Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Anna Sucksdorff

Taidelähtöinen toiminta yksilön voimavarojen tukena:

Lapsille suunnatun itsesäätelytaitoja tukevan työpajan suunnittelu

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi

Sosiaaliala

Opinnäytetyö

10.4.2019

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Anna Sucksdorff Taidelähtöinen toiminta yksilön voimavarojen tukena: Lapsille suunnatun itsesäätelytaitoja tukevan työpajan suunnittelu. 43 sivua + 1 liitettä 10.4.2019
Tutkinto	Sosionomi
Tutkinto-ohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihto-ehto	Sosiaaliala
Ohjaaja(t)	Yliopettaja Jyrki Konkka Lehtori Jukka Törnroos

Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntävä työpaja 4-8-vuotiaille lapsille. Työpajatoiminnan tavoitteena on tukea lasten itsesäätely-, tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Opinnäytetyön työelämän yhteistyökumppanina toimi Kulttuuriosuuskunta Ziran.

Opinnäytetyön teoreettisena viitekehyksenä toimivat sosiaalipedagogiikka, taidekasvatus sekä positiivinen psykologia. Opinnäytetyön kirjallisuuskatsaus pohtii, minkälaisia vahvuuksia yksilö tarvitsee elääkseen mielekästä elämää länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa, sekä sitä miten näitä vahvuuksia voi tukea taidelähtöisten menetelmien avulla. Teoreettinen osuus nostaa esiin erilaisia näkökulmia taidelähtöisten menetelmien hyödyntämisestä sosiaalialalla, sekä pohtii minkälaiselle ihmiskäsitykselle kasvatustapahtuman tavoitteidenasettelun tulisi perustua 2010-luvulla.

Toiminnallisen osuuden tavoitteena oli suunnitella ja valmistaa itsesäätelytaitoja tukeva elämyksellinen ja osallistava työpaja. Työpaja pyrkii vahvistamaan osallistujien tietoisuus-, tunne-, ja sosiaalisia taitoja. Hyödynsin toiminnan suunnittelussa taidekasvatuksen, draamakasvatuksen sekä lasten tietoisen läsnäolon harjoitusmenetelmiä. Suunnitteluprosessi sisälsi Kulttuuriosuuskunta Ziranin kanssa yhteistyössä järjestetyn tilaisuuden, jossa testasin ja kehitin työpajan sisältöä kohderyhmän ikäisten lasten, sekä taide-, kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisten kanssa.

Opinnäytetyöni lopputuloksena syntyi elämyksellinen satuseikkailu, joka on suunnattu 4-8 vuotiaille lapsille. Satuseikkailussa lapset tekevät erilaisia tunne- ja itsesäätelytaitojen kehitystä tukevia tehtäviä ja harjoituksia aikuisen vetäjän kanssa.

Avainsanat	Taidelähtöiset menetelmät, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, itsesäätelytaidot, taidekasvatus, positiivinen psykologia

Author(s) Title Number of Pages Date	Anna Sucksdorff Art based methods supporting individual´s strengths: Planning an experimental workshop to improve children´s self-regulation skills. 43 pages + 1 appendices 10 April 2019
Degree	Bachelor of social services
Degree Programme	Social services
Specialisation option	Social services
Instructor(s)	Jyrki Konkka, Principal teatcher Jukka Törnroos, Senior lecturer

The goal of this practical thesis was to develop a workshop for children aged from 4 to 8 years old. The workshop uses methods of art education and aims to improve children´s self-regulation, emotional and social skills. The working life partner of this thesis was Ziran Cultural Cooperative.

The theoretical framework includes social pedagogy, art education theory and positive psychology. The literature review of this thesis aims to view, what kind of strengths enable individuals to live a meaningful life in a western contemporary society. It also discusses how it is possible to support the development of these strengths with art-based methods. The theoretical part of this thesis aims to provide perspectives on how art-based methods can be exploited in social services and discusses what kind of set of values the education should be based on in 2020s.

The objective of the practical part of this thesis was to develop an inclusive and experimental workshop that strengthens children´s self-regulation, emotional and social skills. In the planning process I used methods of art and drama education and self-awareness exercises for children. The planning process contained a session organized in cooperation with Ziran Cultural Cooperative. During the session, I tested and developed the workshop with children and professionals of art, education and social services.

As the result of this thesis I made an experimental workshop for children aged from 4 to 8 years old. In the workshop, children can make different kind of tasks and exercises, which aim to improve children´s self-regulation and emotional skills under adult guidance.

Keywords	Art-based methods, emotional skills, social skills, self-regulation skills, art education, positive psychology

Sisällys

1 Johdanto 1

2 Vahvuudet länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa 4

2.1 Osallisuus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa 4
2.2 Yksilön vahvuuksien määrittely positiivisessa psykologiassa 5
2.2.1 Kognitiiviset taidot ja itseohjautuvuus 6
2.2.2 Tunne-elämän hallinta ja sosiaaliset taidot 8
2.2.3 Tietoisuustaidot ja optimaalinen kokemus 8
2.3 Sosiaalipedagoginen orientaatio 10

3 Luovaa itseilmaisua, yhteiskunnallisesti sitoutunutta muutostyötä vai olemisen tapa? Taidekasvatuksen vaihtelevat tavoitteet 13

3.1 Muuttuvat lähtökohdat 13
3.2 Yhteisötaiteen ja sosiokulttuurisen innostamisen periaatteista 14
3.3 Kulttuurisen ja esteettisen taidekasvatuksen tavoitteet 15
3.4 Taide sisäisen ja ulkoisen maailman jäsentäjänä sekä dialogin mahdollistajana 17
3.5 Oleva maailmansuhde kasvatustavoitteena 18
3.6 Taidelähtöinen toiminta sosiaalialan työssä 19

4 Vahvuuksien tukeminen lapsuudessa 21

4.1 Minäkuvan kehitys varhaisessa lapsuudessa 22
4.2 Minäkuvan muodostuminen kolmevuotiaasta eteenpäin 23
4.3 Leikki-ikäisen tunteiden säätely ja mielikuvituksen kehitys 24

5 Satuseikkailu- työpajan kehittämisprosessin kuvaus 26

5.1 Kehittämisprosessin vaiheet 26
5.2 Työpajatoiminnassa hyödynnetyt menetelmät ja ohjaajan rooli 28
5.3 Satuseikkailun sisältö ja rakenne 29
5.4 Sisällön kehittäminen yhteistyössä Kulttuuriosuuskunta Ziranin kanssa 33
5.4.1 Kehittämistilaisuuden sisältö ja anti 33
5.4.2 Kehitysehdotusten hyödyntäminen työpajan suunnitteluprosessissa 35

6 Pohdinta 37

Lähteet 39

Liitteet

Liite 1. Työpajan rakenne

1 Johdanto

Globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunta on sosiaalisesti ja kulttuurisesti moninaisempi kuin kansallisvaltiollinen edeltäjänsä. Yhteiskuntaan kuulumisen kokemus on muuttunut monille yhä vaikeammaksi tavoittaa ja osallisuus moninaistuvassa toimintaympäristössä vaatii yksilöiltä uudenlaisia valmiuksia. Moninaisessa ja avoimessa toimintaympäristössä korostuvat yksilölliset valinnat ja elämänhallintaan, elinikäiseen oppimiseen ja mielekkyyden tunteen säilyttämiseen liittyvät kysymykset. Monimuotoinen ja muuttuva ympäristö vaati yksilöiltä aikaisempaa enemmän sopeutumiskykyä, joustavuutta, kykyä tehdä valintoja ja asettaa päämääriä, jotta ihmiset kykenevät säilyttämään toimintakykynsä vaihtuvissa elämäntilanteissa ja erilaisissa konteksteissa.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä itsesäätelytaitojen merkitys korostuu nykymaailmassa entisestään. Tunteiden tunnistaminen ja hyväksyminen, sekä kyky rauhoittua ovat taitoja, joita ihminen voi opetella jo lapsuudessa. Nämä taidot edesauttavat vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja mielekkään ja omaehtoisen elämän rakentamista. Rauhoittumista, tunteiden tunnistamista ja niiden hyväksyvää tiedostamista voi opetella mm. kehollisten ja taidelähtöisten harjoitusten avulla, joita hyödynnän opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden suunnittelussa. (esim. Kauppila 2016: 7-9.)

Itsesäätelytaitoharjoitusten merkitystä lasten tunne- ja sosiaalisten taitojen kehitykselle on ryhdytty tutkimaan maailmalla ja Suomessa enenevässä määrin. Tutkimusten mukaan säännölliset rauhoittumis- ja tarkkaavaisuusharjoitukset ovat onnistuneet vähentämään lasten jännittyneisyyttä, ahdistusta, impulsiivisuutta ja masentuneisuutta sekä vaikuttaneen myönteisesti sosiaalisten taitojen, tarkkaavaisuuden ja itseohjautuvuuden kehittymisessä. (Sajaniemi ym. 2018.) Myös taiteen soveltava käyttö on yleistynyt sosiaali- ja terveysalalla jo pidemmän aikaa, ja monimuotoinen yhteistyö kulttuurialan toimijoiden kanssa on lisääntynyt. Taidetta sekä erilaisia taidelähtöisiä työskentelymenetelmiä tuodaan niin laitoksiin, työpaikoille, päivä- kuin hoivakoteihinkin. (Hiltunen 2009: 28, 243.) Sektorirajat ylittävä toiminta luo uusia toimintamuotoja ja tuo taidekasvatusta uusille työkentille formaalin kasvatuksen oheen.

Sektorirajat ylittävä yhteistyö lisää tarvetta ymmärtää eri alojen toiminnan periaatteita, erityisesti yhteistyössä toimivien ammattilaisten keskuudessa. Silloin kun taidemaailmaa ja sosiaalista kenttää yhdistetään, on tärkeää purkaa auki mihin toiminnalla pyritään. Tavoitteellinen kasvatustoiminta sekä sitä määrittävät käsitteet eivät saa väljähtyä

pelkäksi puuhasteluksi ja myyntipuheeksi (Hiltunen 2009: 28; Pöllänen 2007: 306). Mm. professori Mirja Hiltunen (2009: 28) katsoo, että taiteen traditioita ja toimintaperiaatteita ymmärtämättä taidetta voidaan mystifioida liiaksi tai tarjota ratkaisuksi senkaltaisiin sosiaalisiin ja rakenteellisiin ongelmiin, joihin sen keinot ovat riittämättömät. Vastaavasti toiminnan suunnittelussa voi jäädä huomioimatta myös sosiaalisten ja kasvatuksellisten kysymysten kompleksisuus ja erityisluonne.

Monet taidekasvatuksen piirissä vaikuttavat tutkijat kuten Kati Rantala (2008), Inkeri Sava (2009) ja Tarja Pääjoki (1999) ovat peräänkuuluttaneet kriittisempää ja tiedostavampaa keskustelua taidekasvatuksen merkityksestä, tavoitteista ja arvopohjasta (Sava 2009: 14-16). He katsovat, että luovia kasvatuskeinoja työssään käyttävien tulisi pohtia aktiivisesti toiminnan lähtökohtia ja päämääriä, sekä löytää tuoreita perusteluja pyrkiessään erilaisiin lapsi-, tieto-, kulttuuri- tai yhteiskuntalähtöisiin arvopäämääriin. Sosiaali- ja kasvatusalalla toimivien on pystyttävä analysoimaan järjestämänsä toiminnan lähtökohtia ja tavoitteita sekä omaa ihmiskäsitystään ja arvojaan, jotta he voivat suunnitella aidosti osallistujien osallisuutta ja autonomiaa tukevaa toimintaa. Kasvatustyössä, mitä suuri osa erilaisesta sosiaaliohjaustyöstäkin on, tulee ottaa kantaa miltä arvoperustalta toiminta kumpuaa. Toiminnan tavoitteet tulee avata, sillä jos ne tietoisesti tai tiedostamatta kumpuavat ensisijaisesti yhteiskunnan tarpeista, jää moni yksilön kehityksen kannalta tärkeä ja herkkyyttä vaativa puoli huomioimatta. (Mm. Laitinen 2003: 12.)

Opinnäytetyöni on toiminnallinen opinnäytetyö. Sen tavoitteena on tuottaa taide- ja draamakasvatusta sekä lasten tietoisuustaitoharjoituksia hyödyntävä työpaja. Työpaja on suunnattu 4-8 vuotiaille lapsille, ja se pyrkii kehittämään lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä vahvistamaan vertaissuhteita ryhmässä. Opinnäytetyöni työelämän yhteistyökumppanina toimi Kulttuuriosuuskunta Ziran, joka konsultoi, tuottaa ja toteuttaa erilaisia kulttuuri- ja tapahtumapalveluita (Ziran Cultural Cooperative 2019). Kehitin työpajatoimintaa järjestämällä suunnittelutilaisuuden yhteistyössä Kulttuuriosuuskunta Ziranin kanssa. Tilaisuuteen osallistui kohderyhmän ikäisiä lapsia sekä taide-, kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisia.

Opinnäytetyöni yleisenä tavoitteena on tuottaa uutta ymmärrystä sektorirajat ylittävästä taidelähtöisestä kasvatustoiminnasta, vähintäänkin tukemaan omaa työotettani tulevana sosionomina. Toiminnan suunnittelu pohjautuu oletukseen, että taidelähtöisten menetelmien avulla voi kehittää yksilön kognitiivisia kykyjä, ja että esteettisellä kokemuksella

sekä sen reflektoinnilla on siirtovaikutuksia laajeta taiteen piiristä koskemaan muita elämänalueita. Pyrkimykseni on pohtia ja eritellä, mitä kasvatusmielessä tavoitteellisen taidelähtöisen toiminnan suunnittelussa tulee huomioida. Pyrin hahmottelemaan onnistuneen taidelähtöisiin menetelmiin tukeutuvan kasvatustapahtuman elementtejä, sekä pohtimaan, miten taidelähtöisten menetelmien avulla voi tukea edellä mainitsemiani taitoja ja siten yksilön subjektiuden kehittymistä ja osallisuutta.

Opinnäytetyön kirjallisuuskatsaus käsittelee sosiaalialalla toteutettavan taidelähtöisen toiminnan lähtökohtia ja tavoitteiden asettamista, sekä ihmiskäsitystä ja arvopohjaa, jotka määrittävät toimintaa ohjaavia kasvatustavoitteita. Teoreettinen viitekehys koostuu taidekasvatuksen lisäksi positiivisen psykologian ja sosiaalipedagogiikan näkökulmista.

Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa esittelen taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntävän työpajan kehittämisprosessin. Painotan toiminnan suunnittelussa sosiaalipedagogista orientaatiota sekä positiivisen psykologian näkökulmaa, joka keskittyy ihmisen voimavaroihin ja vahvuuksiin. Osana suunnitteluprosessia järjestin tilaisuuden, jossa keräsin havainnoimalla ja keskustelemalla kehittämisehdotuksia sekä palautetta työpajan sisällön toimivuudesta. Kehittämis- ja arviointitilaisuuteen osallistui sekä kohderyhmän ikäisiä lapsia, että sosiaali- kasvatus- ja taidealan ammattilaisia. Osalla toiminnan arvioijista löytyi myös kokemusta tietoisuus-, itsesäätely-, ja meditaatioharjoitusten ohjaamisesta eri ikäisille ryhmille. Opinnäytetyöni lopputuloksena syntyi toiminnallinen satuseikkailu-työpaja, joka pyrkii elämyksellisyyden, sadun ja leikin avulla tukemaan lasten itsesäätely-, tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

2 Vahvuudet länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa

2.1 Osallisuus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa

Ympäröivä kulttuuri- ja kasvatusympäristö vaikuttaa suuresti ihmisen kehitykseen ja siihen, näyttäytyvätkö yksilölliset ominaisuudet vahvuuksina vai heikkouksina. Ihmisen hyvinvointiin vaikuttavat oleellisesti henkilökohtaisten resurssien ja psykologisten vahvuuksien lisäksi ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja sosiaalinen tuki. Nyky-yhteiskunta tuottaa paitsi uusia haasteita, myös uusia mahdollisuuksia yksilöiden toteuttaa itseään ja edistää omaa ja yhteistä hyvää. Länsimaalaisella keskivertoihmisellä on nykyaikana verrattaen paljon vapaa-aikaa ja toimintamahdollisuuksia käytössään. Tämä ei kuitenkaan takaa mahdollisuuksien käyttöön ottoa tai kokemusten laatua. Ympäristöllä on merkittävä rooli siinä, miten se tukee yksilöitä potentiaalinsa kehittämisessä, sekä rajoittaa tai tukee yksilöiden ja yhteisöjen mielekkäiksi kokemia elämän tavoitteita.

Elina Nivalan (2007) mielestä globaalin ajan suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa institutionalisoitu solidaarisuus on heikentynyt. Nivala katsoo yhteiskunnan markkinaehtoistumisen tarkoittavan kuluttajuuden korostumista myös hyvinvointikysymyksissä, jolloin yksilön vastuu on aikaisempaa suurempi oman hyvinvointinsa rakentajana. Sekä elämässä menestyminen että epäonnistumiset nähdään yhä enemmän yksilön valintojen seurauksena. Viime vuosina osallisuutta ja syrjäytymistä koskevassa keskustelussa ovat korostuneet ihmisten työelämävalmiudet ja taloudellinen toimintakyky. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta niiden vahvistaminen ei kuitenkaan riitä turvaamaan osallisuutta nyky-yhteiskunnassa. Osallisuuden edellytyksinä ovat toisaalta yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet, mutta yhtä lailla ihmisten valmiudet hyödyntää näitä mahdollisuuksia ja osallistua. Juha Hämäläinen (1999: 87-90) näkee yhteiskunnan ja elämänmuodon muutoksen 2000-luvulla haasteeksi sosiaalipedagogiikalle ja kysyy, onko enää mielekästä puhua integraatiosta, jos ei ole ihmisiä yhdistävää sosiaalista järjestelmää, johon ihminen voi kiinnittyä. Pedagogisesta näkökulmasta kysymys yhteiskunnallisesta osallisuudesta ei kiinnity vain kysymykseen ihmisen asemasta työmarkkinoilla, vaan liittyy ennen kaikkea yksilön elämänhallintaan, identiteetin muodostumiseen ja mahdollisuuteen elää täysipainoista elämää.

