

Tuija Hannuksela

”ILONKIKKAROITA JA TYKKÄYSVÄREJÄ”  
– KUVATAIDETERAPIA OSANA OPPIMISYMPÄRISTÖÄ

Sosiaalialan koulutusohjelma

2013

## ILONKIKKAREITA JA TYKKÄYSVÄREJÄ – KUVATAIDETERAPIA OSANA OPPIMISYMPÄRISTÖÄ

Hannuksela, Tuija  
Satakunnan ammattikorkeakoulu  
Sosiaali-alan koulutusohjelma  
tammikuu 2013  
Ohjaaja: Hautala, Päivi-Maria  
Sivumäärä: 72  
Liitteitä: 9

Asiasanat: kuvataideterapia, vuorovaikutus, oppilashuolto

---

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on tutkia, miten kuvataideterapia sopii koulussa oppilaiden vuorovaikutuksen parantamiseen ja miten kuvataideterapiassa esiintyvää tietoa voidaan käyttää oppilashuollossa oppilaan hyvinvoinnin tukemiseen.

Opinnäytetyö koostui kirjallisuuskatsauksesta sekä toiminnallisesta osuudesta. Teoreettinen osuus perustui suomalaiseen tai käännettyyn taideterapian tutkimukselliseen kirjallisuuteen. Tutkimusmateriaali oli kerätty havainnoimalla kahden taideterapiaryhmän oppilaita neljän vuoden ajan. Tässä tutkimuksessa havainnoidaan myös kouluni lasten pelkoa Jokelassa ja Kauhajoella tapahtuneiden kouluampumisten vuoksi. Taideterapiaa käytettiin näiden tunteiden purkamiseen.

Laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia. Lisäksi kirjattiin taideterapiaryhmän jäsenten tulkinnan kuvasta ja kuvattiin prosessissa tehdyt kuvat.

Tämän tutkielman kautta lisätään tietoa koulussa annettavasta taideterapiasta. Lähtökohtana on psykodynaaminen taideterapia, joka on ollut tekijän oman terapeuttisen toiminnan viitekehys. Tällä kirjallisella opinnäytetyöllä lisätään tietoa viranomaisille ja yhteiskunnalle koulussa tehtävästä taideterapiasta.

Prosessi noudatteli taideterapeuttisen prosessin kulkua. Keskeistä oli tekemisen ilo. Kuvataideterapeuttiset rajat loivat pohjan turvallisuudelle, kannustavalle ilmapiirille. Ryhmässä käydyt keskustelut tukivat oppilashuollon toimintaperiaatteita.

On monta luovaa tapaa edistää itsetuntoa ja piirtää minäkuva vahvemmakeksi. Ryhmä kantaa pahojen tilanteiden yli ja terapeutti on joku, joka kulkee rinnalla.

# PIECES OF JOY AND FAVORITE COLORS - ART THERAPY AS A PART OF LEARNING ENVIRONMENT

Hannuksela, Tuija

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Sciences

January 2013

Supervisor: Hautala, Päivi-Maria

Number of pages: 72

Appendices: 9

Keywords: art therapies, interaction, student welfare

The purpose of this study is to investigate how art therapy works as a method to increase the interaction of students and how the information received from the art therapy workshops could be used in support of the wellbeing of the students.

The thesis includes a review of literature as a theoretical part and also a practical part. The theoretical material is based on Finnish or translated literature of art therapeutic research. The research material was gathered by observing the members of two art therapy groups for a period of 4 years. In this study the fear of children has been observed because of the school shootings in Jokela and Kauhajoki. Art therapy has been used to release these feelings.

The research method for the qualitative study was participating observation. The interpretation of a picture made by the members of art therapy group was also written down and all pictures made in processes were documented. The purpose of this literature study is to increase the knowledge of art therapy in school for the authorities and society.

The meaning in this study is to add knowledge about the art therapy given in school. The basis is a psychodynamic art therapy, which has been the basis of my own therapeutic action.

The process followed the process of art therapy with the joy of doing in the focus. The borders of art therapy created the basis for a safe, encouraging atmosphere. The discussions inside the group supported the principles of student welfare.

There are many ways to boost self-esteem and to make the self-image stronger. The group helps over bad situations and the therapist is someone who walks on by.

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	8
2.1	Tutkimusmenetelmästä .....	8
2.2	Tutkimuksen eettisyys .....	10
2.3	Tutkimuksen konteksti ja sisältö.....	11
2.4	Tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuksen kulusta.....	12
3	KUVATAIDETERAPIASTA .....	15
3.1	Taideterapiasta koulussa .....	19
3.1.1	Toiminnan lähtökohtia .....	19
3.1.2	Ryhmäterapia .....	22
3.1.3	Näkökulma neurotieteen ja taideterapian yhteydestä.....	24
3.2	Hyvinvointia taideterapian avulla.....	25
3.3	Kuvan käyttö traumaattisten tilanteiden purkamisessa.....	27
3.3.1	Ryhmässä .....	27
3.3.2	Yksilön kanssa.....	29
3.4	Kehityksellinen taideterapia .....	30
4	TOIMINNALLINEN TUTKIMUS.....	32
4.1	Terapian ulkoiset edellytykset .....	32
4.1.1	Terapiatila.....	33
4.1.2	Taidemateriaalit.....	34
4.1.3	Terapia-aika.....	36
4.1.4	Terapian kesto .....	37
4.1.5	Terapiarituaalit .....	38
4.1.6	Terapeutin rooli .....	38
5	RYHMÄ .....	40
5.1	Ryhmä käsitteenä.....	40
5.2	Ryhmän kehityskaari .....	41
5.3	Ryhmäviestintä ja vuorovaikutus ryhmässä .....	42
5.4	Ryhmätaideterapia, vuorovaikutteinen lähestymistapa .....	42
5.5	Yksilön tehtävä ryhmässä .....	43
5.6	Roolit ryhmässä .....	44
5.7	Ryhmän menestyksen esteitä.....	45
6	PROSESSIKUVAUS .....	46
6.1	Kuvaus ryhmästä.....	47

