristössä

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Ryhmäläiset tunnistavat ja jakavat itselle tärkeitä asioita muulle ryhmälle
- Ryhmäläiset kuuntelevat ja kunnioittavat muille merkityksellisiä asioita
- Ryhmäläiset keskittyvät omaan toimintaansa häiritsemättä muita

Kuudennella kerralla luotiin edellisellä kerralla otetuille omakuville uusi ympäristö. Uusi ympäristö saattoi olla esimerkiksi unelmien lomakohde, unelmien oma huone tai ammatti. Käytössä oli muun muassa väriliituja, puuvärejä ja vesivärejä. Jokaisen tuli esitellä oman työnsä muulle luokalle: kertoa missä siinä on, mitä kaikkea siellä on ja miksi valisti juuri tämän ympäristön. Jokaisen kerrottua työstään jaettiin ryhmässä kokemuksia siitä, miltä tuntui kertoa luokan edessä omasta työstään.

7. ryhmäkerta – Meidän luokan stoorit

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Jokainen ryhmäläinen kertoo oman mielipiteensä luokkaryhmässä
- Ryhmäläiset ohjaajien avustamana löytävät ryhmälle merkityksen hetken
- Elokuvan suuntaviivat saadaan suunniteltua ja työ saadaan vähintäänkin alulle
- Ryhmäläiset työskentelevät sujuvasti ryhmässä, jonka kokoonpanoon eivät ole itse vaikuttaneet

Ryhmäläiset olivat saaneet edellisen kerran lopuksi kotitehtävän: jokaisen tuli miettiä ja kirjoittaa paperille, mitä kivaa luokka on yhdessä tehnyt ja kokenut. Tavoitteena oli kerätä yhteisiä mieleen painuneita hetkiä ja hauskoja tapahtu-

mia. Nämä hetket käytiin yhdessä läpi, ja niistä valittiin se, jonka ryhmä halusi jakaa muulle koululle, ja työstää elokuvaksi.

Oppilaat jakautuivat kahteen ryhmään: ääniryhmään ja kuvaryhmään. Ääniryhmä suunnitteli ääniä luokan valittuun hetkeen, kuvaryhmä puolestaan valokuvia ja videokuvaa. Ryhmät aloitettiin mieltien, mitä ryhmä haluaa hetkistä kertoa ja mitkä olivat oleelliset asiat, äänet ja näkymät. Suunnittelun jälkeen koko luokkaryhmä aloitti yhdessä äänien työstämisen.

8. ryhmäkerta – Meidän luokan stoorit elokuvana

Ryhmäkerran tavoitteet:

- Ryhmäläiset ilmaisevat omat mielipiteensä sujuvasti
- Ryhmäläiset tuottavat vapaasti ideoita luokkaryhmässä
- Ryhmäläiset antavat kukin palautetta työskentelystä niin sanallisesti kuin sanattomasti

Ryhmäkerralla jatkettiin elokuvan työstämistä: tehtiin ääniä, videoita ja kuvia ryhmäläisten ideoiden ja suunnitelmien pohjalta. Tuotoksia siirrettiin tietokoneelle sitä mukaan, kun niitä valmistui. Tietokoneella ohjaajat muokkasivat materiaalia ryhmäläisten ideoiden ja ohjeiden mukaan. Lopputuloksena oli luokan oma elokuva: *Meidän luokan stoorit*.

Kun lopullinen tuotos oli katsottu, kerättiin ryhmäläisiltä suullinen palaute ryhmästä. Lisäksi kaikille annettiin paperinpalat, joissa oli kunkin ryhmäläisen nimi. Oma nimilappu tuli kiinnittää tuttuun tapaan pyykkinarulle, jonka toinen pää merkitsi positiivista kokemusta ja toinen negatiivista.

Ryhmä päätettiin ylimääräisellä kerralla, jolloin pidettiin luokassa koko luokan yhteisen elokuvan, *Meidän luokan stoorien*, ensi-ilta. Samalla kerralla otettiin kaikista ryhmään osallistuneista myös ryhmäkuva.

6.5 Aineiston analysointi

Opettajan ja kouluavustajan teemahaastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin. Yhteensä aineistoa kertyi 11 sivua ja 3895 sanaa, rivivälin ollessa 1,5 ja fontin Arial 12. Haastattelun litteroinnin jälkeen tekstit luettiin useaan kertaan, minkä jälkeen siitä alettiin eritellä teemoja. Aihealueet nousivat teksteistä esiin teorialähtöisesti, ja ne noudattivat pitkälti haastattelu runkoja. Aineiston teemoiksi nousivat ”Luokkailmapiiri ja koulukiusaaminen”, sekä ”Toimivat valokuvaterapeuttiset menetelmät”. Analysoidun haastattelun teemoja havainnollistetaan kuviossa 4.



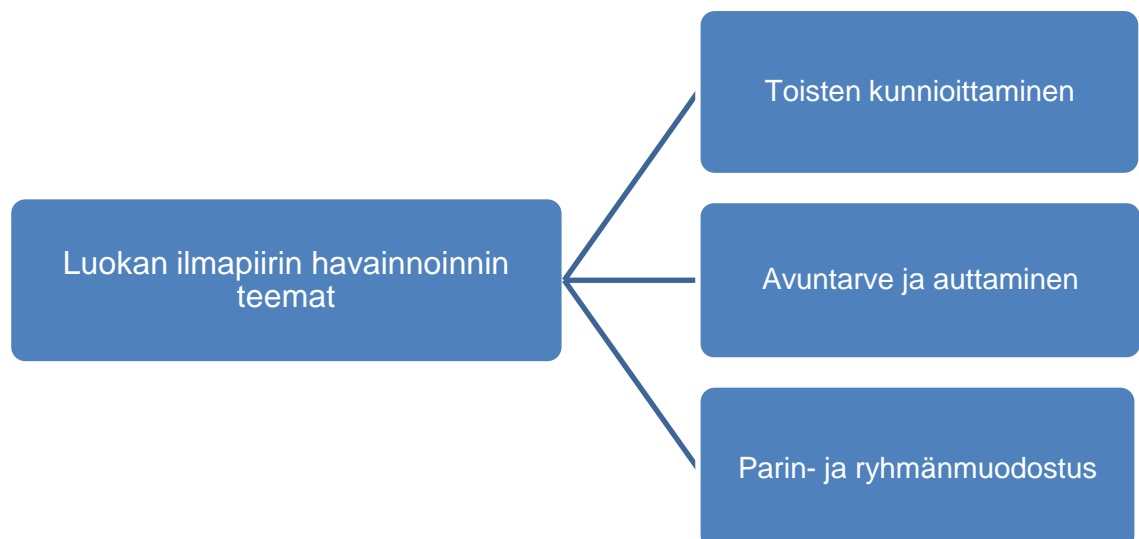
Kuvio 4. Jälkimmäisen teemahaastattelun teemat.

Haastattelujen yhteydessä opettajalle teetetyt kaaviopiirustukset analysoitiin vertaamalla ennen ryhmää piirrettyä kuvaa ryhmän jälkeen piirrettyyn kuvaan.