Csikszentminalyi (2005: 125-129) määrittelee kulttuurit suojarakenteiksi kaaosta vastaan. Ne rajoittavat ja kanavoivat ihmisten tavoitteita luomalla normeja, päämääriä ja uskomuksia ja auttavat siten jäseniään kohtaamaan elämän haasteet. Csikszentminalyi

katsoo, että useimmissa kulttuureissa kautta historian, käytettävissä olevat vaihtoehdot eivät ole kuitenkaan kohdanneet psykologisten tarpeiden kanssa. Erityisesti elinikäistä oppimista vaativassa nyky-yhteiskunnassa tavoitteiden valinnan, niiden saavuttamiseen tarvittavien keinojen optimoinnin sekä menetysten kompensoinnin tärkeys korostuvat (Baltes & Freund 2006: 34-41).

Juha Hämäläisen (1999: 69) mielestä yksilön hyvä itsetuntemus ja sosiaalinen identiteetti toimivat yhteiskunnallisen osallistumisen edellytyksinä. Hän katsoo, että nämä kyvyt kehittyvät osallisuuden ja kuulumisen kautta. Elina Nivala (2007) puolestaan korostaa solidaarisuuden merkitystä osallisuuden ja mielekkään elämän kokemisessa ja Csikszentminalyi (2005) tietoisuustaitojen merkitystä autonomisen toimijuuden mahdollistajana.

2.2 Yksilön vahvuuksien määrittely positiivisessa psykologiassa

Positiivinen psykologia tutkii ihmisen hyvinvointiin, voimavaroihin ja terveyteen liittyviä kysymyksiä. Perinteisestä psykologiasta poiketen, se keskittyy häiriöiden sijasta vahvuuksiin sekä ongelmien ehkäisyyn (mm. Aspinwall & Staudinger 2006: 21). Suuntaus on pyrkinyt tasapainottamaan psykologian piirissä vallinnutta epäsuhtaa, tutkimuksen historian keskityttyä pääasiassa mielenterveyden häiriöihin ja ongelmiin.

Positiivisen psykologian piirissä uskotaan, että ihmisen myönteisiin tunteisiin, vahvuuksiin ja potentiaaliin keskittyminen, sekä voimavarojen nostaminen tarkasteluun ongelmien ohelle, voi edistää hyvinvointia ja toimia puskurina psykologisia häiriöitä vastaan. Ihmisen henkilökohtaisten vahvuuksien lisäksi suuntaus tutkii instituutioita, jotka mahdollistavat myönteiset kokemukset sekä myönteisten luonteenpiirteiden kehittymisen. (Seligman & Peterson 2006: 312-314.) Tärkeä tavoite ihmisen vahvuuksien tutkimuksessa onkin vahvuuksien ilmenemistä ja kehittymistä edistävien tilanteiden ja kokemusten ymmärtäminen (Aspingwall & Staudinger 2006: 28).

Positiivisen psykologian piirissä on pyritty luokittelemaan ihmisen vahvuuksia ja määrittelemään tasapainoisen elämän kannalta tärkeimpiä kehitettäviä ominaisuuksia. Ihmisen vahvuus on tieteidenvälinen, kontekstuaalisesti dynaaminen ja normiriippuvainen käsite, jonka tutkijat määrittelevät hieman eri tavoin (Baltes & Freund 2006: 34). Vahvuuksien tarkempi määritteleminen on ollut tutkijoiden keskuudessa haasteellista. Miten vahvuudet tulisi luokitella? Kenen näkökulmasta käsin voimavaroja on mielekkäintä tarkastella?

Arvioidaanko niitä subjektiivisen kokemuksen vai toimintakyvyn kautta, prosesseina, kykyinä vai ominaisuuksina? Miten kontekstuaaliset riippuvuudet huomioidaan tutkimuksessa, toimintaympäristön määritellessä pitkälti ihmisen toimintastrategioiden ja selviytymiskeinojen toimivuuden. (mm. Aspingwall & Staudinger 2006.) Myös rajanveto tahdonalaisten vahvuuksien ja synnynnäisten lahjojen välillä on ollut vaikeaa (Seligman & Peterson 2006: 312-315). Yrityksistä huolimatta yhtenäistä vahvuuksien luokittelua ei ole, vaan tutkijat ovat eritelleet ja lähestyneet ihmisen voimavaroja eri näkökulmista.

2.2.1 Kognitiiviset taidot ja itseohjautuvuus

Ihmisten nyky-yhteiskunnassa kohtaamat ongelmat ovat monimutkaistuneet ja niiden ratkaiseminen edellyttää yksilöiltä mm. joustavuutta sekä neuvottelu- ja yhteistyötaitoja. Hyvä itseluottamus toimii perustana paitsi itseohjautuvuudelle myös tunne-elämän hallintataidoille sekä kyvylle muodostaa dialogisia suhteita. Ihminen tarvitsee tervettä itseluottamusta, itsetuntemusta, uskoa omiin kykyihinsä sekä optimismia myös asettaakseen realistisia tavoitteita ja kyetäkseen toimimaan itseohjautuvasti.

Mihaly Csikszentminalyin (2005: 30-36) mukaan tyytymättömyys länsimaisessa nykyyhteiskunnassa ei johdu ulkoisista syistä, kuten luonnon olosuhteista, köyhyydestä tai sorrosta, vaan pääasiassa sisäisen järjestyksen puutteesta. Hänen mukaansa globaalin ajan länsimainen kulttuuri ei kykene antamaan samankaltaista kulttuurista suojaa ja tukea ihmisen psyyken järjestämiseksi kuin yhtenäiskulttuuri ja uskonnot, jotka antoivat vastauksia ja elämän päämääriä. Yhteiset arvot ja instituutiot eivät enää tarjoa selkeää kehystä elämälle, vaan hyvinvointi rakentuu entistä enemmän yksilön valintojen ja toiminnan varaan. Csikszentminalyi uskoo, että jokainen länsimaalainen ihminen havahtuu jossakin elämänvaiheessaan siihen, ettei vauras, tieteellinen, kehittynyt maailma tule tarjoamaan heille onnea. Hän katsoo, että vaurastumisesta huolimatta elämän mielekkyyden tunne ei ole lisääntynyt, koska emme ole kyenneet parantamaan kokemuksemme laatua.

Selkeiden tavoitteiden asettamisen sekä itseohjautuvuuden on todettu vaikuttavan oleellisesti mielekkyyden ja ilon kokemukseen erityisesti työelämässä, mutta myös muilla elämän osa-alueilla. Mahdollisuutta itsenäiseen toimintaan pidetään yhtenä merkittävimmistä kriteereistä, jotta työ ja ihmisen toiminta ylipäätään tuntuisi yksilöstä mielekkäältä

ja tuottaisi iloa. (Rantala 2008: 96-97.) Itseohjautuvuutta tarvitaan myös, jotta yksilö kykenee tekemään valintoja ja sopeutumaan erilaisissa elämäntilanteissa ja haasteiden edessä.

Erilaiset ihmisen käyttämät selviytymisstrategiat ovat usein tiedostamattomia ja toistavat opittuja malleja (Savukoski 2008: 149). Csikszentminalyin (2005: 37-40) mukaan ihmisten tulee ottaa kokemuksensa haltuun ja kasvaa riippumattomiksi sosiaalisen ympäristön palkkioista ja rangaistuksista. Ihmisen tulisi kehittää taito löytää iloa ja merkityksiä ulkoisista olosuhteista riippumatta. Luonnollisesti jonkinlainen sosialisaatio yksilön on Csikszentminalyinkin mielestä käytävä läpi, jotta yhteiskunta toimisi ja yhteiskuntarauha säilyisi. Liiallisen sosialisaatioprosessin seurauksena yksilö ei kuitenkaan kykene toimimaan autonomisesti, vaan toimii ympäristön odotusten ohjaamana. Yhteiskunnan tarjoamien tavoitteiden lisäksi yksilön tulee muodostaa niiden ohelle omia, jotta hän voisi saada toiminnastaan tyydytystä. Myös Juha Siitosen (1999: 139) mukaan yksilön voimaantumisen kannalta on tärkeää, että hän kokee voivansa vaikuttaa elämäänsä koskeviin päätöksiin ja toimimaan mahdollisimman autonomisesti. Autonomisuuteen liittyy valinnanvapauden lisäksi myös eettinen vastuu valintojen seurauksista. Vapaus valita ei luonnollisesti ole rajaton, vaan riippuvainen niin ulkoisista olosuhteista, kuin yksilön sisäisen maailman rajoituksista ja vaikutteista.

Csikszentminalyin (2005) tavoin Baltes ja Freund (2006) korostavat valintojen, toiminnan ja keinojen optimoinnin, sekä joustavien ja kompensoivien ongelmaratkaisutaitojen merkitystä oleellisina taitoina mielekkään elämän edistämisen kannalta. Baltes ja Freund (2006, 34-41) ehdottavat viisautta inhimillisen kehityksen yleisluontoiseksi optimaaliseksi tavoitetilaksi. Viisauden voi Baltesin ja Freundin mukaan katsoa pitävän sisällään sekä tiedon elämän peruskysymyksistä, että sen käytännön toteuttamisen erilaisten elämänhallintastrategioiden avulla. Baltes ja Freund eivät halua lähestyä vahvuuksia määrättyjen ominaisuuksien joukkona, vaan joustavina prosesseina, joita ihminen voi kehittää ja hallita. Monen muun tutkijan lailla he uskovat, että vahvuuksien käsite tulisi nähdä dynaamisena ja adaptiivisena järjestelmänä yksittäisten ominaisuuksien sijaan. He katsovat, että keskeisiä tavoiteltavia taitoja ovat hyveiden sijasta erilaiset strategiat, jotka auttavat sopeutumaan ja toimimaan muuttuvissa elämäntilanteissa.

Ihannetilassa Baltesin ja Freundin (2006: 39-44) määrittelemä viisaus käsittää sekä kognitiiviset, emotionaaliset että motivationaaliset tavoitteet sekä niiden integroinnin käytännön elämään ja toimintaan. Viisaus ilmenee eri tavoin persoonallisuuden ja elämän eri

osa-alueilla, mm. arvoissa, tavoitteissa, ajattelussa ja toiminnassa. Keskeisenä kysymyksenä Baltes ja Freund pitävätkin sitä, miten viisaus hankitaan ja siirretään myönteistä kehitystä edistäväksi käytännöksi.

2.2.2 Tunne-elämän hallinta ja sosiaaliset taidot

Tasapainoiset ja rikkaat sosiaaliset suhteet sekä mielekkäältä tuntuva työ korostuvat erilaisissa onnellisuustutkimuksissa tärkeimpinä ihmisen elämänlaatua lisäävinä tekijöinä. Keskeisenä mielekästä elämää edistävänä taitona voidaan tällöin pitää yksilön kykyä luoda ja ylläpitää tasapainoisia sosiaalisia suhteita, sekä sovittaa tavoitteensa ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Mm. Stokolsin (2006: 342-343) mielestä positiivinen psykologia on saattanut korostaa myönteisiä tunnetiloja liikaa, tehdessään irtiottoa perinteisestä häiriöiden tutkimukseen keskittyneestä psykologiasta. Hän katsoo, että yhtä lailla kielteisillä tunteilla on positiivisia vaikutuksia yksilön elämään ja nostaa esiin teorioita, joissa myönteiset ja kielteiset tunteet nähdään keskinäisesti riippuvaisina ja syklisinä prosesseina, eikä toisensa kumoavina olotiloina. Stokols huomauttaa, että kielteisillä kokemuksilla on keskeinen rooli motivaation, selviytymistaitojen ja psykologisten vahvuuksien kehittymisessä. Hän katsoo, että psykologiset vahvuudet kehittyvät asteittain ihmisen kohdatessa haastavia tilanteita. Negatiiviset tunteet auttavat arvioimaan muutoksen tarvetta ja tavoittelemaan myönteisiä kokemuksia.

Stockolsin ohella mm. Fernándes-Ballesteron katsoo, ettei tunne-elämän hallinta tarkoita vain hyviksi ja miellyttäviksi luokiteltujen tunteiden vahvistamista, vaan kompleksisuuden ja tasapainon lisääntymistä. Fernández-Ballesteros (2008: 136-152) on pohtinut ihmisen tunne-elämän muutoksia vanhuudessa. Tutkimusten mukaan iäkkäiden ihmisten tunne-elämä on tasapainoisempaa ja tunteet seestyneempiä kuin nuoruudessa. Fernández-Ballesteros katsoo, ettei tämä välttämättä johdu suurista muutoksista itse tunne-elämässä ja erilaisten tunnetilojen esiintymisessä, vaan ihmisen kompleksisuuden lisääntymisestä. Ihmisen kasvaessa kompleksisemmaksi hän on tietoisempi myös tunteistaan, eikä yksi tunnetila pääse yhtä helposti dominoimaan olotilaa.

2.2.3 Tietoisuustaidot ja optimaalinen kokemus

Tietoisuustaitoja voi pitää keskeisinä ihmisen voimavaroina tunne-elämänhallinnan sekä sosiaalisten taitojen ohella. Tietoisuustaitojen vahvistaminen myös edistää itsesäätely-,

tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tietoisuustaidot mahdollistavat autonomisen toimijuuden, uuden oppimisen, luovan ongelmanratkaisun sekä joustavan selviytymisstrategioiden käytön muuttuvassa maailmassa.

Csikszentminalyin (2005: 42-45) mukaan tietoisuuden hallinta ratkaisee elämänlaadun. Hänen mielestään tietoisuuden hallinta ei ole vain kognitiivinen taito, vaan se vaatii älykkyyden lisäksi tunteiden ja tahdon sitoutumista. Tämä totuus tulee Csikszentminalyin mukaan muotoilla olosuhteiden muuttuessa aina uudelleen kunkin ajan tarpeisiin. Elämänhallinta nyky-yhteiskunnassa tarkoittaa hieman eri asioita kuin 100 tai 1000 vuotta sitten.

Kuka tai mikä sitten ohjaa ihmisen toimintaa hänen käyttäytyessä autonomisesti? Mikä on se itse, jonka ihanteellisessa tapauksessa ohjaa tietoisuutta? Csikszentminalyin (2005: 39-68) mukaan itse on osa tietoisuutta ja sen tärkein elementti. Itse muotoutuu tietoisuudessa pitäen sisällään kaiken mitä tietoisuuden kautta on kulkenut. Se edustaa elämän aikana rakentunutta tavoitteiden hierarkiaa, joka antaa yksilön toiminnalle suunnan ja sisällön. Itse ei ole siis muuttumaton, vaan tietoisuuden sisällön ja yksilön muodostaman tavoitehierarkian summa, joka on kausaalisessa suhteessa tarkkaavaisuuteen. Ihminen käsittelee tietoisuutensa kautta informaation, jota hän saa sekä elimistönsä sisä- että ulkopuolelta. Sen avulla yksilö arvioi aistien kertoman ja sopivan reaktion tilanteeseen toimimatta refleksinomaisesti. Tietoisuus voi myös keksiä informaatiota kuvittelemalla. Se käsittelee ilmiöitä sellaisina kuin ihminen sen kokee, prosessoi, varastoi ja käyttää informaatiota, ja määrittelee siten kokemuksen laadun.

Erich Frommin (1977: 107-111) mukaan ihmisen aktiivisuutta on kahta laatua; vieraantunutta sekä subjektista lähtöisin olevaa. Vieraantumattomassa aktiivisuudessa ihminen kokee itsensä subjektiksi, kun taas vieraantunut aktiivisuus on lähinnä reagointia tai päämäärätöntä touhuamista. Csikszentminalyin (2005: 39-68) mukaan tietoisuutensa hallitseva ihminen kykenee keskittämään tarkkaavaisuutensa valittuun kohteeseen häiriötekijöistä välittämättä, jolloin tarkkaavaisuus määrittää mitä tietoisuuteen pääsee ja voi näin joko parantaa tai heikentää kokemuksen laatua. Ympäristön vaikutteiden lisäksi Csikszentminalyi pitää ongelmallisena, että viime aikoina ihmiset ovat alkaneet vedota luonnollisuuteen seuratessaan sisimmästään kumpuavia viettejä. Hän katsoo, että yhtä lailla kuin seuratessaan sokeasti sosiaalisia ohjeita, yksilö luopuu tietoisuutensa kontrollista toteuttaessaan geneettisiä ohjeitaan, vaistoaan, viettejään ja tunteitaan kyseenalaistamatta niitä.