6.2 Ryhmän kokoaminen ja rakenne.....	48
6.3 Ryhmädynamiikkaa ryhmässäni .....	49
6.4 Vuorovaikutus – puhumista ja kuuntelemista.....	51
6.5 Tavallisia vuorovaikutusongelmia .....	52
6.6 Piilotajunta .....	55
6.7 Havaintoja.....	57
6.8 Ryhmä kantaa .....	60
6.9 Ryhmän lopettaminen .....	62
6.10 Taideterapeuttiset menetelmät oppilashuollon osana .....	63
7 POHDINTAA.....	63
8 LOPPUPÄÄTELMÄ.....	67
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Opetustyö koulussa on tullut entistä haastavammaksi, enää ei riitä vain opetustaito, koska yhteiskunnan koko kirjo näyttäytyy koulussa ja haastaa entistä vahvemmin opettajaa tai opetustyössä olevaa laajentamaan osaamistaan. Opettajantyö vaatii entistä enemmän sosiaali-alan taitoja ja osaamista moniammatillisessa yhteistyössä. Opinnäytetyössäni tarkastelen kuvataideterapian sopivuutta koulussa ja sen käyttöä oppilashuollon työkaluna opettajalle ja vuorovaikutukseen kasvamisena oppilaalle.

Sosionomin opintoihini liittyi hyvin kiinteästi ja suurelta osin kuvataideterapian käyttö oman työn välineenä. Sain valmiuksia myös sosionomin ammattitutkinnon ammatillisista aineista puuttua sosiaali-ongelmien ilmaannuttua koulun oppilaiden arkielämään. Dialogisuutta tarvitaan sekä opetus- että oppilashuollon työssä, koska verkosto oppilaan ympärillä on niin laaja.

Opinnäytetyössäni pohdin opiskeluuni liittyneen kuvataideterapian harjoittelujakson ja sosionomin työn vaikutuksia työhöni koulussa oppilashuollon asiantuntijana. Tutkin myös kuvataideterapia- ja sosionomiharjoittelussa saamieni valmiuksien käyttömahdollisuuksia oppimisympäristössä opettajan näkökulmasta. Mielenkiintoisten lainalaisuuksien mukaan kuvataideterapiaharjoittelu toi näkemystä siihen, että koulu ei nykyisin ole vain kognitiivista oppimista varten, vaan jopa tärkeimmäksi tavoitteeksi nousee vuorovaikutuksen, tunteiden käsittelyn ja sosiaalisten pelisääntöjen oppiminen. Olen saanut varmistusta ja myös uusia taitoja opettajan työhöni.

Miettiessäni aihetta opinnäytetyölleni, pohdin paljon koulussa oppilashuollossa käsiteltäviä vuorovaikutuksen ongelmia. Monet oppilashuollossa käsiteltävät asiat koskevat oppilaiden vuorovaikutusta toisten oppilaiden ja muiden oppimisympäristön ihmisten kanssa. Osa ongelmista johtuu oppimisvaikeuksista, osa jostain muusta tekijästä. Enenevässä määrin tulee esiin eri syistä johtuvia toiminnanohjauksen häiriötä oppilailta. Tämä oli huomattavissa myös omassa luokassani.

Tunteiden ilmaisua ja tunneälyä opitaan vain toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Suuri osa tunnetaitojen harjoittelua lähtee jo kotoa ja siitä kuinka äiti vastaa vauvan tunnetiloihin omalla käyttäytymisellään. Puheen kehitykseen ja sitä kautta vuorovaikutukseen pieni lapsi saa mallin jo kotoa varhaisessa lapsuudessa. Perheen ihmissuhteet luovat puitteet lapsen puheen kehitykselle. Mielestäni tämä on lähtökohta, jota voi tukea koulun keinoin. Tutkimuksessani tutkin kuvataideterapian vaikuttavuutta koko oppimisympäristöön yhteisellä koulutiellämme opiskelijana, opettajana ja terapeutina oppilaiden kanssa.

Kuva tulee kehitykseen mukaan jo hyvin varhain ja pieni lapsi oppii tarkastelemaan ja tunnistamaan kuvia hyvinkin pienenä. Esikasvatuksessa kuvat ja kuvan tekeminen tulevat jo varhain kommunikointimuodoksi. Kuvan merkitys vain lisääntyy koulun alkaessa. Useinhan lukemisen alkeet ovatkin kuvalukemista eli havainnot kehittyvät ja niitä harjoitellaan paljon ennen lukemisen opettelua. Kuvan avulla voi myös harjoitella tunnetaitoja. Uskonnon tunneilla tunteiden ja eettisten asioiden käsittely tapahtuu juuri kuvan avulla ja samalla opetellaan tunteiden sanallistamista. Omat lapseni ihmettelivät iltasatujen yhteydessä kuvia ja niistä haettiin vaikuttavia asioita, vaikkapa miksi Nallestiina on surullinen.

Taideilmaisussa voi hyvin käsitellä tunnetiloja esim. draaman keinoin, runoina tai kuvana. Taideterapiassa tehdyissä kuvissa lapsi voi kertoa omista kokemuksistaan ja ihmissuhteestaan. Kuvataideterapia ryhmiini valitsin kaksi erilaisista persoonallisuksista koostuvaa lapsiryhmää. Toinen niistä koostui hiljaisista ja vähän aroista lapsista ja toinen oli toiminnallisista ja riehakkaista pojista koostuva ryhmä. Käytän niistä nimiä Ujot ja Rajut.

Lasten tekemissä kuvissa olen huomannut sekä kertovan että kokeilevan ja leikittelevän työtavan vaihtelevan. Koulussa olen huomannut sen myös kehittävän ja auttavan oppimista. Kuvalla ja kuvan käytöllä on tärkeä rooli koulussa oppimisvälineenä tai opittavan asian hahmottamista helpottavana osasena. Lukutaidon oppiminenkin alkaa kuvan lukemisesta. Kuvan avulla opitaan ja uutta opittua voidaan siirtää muuhun arjen elämään. Piirtäminen ja maalaaminen ovat tärkeä osa kasvuprosessia.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimusmenetelmästä

Tutkimusmenetelmäkseni valitsin laadullisen tutkimuksen, jossa on etnografisia, heuristisia ja tapaustutkimuksenpiirteitä. Valintaani vaikutti luettuani Pirkko Anttilan kirjan, *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Kirjassaan Anttila (2005, 276) toteaa, että laadullinen tutkimus tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen, selittäminen, tulkinta ja usein myös soveltaminen, kuten omassa tutkimusasetelmassanikin. Laadullisessa tutkimuksessa on Anttilan mukaan muistettava pohtia, mitä tarkoitetaan näkemyksellisyydellä.