Oppilaille suunnattu määrällinen kysely analysoitiin SPSS-tilasto-ohjelman avulla. Jokainen lomake tarkistettiin mahdollisten vastausten puutteellisuuksien vuoksi. Yhtäkään lomaketta ei jouduttu hylkäämään. Kyselyn vastaukset koodattiin ohjelmaan, jonka avulla niille tehtiin merkkitestit ja Wilcoxonin testi. Testejä käytetään muutoksen analysointiin. Merkkitestillä pyritään tarkastelemaan

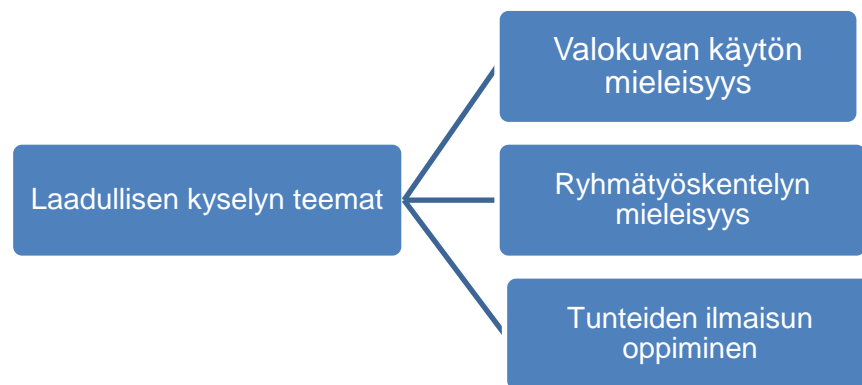
kahden toisistaan riippuvan mittauksen välisen eron suuntaa. Sillä voidaan havainnoida myös kahden ryhmän välisiä eroja. (Luojoala 2006, 140.) Wilcoxonin testillä taas voidaan selvittää kahden toisistaan riippuvan muuttujan jakaumien välistä eroa: se laskee jokaisen havaintoyksikön muuttujaparin absoluuttisen erotuksen (Tähtinen ym. 2011, 99). Testien tuloksista laskettiin ennen ja jälkeen -vastausten erotukset. Erotukset jaettiin esille tulleiden kolmen teeman mukaan. Erotukset taulukoitiin teemoittain Excel-ohjelmalla. Kyselyn ensimmäisen, omaa kokemusta käsittelevän, ja toisen, muiden kokemusta käsittelevän osion, vastaukset käsiteltiin erikseen.

Opinnäytetyön tekijöiden tekemät havainnot koostuivat sekä systemaattisista että vapaasta havainnoinnista. Systemaattisessa havainnoinnissa käytettiin tarkistuslistaa (liite 6). Kaikki tehdyt havainnot kerättiin yhteen tekstitiedostoon. Aineistoon palattiin useasti, minkä jälkeen opinnäytetyön tekijät teemoittelivat aineistoa erikseen, toisistaan riippumatta. Aineisto teemoiteltiin teorialähtöisesti, systemaattisessa havainnoinnissa käytetyn tarkistuslistan mukaisesti (liite 6). Tämän jälkeen teemoittelusta keskusteltiin yhdessä. Näin havainnoista saatiin yhtenäinen kuva, jonka molemmat osiot tukivat toisiaan. Teemoittelua havainnollistetaan kuviossa 5.



Kuvio 5. Luokan ilmapiirin havainnoinnin teemat.

Oppilaille teetetyt laadullisen kyselyn vastaukset käytiin yksitellen läpi vastausten mahdollisten puutteellisuuksien vuoksi. Analyysissa käytettiin kaikkia vastauksia. Lomakkeiden vastaukset purettiin tietokoneelle, ja niihin perehtymisen jälkeen teksti teemoiteltiin aineistolähtöisesti. Koska aineisto oli hyvin pieni, ei aineistosta etsitty erillisiä alateemoja. Teemoja havainnollistetaan kuviossa 6. Viimeisestä, oppilaiden kokemusta valokuvaryhmästä numeerisesti kartoittaneesta kysymyksestä laskettiin vastauksien keskiarvo ja moodi.



Kuvio 6. Laadullisen kyselyn teemat

7 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET

Opinnäytetyön tulokset jaettiin kahteen osioon tutkimuskysymysten mukaisesti: positiivisen luokkailmapiirin tukemiseen valokuvan terapeuttisia menetelmiä käyttäen sekä toimiviin valokuvan terapeuttisiin menetelmiin positiivisen luokkailmapiirin tukemisessa. Molemmat osiot käsitellään sekä oppilaiden, opettajan että ryhmän ohjaajien näkökulmista.

7.1 Positiivisen luokkailmapiirin tukeminen

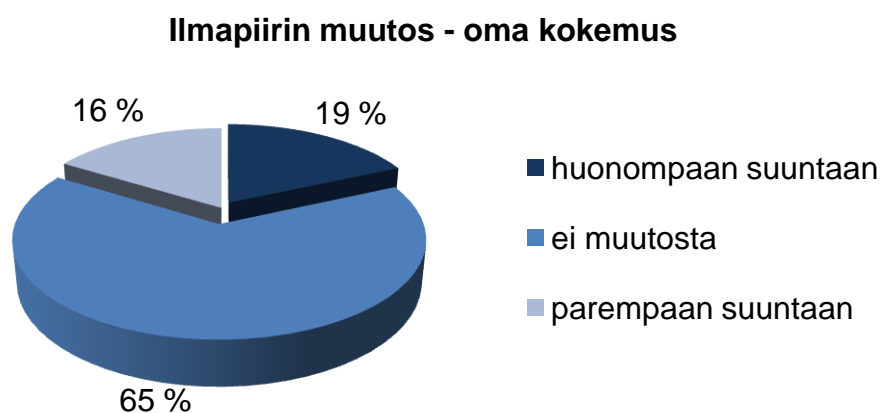
Oppilaiden kokemus luokkailmapiirin muutoksesta

Oppilaille suunnatulla määrällisellä kyselyllä (liite 4) selvitettiin, miten oppilaat kokivat luokkailmapiirin ennen ja jälkeen ryhmän. Kysely toteutettiin sekä ennen

ryhmää että ryhmän jälkeen. Kyselyssä selvitettiin erikseen, miten oppilaat kokevat luokkailmapiirin ja miten he arvioivat luokkatovereidensa kokevan luokkailmapiirin.

Kyselyn tulokset voidaan jakaa kolmeen: luokkailmapiirin muuttumiseen paremmaksi, luokkailmapiirin muuttumiseen huonommaksi sekä luokkailmapiirin pysymiseen ennallaan. Luokkailmapiirin muuttuminen paremmaksi merkitsee, että luokassa on aiempaa rauhallisempi työskennellä, oppilaat auttavat toisiaan enemmän, oppilaista on mukava työskennellä yhdessä ja työskentely-ympäristö on suvaitsevainen ja hyväksyvä. Huonontunut luokkailmapiiri puolestaan merkitsee näiden tekijöiden vähäistä esiintymistä vastauksissa.

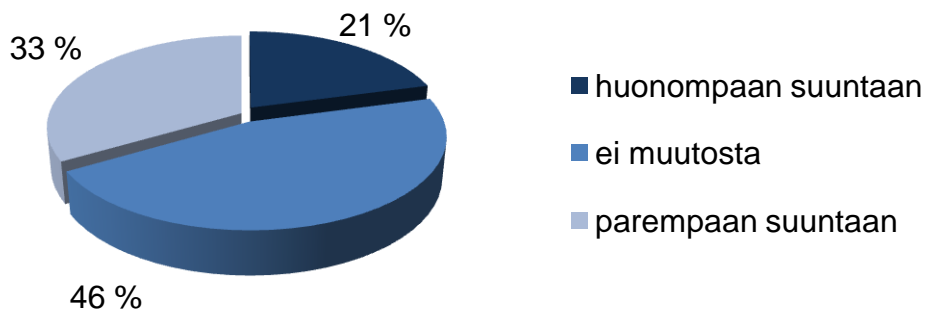
Kyselyn ensimmäisessä osiossa kartoitettiin oppilaiden omaa kokemusta luokkailmapiiristä. Oppilaiden kokemuksissa ryhmän jälkeen suurin muutos oli tapahtunut luokkatoverin auttamisessa. Vaikka suurin osa vastauksista oli lähes sama ennen ja jälkeen ryhmän, kolmen vastaajan mielestä luokkatoveria ei ryhmän jälkeen ollut enää yhtä mukava auttaa kuin ennen ryhmää. Suurimmalla osalla vastaajista oma kokemus luokkailmapiiristä oli säilynyt ennallaan. Kuviossa 4 esitetään vastausten muutosta ennen ryhmää ja ryhmän jälkeen. Kuvioon laskettiin jokaisen vastaajan yksittäisten vastausten mahdollinen muutos. Kuvion prosentit kuvaavat yksittäisten kysymysten muutosta.