Csikszentminalyi (2005: 68-71, 88-97) on nimennyt optimaalisen flow-kokemuksen psyykkisen entropian vastakohdaksi. Flow-tilassa tarkkaavaisuus voidaan kohdistaa tavoitteiden saavuttamiseen ja psyykkinen energia virtaa vapaasti ihmisen kontrolloidessa sen suuntaa. Elämänlaatu paranee, kun ihminen saa tietoisuutensa järjestykseen, ja tämä puolestaan mahdollistaa flow-tilan mahdollisimman usein. Tilan saavuttaminen vaatii kurinalaista keskittymistä, mutta tarjoaa vastineeksi ponnistelusta syvän ilon kokemuksen. Flow´lle tyypillistä on kuitenkin vaivattomuuden tunne. Toiminta ja tietoisuus ikään kuin sulautuvat siinä yhteen psyykkisen energian keskittyessä ainoastaan relevantteihin yksityiskohtiin haasteesta selviämisen kannalta. Jotta ihminen kykenee paneutumaan johonkin asiaan näin totaalisesti, tulee toiminnan tavoitteiden olla selvät ja palautteen välitöntä. Henkilöllä tulee olla selkeä tavoite ja käsitys, milloin hän onnistuu tavoitteen lähestymisessä. Toiminnan luonteella ei ole juurikaan merkitystä. Csikszentminalyin mukaan edellinen pätee niin konkreettisemmissa fyysisissä suorituksissa, kuin abstraktimpienkin päämäärien kohdalla. Toiminnan selkeästi rakentuneet vaatimukset torjuvat tietoisuudesta häiriötä aiheuttavan epäjärjestyksen ja kokemus tuottaa kontrollin tunteen, oli sitä todellisuudessa tai ei.

Olennaista optimaalisessa kokemuksessa on, että se on jo itsessään palkitsevaa, autoteelista. Ihminen kykenee eri keinoin muokkaamaan alun perin myös epäkiinnostaviksi ja merkityksettömiksi kokemistaan toiminnoista sisäisesti palkitsevia, strukturoimalla tarkkaavaisuuttaan uudelleen. Autoteelinen kokemus, eli flow lisää hallinnan tunnetta, iloa ja osallisuuden kokemusta ja parantaa näin yksilön elämänlaatua. Sisäisesti palkitseva kokemus toimii nykyhetkessä ja tuottaa mielekkyyden kokemuksen. Csikszentminalyi muistuttaa, että optimaalisen kokemuksen tavoittaminen ei kuitenkaan tee toiminnasta automaattisesti moraalisesti oikeutettua. Kuten mikä tahansa asia, myös flow voi palvella eettisesti arveluttavia päämääriä tai muodostaa addiktion, jolloin ihminen kadottaa tietoisuutensa kontrollin. (Csikszentminalyi 2005: 107-109.)

2.3 Sosiaalipedagoginen orientaatio

Sosiaalipedagogiikka on käytännöllinen toimintatiede, joka pyrkii ymmärtämään, jäsentämään ja kehittämään pedagogista toimintaa sosiaalisten ongelmien ehkäisemiseksi ja lievittämiseksi. Sosiaalipedagogista teorianmuodostusta sekä sosiaalipedagogisia käytäntöjä ohjaavat samat peruskysymykset, kuin kaikkea pedagogiikkaa, eli mitä ihminen

on ja mitä hänen tulisi olla. Kasvatus pyrkii aina pohjimmiltaan vaikuttamaan yksilön kehitykseen ja kysymys siitä, mitä ihminen tarvitsee voidakseen toteuttaa ihmisyyttä täysipainoisesti, kuuluu olennaisesti myös sosiaalipedagogiseen tiedonmuodostukseen. Sosiaalipedagogiikka tarkastelee ihmistä ennen kaikkea yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena olentona. Sosiaalipedagoginen käytäntö tähtää myös rakenteellisten epäkohtien korjaamiseen ja tukemaan inhimillisen kasvun prosesseja, jotka vahvistavat sosiaalista toimintakykyä, yhteiskunnallisen identiteetin muodostumista ja yhteiskuntaan integroitumista. Sosiaalipedagogiikan kohdealueita ovat siis ennen kaikkea yhteiskunnallista toimintakykyä tukevat kasvu- ja oppimisprosessit. Sosiaalipedagoginen toiminta pyrkii edesauttamaan yksilön subjektiuden rakentumista, sekä sen kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia edellytyksiä. Se katsoo, että yhteisöillä on suuri merkitys ihmisen persoonallisuuden ja identiteetin kehitykselle, ja tarkastelee yhteiskuntaa ennen kaikkea yksilöiden kasvumahdollisuuksien näkökulmasta. (Hämäläinen 1999: 16, 30-33, 60-61.)

Sosiaalipedagoginen kasvatus pyrkii tukemaan ihmisten kasvua yhteiselämään ja osallistumiseen yhteiskunnassa. Sen tarkoituksena on tukea kokonaisvaltaisesti ihmisen sivistys- ja sosialisaatioprosessia sekä identiteetin kehittymistä niin, että yksilöstä kasvaisi toimintakykyinen persoona ja yhteiskunnan jäsen. (Nivala 2007: 27.)
Sosiaalipedagoginen kasvatustoiminta pyrkii edistämään eri tavoin mielekkään osallistumisen mahdollisuuksia, ja ihmisten kiinnostusta osallistumiseen. Sen tavoitteena on vahvistaa erityisesti yksilöiden ja ryhmien osallisuutta, minkä pohjalta myös toimijuutta ja solidaarisuutta on mahdollisuus kehittää. Keskeistä on auttaa yksilöitä itseapuun, ylläpitämään sosiaalisia suhteita, rakentamaan positiivista identiteettiä sekä vaikuttamaan tietoisesti omaan elämänkulkuun. (Nivala 2007: 27, 327; Hämäläinen 1999: 90.)

Vaikka sosiaalipedagogisen työn ydin on heikommassa asemassa olevien tukeminen, ei se rajoitu pelkästään erityisryhmiin, vaan sisältää myös ennaltaehkäisevät toimintatavat (Hämäläinen 1999: 74-75). Juha Hämäläinen (1999: 73, 89) näkee nyky-yhteiskunnan sosialisaation pirstoutuneena ja epävakaana, jolloin sosiaalipedagoginen perustehtävä tukea yhteiskunnallista subjektiutta koskee laajasti koko väestöä. Hämäläinen katsoo, että 2000-luvun tieto- ja mediayhteiskunnassa kasvatuksen tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota tiedon arvottamiseen. Hämäläisen mielestä sosiaalipedagogisen työn pitäisi ennen kaikkea keskittyä tukemaan ihmisten kykyä arvioida, jäsentää ja tuottaa tietoa, sekä kykyä reflektoida omaan ja toisten elämänkulkuun vaikuttavia valintoja.

Sosiaalipedagoginen työ pyrkii auttamaan ihmisiä itseapuun ja elämänhallintaan, sekä vahvistamaan subjektiutta, joka mahdollistaa yksilön toimijuuden. Orientaation keskeisiä toimintaperiaatteita ovat mm. yhteisön kasvupotentiaalin käyttö, osallisuus, toiminnallisuus ja dialogisuus. (Hämäläinen 1999: 61-62.)

Juha Hämäläisen (1999: 60-72) mukaan subjektiuden käsite pitää sisällään yksilön itsetoteutuksen ja itsenäisyyden lisäksi myös mm. toimimisen moraalisena persoonana, itsensä kehittämisen, valmiudet toimia toisten kanssa, kyvyn vaikuttaa tietoisesti omaan elämäänsä sekä yhteiskunnallisen osallistumisen. Identiteetin rakentumisessa on Hämäläisen mukaan tärkeä tukea sekä minä- että me-identiteetin kehittymistä. Hämäläinen katsoo, että subjektius on ominaisuus, joka vahvistuu parhaiten kohtelemalla ihmistä subjektina. Sosiaalipedagoginen työ on Hämäläisen mukaan pitkälti keskustelutyötä, joka pyrkii luomaan aidon identiteettiä rakentavan ja tahtoa liikuttavan dialogisen suhteen ihmisten välille. Työssä on tärkeää auttaa ihmisiä tunnistamaan omia voimavarojaan ja rakentamaan myönteistä minäkuvaa, mutta huomioida yhtä lailla elämänkulun institutionaalinen rakentuminen ja identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat sosiaaliset suhteet.

Hämäläisen (1999: 77) mukaan dokumentoitua tutkimustietoa erilaisten työmuotojen toimivuudesta erilaisille kohderyhmille on vielä kohtalaisen vähän. Tästä syystä työntekijöiltä vaaditaan kekseliäisyyttä ja kykyä tunnustella työtapojen käyttömahdollisuuksia eri konteksteissa. Luovaa ja taidelähtöistä toimintaa sovelletaan sosiaalipedagogisessa työssä paljon. Kohderyhmästä ja kontekstista riippuen toiminnalle on asetettu niin terapeuttisia, kasvatuksellisia kuin viihdyttäviäkin tavoitteita. Juha Hämäläisen (1999: 67) mielestä luova toiminta eri muodoissaan voi auttaa yksilön subjektiuden kehittymistä mm. syventämällä itsetuntemusta, selkiyttämällä omia arvoja ja maailmankuvaa, leikin avulla, eheyttämällä ja auttamalla työstämään elämään liittyviä kysymyksiä yhdessä muiden kanssa. Sosiaalipedagogisessa työssä ei toimita tietyn kaavan mukaan, vaan pyritään soveltamaan sen periaatteita tapauskohtaisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Hämäläisen mukaan sosiaalipedagoginen työ on parhaimmillaan tilannesensitiivistä, avointa ja vuorovaikutuksellista. Hän katsoo, että toiminnallisuus, elämyksellisyys ja yhteisöllisyys ovat sosiaalipedagogisessa työssä keskeisessä roolissa, vaikka ne painottuvatkin eri konteksteissa eri tavoin. Erilaisia työmuotoja kuitenkin yhdistävät yhteiset tavoitteet ehkäistä ja lievittää sosiaalisia ongelmia pedagogisin keinoin.

3 Luovaa itseilmaisua, yhteiskunnallisesti sitoutunutta muutostyötä vai olemisen tapa? Taidekasvatuksen vaihtelevat tavoitteet

3.1 Muuttuvat lähtökohdat

Taidekasvatus, kuten kaikenlainen pedagogiikka, on vahvasti sidoksissa ajan arvoihin ja trendeihin. Minkälaisille tietoteoreettiselle pohjalle taidekasvatuksen tavoitteet tulisi 2010-luvulla rakentaa? Minkälainen ihmiskäsitys ja arvomaailma ohjaavat näitä tavoitteita ajassamme?

Taidelähtöisen toiminnan lähtökohtia, menetelmiä ja pyrkimyksiä tulisi arvioida jatkuvasti. Toiminnan nimeäminen ei niinkään ole oleellista, kun taidetta sovelletaan sosiaalialalle ja kasvatustyöhön. Tärkeää ei ole se, onko toiminta luonteeltaan askartelua, käsityötä, muotoilua vai kuvataidetta, vaan mitä oppimisessa tavoitellaan. (Kts. mm. Rusanen 2009: 49-51.) Oli kyseessä sitten virkistystoiminta, tavoitteellisempi taidelähtöinen kasvatustilanne tai auttamistyön muoto, tulisi toimintaa kyetä arvioimaan kriittisesti, jottei se sorru ylhäältä ohjatuksi puuhasteluksi tai surkastuisi pelkäksi ajanvietteeksi (kts. esim. Taipale 2007: 232; Pöllänen 2007: 306).

Taidelähtöisten menetelmien käytön perustelut ovat vaihdelleet aalloittain. Eri näkökulmia painottavat suuntaukset ovat voimistuneet ja nousseet pintaan aina ajoittain. (Hiltunen 2009: 28.) Pirkko Pohjakallio (Hiltunen 2009: 26) on tutkinut taiteen paikan ja taideopetuksen perusteiden muutosta 1900-luvun puolivälin jälkeen. Kuten monen aihepiiriä käsittelevän tutkimuksen, myös Pohjakallion tarkastelun kohteena on ollut koulumaailman konteksti. Pohjakallio erottelee taidekasvatuksen tämänhetkisistä perusteluissa kolmenlaisia painotuksia, joiden lähestymistavat tavoittelevat hieman eri asioita: visuaalisen kulttuurin opinnot, integroitu toiminta sekä mielikuvatoiminta. Visuaalisen kulttuurin opinnot keskittyvät tietoihin ja taitoihin, kun taas integroitu toiminta tähtää usein erilaisten tietosisältöjen oppimiseen sovelletuin keinoin, sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Opinnäytetyöni kannalta olennaisin osa-alue on mielikuvatoiminta. Lähestymistapa korostaa yksilön suhdetta omaan kokemukseensa, taiteen aistisia puolia, mielikuvitusta ja asioita yhteen sitovia metaforia. Pohjakallion kuvaus muistuttaa sen kaltaista esteettistä kokemusta, jonka esim. Juha Varto (2003: 27) sekä Sirkka Laitinen (2003: 201) katsovat voivan toimia pohjana yksilön eettiselle kehitykselle.

Länsimaiseen yleissivistävään taidekasvatukseen on vaikuttanut käyttäytymistieteellisistä suuntauksista todennäköisesti eniten lapsilähtöinen, luovaa itseilmaisua korostava ajattelu. Luovan itseilmaisun merkityksen korostaminen pedagogiikassa sai kuitenkin jo 70-luvulla vahvaa kritiikkiä osakseen ja yksilökeskeisen vapausideologian vastinpariksi asettui vahvasti yhteiskunnallisesti sitoutunut ajattelu. Lapsikeskeisen ajattelun mukaan kasvatuksen tuli lähteä lapsen yksilöllisistä tarpeista käsin, kun taas yhteiskunnallisia merkityksiä painottava ajattelu asetti luovuuden moraaliseksi kriteeriksi sen tarkoituksenmukaisen kollektiivisen ja kulttuurisen käytön. Toinen keskeinen jakolinja taidekasvatuksen merkitystä koskevassa keskustelussa on ollut prosessia ja tuotosta korostavien ajatussuuntien välillä. Jyrkimmistä vastakkainasetteluista aletaan kuitenkin päästä teoreetikoidenkin keskuudessa jo eroon, ja erilaisia puolia tarkastellaan ennemmin laadullisina eroina, jotka eivät välttämättä sulje toisiaan pois. (Sava 2007: 23-27.)

3.2 Yhteisötaiteen ja sosiokulttuurisen innostamisen periaatteista

Yhteisöllisyys on sekä taidekasvatuksessa että nykytaiteessa yhä useammin teosten ja toiminnan keskiössä. Taidemaailman kontekstissa taiteen sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet ovat keskustelussa koko ajan läsnä ja taiteilijoiltakin odotetaan yhä enemmän kasvatuksellisia palveluita. (Hiltunen 2009: 25-27, 48.)

Yhteisötaide on vahvasti kontekstuaalista. Se yhdistää eri taidemuotoja ja kiinnittyy usein vahvasti sosiaalisiin- tai ympäristökysymyksiin. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa pyritään usein havainnoimaan ja jäsentämään ihmisten elämismaailman ja yhteiskunnalliskulttuurisen todellisuuden välisiä yhteyksiä. Tällöin osallistujien valmiudet käsitellä omaan elämäänsä vaikuttavia tekijöitä kasvavat. Savan (2007: 193-194) mukaan osallisuus on keskeisin tavoite yhteisöllisen taidekasvatuksen pedagogisessa prosessissa. Osallisuus toteutuessaan tarkoittaa sitä, että yksilö kokee osallisuutta, on aktiivinen toimija omassa elämässään sekä voi yhdessä muiden kanssa ottaa kantaa ja vaikuttaa maailman tilaan.

Yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdat nivoutuvat läheisesti yhteen sosiaalipedagogiikan ja sosiaalisen innostamisen periaatteiden kanssa. Mona Taipale (2007: 232) uskoo, että innostamisen periaatteet voivat tuoda lisää syvyyttä taidelähtöiseen toimintaan sosiaalialalla. Taipale listaa sosiaalisen innostamisen keskeisimmiksi periaatteiksi pyrkimykset yhteisöllisyyteen, osallistumiseen, luovuuteen ja dialogiin. Leena Kurki (2007: 215) puolestaan tiivistää sosiokulttuurisen innostamisen lähtöajatukseksi, ettei

todellisuutta voi muuttaa, ellei sitä tunne. Vaikka sosiokulttuurisessa innostamisessa yksityiskohtaiset tavoitteet muodostetaan projektikohtaisesti, on tavoitteena aina jonkinasteinen positiivinen elämänlaadun muutos osallistujien elämässä. Toiminnalla pyritään tukemaan ihmisten aktiivisuutta, riippumattomuutta ja osallisuutta. Sosiokulttuurisen innostamisen periaatteisiin nojaava toiminta hyödyntää usein soveltavan taiteen keinoja pyrkiessään edistämään erilaisten yksilöiden ja ihmisryhmien emansipaatiota sekä aktivoimaan heitä vaikuttamaan yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan.

3.3 Kulttuurisen ja esteettisen taidekasvatuksen tavoitteet

John Deweyn (Väkevä 2004: 295-296) mukaan kasvatusfilosofian tehtävänä on tarkastella pedagogisiin vastakkainasetteluihin vaikuttavia käsityksiä ja luoda niiden perusteella kattavampia ajatuksia sekä toimintamalleja, jotka voivat puolestaan johtaa uusiin käytännön muotoihin. Dewey katsoo, että ihmisen kasvun lähtökohta on kokemuksen plastisuudessa. Yksilö ja ympäristö muokkaavat toisiaan adaptiivisessa jatkuvassa prosessissa, ja oppiessaan yksilön kokemus käy läpi muutoksia niin, että hänen suhteensa ympäristöön muuttuu. Deweyn näkökulmassa kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole kasvattavia. Jotta kokemus kasvattaa, tulee sen muodostaa tietynlainen jatkumo, jossa kokemus voi muotoutua uudelleen ja saada merkityksen. Deweyn mukaan kasvuprosessilla itsessään ei ole edeltä käsin erityisiä arvopäämääriä ja näin kasvatus toimii kasvavan ja ympäristön välisen suhteen säätelijänä.