”Tutkija osaa pureutua arkielämässä ilmenevän suhteellisen totuuden taakse ja löytää sieltä perspektiiviä työlleen” (Anttila 2005, 185). Omat opintoni tähtäsivät ammattaitoni kehittymiseen nykyisessä työssäni opettajana ja oppilashuollon puheenjohtajana ja ammatillisen kasvun myötä kuvataideterapeuttina.

Heuristinen arvo merkitsee Anttilan mielestä jonkin uuden löytämistä. ”Varsinkin laadullisen tutkimuksen tekijältä odotetaan kykyä osoittaa uutta näkökulmaa asiaan – ei sellaista, jonka kuka hyvänsä saattaa havaita yhdellä silmäyksellä” (Anttila 2005, 187).

Tutkimuksessani pohdin kuvataideterapian ja sosionomin koulutuksen ammatillisesti kehittävää osuutta opettajan työssä. Koulussa oppijantuntemus on sujuvan oppimisen ja monipuolisen opetuksen kulmakivi. Ajattelen rehtorin työssäni kotikaupunkini koulutoimen toimintasuunnitelman kriittisiä menestystekijöitä, joista oppijan kannalta tärkeimpiä koulumme vuosisuunnitelmassa ovat hyvä oppiminen, oppilaiden hyvinvointi ja hyvät oppimisympäristöt sekä toimiva oppilashuolto. Olen huomannut juuri kuvataideterapeuttisen työn tukevan näitä tavoitteita. Omassa tutkimuksessani pyrkimyksenä on luoda uutta näkökulmaa oppilashuollon osaksi ja koulutoimen kriittisten menestystekijöiden viemiseksi arkipäivään oppilaan parhaaksi. Tavoitteena on



myös vuorovaikutuksen parantaminen oppilaiden kesken ja oppimisympäristön ihmisten kanssa kuvataideterapian avulla.

Tutkimukseni on myös vertaileva tutkimus. Minulla oli jo käytössä lähes viiden vuoden ajalta tietoa eri harjoitusryhmistä. Yksi ryhmä on ollut neljän vuoden ajan suurimmaksi osaksi samassa kokoonpanossa. Mielenkiintoiseksi sen tekee se kokonaiskehitys, mitä ryhmässä oli havaittavissa. Minulla on tarkat muistiinpanot ja kuvat lasten töistä. Sosionomiopintojeni aikana kolmen vuoden ajan pidin lisäksi yksilöterapijaa ja kahta muuta ryhmää. Näin sain sellaista tietoa, jota pystyin vertailemaan pitkäaikaiseen ryhmään.

Anttila (2005, 185–186) on todennut, että sisäistä logiikkaa on usein käytetty, ei ainoastaan kvalitatiivisen, vaan myös kvantitatiivisen tutkimuksen laadun kriteerinä. Silloin tarkoitetaan tasapainoa tutkimusongelmien, aineiston kokoamisen ja analyysimenetelmien välillä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tutkimusongelmia aina kuitenkaan tuoda esiin heti alusta lähtien kovin selvästi, vaan annetaan niiden kehkeytyä tutkimuksen kuluessa ja aineiston ohjaamina. Tasapainon käsitteeseen liitetään myös kysymys tutkittavan ilmiön luonteesta ja menetelmän soveltuvuudesta siihen. Tutkimuksen tulee noudattaa tiettyä eettistä kaavaa: sen tulee muodostaa eräänlainen suljettu systeemi.

Omassa tutkimuksessani pyrin juuri tällaisen tasapainon säilyttämiseen, koska aineisto on täysin omiin havaintoihini perustuvaa ja tutkimuksen edetessä siihen tuli aineksia jopa kriisiterapiasta. Osa kriisiä purkavaa terapiaa oli ryhmäterapiaa. Aineistooni tuli myös yksilöterapian jakso yllättävän trauman jälkeen. Siinä tapauksessa asiakas kuului terapiaryhmääni, mutta hänen traumaattisia kokemuksiaan käsiteltiin myös yksilöterapiassa.

Olen koonnut aineistoni neljän ja puolen vuoden aikana tehdessäni opiskeluihini liittyvää kuvataideterapiaa harjoitusryhmässäni koulussa. Itse tutustuin kuvataideterapiaan ennen opiskelujani kansalaisopiston kuvataideterapiaryhmässä. Lisäksi luin kuvataideterapiaa käsitteleviä teoksia. Silloin ei ollut vielä suomenkielistä kirjallisuutta

siinä määrin kuin nyt on. Oma prosessini kulki myös koko ajan opiskelujeni rinnalla. Kuuden vuoden oma kuvataideterapiaprosessi, työnohjaus ja oma taiteellinen tuottaminen toivat lisänsä havainnointiin pitäessäni omia lasten kuvataideterapiaryhmiäni.

Tutkimusprosessissa käytän muistiinpanojani, joita olen tehnyt harjoitusryhmiäni aikana. Työnohjaus on myös tuonut tietoisuuteen sellaisia seikkoja, joita olen voinut käyttää valmiuksina tulevissa tilanteissa. Anttila (2005, 190–191) korostaa lähdekriittisyyttä, joka on helpompaa, jos on jo sen keruuvaiheessa otettu huomioon ne olosuhteet, joissa se on koottu. Tutkimukseni on alusta asti perustunut havaintoihini ja muistiinpanoihini sekä omien terapeuttien valmiuksieni kehittyessä kykyäni observoijana on saanut dimensiota ja vahvistanut analyysitaitojani.

## 2.2 Tutkimuksen eettisyys

Anttila (2005, 186) toteaa, että tutkimus ja sen kohteen vuorovaikutus tarkoittaa tutkimuksen eettistä ulottuvuutta. Eettinen ulottuvuus on otettava tosissaan myös taiteellisen ja luovan ilmaisun tutkivassa toiminnassa. Taiteelliseen ja luovaan ilmaisuun perustuva tutkimus on osa kohdettaan ja muokkaa sitä. Tällöin sillä on suuri voima hallussaan.