Kuvio 7. Ilmapiirin muutos: oppilaiden oma kokemus

Kyselyn toisessa osiossa selvitettiin, miten oppilaat arvioivat luokkatovereidensa kokevan luokkailmapiirin. Tässä osiossa muutoksia oli tapahtunut ensimmäistä osiota enemmän. Kolme vastaajaa arvioi muiden kokevan yhteistyön tekemisen luokkatoverin kanssa mukavammaksi ryhmän jälkeen. Lopulla neljällä vastaajalla arvio ei ollut muuttunut. Oppilaat arvioivat myös, että ryhmän jälkeen muut ryhmäläiset hyväksytään paremmin sellaisina kuin he ovat. Yleisesti toisen osion vastaukset olivat muuttuneet paremman ilmapiiriin suuntaan enemmän kuin ensimmäisen osion vastaukset. Kuvio 5 havainnollistaa muutosta oppilaiden arvioista muiden kokemasta ilmapiiristä. Kuvion prosentit kuvaavat yksittäisten kysymysten muutosta.

Ilmapiirin muutos - arvio muiden kokemuksesta



Kuvio 8. Ilmapiirin muutos: oppilaiden arvio luokkatovereidensa kokemuksesta.

Osiolla oli myös yhdistäviä tekijöitä. Kummastakin osiosta nousi esille, että yhteistyö on koettu mukavammaksi ryhmän jälkeen kuin ennen ryhmää. Samoin luokan työskentelyrauha näyttää oppilaiden kokemusten mukaan parantuneen. *Minä ja muut* -osioita yhdisti myös niiden suuntaukset huonomman luokkailmapiiriin suuntaan. Kummassakin osiossa muiden auttamista, koulussa menestymistä ja muiden kanssa toimeen tulemistä käsittelevien kysymysten vastaukset olivat pienissä määrin muuttuneet huonomman ilmapiiriin suuntaan.

”Sit vaan mennään ja tehään.” – opettajan ja kouluavustajan kokemus luokkailmapiirin muutoksesta

Opettajan mukaan luokan yleistilanne oli ryhmätoteutuksen jälkeen aiempaa parempi. Oppilaat olivat loppukeväältä aiempaa tietoisempia luokan ilmapiiristä asioiden ja teemojen aktiivisen esilletuomisen vuoksi. Ryhmätyöskentely oli helpottunut kevään aikana, mikä oli opettajan mukaan suuri helpotus käytännön työhön.

Kevään aikana luokan ilmapiiriin oli kiinnitetty huomiota runsaasti myös valokuvaryhmän ulkopuolella. Aktiivisen asioiden eteen työskentelyn vuoksi opettajan oli hankala sanoa, mikä oli juuri toteutetun ryhmän osuus luokkailmapiirin ja ryhmätyöskentelyn tukemisessa.

-- tässä hetkellä ollaan ehkä tietoisempia, ku tässä ollaan ääneen otettu auki nää jutut ja puhuttu enemmän tästä ryhmässä olemisesta ja ilmapiiristä ja miltä toisesta tuntuu on puhuttu. Ehkä se on ku on korostetusti monta viikkoa aina niinku... Ja yhdes tehtiin... Ni sikäli kyllä, mut ei tässä mitään nups oo tapahtunu. Ehkä semmosta että ku et jakaudutaan ja tehdään jotain parijuttuja, ni se ei oo enää semmosen vaivan takana että ”oohhhoijjaa” ja ”ooh” ja ”eeen”, vaan sit vaan mennään ja tehään. -- Ja sit ku niihin valokuvaryhmiinki jaettiin niihin pareihin, ni eihän siinäkään tullu mitään mötinää.

Opettajan mukaan luokan klikit olivat loppukeväältä edelleen selkeästi näkyvissä, minkä hän kuvasi piirroksessaankin. Klikit ja yksinäisten oppilaiden asemat olivat samoja kuin talvella. Opettaja arvioi, että klikkejä olisi varsin hankala purkaa oppilaiden suurten yksilöllisten erojen vuoksi. Vaikka luokassa ilmeni edelleen piikittelyä, oli se vähentynyt edelliseen syksyyn verrattuna. Systemaattinen puuttuminen kielenkäyttöön ja toisten kohteluun oli hillinnyt piikittelyä. Kiusaamista luokassa ei opettajan mukaan ollut esiintynyt aiemminkaan. Varsinaista erimielisyyden sietokykyä opettajan oli hankala arvioida, sillä erimielisyyksiä luokassa ei ollut niihin aikoihin juurikaan tullut. Oppilaat ottivat toistensa ideat vastaan hyvin. Avun antaminen ja tarjoaminen oppilaiden kesken oli silti edelleen haastavaa.

Ryhmän ohjaajien kokemus luokkailmapiirin muutoksesta

Oppilaiden kyky yhteistyöhön vaihteli suuresti ryhmäkertojen välillä. Havainnoinnista on kuitenkin huomattavissa, että oppilaiden suhtautuminen toisiinsa parani ryhmäkertojen edetessä. Avun antaminen sekä pyydetessä että omaaloitteisesti oli oppilaille erityisesti ryhmän alussa varsin haastavaa. Poikkeuksiakin ryhmäkerroilla oli näkyvissä, kuitenkin lähinnä kaverusten kesken. Myös pienryhmiin ja pareihin jakautuminen oli aluksi haastavaa: oppilaat pyörittelivät silmiään, eivät olisi halunneet vaihtaa paikkaa luokassa, ja kommentoivat ryhmäjakoja ikävään sävyyn: ”*Miks minä?*”, ”*Onks pakko?*”.

Mitä pidemmälle ryhmäkerrat etenivät ja mitä enemmän erilaisissa pienryhmissä työskenneltiin, sitä luontevammaksi ryhmäjakotilanteet muodostuivat. Oppilaat vaihtoivat luokassa paikkaa ongelmitta ja heidän kehonkielensä muuttui neutraalimmaksi. Ryhmäkertojen loppuvaiheilla, esimerkiksi oppilaiden rakentaessa uutta ympäristöä omakuvalleen, oppilaat osoittivat kiinnostusta toisiinsa kyselemällä toistensa töistä. Ilmapiirin parantuminen korostui eniten luokan omaa elokuvaa tehdessä. Tällöin oppilaat kannustivat toisiaan ja jakoivat ideoitaan vapaasti. Minkäänlaista negatiivista kommentointia ei ollut havaittavissa viimeisillä ryhmäkerroilla. Koska luokan hyvä koheesio näkyi ryhmätyöskentelyssä voi sanoa että luokka oli ryhmän lopussa aiempaa kohesiivisempi. Luokan turvallinen ilmapiiri mahdollisti hyvän ryhmätyöskentelyn. Ryhmäkerroilla turvallinen ilmapiiri näkyi myös oppilaiden tavassa kertoa itsestään. Ryhmän loppuvaiheilla esimerkiksi eräs oppilas kertoi muulle luokalle itsestään valokuvaa apuna käyttäen asioita, joista hän ei tavallisesti luokassa puhunut.

7.2 Toimivaksi koetut valokuvan terapeuttiset menetelmät

”Se oli hyvä ei tarvi mitään muut” – valokuvaryhmä oppilaiden kokemana

Oppilaiden palautekyselyn aineistosta nousi esiin kolme teemaa: valokuvan käytön ja valokuvaamisen mielekkyys, ryhmätyöskentelyn mieleisyys ja tunteiden ilmaisun oppiminen valokuvan kautta. Kyselylomakkeen perusteella lähes kaikki oppilaat kokivat valokuvaamisen, Spectro-korttien käytön tai elokuvaamisen mielekkäänä toimintana. Osassa vastauksista vastaajat kertoivat oppineensa ilmaisemaan tunteitaan valokuvan kautta. Esimerkiksi kysymykseen ”Opitko jotain uutta, mitä?” vastattiin ”*Kyllä opin, tunteita valokuvista.*” Yllättävästi useassa vastauksessa mainittiin ryhmätyöskentelytaitojen oppiminen ja ryhmätyöskentelyn mielekkyys:

Opin ryhmässä työskentelyä. Koska, en ole ennen ollut niinku surkeassa ryhmässä.