Ruokosen ja Rusasen (2009: 11) mukaan ihmiseksi kasvamisen yhteiskunnallinen ulottuvuus tarkoittaa sitä, että lapsi kasvaa kulttuuriset lähtökohdat huomioiden demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi. Lastenkulttuurin tukeminen on heidän mukaansa kasvattajan yhteiskunnallinen tehtävä. Ympäristön esteettisessä ja kulttuurisessa kokemisessa on Rusasen (2009: 49-51) mukaan tavoitteena, että ihminen oppii havainnoimaan, jäsentämään ja arvottamaan omaa elinympäristöään. Esteettinen kokeminen ottaa huomioon aisteihin perustuvan kokonaisvaltaisuuden ja kulttuurinen näkökulma antaa välineitä ympäristön kulttuuristen merkitysten ja kerrostumien tunnistamiseen.

Kulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on lapsen kulttuurisen identiteetin selkeytyminen ja ymmärrys kulttuuristen ilmiöiden moninaisuudesta. Kulttuuriseen kehittymiseen ja kulttuurisen perinteen omaksumiseen vaikuttavat niin kotiympäristö, päivähoitopedagogiikka kuin kulttuuripalvelujen tarjontakin (Ruokonen & Rusanen 2009: 11).

John Deweyn (Väkevä 2004: 155-156, Shusterman 2004: 35-38) mukaan esteettisen kokemuksen tulisi olla kasvatuksen tärkein päämäärä. Deweyn mielestä esteettisellä kokemuksella on sitouttava tehtävä oppimisprosesseissa ja se kertoo mitkä asiat ovat tekemisen arvoisia. Deweyn pragmatistinen estetiikka näkee esteettisen kokemuksen sekä kasvun välineenä, että arvokkaana itsessään, mikä tekee siitä ainutlaatuisen. Se katsoo, että esteettinen kokemus herkistää aisti- ja havaintotoimintoja. Esteettiselle asenteelle on ominaista katsoa asioita tuoreesti ja avoimesti, ja siihen liittyy intensiivisen läsnäolon, ihmettelyn sekä hämmästyksen tunne. Huolimatta siitä, että kokemus voi vaikuttaa spontaanilta, sen syntymiseen vaikuttavat aikaisemmat havainnot ja omaksutut merkitykset.

Esteettisen kokemisen harjoitteleminen taidekasvatuksessa valmentaa tietoiseen katsomiseen ja näkemiseen (Rusanen 2007: 48). Taidekasvatus tavoittelee reflektoivaa esteettistä havainnointia, joka voi taitona laajeta kaikille elämänalueille. Sen lisäksi että esteettiset elämykset voivat rikastuttaa elämää ja terävöittää havainnointikykyä, ihminen voi kohdata niiden kautta itsensä hyvin kokonaisvaltaisesti. Esteettiset elämykset tarjoavat emotionaalisesti tärkeitä virikkeitä, antavat kokemuksille muodon ja voivat siten auttaa yksilöitä ja ryhmiä jäsentämään elämää ja sisäistä maailmaansa. (Laitinen 2003: 13, 200-201.)

Nykymaailmassa vastuu valinnoista on yksilöllä itsellään, eikä meillä ole enää yhtenäistä moraalijärjestelmää tai -koodistoa, joka ohjaisi selkeästi eettisiä valintoja arjessa.
Juha Varto (2003: 20-27) katsoo, että esteettinen ja eettinen ovat yksi ja sama. Esteettinen on osa kauneutta, jonka ideaalin Varto yhdistää hyvyyteen antiikin filosofien tavoin. Varto kirjoittaa kauneuden taidosta, jossa esteettinen asenne elämään pyrkii hyvään ja oikeaan ja toimii joustavana moraalisena puntarina.

Sirkka Laitinen (2003) on tutkinut lukion kontekstissa kuvataideopetuksen mahdollisuuksia tukea nuorten esteettistä ja eettistä pohdintaa. Taidekasvatuksella on koulumaailmassakin tavoitteita, jotka liittyvät ilmaisun, tiedollisten ja taidollisten alueiden lisäksi myös maailman hahmottamiseen laajemmin. Laitinen (2003: 11-13, 181, 200-201) katsoo Juha Varton (2003: 20-27) tavoin, että eettinen pohdinta on luonteeltaan lähellä esteettistä ja taiteellista luomisprosessia. Molemmissa prosesseissa oleellista on epävarmuuden sieto, kuvittelu sekä kulttuuristen sidosten ymmärtäminen. Laitinen katsoo, että ihmisen yhteys minäänsä on ratkaisevaa eettisessä ajattelussa. Esteettisen valinnan

ymmärtäminen jokaisen ihmisen omaksi toiminnaksi, auttaa hahmottamaan myös eettisen valinnan yksilöllistä luonnetta. Samalla ihminen voi ymmärtää omaa elämismaailmaansa suhteessa toisten erilaisiin elämismaailmoihin. Jotta esteettisen asenteen harjoittelulla voi olla siirtovaikutuksia muihin elämänalueisiin ja eettiseen pohdintaan, tulee Laitisen tutkimuksen mukaan taidekasvatuksessa kiinnittää erityistä huomiota reflektointitaitoihin. Luova toiminta voi auttaa kokemustemme tutkimisessa, inhimillisten arvojen punnitsemisessa, yrityksissä ottaa selvää itsestämme sekä siitä millaiseksi voimme tulla.

3.4 Taide sisäisen ja ulkoisen maailman jäsentäjänä sekä dialogin mahdollistajana

Merkityksellisen suhteen luominen taiteeseen voi luoda mielekkyyttä olemiseen. Taide voi auttaa ihmistä rakentamaan tasapainoista ja merkityksellistä todellisuussuhdetta, ja taiteen kohtaaminen sekä taidelähtöinen toiminta voivat olla jatkuvaa keskustelua sekä itsemme kuin muiden kanssa. (Laitinen 2003: 11-12, 200-201.) Taiteen kautta on mahdollista kanavoida, kohdata, jäsentää ja ilmaista muille tunteitaan. Varsinainen taideterapia tarvitsee aina asiaan koulutetun ammattilaisen ohjaamaan prosessia, mutta luonnollisesti taiteen terapeuttinen ulottuvuus on läsnä myös terapiamaailman ulkopuolella.

Tiina Pusa (2009: 73-75) määrittelee taiteen terapeuttisuuden normaaliin kasvuun ja elämän ilmiöihin liittyväksi mahdollisuudeksi. Terapeuttisuus ei liity vain tunteiden kohtaamiseen ja jäsentelyyn vaan myös erilaisten merkityssuhteiden muodostamiseen. Pusan mukaan taide voi antaa välineitä sanoittaa ja jäsentää sisäistä maailmaa, erottaa omat tunteet mediavirrasta ja rakentaa merkityksiä sekä syy-seuraussuhteita luomaan järjestystä ja mielekkyyttä elämään. Taiteen ja leikin avulla löydetyt ratkaisut opettavat myös luovaa ajattelutapaa, jossa ei ole yhtä oikeaa, vaan monta erilaista ratkaisua. Parhaimmillaan taide voi myös mahdollistaa irtautumisen mustavalkoisesta joko-tai-ajattelusta. Tällöin taide voi kasvattaa yksilön itseymmärrystä ja toimia aitona kohtaamispaikkana.

Taidekasvatuksen yhtenä keskeisenä lähtökohtana pidetään usein oletusta siitä, että taide tarjoaa hedelmällisen kohtaamispaikan ja dialogin mahdollisuuden. Taidekasvatuksen voi nähdä myös yhteisten merkitysten ja symbolien rakentamisen prosessina. (Laitinen 2003: 10.) Inkeri Sava (2007: 174-175) määrittelee taidekasvatusta hyödyntävän toiminnan tavoitteet pyrkimykseksi luoda keskinäiseen kunnioitukseen ja dialogiseen kohtaamiseen pyrkivä tila. Sava määrittelee kasvatuksen ihmisten väliseksi dynaamiseksi vuorovaikutukseksi, joka sisältää myös ristiriitoja. Sava korostaa dialogien suhteen tärkeyttä, vaikka pelkääkin, että paljon käytetty termi katoaa pelkäksi puheeksi.

Taiteen tekeminen yhdessä tai rinnakkain, sen vastaanottaminen ja siitä puhuminen voivat tarjota aidon kohtaamisen mahdollisuuden. Jotta voi kohdata toisen tasavertaisena, tulee luopua ajatuksesta, että vain itse on oikeassa. Taidelähtöisessä työskentelyssä ei ole kyse mallisuorituksista ja parhaimmillaan se opettaa, ettei aina ole oikeita ja vääriä vastauksia vaan joukko erilaisia ratkaisuja. (kts. Pusa 2009:75.)

3.5 Oleva maailmansuhde kasvatustavoitteena

Millaiseksi jäsentyy sekä aktiivista persoonallista olemista, että yhteisöllistä ja yhteiskunnallista osallisuutta tukeva kasvatustapahtuma? Arkinen kasvatustyö yltää harvoin tavoitteita kuvaavalle ihannetasolle, mutta mm. Inkeri Savan (2007: 168) mukaan tarvitsemme levottoman maailmanmenon keskellä rauhoittavaa puhetta, joka pitää yllä luottamusta ja toivoa siitä, että sen kaltainen elämisentapa voi vielä olla mielekäs ja mahdollinen.

Sava (2007: 163-166) tavoittelee taiteen ja taidekasvatuksen paikkaa olemisen tapana, yksilöllisen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksena. Hän luonnehtii taidekasvatusta näkemään saattamiseksi. Savan kasvatuskäsityksen mukaan taidekasvatustapahtuman tavoite on toimia olevaa elämäntapaa tukevana dialogisena kohtaamisena, joka perustuu kaikkien osapuolten aktiiviseen osallisuuteen. Termi on peräisin Erich Frommilta (1977: 37-38), joka hahmottelee tavoittelemisen arvoisen `olevan elämäntavan´ nykykulttuurissa voimakkaana esiintyvän `omistavan elämäntavan´ vastakohtana. Yksinkertaistettuna omistava elämäntapa määrittelee itsen sen mukaan mitä tämä omistaa ja kuluttaa, niin materian kuin aineettomienkin asioiden kohdalla. Oleva elämäntapa taas nojaa ajatukseen `minä olen´, näkökulman `minulla on´ sijasta.

Sava (2007: 38) katsoo, että kasvattajan työssä on ratkaisevaa, perustuuko hänen toimintansa omistavaan maailmansuhteeseen vai elämän arvoa kunnioittavaan olevaan asenteeseen. Omistavaa elämänasennetta tukeva kasvatus keskittyy ensisijaisesti tietoihin ja taitoihin, jotka ovat hyödynnettävissä nyky-yhteiskunnassa ja työelämälähtöisessä arvomaailmassa. Olevaa elämäntapaa korostava kasvatus puolestaan pyrkii siihen, että ihmisellä on tilaa ja aikaa luoda henkilökohtaisia merkityksiä näkemäänsä ja kuulemaansa. Yksilö voi tuntea itsensä riittäväksi ja olla osallinen omana itsenään. (Sava 2007: 164-166.)

3.6 Taidelähtöinen toiminta sosiaalialan työssä

Taidelähtöisten menetelmien hyödyntäminen sosiaalialalla on yleistynyt aina 2000-luvulta lähtien. Yhteiskunnallisten ja sosiaalisten aspektien tarkastelu on voimistunut jälleen myös taiteen kentällä ja erityisesti yhteisötaidetta hyödyntävät sektorirajoja rikkovat hankkeet ovat lisääntyneet Suomessakin. Taidelähtöisen toiminnan katsotaan voivan kehittää niin osallisuutta, sosiaalisia taitoja, tunne-elämän hallintaa kuin fyysis-motorisia taitoja ja kognitiivisiakin kykyjä. (Rusanen 2009: 51.) Taidekasvatuksen ja luovien menetelmien tarpeellisuutta kasvatuksessa ja hoivatyössä perustellaan kuitenkin usein tutkimustiedon sijasta varsin löyhästi pelkällä idealisoivalla ja ajan trendeihin sidotulla ihannepuheella (Mm. Sava 2007: 14-16). Oli kyseessä sitten virkistystoiminta, tavoitteellisempi taidelähtöinen kasvatustilanne tai auttamistyön muoto, tulisi toimintaa kyetä arvioimaan kriittisesti, jottei se sorru ylhäältä ohjatuksi puuhasteluksi tai surkastuisi pelkäksi ajanvietteeksi (kts. esim. Taipale 2007: 232; Pöllänen 2007: 306).

Taiteen positiivisista vaikutuksista yksilöiden elämänhallinnan tukemisessa alkaa olla runsaasti tutkimusnäyttöä (mm. Hyyppä: 2007: 155; THL 2015), vaikka eriäviäkin mielipiteitä laadukkaan tutkimuksen riittävyydestä tosin löytyy. Esimerkiksi Lapin Yliopiston professorin Mirja Hiltusen (2009: 22, 27-29) mielestä aiheesta on tehty lähinnä erilaisia kartoituksia ja hankekohtaisia selvityksiä, joiden tuloksista ei voi tehdä kovin suoraviivaisia päätelmiä. Hiltusen mukaan yksittäisiä hankkeita koskevat tulokset ovat pääsääntöisesti vaikeasti yleistettävissä, vaikka ne voivatkin toimia apuna uusien projektien ja uudenlaisten toimintamuotojen suunnittelussa. Hän peräänkuuluttaa lisää tutkimukseen perustuvaa tarkastelua perustelemaan taidelähtöisten menetelmien käyttöä sekä tukemaan käytännön sovellutusten kehittämistä. Hiltunen on itse tutkinut Pohjois-Suomessa toteutettujen taide- ja kasvatushankkeiden sosiaalisia vaikutuksia. Hän korostaa, että lyhytkestoisissa hankkeissa taide näyttäytyy vain marginaalissa, eikä vierailujen ja projektien kautta vastata kokonaisten ikäluokkien tarpeisiin, toisin kuin varhaiskasvatuksen ja koulumaailman puitteissa tapahtuvassa taidekasvatuksessa. Hiltusen tutkimustuloksista voi tehdä sen suuntaisia päätelmiä, että projektiluontoisessa taidekasvatustoiminnassa sisältö jää monesti kasvatustapahtuman kertaluonteisuuden takia ohueksi ja tavoitteet sanahelinäksi. Hiltunen (2009: 243) katsoo kuitenkin, että erityisesti erityisryhmien kohdalla lyhytkestoisemmatkin projektit näyttäytyivät osallistujia ja yhteisöä aidosti voimistavina tapahtumina.

Toisin kuin Hiltunen (2009) ja esim. Laitinen (2003), kaikki tutkijat, kasvattajat ja taiteilijat eivät usko, että taiteen mielekkäin paikka on koulumaailmassa tai muissa instituutioissa kovin isossa roolissa opettamassa ongelmanratkaisutaitoja ja eettistä pohdintaa. Mm. draamakasvatuksen lehtori Hannu Heikkinen (2005: 10-11, 21) näkee oman taiteenlajinsa marginaalisen aseman taidekasvatuksessa positiivisena asiana. Heikkinen katsoo, että marginaali mahdollistaa erilaisen vapauden toimia ja on siten keskiötä potentiaalisempi vaikuttamisen tila. Heikkinen katsoo, että draaman luonne on taiteen näkökulmasta tutkiva ja uusia merkityksiä luova. Heikkisen mielestä draamakasvatuksen lähtökohtana tulee olla vapauttava kasvatus, joka pyrkii uudistamaan todellisuutta inhimillisesti parempaan elämään. Paolo Freiren tavoin, hän kritisoi sosiaalistavaa kasvatusta, jonka tavoitteena on ennemmin nykyhetkeen ja yhteiskuntaan sopeuttaminen kuin aktiivisen ja autonomisen toimijuuden tukeminen.

Myös Juha Hämäläinen (1999: 79-80) muistuttaa, että ilman emansipaation näkökulmaa osallisuutta tukemaan pyrkivä toiminta, voi vääristyä manipuloinniksi. Hän korostaa yhteiskuntakriittisen ajattelun merkitystä ja painottaa, ettei yhteiskuntaan kiinnittymisen tukeminen tarkoita sopeuttamista, vaan yhteiskunnallista toimintakykyä.

Inkeri Sava (2007: 192) katsoo, että taidekasvatus, eli kasvatus taiteen ja visuaalisen kulttuurin kokemiseen, tekemiseen sekä maailman näkemiseen taiteen avulla- on lopulta erityistapaus. Inkeri Sava (2007: 36, 38) kyseenalaistaa taiteen kasvatuksellisen tehtävän ja heittää ilmaan kysymyksen, onko aistiseen kokemiseen, näkyväksi saattamiseen ja taitavaan tekemiseen keskittyvä taidekasvatus tässä kilpailuyhteiskunnassa lainkaan tarpeellista? Onko ihmistä (ja taidetta) mahdollista nähdä itseisarvona ja välineenä yhtä aikaa? Sava kuitenkin uskoo Frommin (1977) tavoin, että uusia ja merkityksellisiä asioita syntyy, kun ihminen uskaltaa hellittää, hengittää vapaasti ja kehittyä omaan tahtiinsa, omilla ehdoillaan. Taide ei kuitenkaan ole yhtä kuin hyvinvointi eikä taidetta tulisi myöskään arvottaa sen mahdollisia sosiaalista hyvinvointia tai taloudellisia hyötyjä tuottavia vaikutuksia vasten. Lisäksi sekä Sava (2007.192), että Laitinen (2003: 182), tunnistavat mahdollisuuksien lisäksi, myös taiteellisen toiminnan sisältämän riskin lisätä mielen kaaosta. Sitä Laitisen mielestä ehkäisee ennen kaikkea monimuotoisuutta tukeva yhteisöllinen ilmapiiri, jossa erilaiset yksilöt voivat kokea tulevansa hyväksytyiksi itsenään.