Lisäksi tutkimuksen eettinen kysymys on tulkintojen vastaan ottaminen ja hyväksyminen. Anttila on laatinut tarkistuslistan, joka on mielestäni tärkeä omaa aineistoani ajatellen.

Tutkija ei vaikene havainnoistaan.

Tutkija ei lisää mitään omasta päästään.

Kaikki tulokset ankkuroidaan tutkimusaineistoon.

Asioille annetaan niille kuuluvat nimet.

Asioille ei anneta painotuksia sen mukaan, miten ne sopivat tutkijan tarkoitukseen.

Tutkimuksen tavoitteita ei muuteta kesken tutkimuksen toisiksi ilman, että menettely selostetaan ja perustellaan. (Anttila 2005, 186.)

Eettisyyteen kuuluu myös tutkijan oman tulkinnan pysyminen taka-alalla. Kuvataideterapiassa on välillä helppoa lähteä tulkitsemaan liikaa ja se onkin mielestäni yksi eettisyyteen liittyvä ongelma. Kuvataideterapiassa on pyrittävä kirjaamaan kaikki havainnot tarkasti. Itse huomasin, että opin myös vähitellen havainnoimaan työskentelyn äänet ja asiakkaan muun käyttäytymisen terapian aikana. Se toi minulle varmuutta toimia terapeuttina. Toisaalta juuri käyttäytymisen havainnoinnissa on oltava tarkkana, ettei tulkitse liikaa. On myös otettava vastaan terapiatunnin ei-toivottu kulku, painottamatta terapian tavoitteita ja omia tutkimuksellisia tarkoituksiaan.

### 2.3 Tutkimuksen konteksti ja sisältö

Laadullisen tutkimuksen periaatteisiin kuuluu Anttilan (2005, 277) mukaan lisäksi konteksti, joka liittyy tutkittavan ilmiön ympäristöönsä, siihen kokonaisuuteen, mihin ilmiö asettuu. Tutkimuksessani ilmiö asettuu koulussa olevaan oppimisympäristöön ja siellä tehtävä kuvataideterapia toimii osana oppimisympäristöä.

Laajennettuna käsitteen oppimisympäristö käsittää fyysisen ympäristön, psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä unohtamatta, lisäksi (Rimpelä 2008) laajentaa oppimisympäristön käsitettä vielä paikalliseksi oppimisympäristöksi, mikä tarkoittaa ympäröivää kulttuuria ja sen lisäksi vielä voidaan erottaa tekninen oppimisympäristö. Tällainen didaktinen oppimisympäristö voi olla hyvin monipuolinen. Siihen kuvataideterapia sopii erinomaisesti. Todella tärkeää on havainnoida yksilön asemaa ryhmässä. Usein kun ryhmästä puuttuu yksikin jäsen, sen dynamiikka muuttuu täysin toisenlaiseksi. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan voiman käytön taitoa. Koulussa jo pelkässä luokkayhteisössä yhdenkin oppilaan puuttuminen muuttaa sosiaalisia vuorovaikutussuhteita sekä samalla oppimisympäristöä. ”Taideterapeuttinen toiminta on monimuotoinen oppimisympäristö, jossa ihminen voi kohdata omaa herkkää ja haavoittuvaa minäänsä sellaisena, millaiseksi se on kullakin muotoutunut” (Hautala 2012, 11).

Anttilan (2005, 187) mukaan teoriaa lisäävä eli generoiva vaikutus merkitsee, kuinka hyvin työ on ankkuroitunut aikaisempiin teorioihin ja miten tulokset muuttavat aikaisempia teorioita tai luovat kokonaan uusia (kumulatiivinen teorian muodostus). Teorialla voidaan tässä yhteydessä tarkoittaa Staffan Larssonin (1994) tavoin sitä, että kehitellään uusia malleja tai osoitetaan aineiston keskeisiä piirteitä. Ne voivat olla kulttuuripiirteitä tai fyysisiä olosuhteita, joita tietyt ryhmät edustavat, tai edustaa tiettyjä tulkintoja. Tällaiset tulokset edustavat uutta tietoa, joka on aina hyvän tutkimuksen tavoitteena.

Tutkimuksessani reflektoin havaintojani niihin teorioihin, joihin psykodynaaminen kuvataideterapia pohjautuu, lisäksi olin itse sisällä tutkimuksessa opiskelijana ja kuvataideterapeuttiharjoittelijana.

#### 2.4 Tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuksen kulusta

Tutkimuksessani haluan liittää kuvataideterapian ja sosionomin osaamiseni opettajan työhön. Koulussa oppijantuntemus on sujuvan oppimisen ja monipuolisen opetuksen kulmakivi. Ajattelen rehtorin työssäni kotikaupunkini koulutoimen kriittisiä menestystekijöitä, joista oppijan kannalta tärkeimpiä koulun toimintasuunnitelmassa ovat hyvä oppiminen, oppilaiden hyvinvointi ja hyvät oppimisympäristöt sekä toimiva oppilashuolto. Olen tutkimuksessani tutkinut juuri kuvataideterapiaa näiden menestystekijöiden näkökulmasta.

Tutkimukseni perustuu havainnointiin tarkkailemalla kuvataideterapeuttista tilannetta, tapahtumia ja prosessia sekä osallistumalla terapeuttina kuvallisten tuotosten jakamiseen siten, että tekijä sanallistaa ja tulkitsee itse ja ryhmän tuella kuvaansa. Ryhmän kannattelusta ja terapeutin osuudesta kerron myöhemmässä tekstissäni.

Kuvataideterapeuttisessa prosessissa menetelmää voidaan luonnehtia osallistuvaksi havainnoinniksi. Anttilan (2005, 190) mukaan observoinnin oikeasta suorituksesta riippuu paljolti koko tutkimuksen luotettavuus. Tästä syystä minulla on itseäni varten

strukturoitua havainnointia. Käytin apuna tutkittavan ilmiön ennakkotietoa asiasta, koska olin lukenut paljon taideterapiaan liittyvää kirjallisuutta.