Kyselyn viimeisessä, suljetussa kysymyksessä oppilaita pyydettiin arvioimaan ryhmää asteikolla 1-5. Oppilaat antoivat ryhmän keskiarvoksi 3,7, moodin ollessa 4.

”Minä olen valokeilassa” – ryhmässä käytetyt hyödylliset menetelmät luokkailmapiirin tukemisessa opettajan ja kouluavustajan näkökulmasta

Opettaja ja kouluavustaja kuvasivat valokuvamenetelmät erittäin positiivisiksi menetelmiksi positiivisen luokkailmapiirin tukemisessa. Opettaja kuvasi haastattelussa Spectro-kortteja erityisen toimivaksi ja luontevaksi menetelmäksi. Erityistä korttien käytössä oli hänen mukaansa se, miten jokainen oppilas meni vuorotellen luokan eteen ottamaan korttinsa ja jokainen sai vuorollaan kertoa valitsemastaan kortista. Näin jokainen tunsi itsensä merkitykselliseksi. Opettaja kertoo:

Mun mielestä Spectro-kortit ilman muuta -- nehän oli ihan ilmiömäiset. -- . Ja sä oot tärkeä, ja sä nouset ylös ja kävelet sinne, ja kaikki muut istuu ja sä seisot va-

likoimassa sieltä, on niinku sun hetkes. -- Vaiks se olis se muutaman sekunnin juttu, ni se on mun juttu, minä olen valokeilassa.

Myös omakuvien ottaminen pareittain nousi opettajan haastattelussa esiin tärkeänä menetelmänä. Parityöskentely oli sujuvaa, eikä kukaan oppilaista vastustellut parijakoja. Opettaja näki valokuvan ottamisen oppilaille intiiminä ja tärkeänä hetkenä. Myös samaan aikaan tapahtunut leikkiminen ulkona edesauttoi rentoutunutta ja mutkatonta tunnelmaa.

Niin opettaja kuin kouluavustajakin kokivat myös äänityöskentelyn erityisen hyvänä menetelmänä. Äänityöskentelyssä jokainen sai vuorollaan oman tilansa ja aikansa. Tunnelma työskentelyssä oli lämmin ja innostunut, eikä kukaan oppilaista pilkannut toisen tekemää ääntä. Kouluavustaja kuvaa:

Ja siinä on jokaiselle se oma tila, reviiri, ja oma aika. Ni he tosi hyvin osas ottaa siinä huomioon toinen toisensa, ja niinku... Se oli semmonen konkreettinen esimerkki mun mielestä, et ollaan eteenpäin menty. -- ... Se meni tosi nätisti, se oli semmosta aikuismaista.

Niin opettaja kuin kouluavustaja nostivat esiin koko valokuvatyöskentelyn poikkeavuuden koulutyöhön verrattuna. Ryhmätilanteet olivat vapautuneita ja tavallista koulutyötä paineettomampia, eikä niihin liittynyt perinteiseen koulutyöhön usein liitettävää arviointia. Ryhmätyöskentely oli valokuvatunneilla vaivattomampaa kuin tavallisilla koulutunneilla, ja oppilaat olivat odottaneet ryhmäkertoja. Tässä tärkeäksi asiaksi opettaja ja kouluavustaja kokivat myös sen, että luokassa oli vieraita ihmisiä: tämän vuoksi oppilaat saattoivat myös käyttäytyä tavallista paremmin. Opettaja kertoo:

Ehkä tässä on ollu se ku he on tienny, et tää ei oo normaalikoulua, ja ehkä on odottanu niitä. Et oisko se sit jotenki vapautuneempi se olo, et täs ei niinko nyt oo semmosta et nyt tarvis tämä saada suoritettua ja sitte on niinko valmis.

Ryhmässä käytetyt hyödylliset menetelmät positiivisen luokkailmapiirin tukemisessa ryhmän ohjaajien näkökulmasta

Ryhmätilanteissa, joissa jokainen oppilas pääsi yksilönä esiin, oli ilmapiiri luokassa rauhallinen ja kunnioittava. Tällöin oppilaiden välillä ei esiintynyt negatiivissävytteistä kommentointia, ja oppilaiden kehonkieli oli neutraalia.

Esimerkiksi Spectro-kortteja käytettäessä, itsestä kerrottaessa valokuvan avulla, ensimmäisiä kertoja lukuun ottamatta kukaan ei pyöritellyt silmiään, vaan jokainen keskittyi kuuntelemaan toista. Muita tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi omakuvan ottaminen parityönä, vanhasta omakuvasta kertominen tai oman äänen tekeminen luokan elokuvan yhteydessä. Havainnoista voi huomata, miten merkityksellisiä tilanteita ryhmälle olivat ne hetket, jolloin jokainen oppilas pääsi vuorotellen esiin omana itsenään. Näinä hetkinä ilmapiiri oli selkeästi muita hetkiä parempi, niin oppilaiden kehonkielen kuin suullisenkin vuorovaikutuksen osalta.

Ryhmäkerroilla pyrittiin käyttämään, paitsi toimintaa sinänsä, myös keskustelua yhtenä toimintana. Keskustelutilanteita olivat muun muassa ennalta suunnitellut keskustelut aiheista ”hyvä ryhmä” ja ”miten helpottaa toisen kuvattavana oloa”, mutta keskustelua käytiin myös jatkuvasti, jokaisella ryhmäkerralla. Nopeasti ryhmäkertojen alettua havaittiin, miten tärkeää oli puuttua negatiivisiin tilanteisiin ja avata niitä itse tilanteessa luokalle. Keskustelutilanteiden ilmapiiri pyrittiin rauhoittamaan, eikä ketään syytetty –oppilaita kannustettiin itsereflektioon. Ohjaajien rooli keskusteluissa oli ennemminkin kysymyksiä herättävä, kuin valmiita vastauksia oppilaille antava. Spontaaneissa keskusteluissa nuorilta syntyi itseltään hienoja oivalluksia: kuten, että toisten ideoihin suhtaudutaan kolmen k:n periaatteella: kuunnellen, kunnioittaen ja kannustaen.

7.3 Yhteenveto opinnäytetyön tuloksista

Opinnäytetyön tuloksista voidaan todeta, että luokan positiivista ilmapiiriä on mahdollista tukea käyttämällä valokuvan terapeuttisia menetelmiä. Haastavaa on kuitenkin todeta, mikä oli toteutetun valokuvaryhmän tarkka osuus luokkailmapiirin muutoksessa. Muutosta kuitenkin tapahtui. Tutkielmaan osallistuneen luokan ilmapiiri parantui, mikä näkyi selvästi oppilaiden välisen ryhmätyöskentelyn helpottumisena.

E erityisen toimivia valokuvaterapeuttisia menetelmiä luokkailmapiirin tukemisessa olivat tässä ryhmässä ne toiminnot, joissa yhdistyi oppilaiden

pääsy näkyville yksilöinä mielekkääseen pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi itsestä kertominen valokuvan avulla, omakuvan ottaminen parityönä tai yhteisen elokuvan tekeminen ryhmälle merkityksellisestä teemasta. Valokuva auttaa jakamaan asioita itsestä, ja tämän myötä ryhmän jäsenet pystyivät saamaan universaaliuden, samankaltaisuuden kokemuksia. Myös ryhmässä hyväksytyksi tuleminen mahdollistui jakamisen avulla. Tutkielmaan osallistuneessa luokassa hyväksyntä ja samankaltaisuuden kokemukset olivat olennaisia positiivisen ilmapiirin tukemisessa. Oppilaiden pääsy näkyville yksilöinä voidaan yhdistää myös oppilaiden nähdyksi tulemiseen.