4 Vahvuuksien tukeminen lapsuudessa

Kasvatuksessa ja opetuksessa on ryhdytty kiinnittämään 2000-luvulla enemmän huomiota lasten ja nuorten vahvuuksiin, sekä painotettu lapsinäkökulmaista kasvatusta ja toimintaa, joissa osallisuus ja toimijuus ovat keskeisiä käsitteitä. Vahvuuksia korostava näkökulma katsoo, että jokaisella lapsella on potentiaalia ja kykyjä, jotka tulee tunnistaa ja joiden kehittymistä tulee tukea. (Hotulainen ym. 2014: 264-266; Rainio 2012: 108.)

Lasten hyvinvointia tutkineen professori Irmeli Järventien (Mikkola & Nivalainen 2013: 15) mukaan lähes kolmasosalla suomalaisista lapsista on kielteinen identiteetti ja huono perushoiva. Tietoyhteiskunta ja sen uudet yhteydenpitovälineet eivät Järventien mukaan tarjoa lasten kehitykselle tärkeää turvallisuutta, pysyvyyttä ja läsnäoloa. Myös Juha Hämäläinen (1999: 73-74, 92) näkee nyky-yhteiskunnan sosialisaation pirstoutuneena ja epävakaana. Hän katsoo, että moniarvoisessa yhteiskunnassa erilaiset identiteetti- ja integraatio-ongelmat korostuvat ja kasvattajat ovat uusien haasteiden edessä. Perinteiset kasvatukselliset mallit eivät hänen mukaansa toimi muuttuneissa yhteiskunnallisissa oloissa. Kasvatuksellisia haasteita asettavat Hämäläisen mielestä mm. monikulttuurisuuden ja elämän kansainvälistymisen lisääntyminen, yhteiskunnan moniarvoistuminen ja työelämän sirpaloituminen.

Aikuisen käsitykset lapsen kyvyistä säädellä käytöstään vaikuttavat siihen, miten aikuinen toimii ja on vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Itsesäätelykykyyn kuuluvat mm. sosiaaliset taidot sekä kyky säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä. Näiden taitojen kehittyessä lapsi kykenee jäsentämään tilanteita ja arvioimaan sekä valitsemaan niihin sopivia toimintatapoja entistä riippumattomammin ulkoisista tekijöistä. (Repo 2017: 13.)

Lapset oppivat pitkälti leikin, toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Lapset tarvitsevat sosiaalista vuorovaikutusta, jotta psyykkiset rakenteet ja taidot kehittyvät. Lapsen tapa oppia on kokonaisvaltaista ja kokemuksellista, ja siihen vaikuttavat voimakkaasti lapsen tunnetilat ja kiinnostuksen kohteet. Lapsi oppii kokemuksistaan, joita syntyy joka hetki. Tapahtumien ja tunteiden tiedostaminen, havainnoiminen ja pohtiminen on keskeistä, silloin kun kasvatuksella pyritään auttamaan ihmistä ymmärtämään omaa käyttäytymistään. (Mikkola & Nivalainen 2013: 15, 56-57.)

4.1 Minäkuvan kehitys varhaisessa lapsuudessa

Herbert W. Marshin mukaan jo pienet lapset erottavat erilaisia taipumuksia, taitoja ja vahvuuksia minäkäsityksen osa-alueina. He erottavat toisistaan esim. kielellisen osaamisen tai urheilullisuuden. Pienen lapsen minäkäsitys on yleensä hyvin positiivinen taitotasosta riippumatta. Lapsen kasvaessa, ulkoisten tekijöiden ja vuorovaikutussuhteiden merkitys minäkäsityksen muodostumisessa kasvaa. Lapsi oppii tunnistamaan ja erottelemaan vahvuuksiaan ja kehittymistarpeitaan. Lapsi tarvitsee positiivista palautetta taidoistaan ja vahvuuksistaan, jotta hän tunnistaisi ja voisi käyttää niitä. Vahvuuksien tiedostaminen voi auttaa lasta myös hyväksymään epäonnistumisen kokemuksia, omia kehittymistarpeita, sekä yksilöiden erilaisia kykyjä ja ominaisuuksia ilman, että itsearvostus heikkenee. (Hotulainen ym. 2014: 264-266)

Pohja tunne-elämän hallinnalle, stressinsietokyvylle ja sosiaalisille taidoille luodaan varhaisissa vuorovaikutussuhteissa (Kilpimaa 2008: 78). Lapsen ensimmäiset ikävuodet ja ihmissuhteet vaikuttavat voimakkaasti ihmisen sosiaaliseen kehitykseen, itsetuntoon ja myöhempiin ihmissuhteisiin. Lapsen perusluottamuksen tunne muodostuu jo imeväisiässä sen seurauksena, että hänen tarpeisiinsa vastataan. Perusluottamus on kokemus siitä, että lapsi on turvassa ja hänestä pidetään huolta. Pieni vauva elää vielä symbioosissa hoitajansa kanssa. Pikkuhiljaa lapsi alkaa ymmärtää kehollisen erillisyytensä. Tämä kehitys alkaa sormien ja varpaitten löytämisestä, ja päätyy myöhemmin muodostuvaan ja iän myötä kehittyvään kehonkuvaan. Käsitys omasta erillisestä kehosta on lapsen minuuden ensimmäinen elämyksellinen perusta. Fyysisen eriytymisen jälkeen lapsi alkaa pikkuhiljaa yksilöityä, ja ymmärtää olevansa myös psyykkisesti erillinen vanhemmistaan. (Keltikangas-Järvinen 2010: 118-121, 128.)

Noin yksivuotiaana lapsi alkaa harjoitella voimakkaasti erilaisia taitoja ja muodostamaan pohjaa itsetunnolleen. Lapsi tarvitsee tässä iässä paljon rajatonta ihailua ja mahdollisimman vähän arvostelua. Onnistumisen kokemukset edesauttavat sitä, että lapsi kykenee myöhempinä ikäkausina hyväksymään myös puutteensa ja arvostamaan itseään niistä huolimatta. Normaalissa minuuden kehityksessä alle kaksivuotias lapsi kokee olevansa vielä kaikkivoipainen. Koska hoitajat toimivat vielä pitkälle lapsen puolesta ja reagoivat hänen ilmaisemiin toiveisiin, lapsi kuvittelee voivansa ohjailla heitä. Lapsi ei vielä hahmota vaikutusmahdollisuuksiensa rajoja eikä syy-seuraussuhteita, ja kokee siten olevansa kaikkein suurin ja mahtavin. Lapsen itsetunnon kehitys tarvitsee tämän vaiheen,

joka normaalissa kehityksessä loppuu kolmannen ikävuoden aikana. Pikkuhiljaa kaikkivoipaisuuden tunne häviää, kun lapsi ymmärtää, ettei voi hallita hoitajaansa ja kohtaa rajoja. Epäjohdonmukainen rajojen asettaminen voi kuitenkin ylläpitää mielikuvaa kaikkivoipaisuudesta ja estää todellisuudentajuisen ja terveen itsetunnon muodostumisen. (Keltikangas-Järvinen 2010: 123-129.)

Alle kolmevuotias lapsi tarvitsee vielä toista ihmistä tunteidensa säätelyyn. Taapero käy tankkaamassa turvallisuutta vanhemmastaan, ja palauttaa psyykkisen tasapainon vanhemman avulla. Omaehtoisemman itsesäätelyn alkaessa kehittyä, lapsi alkaa kontrolloimaan itse käytöstään. Lapsi oppii esim. pidättämään itkua tai kieltämään sellaisia tosiasioita, jotka kokee ahdistavina. Lapsen itsetunnon kehitys on tässä vaiheessa hyvin haavoittuva ja itsetunto voi saada vaurioita, jos lapsi joutuu usein ylivoimaisten tilanteiden eteen tai kokee epäonnistuvansa usein. (Keltikangas-Järvinen 2010: 130-131)

4.2 Minäkuvan muodostuminen kolmevuotiaasta eteenpäin

Kolmannen ikävuoden loppuun mennessä lapsi alkaa käsittää olevansa itsenäinen yksilö, ja varsinainen minäkuvan muodostuminen alkaa (Keltikangas-Järvinen 2010: 137). Keltikangas-Järvisen (2010: 137) mukaan erityisen tärkeitä ikäkausia minäkuvan muodostumiselle ovat ikävuodet 4-6, murrosikä sekä varhainen aikuisuus. Hän määrittelee minäkuvan ihmisen käsitykseksi itsestään. Siihen kuuluvat mm. yksilön kykyuskomukset, ihanteet sekä odotukset, ja se toimii ihmisen elämänvalintojen pohjana.

Lapsen kasvaessa, hänen tulee etsiä tarpeilleen välittömän tyydytyksen sijasta ympäristön hyväksymiä keinoja. Kyky tehdä kompromisseja on tärkeä sosiaalinen taito. Se syntyy, kun lapsi kohtaa hänelle asetettuja rajoja ja opettelee sietämään pettymyksiä. Rajojen puute saa aikaan vääristyneen kuvan lapsen vaikutusmahdollisuuksista, kun taas liian jyrkkä rajojen asettaminen voi tukahduttaa terveen tunteen itsemääräämisoikeudesta. (Keltikangas-Järvinen 2010: 143-146.)

Palaute, jota lapsi saa ominaisuuksistaan aina puolivuotiaasta vauvasta murrosikään saakka, ohjaa voimakkaasti minäkuvan syntymistä. Toinen minäkuvaan voimakkaasti vaikuttava prosessi on samaistuminen, jonka Keltikangas-Järvinen (2010: 148-149) nostaa yhdeksi tärkeimmistä sosiaalisen oppimisen muodoista. Pieni lapsi jäljittelee aikuisten käytöstä. Kasvaessaan, hän omaksuu aktiivisesti ensin lähiympäristön käyttäytymismalleja, ja sitten asenteita ja mielipiteitä, jotka kokee itselleen sopiviksi.

3-6 vuotiaana lapselle alkaa muodostua myös sukupuoli-identiteetti sekä yliminä. Yliminä, eli superego on persoonan osa, joka pitää sisällään yksilön moraalinormit, syyllisyydentunnon sekä eettiset ja esteettiset ihanteet ja tavoitteet. Yliminä mahdollistaa sosiaalisen kanssakäymisen, joka ottaa myös toiset huomioon. Sen avulla ihminen kykenee ohjaamaan käytöstään. Pienellä lapsella yliminä on vielä ulkoinen. Kun vanhempi poistuu paikalta, eivät kiellotkaan päde. Kasvaessaan lapsi sisäistää ihailemiensa ihmisten ihanteita ja arvoja, ja käyttäytyminen alkaa ohjautua sisältäpäin. Lapsi ei enää pelkää ainoastaan ulkoisia rangaistuksia, vaan käyttäytymistä säätelevät syyllisyydentunto, itsekunnioitus ja itsearvostus. Yliminä kehittyy voimakkaimmin 5-6-vuotiailla lapsilla sekä murrosiässä. (Keltikangas-Järvinen 2010: 149-150).

4.3 Leikki-ikäisen tunteiden säätely ja mielikuvituksen kehitys

Leikki-ikäinen lapsi käyttää tunteidensäätelyssä vielä enemmän ulkoisia kuin sisäisiä keinoja. Leikki-ikäinen työstää tunteita leikin, toiminnan ja mielikuvituksen avulla. Toiminnan säätely kehittyy lapsilla vahvasti vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, ja osa lapsista tarvitsee siihen enemmän tukea kuin toiset. Hyvät tunteidensäätelytaidot helpottavat joustavaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa ja mahdollistavat palkitsevan sosiaalisen vuorovaikutuksen myös silloin, kun lapsella on voimakkaita tunteita. (Repo 2017: 13) Tunnetaitoja voi opettaa lapsille nimeämällä niitä, hyväksyvällä läsnäololla ja ohjaamalla myönteiseen, torjumatta negatiivisiksikaan miellettyjä tunteita (Väestöliitto 2019). Temperamenttierot vaikuttavat lasten taitoihin kohdata, ilmaista ja jäsentää tunteitaan. Aikuisen tulisi viestiä lapselle, että kaikenlaiset tunteet ovat sallittuja ja, että aikuinen kestää lapsen tavat opetella niiden käsittelyä. (Haapsalo 2017: 16-17.)

Aikuinen ihminen käyttää mielikuvia yhtenä psyykkisen itsesäätelyn keinona. Psyykkiseen itsekontrolliin kykenevän ihmisen todellisuudentaju toimii ja esim. aggressiiviset mielikuvat menevät nopeasti ohi. (Keltikangas-Järvinen 2010:133-134.) Kyky muodostaa mielikuvia on Liisa Keltikangas-Järvisen (2010: 134-135) mukaan myös empatian eli myötäelämisen kyvyn kehittymisen edellytys. Jotta ihminen voi asettua toisen asemaan, hänen pitää kyetä kuvittelemaan miltä toisesta tuntuu. Lapsen temperamentti vaikuttaa näiden kykyjen ilmenemiseen, mutta herkinkin lapsi tarvitsee turvallisen kiintymyssuhteen, jotta empatiakyky ja kyky käyttää mielikuvia voivat kehittyä.

Keltikangas-Järvisen (2010: 136) mukaan mielikuvien puuttuminen vaikeuttaa ihmisen psyykkistä prosessointia. Ihmisen, joka ei kykene käsittelemään negatiivisia tunteita mielikuvissaan, joutuu purkamaan ne toimintana. Keltikangas-Järvinen katsoo, että ilman kykyä muodostaa mielikuvia, ihminen ei myöskään kykene käsittelemään ulkoapäin tulevia ärsykkeitä vaan esimerkiksi väkivaltapelit tai -elokuvat toimivat suorina malleina.

4-5 vuotiaana lasten mielikuvitus alkaa yleensä rikastumaan entisestään. Lapselle on kertynyt jo runsaasti muistoja, kokemuksia ja sanavarastoa, jotka toimivat mielikuvituksen rakennusaineksina. Mielikuvitus voi aiheuttaa myös pelkoja, eikä toden ja mielikuvituksen raja ole aina vielä täysin selkeä tämän ikäiselle. Jos lapsi oppii käyttämään tässä iässä mielikuvitustaan, osaa hän todennäköisemmin kestää paremmin odottamista ja keksiä luovia ratkaisuja erilaisiin ongelmiin, joita hän kohtaa myöhemmin elämässään. Viisivuotias lapsi voi olla jo taitava tunnistamaan toisten tunteita, ja pystyy rakentamaan yhteisiä pitkäkestoisiakin leikkejä erilaisten teemojen ympärille. 6-7 vuotiaille toverisuhteet ovat hyvin tärkeitä. Ikäkautta on kutsuttu ensimmäiseksi murrosiäksi, siitä syystä, että lapset haluavat osoittaa itsenäisyyttä vanhemmistaan ja olevansa jo isoja. Tämän ikäiset tarvitsevat kuitenkin vielä aikuisen tukea ryhmäleikeissä ja vertaissuhteissa. Tässä iässä lasten roolit ryhmätilanteissa selkiintyvät ja vakiintuvat, joten erilaiset leimat ovat lapselle hyvin vahingollisia. Lapset voivat olla tässä iässä myös hyvin epävarmoja itsestään ja kyvyistään, tunteet ailahtelevat ja he tarvitsevat tukea oman potentiaalinsa tunnistamisessa ja pettymysten sietämisessä. (Jarasto & Sinervo 2000: 52-53, 66-67, 70-73.)

5 Satuseikkailu- työpajan kehittämisprosessin kuvaus

5.1 Kehittämisprosessin vaiheet

Opinnäytetyöprosessini tavoitteena on tuottaa strukturoitu, elämyksellinen työpaja 4-8 vuotiaille lapsille. Pyrin luomaan kohderyhmän ikätason mukaista, osallistavaa toimintaa, joka hyödyntää tadelähtöisiä menetelmiä ja tukee sille asettamiani tavoitteita vahvistaa osallistujien itsesäätelytaitoja sekä sosiaalista identiteettiä, tietoisuus-, tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevien leikkien ja tehtävien avulla.

Hyödynnän työpajan kehittämisprosessin työvaiheiden jäsentelyssä ja kuvaamisessa Kari Salosen (2013: 16-19) kehittämistyön kostruktivistista mallia. Salosen mallissa kehittämistyö on jaettu seitsemään vaiheeseen. Vaiheet ovat aloitusvaihe, suunnitteluvaihe, esivaihe, työstövaihe, tarkistusvaihe, viimeistelyvaihe sekä valmis tuotos. Kostruktivistinen kehittämistyön malli tunnistaa sen, että käytännössä kehittämistoiminta etenee harvoin kovin lineaarisesti ja työskentelyn eri vaiheiden järjestys voi vaihdella. Työskentelyn vaiheet myös limittyvät toisiinsa, ne voivat olla osin tai kokonaan päällekkäisiä ja edetä syklisesti. Konstruktivistinen kehittämistyön malli ottaa huomioon inhimillisten tekijöiden vaikutuksen ideaalimalleihin ja korostaa jatkuvaa reflektointia, vuorovaikutusta ja toiminnan uudelleensuuntaamista työskentelyn eri vaiheissa. Mallissa painottuu myös osallistava, yhteisöllinen näkökulma.