Anttilan (2005, 192) toteaa, että tällaista havaintoa ei voida etukäteen luokitella, käytetään apuna tutkittavan ilmiön ennakkotuntemusta, (joskus turvaudutaan olemassa olevaan teoriaan), jotta tiedetään, mitä ilmiössä oletetaan tapahtuvan ja sen mukaan rekisteröidään observoidut seikat. Omassa tutkimuksessani käsittelen niitä asioita, mitä tiedetään transferenssista ja vastatrasferenssista.

Osallistuvaa havainnointia Anttila (2005, 192) luonnehtii siten, että tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Hänen kysymyksensä on ”Mitä tässä tapahtuu?”, ”Mikä on tärkeää ja olennaista tässä tilanteessa?”. ”Miten läsnäolijat itse kuvaavat tilannettaan ja miten he itse sen ilmaisevat?”

Mielestäni osallistuva havainnointi on juuri tällä tavoin osa kuvataideterapeutista toimintaa muutenkin terapiatilanteessa. Terapeutina voin tutkia, havainnoida ja dokumentoida juuri sitä, mitä siinä hetkessä ja tilassa tapahtuu ja kun kuvia tarkastellaan yhdessä, pystyn havainnoimaan sen, miten kuvantekijä ilmaisee itseään kuvallisesti ja sanallisesti, mutta myös ilmein ja elein.

”Osallistuvan havainnoinnin aikana tapahtuvassa kommunikoinnissa on kysymys, ei ainoastaan verbaalisesta, vaan myös eleiden, ilmeiden liikkeiden, hajujen ja mahdollisesti myös kosketuksen avulla tapahtuvasta kommunikoinnista. (Vrt. esim. Marshall & Rossman, 1995). On tärkeää, että tutkija on tietoinen kaikista näistä kanavista, koska muuten saattaa olennaista informaatiota jäädä välittymättä.” (Anttila 2006, 193)

Tämän tutkimuksen yksi menetelmä on kohteen kuvaaminen eli deskriptio. Anttila (2005, 285) painottaa, että toteava, deskriptiivinen lähestymistapa pyrkii ensisijaisesti kokoamaan tietoa tutkimuskohteesta eli kuvailemaan ja selittämään sitä, mutta välttää muuttamasta kohdetta toisenlaiseksi. Tieteellisen tutkimuksen puolella siinä kootaan pelkkää faktaa ja toteavaa asiasisältöä, mutta ei muuta. Deskriptiivinen, ku-

vaava tutkimus sisältää käytännössä myös analyysiä – esimerkiksi jo ilmiöiden kuvaileva luokittelu on analyysin tekemistä. Tutkija pyrkii kuvailemaan kohdetta objektiivisen puolueettomasti, välttämättä aiheuttamasta siihen mitään muutoksia, jotta kuvaus säilyisi luotettavana.

Tutkimuksessani on myös etnografisia piirteitä. Termi etnografia tarkoittaa kulttuurista kirjoittamista. Tutkimuksessani olen pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti havainnoimistani tapahtumista ja keskusteluista. Olen kirjoittanut tapahtumat muistiin heti kuvataideterapia tuntien jälkeen, että ne eivät muuttuisi mielessäni. Olen myös ollut yksi jäsen ryhmässä osallistumalla siihen terapeutijäsenenä. Etnografia on kuitenkin myös yksi laadullinen tutkimusmenetelmä, jossa tietoa kerätään ihmisen toiminnasta. Aineiston analysointi voi olla ongelmallista. Sen huomasin lähtiessäni tekemään loppupäätelmääni. Toisaalta etnografinen tutkimusmenetelmä sopi minulle hyvin, koska minulla olin tehnyt yhdestä ryhmästäni havaintoja neljän vuoden ajan. Olin luonut jo tavallaan omaan kouluuni kuvataideterapeuttisen kulttuurin.

Etnografisen tutkimuksen tulokset ovat sekä kuvauksia että tulkintoja. Kuvauksilla pyritään antamaan kokonaiskuvaa ilmiöstä ja tulkinnoilla osoittamaan ilmiöön sisältyviä merkityksellisiä sisältöjä. Tutkimuksen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Tutkija pyrkii asettumaan tutkittavansa asemaan. Mitä intensiivisempään ja avoimempaan vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittavan kanssa, sen luontevampia tulkintoja voi tehdä (Anttila 2005, 345.)

Lisäksi tutkimustani voisi luonnehtia toimintatutkimukseksi, koska siihen liittyy tapaustutkimus ja kehittävää työntutkimusta. Toimintatutkimus on Anttilan (2005, 440) mukaan prosessi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi. Toiminnan kehittäminen ymmärretään tällöin jatkuvaksi prosessiksi, joka ei pääty esimerkiksi entistä parempaan toimintatapaan. Keskeistä on uudella tavalla ymmärretty prosessi. Toimintatutkimus piirtyy tällä tavoin ymmärrettynä lähestymistavaksi, joka ei ole kiinnostunut vain siitä, miten asiat ovat, vaan miten niiden tulisi olla.

Omassa työssäni ja ammatillisessa kehittämisessäni pyrin tavoitteeseen juuri jatkuvasta kehityksestä kohti parempaa oppimisympäristöä. Tutkimukseni jälkeenkin jatkan edelleen kehittävää toimintaa, jossa kuvataideterapia on osana oppimisympäristöä.

### 3 KUVATAIDETERAPIASTA

Kuten äidin ja lapsen vuorovaikutus on suurelta osin sanatonta, samoin turvapesässä, kuvataideterapeuttisessa potentiaalisessa tilassa, kommunikaatio käydään usein sanattomasti tunteiden tasolla. Kuva tuo informaation asiakkaan tunteista sekä asiakkaan että terapeutin nähtäväksi ja vuorovaikutuksen välineeksi. (Hautala 2008, 166.)