Valokuvan avulla voi itsestä jakaa asioita, jotka eivät välttämättä pääse esiin luokan jokapäiväisessä arjessa. Kuten tutkielmaan osallistuneen luokan opettaja haastattelussaan sanoi, oppilaat voivat olla näin hetken tähtiä. Valokuvamenetelmiä käyttäen he voivat tulla nähdyiksi luokassa omina itsenään perinteisten rooliensa ulkopuolella. Tämänkaltaisissa tilanteissa ryhmäsämme oppilaat uskalsivat altistaa itsensä haavoittuvaksi muille oppilaille.

Kun oppilaat kokevat luokkailmapiirin luottamukselliseksi, voivat he antautua psyykkiselle ja fyysiselle haavoittuvuudelle suhteessa ryhmän muihin jäseniin. Tällöin oppilaat uskaltavat ilmaista itseään minuuden eri tasoilla. Avoimuus ja toisten luottamuksen varaan altistuminen mahdollistaa luottamuksen lisääntymisen. Mitä haavoittuvammat alueet oppilaassa saavat muiden hyväksynnän, sitä turvallisemmaksi hän kokee luokan. (Salovaara & Honkonen 2011, 19.) Toteutetussa valokuvaryhmässä pystyttiin luomaan erityisiä tiloja, joissa tällainen itsensä alttiiksi laittaminen ja hyväksynnän kokeminen oli turvallista ja mahdollista. Ohjaajien esimerkillä oppilaille näytettiin, että itsensä alttiiksi laittaminen on mahdollista ja toisaalta heille peilattiin sitä, että he ovat ohjaajien ja muiden ryhmän jäsenten luottamuksen arvoisia.

Ohjaajien työskentelytapa perustui dialogisuuteen. Aarnio & Enqvist (2001) määrittelevät dialogisuuden seuraavasti:

Dialogi on kahden tai useamman keskustelijan välistä kommunikaatiota, joka on aktiivista, sitoutunutta, vastavuoroista, kunnioittavaa, avointa ja vilpittöntä. -- Se

perustuu vilpittömään haluun ymmärtää itseään ja omaa toimintaansa realistisesti ja haluun ymmärtää muita ja oppia heiltä. (Aarnio & Enqvist 2001, 26.)

Ryhmän ohjaajat olivat toiminnassa mukana mahdollisimman paljon: paitsi ohjaajina, mutta myös tasavertaisina ryhmän jäseninä. Eniten dialogisuus toteutui toiminnoissa, joissa ryhmäläiset kertoivat itsestään valokuvien ja valokuvakorttien avulla. Ryhmäkertojen aikana kiinnitettiin erityistä huomiota juuri näihin tilanteisiin, joissa jaettiin omia ajatuksia ja kokemuksia muulle ryhmälle. Tilanteet pyrittiin rauhoittamaan ja jokaiselle annettiin aikaa omalla vuorollaan kertoa rauhassa itsestään. Jokaista katsottiin ja kuunneltiin tarkasti hänen omalla vuorollaan.

Ryhmätoteutuksen jälkeen havaittiin, että ryhmän toteutustapa oli ollut lähellä voimauttavan valokuvan työskentelytapaa: toiminnassa korostui pyrkimys tasavertaisuuteen oppilaiden kanssa, jokaisen itsemäärittelyn kunnioitus sekä katseella ja keholla viestiminen jokaisen arvokkuudesta. Voimauttava valokuva on pedagoginen, terapeuttisesti suuntautunut menetelmä, jossa käytetään valokuvaa ja valokuvaamista aikaansaamaan yksilön tai ryhmän voimautumisprosessi ja parantamaan vuorovaikutussuhteita. Voimauttavan valokuvan käytön ehtona on valta-asemien purkaminen: asiakkaan ja terapeutin toiminnan tulee olla tasavertaista ja asiakkaalla tulee olla valta itsestään. (Savolainen 2009, 211.) Asiakkaalla tulee olla oikeus itsemäärittelyyn: valokuva itsessään ei ole merkityksellinen, ellei asiakas itse sellaiseksi sitä määrittele. Tärkeää on työskentely asiakkaan ehdoilla ja hänen tahdissaan. (Savolainen 5.10.2011.) Toteutetussa valokuvaryhmässä pyrittiin tarkasti kunnioittamaan jokaisen oikeutta määrittellä itselleen tärkeät kuvat ja niiden merkitys. Kuten voimauttavassa valokuvassa, ryhmässä jokainen oli oman elämänsä ja kuviensa asiantuntija: ohjaajat eivät johdatelleet osallistujia turhaan tai tulkinneet mitään heidän puolestaan. Myös katseen ja kehollisuuden käyttö ryhmässä oli lähellä voimauttavan valokuvan periaatteita. Voimauttavan valokuvan ajatuksena on katseen sekä dialogisen työskentelytavan kautta välittää korjaavaa nähdyksi tulemistä (Savolainen 5.10.2011).

8 POHDINTA

8.1 Opinnäytetyön merkitys

Opinnäytetyömme tarjoaa ideoita ja menetelmiä ryhmän positiivisen ilmapiirin tukemiseen valokuvan keinoin. Siitä voidaan nähdä olevan hyötyä esimerkiksi ryhmien kanssa työskenteleville toimintaterapeuteille ja opettajille. Esimerkiksi toimintaterapeutit voivat hyödyntää käyttämiämme menetelmiä ohjaamiensa ryhmien kohdatessa haasteita. Vaikka valokuvan terapeuttisia menetelmiä hyödyntävän ryhmän toteutus vaatii teoreettista perehtymistä, se on helppo toteuttaa monenlaisissa ryhmissä. Valokuvan kanssa työskennellessä ryhmän ohjaajan tulee kuitenkin huomioida eettisyys tarkasti. Terapeuttinen menetelmä ei ole valokuva itsessään, vaan tapa, jolla sen kanssa työskennellään. Jokaisen ryhmäläisen kokemusmaailmaa tulee kunnioittaa. Kuvien kautta ryhmäläisille voidaan antaa oikeus itsemäärittelyyn ja itsemääräämiseen.

Kouluympäristössä työskennellään koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Oppilashuoltotyön tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä, ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. (Kasvun kumppanit 2011.) Tämä opinnäytetyö voi antaa toimintaterapeuteille tukea oman työnsä viemiseksi kouluympäristöön ja oppilashuoltoon. Toimintaterapeuteilla on erinomaiset edellytykset työskennellä koulussa paitsi yksilöasiakkaiden, myös erilaisten ryhmien ja luokkien parissa. Varsinkin erityiskouluissa toimintaterapeutit voivat ryhmien kanssa työskennellessään hyödyntää toiminnan analysointi- ja porrastusosaamistaan. Toimintaterapeutit voivat esimerkiksi erityiskouluissa yhdistää neurologista ja psykiatrista osaamistaan monipuolisesti ryhmien ohjaamisessa.

Vaikka suunnittelemamme ja ohjaamamme ryhmä ei ollut sinänsä toimintaterapiaryhmä, oli siinä runsaasti toimintaterapeuttisia piirteitä ja ohjasimme sen toimintaterapeutteina. Olimme suunnitelleet jokaiselle ryhmäkerralle tarkat tavoitteet etukäteen, ja valinneet ryhmässä käytetyt toiminnot niiden mukaan.

Oppilaiden palaute valokuvan käytöstä oli positiivista ja he kokivat sen mielekkäänä. Näin ollen toimintaterapeutit voivat saada opinnäytetyöstä vahvistusta kameran ja valokuvan käytölle asiakastyössä.