Satuseikkailun kehittämisprosessin aloitus- ja esivaiheessa hahmottelin toiminnan tavoitteet, pohdin toiminnan tarpeellisuutta ja perusteluita, sekä otin yhteyttä potentiaalisiin työelämäyhteistyökumppaneihin. Kehittämisprosessin alkuvaiheessa tarkoituksenani oli vielä valmistaa työpajademo varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön tai taannoiseen kesätyöpaikkaani Diakonissalaitoksen Perheen yhdistetyn hoidon yksikköön PYY:hyn. Opinnäytetyöprosessin aikana vaihdoin kuitenkin työpaikkaa varhaiskasvatuksen parista ja PYY lakkautettiin. Lopulta opinnäytetyöni työelämäyhteistyökumppaniksi valikoitui Kulttuuriosuuskunta Ziran, jonka jäsenistöstä ja verkostosta löytyy ammatillista osaamista niin taide- ja kulttuuri-, kuin sosiaali- ja kasvatusaloiltakin.

Työpajan suunnitteluvaihe sisälsi alustavan kehittämissuunnitelman laatimisen sekä teoriaperustan ja tiedonhankintamenetelmien rajaamisen. Tiedonhankintamenetelmien rajaamisella tarkoitan sekä aineiston ja materiaalin rajaamista tietoperustaa varten, että

kehittämistoiminnassa hyödyntämiäni menetelmiä. Suunnitteluvaihe sisälsi myös valittuun teoriaperustaan ja menetelmäkirjallisuuteen tutustumisen, sekä kehittämistavoitteen määrittelyn niihin pohjautuen. Suunnitteluvaiheessa ryhdyin ideoimaan myös tarkemmin työpajatoiminnan sisältöä ja siinä käyttämääni materiaalia.

Saatuani työpajatoiminnan tavoitteet ja teoriapohjan hahmoteltua, sekä rajattua kohderyhmäksi 4-8 vuotiaat lapset, lähdin suunnittelemaan sisältöä tarkemmin. Etsin sovellettavia menetelmiä sekä kirjallisuudesta, että poimin hyviksi kokemiani harjoituksia aikaisempien kokemuksieni perusteella. Uskon, että luottamus harjoituksiin välittyy ohjaustilanteissa ja antaa tilaa keskittyä vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa. Koska halusin painottaa havainnointia, elämyksellisyyttä ja taidekasvatuksen menetelmiä, ryhdyin jo aikaisessa vaiheessa suunnittelemaan myös työpajan visuaalista maailmaa. Pikkuhiljaa toiminnan sisällöksi hahmottui nukketeatteria ja tietoisuustaitoharjoituksia yhdistelevä osallistava työpaja.

Kehittämisprosessin työstövaiheessa, arvioin, testasin ja muokkasin työpajan sisältöä, jotta suunnitelma vastaisi mahdollisimman hyvin sille asettamiani tavoitteita. Osana työpajan kehittämisprosessia, järjestin yhteistyössä Kulttuuriosuuskunta Ziranin kanssa tilaisuuden, jossa työstin työpajasuunnitelmaa yhdessä lasten sekä sosiaali-, taide- ja kasvatusalan ammattilaisten kanssa. Tilaisuudessa testasin työpajan sisältämiä tehtäviä kohderyhmän ikäisten lasten kanssa, keräsin palautetta ja kehitysehdotuksia työelämän edustajilta ja osallistin paikallaolijoita reflektoimaan ja ideoimaan toimintaa eteenpäin. Palautteen kerääminen ja ideointi tapahtui sekä havainnoimalla, keskustelemalla, että toiminnallisten kokeilujen kautta. Pyrin luomaan kehittämistilaisuudesta työpajahenkisen itsessään ja osallistamaan lapsia ja työelämänedustajia yhteiseen ideointiin, jonka avulla voisin muokata työpajasuunnitelmaa ja työpajaa varten tuottamaani materiaalia. Kehittämistilaisuus tuotti runsaasti rakentavaa palautetta, jota hyödynsin työpajasuunnitelman viimeistelyssä.

Konstruktivistisen kehittämistyömallin tarkistusvaihe sisältää toiminnan arvioinnin. Tarkistusvaiheen voi katsoa sisältyvän kaikkiin kehittämistyön vaiheisiin. (Salonen 2013: 18.) Lasken kehittämistyön arviointiin kuuluvaksi myös opinnäytetyöprosessin sisältämän työelämän esittelytilaisuuden, jonka järjestin kehittämistilaisuuden tavoin Kulttuuriosuuskunta Ziranin tiloissa. Esittelytilaisuus keskittyi kehittämistilaisuutta enemmän opinnäytetyön teoreettisiin lähtökohtiin ja niitä koskevaan keskusteluun, kun taas kehit-

tämistilaisuus pyrki olemaan ennemmin itse työpajatoimintaa koskeva ideariihi. Esittelytilaisuuden yhteydessä vedin työpajan demoversion ensimmäistä kertaa tilaisuudessa läsnä olleille lapsille ja osalle työelämän edustajista. Hyödynsin lopullisessa työpajasuunnitelmassa myös opinnäytetyöprosessini esittelytilaisuudessa saamaani palautetta ja työpajademon ohjauksessa tekemiäni havaintoja.

Viimeistelyvaiheessa laadin lopullisen työpajasuunnitelman, joka pohjautui teoriatietoon, menetelmäkirjallisuuteen sekä kehittämistilaisuuden ja esittelytilaisuuden antiin.

Opinnäytetyöni kehittämistyön tuotoksena syntyi valmis työpajasuunnitelma. Tulevaisuudessa työpajan sisältö tulee vielä varmasti muokkaantumaan jonkin verran käytännön työn kautta, kun ohjauskertoja kertyy lisää ja olen päässyt toteuttamaan työpajatoimintaa erilaisten lapsiryhmien kanssa, erilaisissa toimintaympäristöissä.

5.2 Työpajatoiminnassa hyödynnetyt menetelmät ja ohjaajan rooli

Sovellan toiminnassa taidekasvatuksen, draamakasvatuksen ja lapsille suunnattujen tietoisuustaitoharjoitusten menetelmiä. Työpaja pyrkii vahvistamaan osallistujien itsesäätely-, tunne- ja sosiaalisia taitoja erilaisten aistiharjoitusten, tarinallisuuden, draaman ja kehollisten harjoitusten avulla. Työpajan toimintaympäristöä en rajaa kovin tarkasti, vaan työpajasta on tarkoitus rakentaa liikuteltava ja muokattavissa oleva, siten, että se soveltuu toteutettavaksi erilaisissa varhaiskasvatuksen, hoivapalvelujen, vapaa-ajan- ja kulttuuripalvelujen toimintaympäristöissä.

Vaikka sosiaalipedagogisessa toiminnassa keskeistä onkin kohtaamisen ja osallisuuden mahdollistaminen, eikä se ole niin metodista kuin esim. perinteinen terapiatyö, tulee ohjaajan olla perehtynyt käyttämiinsä työmuotoihin, jotta hän voi hyödyntää ja soveltaa niitä tarkoituksenmukaisesti (Hämäläinen 1999: 68-69, 72). Oma osaamisalueeni on nukketeatteri, jota hyödynnän näin ollen myös työpajatoiminnassa. Nukketeatterin taiteidenvälisyys tekee siitä monipuolisen välineen myös taidekasvatusta ajatellen. Nuket toimivat kerronnassa esittämiensä hahmojen symboleina ja ovat vapaita inhimillisistä rajoitteista. Kerronta, jossa sanoma pyritään esittämään toiminnan kautta mahdollistaa omakohtaisen oivalluksen. Nukkehahmoilla pyritään monesti konkretisoimaan abstrakteja tunteita joihin nukketeatterin symbolikieli voi antaa turvallista tai tervettä etäisyyttä. (Saari 2001: 2-3.) Tähän pyrin myös satuseikkailu-työpajatoiminnassa.

Hyödynnettäessä taiteen keinoja sosiaalialalla, ohjaajan rooli on ensisijaisesti pyrkiä luomaan Inkeri Savan (2007) kuvailema vuorovaikutukselle otollinen tila, joka mahdollistaa aidon dialogin. Sosiaalipedagogisessa orientaatiossa keskeiseksi nousee vuorovaikutuksen laatu, koska siitä riippuu, minkälaista oppimista ja persoonallisuuden kehitystä toiminnassa tapahtuu. Pedagoginen vaikuttaminen tapahtuu sosiaalipedagogisessa orientaatiossa yhteisön kautta, joten myös ryhmän keskinäiseen dynamiikkaan tulee kiinnittää huomiota. Tämä vaatii ohjaajalta tilannesensitiivisyyttä, lasten ikätason huomioimista sekä oikean ryhmäkoon suunnittelua. Tilannesensitiivisyys tarkoittaa ohjaajan herkkyyttä ja kykyä toimia spontaanisti, luovasti ja rohkeasti tilanteen vaatimalla tavalla. (Hämäläinen 1999: 15, 77, 69.) Jotta elämyksellisyys, osallisuus ja kohtaaminen tulisivat mahdollisiksi, olen rajannut yhtäaikaisten osallistujien määrän 4-7 lapseen, lasten iästä ja tuentarpeista riippuen. Ryhmän tulee olla tarpeeksi pieni, jotta ohjaajalla riittää aikaa huomioida kaikki osallistujat, kaikille riittää aikaa osallistua toimintaan ja ohjaaja kykenee pitämään ryhmätilanteen hallinnassa. Jos toimintaan osallistuu esimerkiksi varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä myös pienryhmän omaohjaaja, voi lapsia olla maksimimäärä. Siinä tapauksessa, että vedän työpajan läpi ainoana ohjaavana aikuisena, otan satuseikkailutoimintaan kerrallaan enintään viisi lasta. Kuten kehittämistilaisuuden keskustelussa pohdimme, yli seitsemän osallistujan ryhmillä toiminta sisältäisi liikaa odottelua. Tästä syystä isoissa ryhmissä lapset voivat osallistua toimintaan peräkkäin, 4-7 lapsen pienryhmä kerrallaan.

5.3 Satuseikkailun sisältö ja rakenne

Satuseikkailu sijoittuu hyönteisten ja lintujen maailmaan. Sen löyhä kehyskertomus pyrkii motivoimaan lapsia osallistumaan ja antamaan toiminnalle selkeän tavoitteen ja suunnan. Satuseikkailu alkaa rakentamani linnunpesän luota lyhyellä orientaatiolla, tutustumisleikillä ja lämmittelyllä. Linnunpesässä on rekvisiittana kuoriutumattomia munia. Ohjaaja kertoo, että taikalinnunpoikaset kuoriutuvat pian ja tarvitsevat timantteja ruoakseen. Lintujen emo on satuttanut koipensa, lähtenyt siitä syystä käymään pöllötohtorin luona ja palaa pian. Sillä välin poikaset tarvitsevat lasten apua. Lapset lähtevät hyönteisten valtakuntaan etsimään poikasille ruokaa. Sitä ennen lapset valmistautuvat toiseen maailmaan muuntautumalla pieniksi hyönteisjumpan avulla. Maailmaan siirrytään tunnelin kautta ja siellä liikutaan punottuja askelmia pitkin. Hyönteisten valtakunnassa on erillisiä tehtävärasteja, joista lapset keräävät muovitimantteja linnunpoikasille. Rastit ovat erilaisia rasioita ja piiloja, jotka esittävät kasveja ja hyönteisten pesiä. Satuseikkailussa liiku-

taan rastin luota toiselle ja tehdään niiden luona erilaisia tehtäviä. Satuseikkailussa suoritettavat tehtävät pohjautuvat lasten tunne- ja itsesäätelytaitoja tukeviin harjoituksiin ja sisältävät pieniä nukketeatterin keinoin esitettyjä kohtauksia. Työpajassa tehdään 2-4 tehtävää lasten ikätasosta ja käytettävissä olevasta ajasta riippuen. Valitsen satuseikkailun työpakkiin kuuluvista tehtävistä ryhmälle sopivat, ennen työpajan vetämistä. 5-8 vuotiailla lapsilla käytän tehtävien järjestyksen valinnassa noppaa, jota lapset saavat heittää. Pelillisen elementin mukaan ottamisen tarkoitus on luoda lapsille olo, että he saavat alulle asioita ja voivat vaikuttaa seikkailun kulkuun. Satuseikkailu päättyy aina linnunpoikasten kuoriutumiseen, rauhoittumiseen ja lopetusleikkiin.

Satujen käytöllä on pitkä historia pedagogisena välineenä. Eläytyessään tarinoihin ja samaistuessaan tyypillisiin sankarihahmoihin, lapsi voi jakaa onnistumisen kokemuksia ja kehittyä tarinan mukana. (Sutinen 2011: 140-146.) Sadut ja draama voivat toimia peileinä itseen ja lähiyhteisöön, sekä ikkunoina ympäröivään yhteiskuntaan. Sadut voivat auttaa lasta kasvamaan pikkulapsesta itsenäiseksi ihmiseksi ja tarjota mahdollisuuden luoda ryhmässä uusia rooleja ja uudenlaista vuorovaikutusta. Lapsuus on tärkeää aikaa erityisesti tunne-elämän kypsymiselle. Draama voi helpottaa huomion siirtymistä itsestä muihin ja opettaa empatiaa. Draamakasvatuksessa oppiminen tapahtuu leikin ja fiktion kautta. Sen avulla vaikeitakin asioita voi etäännyttää, jolloin niitä voi tarkastella turvallisen välimatkan kautta. (Kotka 2011: 17.)

Satuseikkailun sisältämät osallistavat tehtävät ja nukeilla näytellyt kohtaukset pyrkivät vahvistamaan lasten empatiakykyä ja eettistä pohdintaa. Draamallisten harjoitusten avulla lapset voivat kokeilla erilaisia rooleja ja ne voivat auttaa lapsia hahmottamaan paremmin erilaisia elämismaailmoja. Satuseikkailun tehtävien välillä ja työpajan lopussa pidetyt keskustelut ja kokemusten yhteinen tutkiminen, pyrkii tukemaan lasten reflektointitaitoja, joiden kehittyminen on mm. Sirkka Laitisen (2003: 200-201) mukaan edellytys sille, että esteettinen asenne voi kehittää itseymmärrystä, empatiaa ja eettistä pohdintaa elämänalueilla laajemmin.

Satuseikkailu pyrkii olemaan visuaalinen elämys. Tilaa jäsentävät visuaaliset elementit ja niiden värimaailma pyrkii olemaan lapsia kiinnostava, keskittämään lasten huomiota, luomaan tunnelmaa ja jäsentämään toimintaa. Työpajan sisältämissä tietoisuustaitoharjoituksissa pyritään rauhoittumaan ja keskittymään havainnointiin eri aistien kautta. Visuaaliset elementit pyrkivät tarjoamaan lapsille tilaisuuden esteettiseen kokemukseen,

ja tukemaan siten tietoisen ja reflektoivan havainnointikyvyn kehittymistä. Pieni osallistujamäärä, rauhoittuminen, havainnointi ja kokemusten reflektointi yhteisesti voi parhaimmillaan mahdollistaa olevaa elämäntapaa tukevan dialogisen kasvatustapahtuman. Työpajan sisältämän toiminnan sekä aistiharjoitusten tavoitteina on antaa hetki ja välineitä synnyttää henkilökohtaisia merkityksiä ja jakaa niitä toisten kanssa. Parhaimmillaan lapset voivat kokea tulevansa kohdatuiksi ja voivansa osallistua toimintaan omana itsenään. Ohjaajana pyrin tiedostamaan, miten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa välittyy olevaa elämäntapaa tukeva maailmansuhde. Kykyjen, taitojen ja tavoitteiden sijasta työpajan toiminta keskittyy elämän arvoa kunnioittavaan asenteeseen, havainnoinnin ja merkitysten muodostumisen tutkimiseen ja pyrkii antamaan lapsille kokemuksen, että he ovat riittäviä sellaisenaan. (kts. Sava 2007:38, 164-166; Fromm 1977: 37-38.)

Satuseikkailun lavasteet on valmistettu kierrätyskankaista, joista saa tehtyä ekologisesti näyttäviä, kevyitä, pestäviä ja helposti kuljetettavia suuria elementtejä. Räsyistä virkattu polku, punotut istumapaikat ja tehtävärastit strukturoivat satuseikkailun toimintaa. Tehtävissä käytetään toiminnan tukena tarpeistoa ja teatterinukkeja. Pajassa liikutaan ja istutaan lavasteiden keskellä ja avataan yksi kerrallaan tehtävärasiat, jotka sisältävät tehtäväkohtaisen rekvisiitan. Rasiat on ehostettu osaksi hyönteisten maailmaa, kasveiksi ja hyönteisten pesiksi. Niissä on sisällä esim. soitin tai maustepurkkeja, joita hyödynnän aistiharjoituksissa, tai vaihtoehtoisesti nukkeja, joiden avulla kerron lyhyen tarinan. Tarinallisten tehtävien tavoitteena on konkretisoida hankalia tunteita tai vuorovaikutustilanteita, ja edistää siten lasten ongelmanratkaisukykyä, vuorovaikutustaitoja, sekä kykyä käsitellä ja nimetä omia tunteitaan. Nukkehahmojen käytön avulla pyrin kasvattamaan myös lasten myötäelämisen taitoa. Empatiaan ja sosiaalisiin taitoihin keskittyvillä tehtävärasteilla pohditaan ystävyyssuhteita ja opetellaan kaveritaitoja lyhyiden nukeilla esitettävien kohtausten kautta. Lapset saavat auttaa nukkehahmoja nimeämään tunteitaan ja ratkaisemaan ristiriitatilanteita. Tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen tähtää myös tehtävärasti, jossa tutkimme eri tunnetiloja ilmaisevia naamioita.