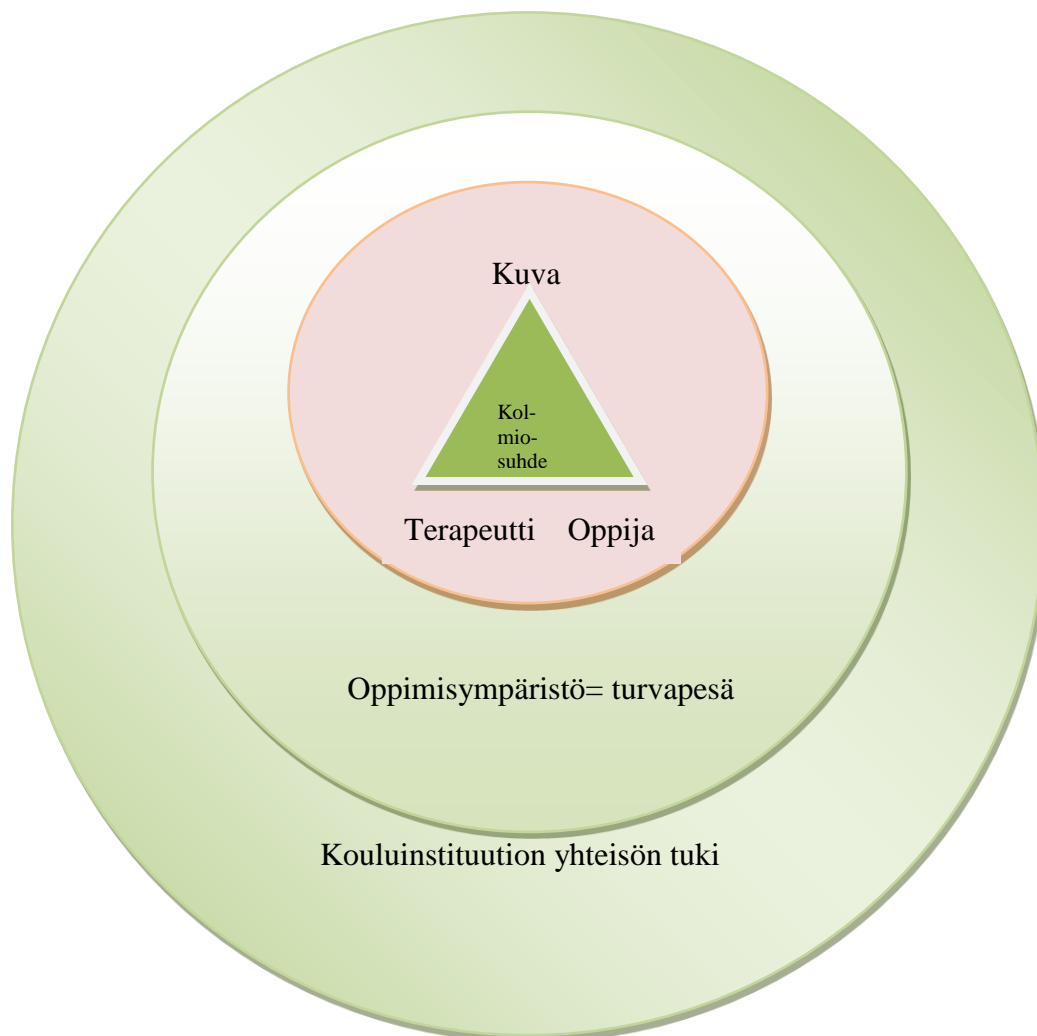
Winnicotin mukaan potentiaalinen tila on perusedellytys sille, että mitään kasvua ja kehitystä voisi tapahtua. Winnicot piti Potentiaalista tilaa tilana, jossa luovuus ja leikki syntyvät. Terapeuttiset rajat muodostavat kuvataideterapeuttisen potentiaalisen tilan. (Hautala 2010,104) Koulussa tehtävässä taideterapiassa on samat rajat; tila, aika, terapeutti on läsnä, kannattelu eli turvallisuuden luominen.

Tutkimuksessani halusin pohtia lasten toiminnan ohjauksen ongelmia. Toiminnanohjaus tulee näkyväksi tilanteissa, joissa ympäristön vaatimukset ylittävät omat taidot. Toiminnanohjaus on kyky suunnitella, ohjata, arvioida ja tarvittaessa korjata omaa toimintaansa. Nämä ovat jokapäiväisiä ongelmia koulussa ja vaikuttavat kuormittavasti ihmissuhteisiin. Isomäen mukaan keinot vaikuttaa niihin ovat: luokanopettaja-johhtoisuus, opetustila pysyy samana, opetusryhmä pysyy useimmiten kiinteänä. (Isomäki 2012)

Itselleni tuli näistä vaatimuksista mieleen samat asiat, jotka vaikuttavat kuvataideterapiassa eli terapian rajat. Oppimisen kannalta hyvässä oppimisympäristössä nämä samat terapeuttiset rajat luovat hyvän turvallisen ja kannattelevan oppimisympäris-

tön. Jos tällainen oppimisympäristö löytyy koulusta, se tukee vanhempiakin vanhemmuuden haasteissa.

Ryhmässä vuorovaikutteinen toimiminen taidemateriaalien kanssa saattaa olla ensimmäinen kerta. Vuorovaikutukseen kuuluu vakuuttaa jäsenille, että ketään ei jätetä eristyksiin ongelmansa kanssa. Jäseniä rohkaistaan keksimään erilaisia tapoja toimia yhdessä tai erikseen. Ryhmä auttaa henkisessä kasvussa. Taiteesta voi tulla projektion kohde, aistikokemukset tulevat kuin lapsilla. Jokainen voi assosioida vapaasti eikä toisen pidä tulkita tai ahdistella kysymyksillä. Winnicotin mukaan huoneesta tulee ”potentiaalinen tila”, joka vaikuttaa siihen, miten ihmiset osallistuvat toimintaan.



Kuvio 1 Yksilöprosessi terapeutisessa tilassa (Potential Space)  
(Hautala 2008, 104)



Vanha sanonta ”kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa” toteutuu taideterapeuttisissa menetelmissä täydellisesti ja avaa uutta ulottuvuutta myös lapsen sanattomasta viestistä aikuiselle.

Hautalan (2008, 166) tutkimuksen mukaan koulu voi hyötyä kuvataideterapeuttisesta toiminnasta mm. kun oppijan sisäinen maailma eheytyy ja on havaittu tarvetta ymmärtää myös tiedostamattoman osuutta. Taideterapeuttisessa prosessissa oppimiskokemukset ovat erittäin tärkeitä. Opettajien koulutus ja informointi taideterapeuttisesta toiminnasta tukisi oppijoiden tarpeesta lähtevää työtä ja vuorovaikutusta.