Opinnäytetyömme toteutus oli eettisten periaatteiden mukaista. Ilmoitimme oppilaiden vanhemmille hyvissä ajoin lasten osallistumisesta ryhmään (liite 5). Samalla kerroimme ryhmän olevan osa opinnäytetyötämme. Myös aineistonkeruumenetelmissä ja tulosten esittämisessä otimme eettiset ohjeet huomioon: yksittäiset oppilaat, opettaja tai kouluavustaja eivät ole tekstistä tunnistettavissa.

8.2 Käytettyjen aineistonkeruumenetelmien pohdinta

Käytimme opinnäytetyössämme useita aineistonkeruumenetelmiä – toisia enemmän, toisia vähemmän tuloksellisesti. Erityisen hyväksi aineistonkeruumenetelmiksi havaitsimme opettajan ja kouluavustajan teemahaastattelut (liite 1 ja 2) sekä vapaan havainnoinnin. Sen sijaan oppilaille suunnattu määrällinen kysely (liite 4) koskien heidän kokemukstaan luokkailmapiiristä osoittautui vähemmän tehokkaaksi menetelmäksi kerätä tietoa.

Seuratessamme oppilaiden vastaamista määrälliseen kyselyyn saatoimme havaita, että vaikka suurin osa oppilaista jaksoi keskittyä kysymyksiin vastaamiseen, oli muutamalle oppilaalle tehtävään paneutuminen selvästi haasteellista. Otoksen ollessa pieni, seitsemän henkilöä, on syytä epäillä kyselyn luotettavuutta. Kyselyn suurimpana yksittäisenä kompastuskivenä oli sen toinen osio: ”Mitä muut oppilaat ajattelevat luokastamme?”. Oppilailla oli selvästi vaikeuksia käsitellä kysymyksiä ja erityisesti arvioida muiden kokemuksia luokkailmapiiristä. Sekä oppilaiden kielihäiriöllä että heidän kyvyllään asettautua toisten asemaan saattoi olla haittaava vaikutus kysymyksiin vastaamisessa, vaikka oppilaiden saatavilla oli apua vastaamiseen ja kysymykset käytiin yksitellen yhdessä läpi. Jälkikäteen totesimme, että kyselyn pilotoinnin avulla olisimme voineet mahdollisesti korjata kysymyksenasettelua ja auttaa paremmin oppilaita vastaamaan kysymyksiin. Kaiken kaikkiaan voidaan myös sanoa, että

oppilaiden haastattelu olisi voinut olla tehokkaampi aineistonkeruumenetelmä kartoitettaessa oppilaiden kokemuksia luokkailmapiiiristä.

Oli mielenkiintoista huomata, miten ryhmän jälkeen toteutetun kyselyn vastauksista osassa luokan ilmapiirin todettiin olevan aiempaa heikompi. Osassa ryhmän jälkeen toteutetun kyselyn vastauksista luokan ilmapiirin todettiin olevan aiempaa heikompi. Tätä osasimme kuitenkin odottaa, sillä luokassa oli kevään aikana keskusteltu runsaasti luokkailmapiiiristä. Oppilaat olivat kevään aikana saattaneet alkaa huomioida omaa ja luokkatovereidensa käyttäytymistä luokassa eri tavoin kuin ennen.

Opettajan ja kouluavustajan haastattelu osoittautui hyvin toimivaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Teemahaastattelun tarkasti mietittyjen kysymysten avulla saimme tarkkaa tietoa juuri siitä, mistä sitä tarvittiin. Opettaja pystyi kertomaan tarkasti, miten hän koki ryhmän, sen muutokset sekä käytetyt menetelmät luokan arjessa. Koemme, että ymmärsimme opettajaa ja kouluavustajaa hyvin.

Vapaan havainnoinnin avulla saimme luokasta laadullista tietoa, jota ei olisi käytettyjen strukturoitujen aineistonkeruumenetelmien avulla ollut mahdollista saada. Olisimme voineet kuitenkin tehostaa vapaata havainnointia huomattavasti esimerkiksi ryhmäkertojen videoinnilla: tällöin analyysivaiheessa olisi ollut tarkkaa materiaalia oppilaiden kehonkielestä sekä kaikesta muusta mahdollisesta, mihin huomio ei välttämättä kiinnittynyt. Tämä olisi helpottanut havaintojen tarkistamista. Ryhmän ohjaamisen ja tarkan havainnoinnin yhdistäminen oli välillä varsin haastavaa, ja joskus havaintojen kirjaaminen päiväkirjaan jäi hieman puutteelliseksi.

Mikäli olisimme jo opinnäytetyöprosessimme alkuvaiheilla päättäneet kerätä oppilaista tietoa laadullisen kyselyn muodossa, olisimme muotoilleet laadullisen kyselylomakkeemme (liite 7) kattavammaksi. Olisimme voineet kartoittaa oppilaiden kokemuksia erilaisten menetelmien käytöstä ja heidän kokemuksiaan ryhmätyöskentelystä ryhmän aikana. Toimintaterapian kannalta mielenkiintoista olisi ollut myös selvittää tarkemmin, mikä valokuvan ja valokuvaamisen

käytössä oli oppilaista erityisen mielekästä. Kyselyn sijasta haastattelulla olisi voinut saada vielä tarkempaa ja luotettavampaa tietoa oppilaiden kokemuksista.

Suurin osa käyttämistämme aineistonkeruumenetelmistä oli valideja, eli ne mittasivat sitä mitä niiden oli tarkoitus mitata ja vastasivat haluttuihin kysymyksiin. Tällainen oli esimerkiksi teemahaastattelu. Olisimme kuitenkin voineet päästä paljon nykyistä kattavampiin tuloksiin tekemällä opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa toisenlaisia ratkaisuja. Erityisesti oppilaiden omien kokemusten tarkempi kartoittaminen niin luokkailmapiiristä kuin käytetyistä menetelmistä olisi ollut hyödyllistä tulosten kannalta. Kuitenkin käyttämämme useat aineistonkeruumenetelmät tukivat toisiaan: havaintomme tukivat hyvin opettajan ja kouluavustajan haastattelua, ja oppilaiden palautelomake tuki omia havaintojamme.

8.3 Opinnäytetyöprosessin pohdinta

Opinnäytetyöprosessimme alkoi talvella 2010, kun osallistuimme *Olemisen monet tarinat* -seminaariin. Seminaarin myötä pääsimme osallistumaan kahteen *Olemisen monet tarinat* -työpajaan, jolloin opinnäytetyöprosessimme pääsi kunnolla käyntiin. Opinnäytetyöprosessimme oli moniosainen: siihen kuului teoreettisen viitekehyksen kokoamista, valokuvaryhmän suunnittelua ja ohjausta, aineiston kokoamista ja analysointia sekä itse tutkielman kirjoittamista.

Vaikka teoreettisen viitekehyksen kokoaminen oli hyvin mielenkiintoista, se ei ollut aina helppoa. Tutkittua teoretietoa esimerkiksi valokuvan terapeuttisesta käytöstä löytyy hyvin vähän. Näin ollen kirjallisuudesta löytyvä tieto tuntui usein varsin subjektiivista jonka vuoksi oli tärkeä miettiä lähteiden luotettavuutta. Lisätäksemme teoretiedon luotettavuutta kävimme haastattelemassa Miina Savolaista, jolloin saimme lisää tuoretta tietoa valokuvan käytöstä. Rajasimme teoriaosuutta pitkään, ja välillä jouduimme etsimään kadoksissa ollutta punaista lankaa. Lopulta olimme kuitenkin tyytyväisiä opinnäytetyön teoreettiseen viitekehykseen ja sen vuoropuheluun menetelmä- ja tulososoiden kanssa.