Läsnäoloa voi harjoitella lasten kanssa keskittymällä yhteen aistiin kerrallaan. Satuseikkailun aistiharjoituksiin kuuluvat näköaistiin, tuoksuihin, ääniin ja tuntoaistiin keskittyvät tehtävät. Tuoksurastilla lapset haistelevat mausteita, saavat tunnistaa niitä ja kertoa mitä tuoksuista tulee mieleen. Tuntoaistiin keskittyvällä rastilla lapset saavat tunnustella sokkoina eri materiaaleja ja etsiä timantteja niiden seasta. Äänirastilla lapset kuuntelevat silmät kiinni triangelin ääntä ja nostavat käden, kun eivät enää sitä kuule. Harjoitukset

pyrkivät vahvistamaan lasten kykyä keskittyä hetkeen ja oman kehon tuntemuksiin. (Fowelin 2014: 86.) Lapsille sovelletut kiitollisuus- ja itsetuntoharjoitukset pyrkivät puolestaan auttamaan lapsia kiinnittämään huomiota myönteisiin asioihin ja omiin vahvuuksiin. Kaikilla rasteilla lapset saavat kerättyä timantteja linnunpoikasille, ja tehtävät motivoidaan kehystarinan avulla.

Taito keskittyä kehon tuntemuksiin ja kyky kääntää huomio omiin aisteihin ja hengitykseen, ovat pysyviä tunne- ja tietoisuustaitoja, joita ihminen voi opetella. Nämä taidot auttavat yksilöitä rauhoittumaan ja tarkastelemaan itseä ja ympäristöä hyväksyvän tietoisuuden kautta. Tunnekasvatuksessa hyväksyvän tietoisuuden lähestymistapa tarkoittaa sitä, että myös kielteiset tunteet kohdataan ja lapsille osoitetaan, että ne ovat täysin hyväksyttäviä. Tunnetaitojen opettelussa opetellaan tunnistamaan ja erottelemaan tunteita, sekä antamaan tunteiden mennä ohi. Tietoisuusharjoitukset puolestaan voivat kehittää kykyä rauhoittua hankalissakin tilanteissa. (Kauppila 2016: 7-9.)

Esteettisen havainnoinnin, reflektiokyvyn ja itsesäätelytaitojen kehittyminen tukee sosiaalipedagogisen työn tavoitteita tukea yksilöiden identiteetin ja yhteiskunnallisen subjektiuden kehittymistä. Sosiaalipedagogisen orientaation mukaisesti työpaja pyrkii auttamaan osallistujia tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä rakentamaan myönteistä minäkuvaa. Työpajan sisältö pyrkii myös antamaan virikkeitä ja kosketuspintaa käsitellä ja selkiyttää omaa maailmankuvaa leikin ja dialogin avulla. Subjektiuden vahvistuminen ja osallistuminen omassa lähiyhteisössä luo lapsille pohjaa myös yhteiskunnallisen toimintakyvyn rakentamiseksi myöhemmällä iällä. Itsetuntemus, tietoisuustaidot sosiaalinen identiteetti toimivat autonomisen toimijuuden ja yhteiskunnallisen osallisuuden edellytyksinä (Hämäläinen 1999: 69, Csikszentminalyi 2005: 37-40).

Satuseikkailu päättyy lintujen ruokkimiseen, loppurentoutukseen ja kiitoksiin. Kehon osat käydään lyhyesti läpi ja pyritään rentouttamaan mielikuvien avulla. Myös loppurentoutus hyödyntää leikkiä ja mielikuvitusta lasten ikätason mukaisesti. Hengityksen tarkkailun apuvälineinä käytän vatsan päällä keinuvia linnunpoikasia esittäviä nukkehahmoja. Satuseikkailun päätteeksi ohjaaja kerää rekvisiitan osallistujilta ja kiittää kaikkia osallistumisesta. Toimintatuokion päätteeksi jokaiselle osallistujalle annetaan vuorotellen tilaisuus kertoa miltä seikkailu tuntui sekä raikuvat aplodit.

5.4 Sisällön kehittäminen yhteistyössä Kulttuuriosuuskunta Ziranin kanssa

Kulttuuriosuuskunta Ziran on perustettu Helsingissä vuonna 2016. Ziran tarjoaa erilaisia kulttuuri- ja tapahtuma-alan palveluita aina konsultoinnista toteutukseen. Ziran on ollut mukana suunnittelemassa, tuottamassa ja toteuttamassa erilaisia tapahtumia ja teoksia mm. Helsingin juhlaviikoille ja Kiinalaiseen Uuteenvuoteen. Lisäksi Ziran on suunnitellut, koordinoinut ja toteuttanut erilaisten festivaalien ja tapahtumien kuten Flow-festivaalin, Slushin ja H2Ö-festivaalin visuaalista ilmettä monena vuonna. Kulttuuriosuuskunta Ziranilla on laaja verkosto, johon kuuluu taide-, kulttuuri- ja kasvatusalan ammattilaisia. Monilta verkoston jäseniltä löytyy pedagogista osaamista nimenomaan taidelähtöisen toiminnan osalta ja kokemusta lapsiryhmien ohjaamisesta.

Toiminnallisen opinnäytetyön sisältämä kehittämistyö vaatii dialogista vuorovaikutussuhdetta, jossa toiminnan sisältöä kehitetään mm. keskustelun, arvioinnin, vertaistuen ja palautteen kautta (Salonen 2013: 6). Järjestin kulttuuriosuuskunta Ziranin kanssa satuseikkailu-työpajan kehittämistilaisuuden, johon osallistui kohderyhmän ikäisiä lapsia sekä taide-, kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisia. Tilaisuus pidettiin Ziranin toimistolla Helsingin Vallilassa 7.4.2019. Tilaisuus oli avoin Ziranin jäsenille sekä Ziranin verkostossa toimiville yhteistyökumppaneille. Tilaisuuteen osallistuneilta työelämän edustajilta löytyi työkokemusta sosiaali-, taide- ja kasvatusalalta, näyttely-, opetus- ja esitystoiminnasta sekä taide-, draama- ja sirkus- ja nukketeatterikasvatuksesta. Lisäksi osalla heistä on pitkä kokemus kulttuurialan tapahtumatuotannosta sekä tietoisuus- itsesäätely- ja meditaatioharjoitusten ohjaamisesta eri-ikäisille kohderyhmille. Kehittämistilaisuuteen osallistui Ziranin toiminnanjohtaja Jyri Sucksdorff, kuvataiteilija, medianomi (AMK) Jenni Salovaara, sirkusohjaaja (AMK) Jilka Repo, sosionomi (AMK) Heini Hakulinen, lastenohjaaja Tomi Julkunen sekä työpajan kohderyhmään kuuluvina lapsitestaajina Mimosa, Kasperi ja Taika.

5.4.1 Kehittämistilaisuuden sisältö ja anti

Kehittämistilaisuuden aluksi esittelin työpajatoiminnan lähtökohdat ja tavoitteet. Lisäksi kerroin suunnitteluprosessin kulusta ja esittelin työpajaa varten valmistamani materiaalit ja rekvisiitan. Tämän jälkeen vedin paikalla olleille lapsille työpajan demoversion. En ohjannut työpajaa yhteen vetoon, vaan teimme tehtäviä ja tutustuimme eri tehtävärasteihin yksi kerrallaan. Eri tehtävärastien läpikäymisen yhteydessä kerroin työelämän edustajille

niiden tehtäväkohtaisista tavoitteista ja mahdollisista vaihtoehtoisista toteuttamismuodoista. Osaa tehtävistä lapset kokeilivat konkreettisesti ja osan esittelin suullisesti.

Käytyämme työpajan sisällön läpi, työelämän edustajat sekä lapset esittivät kommentteja ja kehitysehdotuksia. Keskustelimme työpajan kokonaisuudesta, erilaisten tehtävien tavoitteista ja toimivuudesta, sekä ideoimme sisältöä yhteisesti eteenpäin. Työpajan sisältämien tehtävien lisäksi keskustelimme pitkään aloitus- ja lopetusharjoituksista, siirtymistä työpajan sisällä, sopivasta ryhmäkoosta sekä työpajan rakenteesta ja kestosta. Palautteen ja avoimen keskustelun lisäksi keräsin kehitysehdotuksia ja-tarpeita havainnoimalla lasten toimintaa ja osallistamalla työelämän edustajia sisällön ideointiin.

Työpajan kokonaisuuden ja rakenteen suunnittelussa oli suureksi hyödyksi, että kehittämistilaisuuden osallistujilla oli paljon kokemusta erilaisten lapsiryhmien ohjaamisesta. Erityisesti sirkusohjaaja (AMK) Jilka Repo ja lastenohjaaja Tomi Julkunen olivat vetäneet hyvin saman tyyppisiä tarinallisuuteen ja mielikuvitusmaailmaan perustuvia toiminnallisia kokonaisuuksia lapsille. He pitivät tärkeänä sopivan pientä lapsiryhmää sekä onnistuneita ja mietittyjä siirtymiä, jotta toiminta on selkeää ja pystyy ohjaamaan lasten keskittymistä. He pitivät rekvisiittaa, kuten tunnelia ja kudottuja askelmia toimivina, koska ne jäsentävät siirtymiä ja erottavat toiminnan ns. tavallisesta leikistä. Kuvataiteilija, medianomi (AMK) Jenni Salovaara piti hyvänä lähtökohtana tarinallisuuden, visuaalisuuden ja kasvatuksellisten tavoitteiden yhdistämistä ja katsoi, että olin onnistunut yhdistämään ja hyödyntämään suunnitelmassa monipuolisesti omia osaamisalueitani. Myös sosionomi (AMK) Heini Hakulisen mielestä oli tärkeää, että sisällytän työpajaan myös nukketeatterin keinoja. Hakulinen uskoi, että nukketeatterin ollessa itselleni läheisin taidemuoto, kykenen myös välittämään ja antamaan sen kautta lapsille mieleenpainuvampia elämyksiä riisutumpia itsesäätely- ja tunnekasvatusharjoituksia enemmän. Ziranin toiminnanjohtaja Jyri Sucksdorffilla oli ennen kaikkea hyviä ideoita työpajan rakenteeseen ja toiminnan suuntaamiseen. Hänen kokemuksensa mukaan pienemmille lapsille tarinallisuus sopi hyvin ja vähän vanhemmat puolestaan voisivat pitää pelillisyyden lisäämisestä, jolloin he kokevat saavansa itse toimintaa alulle. Keskustelu pelillisyyden tai tarinallisuuden korostumisessa toiminnassa, sai alkunsa siitä, kun olin pohtinut esim. suuren nopan käyttöä tehtävärastien tekojärjestyksen valinnassa. Kaikki kehittämistilaisuuteen osallistujat olivat sitä mieltä, että työpaja tarvitsee selkeän kehystarinan, joka fokusoi toimintaa, ja jos vanhempien lasten ryhmissä käytetään noppaa, tulee sen mahdollistamien vaihtoehtojen olla hyvin rajatut, jotta työpaja pysyy minulla kasassa. Lapsethan eivät ole perillä

vaihtoehtojen todellisesta määrästä, vaan nopan käytön tarkoitus on saada kokemus, että lapsi saa jonkin toiminnan alulle.

Keskustelimme tilaisuudessa myös kehystarinasta ja työpajan mielikuvitusmaailmasta pitkään. Osallistujat pitivät kiehtovana ja mielikuvitusta herättävänä valintaani sijoittaa satuseikkailu hyönteismaailmaan. He katsoivat, että värikäs räsyistä punottu rekvisiitta tuki elämyksellisyyttä ja hyönteisnuket toimivat hyvin. Ideoimme yhteisesti tehtäviä yhdistävää kehyskertomusta eteenpäin. Keskustelu selkeytti suunnitelmaani, karsi turhaa pois ja antoi paljon uusia ideoita ja käytännön vinkkejä. Ajatusten ja kokemusten vaihtaminen auttoi tekemään päätöksiä työpajan rakenteen suhteen ja antamaan varmuutta suunnitelmani loppuun työstämiseen.

Lapsitestaajia tuntui kiehtovan erityisesti tuntoaistiin liittyvät harjoitukset, liikkumista ohjaavat tunneli ja polut, sekä työpajan kehyskertomukseen liittyvät timantit, joita kerättiin satuseikkailun aikana eri tehtävärasteilla. Työpajan testaus vahvisti myös oletustani siitä, että satuseikkailun rekvisiittaan kuuluvat rasiat ja piilopaikat kiinnostivat lapsiosallistujia, loivat sopivassa määrin odotuksen tunnelmaa ja jännitystä tulevasta, mikä edesauttoi keskittymisen säilymistä. Kulttuuriosuuskunta Ziranin toimisto Puu-Vallilassa on varsin pieni, mikä aiheutti hieman hankaluuksia toiminnan testaamiselle. Luonnollisesti keskustelu harjoitusten välillä katkaisi lapsilta valmiissa työpajassa tavoiteltavan elämyksellisyyden ja tarinallisuuden. Kehittämistilaisuuden tarkoituksena oli kuitenkin selkeyttää suunnitelmaani, testata ideoitani kokeneemmilla ryhmänohjaajilla sekä kerätä kehittämisehdotuksia. Tästä syystä katson, että lopulta hyödyin enemmän siitä, että kävimme työpajan sisällön osissa läpi. Uskon, että valintani esitellä alusta loppuun vedetyn työpajademon sijasta työpajan harjoituksia, materiaalia ja elementtejä irrallaan toisistaan, sain luotua kehittämistilaisuudesta enemmän työpajahenkisen arviointi- ja idearihen. Katson, että tämä saattoi tuottaa osallistujilta spontaanimpia ja innovatiivisempia kommentteja ja kehitysehdotuksia hyödynnettäväksi.

5.4.2 Kehitysehdotusten hyödyntäminen työpajan suunnitteluprosessissa

Kehittämistilaisuuden tunnelma oli avoin, innostunut ja keskusteleva. Sain tuotoksestani runsaasti rakentavaa palautetta ja työelämän edustajat sekä lapset osallistuivat kehittämään ideoitani yhteisesti eteenpäin. Lasten toimintaa havainnoimalla selvisi myös lukuisia materiaalien ja rekvisiitan toimivuuteen liittyviä kysymyksiä.

Tilaisuuden jälkeen muokkasin ja viimeistelin työpajasuunnitelmani hyödyntämällä keräämiäni kehitysehdotuksia ja ideoita. Itselleni suurimmat kysymysmerkit ennen kehittämistilaisuutta, olivat olleet työpajan rakenteen ja nukkehahmojen toimivuus. Olin pohtinut mm. sitä, miten saan rakennetta selkiytettyä ja ryhmän pysymään kasassa. Olin myös epäillyt nukkien funktiota työpajan kokonaisuudessa. Kehittämistilaisuuden sisältämä keskustelu auttoi kirkastamaan ja selkeyttämään työpajan kehyskertomuksen ideaa ja työpajan rakennetta. Sain paljon käyttökelpoisia vinkkejä lasten ohjaamiseen ja tehtävien sisältämien harjoitteiden ohjeistamiseen. Tehtävien testaaminen kohderyhmään kuuluvien lasten kanssa auttoi arvioimaan materiaalien toimivuutta ja karsimaan tehtävänannoista turhaa pois. Tilaisuus antoi myös vertaistukea ja uutta intoa työstää työpajaa eteenpäin, sekä loi uusia yhteistyökuvioita, joihin voin viedä työpajatoimintaa viimeisteltyäni sen sisältämän rekvisiitan, lavasteet ja teatterinuket esityskuntoon.

6 Pohdinta

Taiteen keinot voivat tarjota joillekin yksilöille joustavan tavan käsitellä ja jäsentää niin omaa psyykettä kuin moniarvoista nykymaailmaakin. Olen vahvasti sitä mieltä, että taiteen kokemisen ja tekemisen avulla ihminen voi mm. laajentaa kokemuspiiriään, saada syvemmän kosketuksen itseen ja omaan kokemukseensa, sekä ymmärtää paremmin elämän monimuotoisuutta ja ihmisten erilaisuutta. Uskon, että esteettinen kokemus voi paitsi johtaa eettiseen pohdintaan, myös antaa mahdollisuuden tietoisuustaitojen kehittymiselle ja sitä myöten tukea yksilön itseohjautuvuutta ja muita vahvuuksia. Edellisestä huolimatta en näe, että taide- ja draamakasvatuksen metodit sopivat kaikille. Päinvastoin, uskon, että suurelle osalle ihmisistä sopivat aivan muut keinot kasvaa aktiivisiksi subjekteiksi. Katson kuitenkin, että kaikkien ihmisten, erityisesti lasten ja nuorten olisi hienoa saada jonkinlainen kosketus erilaisiin taidemuotoihin ja saada sitä kautta siemen potentiaaliselle kiinnostukselle niitä kohtaan.