Opettaja on lapsen kouluarjen asiantuntija. Onkin siis tärkeää, että terapeutin ja opettajan yhteinen tavoite on tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Omassa roolissani pohdin opettajana oloa ja toisaalta terapeutin roolia tehdessäni harjoitteluani omassa luokassani. En kokenut sitä mitenkään toistaan poissulkeväksi.

Shaverienin kolmio asiakas-terapeutti-kuva kuvailee hoitoasetelmaa, jossa kolmois-suhteessa on kaksi erillistä katsomisen vaihetta, joita voidaan nimittää termein elämä kuvassa ja kuvan elämä (Shaverien 1994). Elämä kuvassa on taideilmaisua ruokkiva transferenssi, tunteensiirto joka aineellistuu kuvassa ja kuvan elämä puolestaan on valmiiksi tehdyn kuvan oma elämä katseen ja vastatransferenssin kohteena. Kun molemmat toimivat aktiivisesti, muodostuu kolmio osatekijöiden välille, jossa vallitsee tasapaino. (Leijala-Marttila 2011, 147) Opetustyössäkään ei voi välttyä transferenssilta ja vastatransferenssilta.

Hautalan (2012, 16) mukaan taideterapiassa oppimiskokemus on keskeinen. Taideterapia rentouttaa ja auttaa tunteiden käsittelyssä. Deweyn näkemyksen mukaan taide toimii ja palvelee ihmistä kolmella eri tavalla ensimmäiseksi vuorovaikutuksen kokemuksena, toiseksi taide jättää ihmiseen peruuttamattoman muutoksen ja kolmanneksi taide palvelee pelkkänä kokemuksena itsestään. Deweyn näkemys tukee vuorovaikutuksen paranemista ja itsetuntemuksen ja kuntoutumisen prosessia kuvataideterapian avulla tutkimusryhmässäni.

”Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on Kolbin johtopäätös, jossa oppiminen ja toipuminen on prosessi, joka perustuu kokemukseen, eikä sitä voi tarkastella yksinomaan lopputuloksesta käsin” (Hautala 2008, 32). Tässä onkin haastetta koulussa tehtävälle kuvataideterapialle. Toisaalta taidekasvatuskin voi mielestäni toimia terapeutisesti, olematta varsinaisesti taideterapiaa, erityisesti tunnekokemusten purkamisessa ja käsittelyssä.

Rankasen (2007, 42) mukaan taide tuo terapiasuhteen näkyväksi ja se mahdollistaa sanattomien kokemusten ja mielikuvien tuomisen aistein havaittavaksi. Terapeuttinen vuorovaikutus toimii taidetyöskentelyssä sekä kuvan, sanallisen vuorovaikutuksen että sanattomien viestien kautta. Terapeutti voikin tarkastella asiakkaan kehollista kommunikaatiota taidetyöskentelyn ja sanallistamisen aikana. Taidetyöskentelyprosessissa asiakas voi ikään kuin irrallisesti tarkastella omaan elämäänsä liittyvien asioiden käsittelyä. Terapeuttinen vuorovaikutus toimii taidetyöskentelyssä yhdessä tekemällä sekä kommunikoiden työskentelyn avulla, kuvilla, ilmeillä, äänellä sekä kehon kielellä.

Observoin asiakkaitteni työskentelyä ja muistiinpanoni perustuvat omaan havainnointiini heidän käyttäytymisestään ja työskentelystään. Jakaessamme kuvia tein myös muistiinpanoja välittömästi terapiaistunnon jälkeen. Huomasin omien taitojeni kehittyvän vain terapiatyötä tekemällä. Alussa oli vaikeampaa havainnoida kaikkea tilassa tapahtuvaa ja myös prosessia itsessäni.

”Taideterapeuttinen työskentely etenee aloituksesta, virittäytymiseen, taidetyöskentelyyn, jakamiseen, liittämiseen ja lopetukseen ” (Rankanen 2007, 92).

Tällöin aloitus on oman fyysisen ja psyykkisen tilan tarkastelua. On mahdollista pysähtyä ja saada kosketus itseensä ja toisen kohtaamiseen. Virittäytyminen on valmistautumista varsinaiseen syväprosessiin. Taidetyöskentelyssä tapahtuu paljon sanatonta psyykkistä työskentelyä fyysisen ja aistitoiminnan välillä. Jakamisella tarkoitetaan kuvien katsomista ja niistä puhumista, mutta myös niiden sisällön elementtien tutkimista ja työstämistä näkyväksi eri taidemuodoilla. Liittämisvaiheessa siirrytään etsi-

mään luovan prosessin aikana koetusta ja jaetusta yhteyksiä omaan elämään. Lopeutusvaiheessa asiakas ja terapeutti pohtivat yhdessä, onko oma olotila tai näkökulma muuttunut taideterapiatyöskentelyn aikana. (Rankanen 2007, 91.)

### 3.1 Taideterapiasta koulussa

#### 3.1.1 Toiminnan lähtökohtia

Musiikki ja ilmaisutaito kuvataiteen lisäksi liittyvät myös vahvasti kouluni toimintakulttuuriin. Tällaisessa poikkitaiteellisessa yhteisössä on helppo toimia. Kerroin heti alussa opettajille, että esiin tulevat asiat ovat oppilaiden ja minun välisiä. En voi kertoa niistä heille. Meillä on avoimuuden ilmapiiri muuten asioissa, jotka vaikuttavat hyvään oppimisympäristöön.

Tuntikehyksemme ei ole varattu kuvataideterapiatunteihin resurssia. Tuntien sijoittaminen, varsinkin ensimmäisen ryhmän kanssa sopi omaan työjärjestykseeni ainoastaan koulupäivän päätteeksi, koska työjärjestyksen olin jo tehnyt kesällä, kun en vielä tiennyt harjoittelusta. Toisen ryhmän kanssa kävi samoin, koska osallistujat olivat omalta luokaltani ja työjärjestyksessä ei ollut muuta yhteistä aikaa kuin koulupäivän jälkeen. Ilokseni huomasin kuitenkin, että oppilaat olivat hyvin sitoutuneita työhön ja turhia poissaoloja ei juuri ollut.