Olimme käyttäneet ryhmän suunnitteluun hyvin aikaa ja jokaisen ryhmäkerran suunnitelma oli tarkka. Tämä helpotti ryhmän ohjaamista, havainnointia sekä aikataulussa pysymistä. Lisäksi jokaisessa tehtävässä ja toiminnassa toinen meistä ohjaajista oli päävastuussa, jolloin oppilaiden oli helpompi pitää huomio oikeassa asiassa ja kohteessa. Samoin toinen meistä pystyi tällöin keskittymään ryhmän havainnointiin. Jälkeenpäin on kuitenkin havaittavissa, että ensimmäisillä ryhmäkerroilla olisimme voineet jättää enemmän aikaa työskentelylle.

Ryhmäkertojen kulusta voi helposti huomata, miten kolmannen ryhmäkerran jälkeen havaitsimme käytetyistä menetelmistä jotain olennaista – neljännessä ryhmäkerrasta eteenpäin ryhmäkertojen kokonaisuudet olivat eheämpiä ja niiden avulla päästiin ryhmän tavoitteisiin entistä tehokkaammin. Ryhmäkertojen alkupuolella käytetyt menetelmät olivat enemmänkin ryhmätyöskentelyn teknistä harjoittelua. Tosin näilläkin oli arvonsa oppilaille valokuvan käyttöön ja valokuvaamiseen tutustumisessa, mikä puolestaan loi hyvät puitteet vaativampien menetelmien käyttöön.

Opinnäytetyössämme veimme pienessä mittakaavassa eteenpäin valokuvan käyttöä ryhmän ilmapiirin tukemisessa. Toivomme, että opinnäytetyömme motivoi tutkimaan aihetta tarkemmin. On tärkeää ja hyödyllistä saada vietyä sekä toimintaterapeuttien osaamista että valokuvan terapeuttista käyttöä sellaisillekin alueille, jossa niitä ei osata vielä hyödyntää.

LÄHTEET

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa: Diana-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1996. Taide psykososiaalisen työn välineenä. Pieksämäki: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Corr, S. & Griffiths, S. 2007. The Use of Creative Activities with People with Mental Health Problems: a Survey of Occupational Therapists. *British Journal of Occupational Therapy*, March 2007 70(3), 107–114.
- Creek, J. 2008. Creative activities. Teoksessa Creek, J. & Lougher, L. (toim.) *Occupational Therapy and Mental Health*. 4. painos. Edinburgh: Churchill Livingstone, 333–335.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. The Domain of Creativity. Teoksessa Runco, M. & Albert, R. (toim.) *Theories of Creativity*. Newbury Park: Sage Publications, 190–212.
- Estrella, K. 2005. Expressive Therapy: An Integrated Arts Approach. Teoksessa Malchiodi, C. (toim.) *Expressive Therapies*. New York: Guilford Press, 183–209.
- Finlay, L. 1993. *Groupwork in Occupational Therapy*. Lontoo: Chapman & Hall.
- Flood, M. & Phillips, K. 2007. Creativity in older adults: A plethora of possibilities. *Issues in Mental Health Nursing*, 28/2007, 389–411.
- Griffiths, S. 2008. The Experience of creative activity as a treatment medium. *Journal of Mental Health*, 17/2008, 49–63.
- Halkola, U. 2009a. Mitä valokuvaterapia on? Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Oy Duodecim, 13–21.
- Halkola, U. 2009b. Symboliset valokuvat terapeuttin apuvälineenä. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Oy Duodecim, 175–187.
- Halkola, U. 2009c. Valokuvaterapian teoreettisia perusteita hahmottamassa. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Oy Duodecim, 49–73.
- Henttinen, H. 2009. Valokuva terapeuttin työvälineenä. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T.; Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Oy Duodecim, 35–46.
- Hirsjärvi, S.; Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P.; Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.-16. painos. Hämeenlinna: Tammi.
- Holder, V. 2001. The Use of Creative Activities within Occupational Therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, February 2001 64(2).
- Junttila, N. 2009. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 33–55.

Kasvun kumppanit 2011. Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelukuvaus. Viitattu 7.10.2011. <http://kasvunkumppanit.thl.fi> > Lasten, nuorten ja perheiden palvelut > Oppilas- ja opiskelija-huolto.

Koski, J. 2001. Luova hierre: näkökulmia yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden luovuuteen. Jyväskylä: Gummerus Kustannus Oy.

Leinonen, M. 2003. Mikä ryhmäpsykoterapiassa parantaa? Teoksessa Pölonen, M. & Sitolahti, T. (toim.) Ryhmä hoitaa. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Yliopistopaino, 133–160.

Luojola, T. 2009. Kielitieteellisen aineiston kvantitatiiviset analyysimenetelmät. Helsingin yliopisto, kielitieteen laitos. Viitattu 11.10.2011 www.ling.helsinki.fi/~fkarlss/methods/kvant_men.pdf.

Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Gaudeamus.

Nurmi, J-E.; Aho, T.; Lyytinen, H.; Lyytinen, P.; Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY oppimateriaalit oy.

Opetushallitus 2011. Osaaminen ja sivistys 2020: Opetushallituksen strategia. Viitattu 12.10.2011 <http://www.oph.fi> > Julkaisut ja oppimateriaalit > Verkkajulkaisut > Osaaminen ja sivistys 2020 – Opetushallituksen strategia > Osaaminen ja sivistys 2020.

Pehunen, P. 2009 Omakuvat ja perhevalokuvat psykoterapiassa. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Oy Duodecim, 75–91.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2011. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 7.10.2011 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> > KvaliMOTViin > Osio 1.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Keuruu: Ps-kustannus.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

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: Oy Duodecim, 211–227.

Savolainen, M. 2010. Työyhteisön askeleet. Pdf-tiedosto.

Savolainen, M. 2011a. Katseesta ja vallasta. Pdf-tiedosto.

Savolainen, M. 2011b. Voimauttava valokuva: Dialoginen katse hoidollisena ja pedagogisena työvälineenä. Pdf-tiedosto.

Schmidt, M. & Cagran, P. 2006. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. Educational Studies. Vol. 32, No. 4, 361–372.

Schmuck, R. & Schmuck, A. 2001. Group Processes in the Classroom. New York: McGraw-Hill.

Seppälä, K. 1991. Luovuus ja mielenterveys. Teoksessa Ihanus, J. (toim.) Päiväkirjasta hypermediaan: Suomen kirjallisuusterapiayhdistyksen 10-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 11–21.

Somersalo, H.; Solantaus, T. & Almqvist, F. 2002. Classroom climate and the mental health of primary school children. Nordic Journal of Psychiatry. Vol. 56, no. 4. 285-290.

Sternberg, R. & Lubart, T. 1999. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Teoksessa Sternberg, R. (toim.) Handbook of Creativity. Cambridge : Cambridge University Press, 3–15.

Threlkeld, M. 2003. Art and Healing. Journal of the National Medical Association, June/2003 95(6), 496–498.

Turun yliopisto 2011. Olemisen monet tarinat. Viitattu 7.1.2011 <http://www.utu.fi> > Mukana kulttuuripääkaupunkivuodessa Turku Åbo 2011 Euroopan kulttuuripääkaupunki > Olemisen monet tarinat.

Tähtinen, J.; Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.

Weiser, J. 1993. Photo Therapy Techniques: Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums. Vancouver: Weiser, Photo Therapy Centre.

Zettergren, P. School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. British Journal of Educational Psychology, 73/2003, 207–221.