Vaikka laskenkin satuseikkailu-työpajan taidelähtöiseksi toiminnaksi, on sen toiminnan keskiössä yhtä lailla keholliset harjoitteet ja tietoisuustaitojen kehittäminen. Katson, että tietoisuusharjoituksia, jotka kehittävät itsesäätelytaitoja kuten kykyä rauhoittua, keskittyä ja tunnistaa tunteita, tulisi opettaa lapsille paljon nykyistä laajemmin. Nämä taidot ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta ihminen voi toimia autonomisesti, rakentaa mielekästä elämää sekä merkityksellisiä ja tasapainoisia sosiaalisia suhteita. Taidelähtöisen toiminnan lisäksi itsesäätely- ja tunnetaitoja voi opetella pelkkiä tietoisuustaitoharjoituksia tekemällä, arjessa, leikeissä tai esim. liikunta- tai musiikkikasvatuksen yhteydessä. Itse valitsin kuitenkin työmuodoksi harjoitusten liittämisen taidelähtöiseen toimintaan siitä syystä, että se on lähinnä omaa osaamisaluettani ja mielenkiintoni kohteita. Taidelähtöinen toiminta tukee myös toiminnan kohderyhmän ikätason mukaista leikin ja mielikuvituksen kautta oppimista.

Työpajan tarkoituksena on sosiaalipedagogisen orientaation mukaisesti tarjota osallistujille mahdollisuus aitoon dialogiin, kuulluksi tulemiseen ja yhdessä ihmettelyyn. Kertaluontoista työpajatoimintaa suunniteltaessa, esiin nousee kuitenkin kysymys, voiko dialogia syntyä ilman arkisten kohtaamisten luomaa luottamusta? Mm. erilaisia soveltavan taiteen hankkeita vetänyt Hiltunen (2009: 243), katsoo kuitenkin, että joskus arkinen oleminen voi myös estää puheeksi ottamisen ja monesti keskustelulle tarvitaan erityinen hetki ja aika. Elämyksellisyys voi antaa uusia kokemuksia ja avata siten uusia näkökulmia omaan olemiseen. Kertaluontoisen toiminnan tavoitteena voi taitojen kehittämisen

sijasta pitää sitä, että se istuttaisi kipinöitä, antaisi mielikuvitukselle työkaluja ja avaisi vaihtoehtoja. Tietoisuustaitoharjoitukset tuottavat harvemmin pysyviä taitoja, jos niitä harjoitellaan ainoastaan kerran. Työpajan toisena kohderyhmänä voikin ajatella olevan lapsiryhmiä ohjaavat aikuiset, joiden toivon yhtä lailla innostuvan sen myötä ideoimaan uusia tapoja hyödyntää mm. leikkiä ja aistiharjoituksia lasten tunne-, sosiaalisten- ja itsesäätelytaitojen tukemisessa. Uskon, että kehittäessäni toimintaa edelleen, sen menetelmiä on helpompi arvioida vuorovaikutustilanteiden laatua, kuin lasten oppimia taitoja vasten. Itselleni tärkeä tavoite on luoda työpajaan ilmapiiri, joka mahdollistaa yhteisen leikin ja antaa lapsille kokemuksen nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta.

Sekä taidekasvatuksen että positiivisen psykologian alueet ovat hyvin laajoja ja monimuotoisia, ja näin moni kiinnostava näkökulma jäi kirjallisuuskatsauksen ulkopuolelle tai tuli käsiteltyä varsin pintapuolisesti. Erilaisten suuntausten kartoittaminen auttoi kuitenkin jäsentämään opinnäytetyötä eteenpäin. Kirjoittamisprosessin myötä aihepiiri selkeni ja tutkimuskysymysten fokus rajautui asteittain. Itse kuulun siihen ihmisryhmään, joka pitää eettistä pohdintaa ja toiminnan tavoitteiden peilaamista teoriatietoa vasten paitsi inspiroivana ja työmotivaatioita kohottavana, myös ensiarvoisen tärkeänä ihmistyössä.

Vaikka työpajan suunnitteluprosessi oli jo lähtökohdiltaan varsin polveileva ja monimuotoinen, oli siitä, ehkä juuri siitä syystä paljon hyötyä oman työotteeni kehittämisessä. Sain prosessin avulla jäsenneltyä työotteeni lähtökohtia ja päämääriä, sekä luotua itselleni konkreettisen työkalupakin ohjaustyöhön. Uskon, että satuseikkailun sisältö muokkautuu vielä käytännön työssä. Kuten kehittämistilaisuuteen osallistuneet työelämän edustajat totesivat, vasta kokemus auttaa karsimaan työpajasta kaiken turhan sisällön pois, jättämään käyttökelpoisimmat elementit, ja ohjauskertojen myötä opin pikkuhiljaa kohdentamaan työpajan sisältämiä tehtäviä entistä tarkoituksenmukaisemmin erilaisten lapsiryhmien tarpeisiin.

Lähteet

Aspinwall, Lisa G. & Saudinger, Ursula M. 2006. Ihmisen vahvuuksien psykologia: kehittyvän tutkimuskentän kysymyksiä. Teoksessa Aspinwall, Lisa G. & Saudinger, Ursula M. (toim.). Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Publishing Oy. 21-33.

Baltes, Paul B. & Freund, Alexandra M. 2006. Ihmisen vahvuudet ja viisaus. Teoksessa Aspinwall, Lisa G. & Saudinger, Ursula M. (toim.). Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Publishing Oy. 34-46.

Csikszentminalyi, Mihaly 2005. Flow, elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Tallinna: Rasalas.

Fernández-Ballesteros, Rocío 2006. Valo ja pimeys vahvuuksien psykologiassa: esimerkkinä psykogerontologia. Teoksessa Aspinwall, Lisa G. & Saudinger, Ursula M. (toim.). Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Publishing Oy. 136-152.

Fowelin Peter 2014. Mindfulness luokkahuoneessa. Helsinki: Basam Books Oy.

Fromm, Erich1977. Olla vai omistaa. Rauma: Kirjayhtymä.

Haapsalo, Tiina 2017. Lapsen tunnekasvatus. Haapsalo, Tiina, Kirkkopelto, Katri, & Repo, Laura. Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taisojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä. Lasten keskus. Helsinki: Premedia.

Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Hiltunen, Mirja 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Lapin yliopisto. Tampere: Juvenes Print.

Hotulainen, Sointu, Lappalainen Kristiina & Sointu, Erkko 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malminvaara Lotta (toim.). Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-kustannus. 264-280.

Hyyppä, Markku T. 2007. Elinvoimaa kulttuurista. Teoksessa Bardy Marjatta - Haapalainen Riikka - Isotalo Merja – Korhonen Pekka toim. Taide keskellä elämää. Keuruu: Like.

Hämäläinen, Juha 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. kuopion Yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 1/1999. Kuopio: Kopijyvä.

Jarasto. Pirkko & Sinervo, Nina 2000. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WSOY.

Kilpimaa, Marita 2008. Miten luoda toivoa ja turvaa itsetuhoisille lapsille ja nuorille? Teoksessa Määttä, Kaarina & Uusitalo, Tuula (toim.). Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tukemiseksi. Tampere. 75-91.

Kulttuuriosuuskunta Ziran 2019. Saatavana osoitteessa: <http://ziran.fi/?page_id=135&lang=en>. Luettu 25.3.2019.

Kurki, Leena 2007. Innostava vanhuus. Sosiokulttuurinen innostaminen vanhempien aikuisten parissa. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Laitinen, Sirkka 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkola, Petteri & Nivalainen, Kirsi 2013. Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto. Saarijärvi.

Nivala, Elina 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Jyväskylä: Gummerus.

Pusa, Tiina 2009. Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. 71-77. Teoksessa: Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.). Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino.

Pääjoki, Tarja 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla, taidekäsityksen merkityksissä taidekasvatusteksteissä. Jyväskylän Ylioppilaskunnan julkaisusarja. Jyväskylä: Kampus kustannus.

Pöllänen, Marjaana 2007. Seisommeko sanojemme takana? Teoksessa Bardy, Marjatta, Haapalainen, Riikka, Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka toim. Taide keskellä elämää. Keuruu: Like.

Rainio, Anna Pauliina 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa: Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.). Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Rantala, Taina 2008. Iloiten kukin opettakoon. Teoksessa Määttä, Kaarina & Uusitalo, Tuula (toim.). Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tukemiseksi. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 92-102.

Repo, Pauliina 2017. Pikin kanssa kiusaamista ehkäisemään. Teoksessa: Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä. Lasten keskus. Helsinki: Premedia. 10-15.

Ruokonen, Inkeri & Rusanen, Sinikka 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa: Ruokonen, Inkeri, Rusanen, Sinikka & Välimäki, Anna-Leena (toim.). Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy. 10-15

Rusanen, Sinikka 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa: Inkeri Ruokonen, Inkeri, Rusanen, Sinikka & Välimäki, Anna-Leena (toim.). Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy. 48-55.

Saari, Eija 2001. Nukketeatterin taikaa. Nukketeatteri-ilmaisun mahdollisuudet lasten ja nuorten parissa. Helsinki: Terveys ry.

Sajaniemi, Nina, Suhonen, Eira, Harkoma, Sivi & Hytönen, Venla 2018. Pieni oppiva mieli. LASSO – Lasten stressinsäätely- ja oppiminen tutkimushanke. Saatavana osoitteessa: <https://lassotaaperot.com/pieni-oppiva-mieli-pom/>. Helsingin Yliopisto. Luettu 4.2.2019.

Salonen, Kari 2013. Turun Ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 72. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Saatavana osoitteessa: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522163738.pdf>. Tampere: Suomen yliopistopaino. Luettu 25.3.2019.

Sava, Inkeri 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savukoski, Marika 2008. Irti anoreksian kahleista. Teoksessa Määttä, Kaarina & Uusitalo, Tuula (toim.). Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tukemiseksi. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 143-158.

Seligman, Martin E.P. & Peterson, Christopher 2006. Myönteinen kliininen psykologia. Teoksessa: Aspinwall, Lisa G. & Saudinger, Ursula M. (toim.). Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Publishing Oy. 312-325.

Shusterman, Richard 2004.Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka. Tampere: Gaudeamus.

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulu: Oulun Yliopisto. Saatavana myös sähköisenä osoitteessa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>. Luettu 28.1.2019.

Stockols, Daniel 2006. Ihmisen vahvuuksien ekologia. Teoksessa Aspinwall, Lisa G. & Saudinger, Ursula M. (toim.). Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Publishing Oy. 337-346.

Taipale, Mona 2007. Ikääntyneiden innostamisen sosiaalikulttuurisia käytäntöjä. Teoksessa: Hämäläinen, Juha & Nivalainen, Elina (toim.). Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2007. Kuopio: Kopijyvä. 231-245.

THL 2015. Taidelähtöiset menetelmät. Saatavana osoitteessa: <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/menetelmat/taidelahtoiset_menetelmat)>. Luettu 15.2.2017.

Varto, Juha 2003. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Vilkka, Hanna & Airaksinen, Tiina 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Väestöliitto 2019. Tunnetaidot. Saatavana osoitteessa: <http://www.vaestoliitto.fi/vanhemmuus/tietoa_vanhemmille/pienten_lasten_vanhemmat/lapsijaseksuaalisuus/seksuaalikasvatuksen-paakohdat/kehotunnekasvatus/tunnetaidot/>. Luettu 9.1.2019.

Väkevä, Lauri 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Väitöskirja. Oulun Yliopisto. Saatavana osoitteessa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514273109.pdf>. Luettu 22.2.2017.

Työpajan rakenne

Työpajan ajan käyttö ja kokonaiskesto:

Alkuosa	8 min.
Työpajakohtaisesti tehtäviä 2-4 kpl	6-20 min.
Loppuosa	6 min.
Työpajan kokonaiskestoarvio	20-34 min.

Satuseikkailun rakenne ja tehtävärastien sisällöt:

Tehtävä	Tavoite	Sisältö	Materiaali	Kesto
Aloitus	Orientoitua työpajaan.	Kehyskertomuksen avaaminen: Ohjaaja alustaa satuseikkailun maailmaa ja kertoo toiminnallisen tavoitteen: Lähdetään etsimään hyönteisten maailmasta timantteja linnunpoikasille, jotka kuoriutuvat pian.	Näkyvillä linnupesä ja pahvimunia, joissa lintunuket valmiina sisällä.	n. 1 min

Tutustu-misleikki	Luoda turvallinen olo ryhmässä ja esittäytyä, orientoitua satuseikkailun maailmaan.	Nimipiiri: jokainen sanoo vuorollaan nimensä ja keksii jonkin hyönteismäisen liikkeen samalla. Muut toistavat nimen ja liikkeen. Ohjaaja aloittaa.	-	n. 2 min
Lämmittelyleikki	Herätellä keho, nostattaa itsetuntoa ja yhteishenkeä.	Hyönteisjumppa: Herätellään ja avataan keho joogaan perustuvienliikkeiden avulla.	-	n. 2 min
Rentoutus	Rentouttaa keho ja keskittyä sen tuntemuksiin, valmistaa siirtymään mielikuvitusmaailmaan.	Lapset menevät makuulle, ohjaaja ”sulattaa” heidät huivin avulla ja muuttaa pieniksi seikkailua varten.	Huivi	n. 2 min.
Siirtymä	Luoda jännitystä ja keskittymistä toimintaan.	Siirrytään tunnelin kautta satuseikkailun maailmaan. Liikutaan ensimmäisen tehtävärastin luo.	Tunneli, punotut askelmat, joita pitkin liikutaan. Punotut istumapaikat.	n. 1 min
				Työpajan alkuosa yhteensä n. 8 min.

Tehtävärasti aistit: kuulo	Keskittyä ääniin.	Kuunnellaan, milloin ääni loppuu.	Rasia, jonka sisällä triangeli, muovitimantteja	n. 2 min
Tehtävärasti aistit: haju	Keskittyä hajuihin.	Arvataan tuoksuja, jaetaan niiden tuottamia mielikuvia.	Rasia, jonka sisällä päältä tunnistamattomia maustepurkkeja: esim. kaneli, neilikka, appelsiiniöljy, muovitimantteja	n. 3 min.
Tehtävärasti aistit: tunto	Keskittyä tuntoaistiin.	Lapset saavat tunnustella erilaisia materiaaleja käsillään ja etsiä niiden seasta timantteja.	Lavastepuu, jossa käden mentäviä onkaloita. Onkaloissa kineettistä hiekkaa, siemeniä, leikkilimaa ja lankakasa, joiden seassa muovitimantteja.	n. 4 min.
Tehtävärasia: Oikeudenmukaisuus	Ratkaista ristiriitatilanne yhdessä. Kehittää sosiaalisia taitoja.	Nukeilla näytelty kohtaus, keskustelu.	3 teatterinukkea: riitelevät kastemadot, muovitimantteja.	n. 5 min.
Tehtävärasia: Ystävyys	Pohtia hyvän kaverin ominaisuuksia, kehittää	Nukeilla näytelty kohtaus, keskustelu.	2 teatterinukkea: hämähäkki ja heinäsirkka,	n. 4 min.

	myötäelämisen taitoa.		muovitimant-teja.	
Tehtävä-rasia: Tunteiden tunnista-minen	Tunnistaa tun-teita, sekä sitä miltä ne tuntuvat omassa kehossa.	Kokeillaan tunteita ilmaisevia naami-oita, sekä millaiset asennot ja liikku-mistavat sopivat niille.	Eri tunteita il-maisevat naa-miot, muoviti-mantteja	n. 6 min.
Tehtävä-rasia: Myönteinen ajat-telu	Tehdä näkyväksi, miten huomion voi kiinnittää myönteisiin asioi-hin, rauhoittaa.	Kukin saa nimetä asian, joka on mennyt hyvin tä-nään sekä esittää toiveen.	Rasia, saippua-kuplapulloja, muovitimant-teja.	n. 3 min.
Tehtävä-rasia ais-tit: näkö	Keskittyä väreihin, harjoitella tarkkaavaisuutta.	Visuaalisten ele-menttien tutkimi-nen, koppakuori-aisten etsiminen lavasteista paikalla istuen ja havain-noimalla ympäris-töä.	Koppakuoriais-hahmot, lavas-teet.	n. 3 min.
				Tehtäviä yhden työ-pajan si-sällä yh-teensä 3-4kpl, ajalli-sesti yh-teensä 6-20 min.

Siirtymä	Orientoidutaan päättämään tarina ja työpaja.	Siirrytään tunnelin kautta pois satuseikkailun lavasteista takaisin linnunpesän luo.	Leikkitunneli, kankaat, valot	n. 1 min.
Satuseikkailun tarinan päättäminen	Päätetään satuseikkailun tarina, harjoitellaan empatiakykyä.	Annetaan muovitimantit linnuille, munat kuoriutuvat, jokainen saa poikasen syliinsä	Lintu-teatterinuket, pieni pata, muovitimantit, linnunpesä ja pahvimunankuoret.	n. 2 min.
Lopetus	Harjoitella rentoutumista ja hengitykseen keskittymistä, vahvistetaan itsetuntoa.	Rentoutusharjoitus sekä lyhyt hengitysharjoitus. Lapset makaavat selällään linnunpoikaset vatsan päällä. Sulatetaan taas keho, keskitytään hengitykseen lintunukkien avulla, palataan takaisin itsensä kokoisiksi ja ihmisten maailmaan. Ohjaaja kerää linnut pois, minkä aikana jokainen saa halutessaan kertoa miltä seikkailu tuntui. Tämän jälkeen kiitokset ja aplodit	Linnunpoikaset, rauhallista musiikkia, huivi.	n. 3 min.

		osallistujille yksitel- len.		
				Työpajan loppuosa n. 6 min.