Opettajan 1. teemahaastattelun keskeiset teemat

1. Kielihäiriön ilmeneminen luokassa

- Luokan oppilaiden kielihäiriödiagnoosit ja muut mahdolliset diagnoosit
- Kielihäiriön ilmeneminen oppilaiden käyttäytymisessä, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa
 - Mahdolliset luokassa käytettävät opetusta tukevat menetelmät

2. Oppilaiden kehitystaso

- Oppilaiden yleinen kehitystaso
- Oppilaiden kyky abstraktiin ajatteluun
- Oppilaiden kyky oman toimintansa reflektointiin

3. Luokkailmapiiri ja koulukiusaaminen jokapäiväisessä työskentelyssä

- Luokkailmapiiri ja me-henki
 - Yhteistyö
 - Lojaalisuus
 - Viihtyminen toistensa seurassa
 - Ystävyysuhteiden jakautuminen
 - Kiistelystä ja erimielisyyden sietokyky
- Nälvimisen ja kiusanteon systemaattisuus
 - Kiusaamistilanteiden valta- ja voimasuhteiden tasapaino

Opettajan ja kouluavustajan 2. teemahaastattelun keskeiset teemat

1. Luokkailmapiiri ja koulukiusaaminen jokapäiväisessä työskentelyssä

- Mahdolliset muutokset luokkailmapiirissä ja me-hengessä verrattuna aikaisempaan
 - Yhteistyö
 - Lojaalisuus
 - Viihtyminen toistensa seurassa
 - Ystävyyssuhteiden jakautuminen
 - Kiistelystä ja erimielisyyden sietokyky
- Nälvimisen ja kiusanteon systemaattisuus
 - Kiusaamistilanteiden valta- ja voimasuhteiden tasapaino

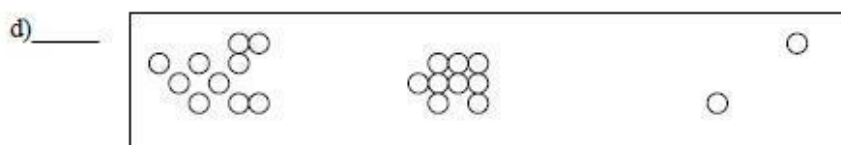
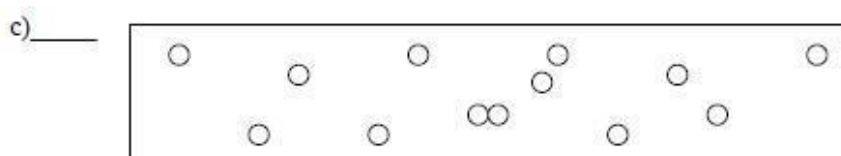
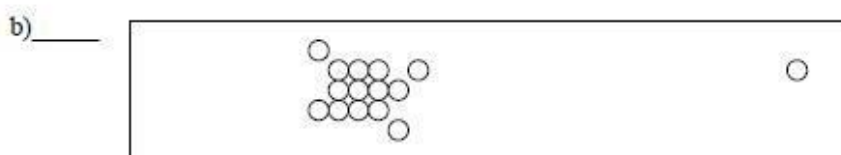
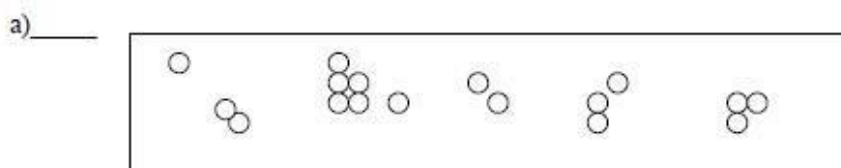
2. Valokuvan terapeuttisten menetelmien käyttö yhteishengen tukemisessa

- Mahdollinen muutos oppilaiden vuorovaikutuksessa
- Mahdollinen muutos oppilaiden tunteiden ilmaisussa
- Käytettyjen menetelmien (valokuvaaminen, Spectro-kortit, video, ääni, keskustelut) hyödyllisyys

Lomake opettajan haastattelun tueksi

Luokka ryhmänä

Nämä ovat kuvia erilaisista ryhmistä. Merkitse, minkä piirroksista koet eniten kuvastavan luokkaasi. Mikäli valmiista vaihtoehdoista yksikään ei tunnu sopivalta, voit myös piirtää oman kuviosi (vaihtoehto e).



OMA PIIRROS



(Schmuck & Schmuck 2001, 142.)

Oppilaille suunnattu määrällinen kysely

Mitä mieltä minä olen luokastani:

	Aina	Joskus	Harvoin	Ei koskaan
1. Luokkakaveria on mukava auttaa koulutehtävissä				
2. On mukava tulla toimeen luokkakavereiden kanssa				
3. On hienoa menestyä koulussa				
4. Minusta on mukava tehdä töitä yhdessä luokkakavereiden kanssa				
5. Luokassamme on joitakin pieniä porukoita joihin on vaikea päästä mukaan				
6. Luokassamme on helppo työskennellä rauhassa				
7. Minut hyväksytään luokassani sellaisena kuin olen				

Haluatko vielä sanoa jotain muuta luokastasi? Mitä?

Mitä mieltä luokkatoverini ovat luokastamme:

	Aina	Joskus	Harvoin	Ei koskaan
1. Luokkakaveria on mukava auttaa koulutehtävissä				
2. On mukava tulla toimeen luokkakavereiden kanssa				
3. On hienoa menestyä koulussa				
4. Luokkalaisistamme on mukava tehdä töitä yhdessä luokkakavereiden kanssa				
5. Luokassamme on joitakin pieniä porukoita joihin on vaikea päästä mukaan				
6. Luokassamme on helppo työskennellä rauhassa				
7. Luokkatoverini hyväksytään luokassani sellaisena kuin he ovat				

Haluatko vielä sanoa jotain muuta luokastasi? Mitä?

Tiedote oppilaiden vanhemmille

Hyvät vanhemmat,

Olemme toimintaterapeuttiopiskelijoita Turun ammattikorkeakoulussa ja selvitämme opinnäytetyössämme valokuvan terapeuttisia menetelmiä luokan positiivisen ilmapiirin tukemisessa. Tarkoituksenamme on ohjata lapsenne luokassa kahdeksan kerran valokuvaryhmä.

Tutkimus kohdistuu ryhmään kokonaisuutena. Ryhmätoiminnan havainnoinnin lisäksi haastatteleme lapsenne opettajaa ja teetämme oppilaille nimettömät kyselyt luokan me-henkeä koskien. Kaikkea ryhmän aikana ja tutkimuksessa syntyvää tietoa käsitellään luottamuksellisesti eikä oppilaiden nimiä, koulua tai muuta tietoa julkaista missään vaiheessa.

Teemme työssämme yhteistyötä luokan opettajan kanssa. Opinnäytetyömme on osa Olemisen monet tarinat -hanketta, joka kuuluu Turun kulttuuripääkaupunkihankkeen viralliseen ohjelmaan. Projektissamme mahdollisesti syntyviä kuvia saatetaan käyttää Olemisen monet tarinat -hankkeessa syksyllä 2011, kuitenkin siten, että tuotoksista ei ole lapsianne tunnistettavissa millään tavoin.

Yhteistyöterveisin,

Essi Himberg essi.himberg@students.turkuamk.fi ja

Emma Salonen emma.salonen@students.turkuamk.fi

Lomake havainnoinnin avuksi

Yhteistyö: Toisen kuuntelemista, arvostamista, auttamista, toimeen tulemista, yhteistyön tekemistä, hyväksymistä

Havainnointi:

- Toisten kunnioittaminen: mielipiteiden kuuntelu, reagointi toisen mielipiteisiin, katsekontaktin ylläpito, ruumiinkieli

- Avuntarpeen huomaaminen ja siihen reagointi

- Auttaminen a) spontaanisti b) pyydettyäessä

- Parin- ja ryhmämuodostukseen reagointi

Oppilaille suunnattu laadullinen kysely

PALAUTE VALOKUVARYHMÄSTÄ

1. Opitko ryhmässä jotain uutta? Mitä?

2. Mikä ryhmässä oli parasta?

3. Mikä ryhmässä oli huonointa?

4. Muuta palautetta ryhmän ohjaajille Essille ja Emmalle

Yleisarvosanasi ryhmälle:

1 2 3 4 5

1 = huonoin arvosana, 5 = paras arvosana

KIITOS PALAUTTEESTASI!