Käytän myös piirtämistä muutenkin vaihtoehtona, jos jää vapaa-aikaa, kun tehtävät on suoritettu. Luokassani on aina tarjolla piirustuspaperia, värejä ja kyniä. Hyvin monet, myös toisen ryhmäni pojat tarttuvat nyt mieluummin paperiin ja kynään kuin toistensa hiuksiin. Joskus varsin veriset ja sotaiset kuvat tulivat paperille ja he kävivät näyttämässä niitä minulle. Niistä ei useinkaan puhuttu sen enempää kuin tekijä itse halusi kertoa. En esittänyt välttämättä kysymyksiä eli sanaton viestintä toimii kuvan tasolla.

Kuvataiteen tunneilla käytän aiheena silloin tällöin samantapaisia aiheita kuin käytin ryhmässäni. Näin menetelmällisesti taideterapia sopii hyvin tavalliseenkin luokkatilanteeseen. Luokkahuoneemme on meidän turvapesäme, jossa voi kuvallisesti ilmaista tunteita ja meille syntyy vuorovaikutusprosessi, joka on kaikessa oppimisesakin tärkeää.

Omassa opiskelussani huomasin, kuinka hyvän pohjan ryhmädynaamisten ilmiöiden tarkastelu antoi opetustyöhön. Peruskoulun opetussuunnitelmat sisältävät paljon sirpaleittoa ja oppiaine on melkoisen raskasta. Kuitenkin peruskoulun tehtävä on myös kasvattaa. Kuvataideterapian osuus soveltuisi hyvin menetelmällisesti moneenkin oppiaineeseen ja erityisesti oppimisympäristön luomiseksi hyväsyväksi ja eheyttäväksi. Juuri oppimisympäristöllähän on suuri merkitys oppimiseen ja hyvinvointiin.

Opetusministeriön psykoterapiakoulutustyöryhmän mukaan (OPM:n työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2003:6) taideterapiat ovat luonteeltaan ennaltaehkäisevää, hoitavaa ja kuntouttavaa kasvatus-, sosiaali- ja terveysalan työtä. Taideterapia on taiteellisen ilmaisun käyttöä vuorovaikutussuhteessa. Tavoitteet määräytyvät asiakkaiden tarpeiden ja elämäntilanteen mukaan. Taideterapia pyrkii lisäämään asiakkaan itseymmärrystä tunteiden ja ajatusten osalta luovan ilmaisun avulla. Tavoitteena on edesauttaa asiakkaan persoonallista kehitystä ja luovuutta sekä antaa keinoja psyykkisistä kriiseistä selviytymiseen. Taideterapia on sekä sosiaalityötä että ennalta ehkäisevää terveysalan työtä myös koulussa.

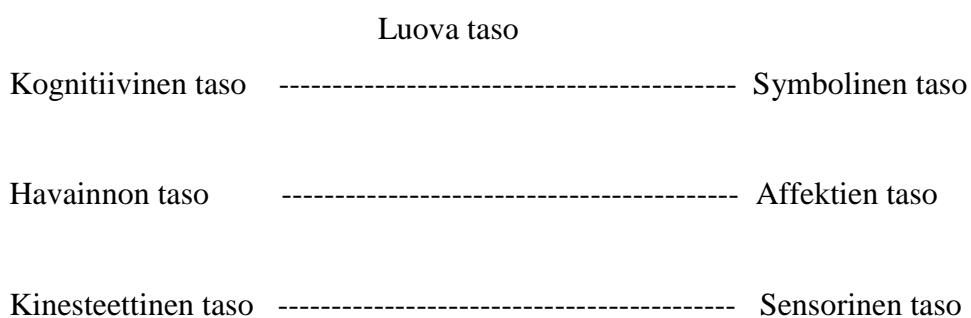
”Taiteen luontainen parantava vaikutus on kiistattomasti yhteisenä tekijänä kaikissa taideterapian muodoissa ja jokaisessa niistä huomioidaan taiteilijan suhde teokseen-sa” (Shaverien 2011, 150). Koulussa terapeuttisina oppimissisältöinä voivat kuvataiteen lisäksi toimia myös sanataide, draama, liikunta ja musiikki. Lisäksi opetussuunnitelman aiheisällöt antavat väljyyttä käyttää ilmaisun eri muotoja oppimisympäristönä. Kuten Rankanen (2007, 38) toteaa kaikella taiteella musiikista kirjallisuuteen ja kuvista draamaan ja tanssiin on kautta ihmiskunnan historian ollut milloin lohdutta-

va, milloin innoittava tai ymmärrystä ja yhteisyyttä luova psykososiaalinen funktio-  
sa.

Kokemukseni mukaan kouluopetuksessa taideaineilla on tunteiden käsittelyn oppimi-  
sessa tärkeä sija ja samalla ne myös keventävät teoreettisen opetussuunnitelman ras-  
kautta. Lisäksi olen huomannut, että taideaineet ovat monelle oppimisvaikeuksien  
kanssa painiville lapsille hengähdyskenttä ja samalla onnistumisen elämysten tuoja.  
Koulun kerhotunneista suosituimpia ovatkin juuri kädentaitojen, kuvataiteen ja mu-  
siikin kerhot. Hautalan tutkimuksen mukaan kuvataideterapeutit kuvaavat kuvataide-  
terapiaa oppimisympäristöksi, joka tekee hyvää itsetunnolle. Luottamussuhde on ta-  
voite, joka auttaa oppijaa rakentamaan itsetuntoaan turvallisessa ympäristössä: oppi-  
joiden ja terapeutin välille syntyy yhteistyösuhde (Hautala, 2008,135).

Taideterapeutti Vija Lusebrink (Malchiodi 2010, 33) on huomauttanut, että mieliku-  
vat ovat silta ruumiin ja mielen välillä tai tiedonkäsittelyn tietoisien tasojen ja ruu-  
missa tapahtuvien fysiologisten muutosten välillä.

### Kaavio 3 Ilmaisullisten terapioiden jatkumo



Lusebrinkin mukaan kinesteettisellä tasolla tarkoitetaan yksilön varhaisimpia koke-  
muksia. Jo sikiöajalla tapahtuneet tapahtumat tallentuvat muistiin tällä tasolla. Taide-  
työskentely vaatii motorista toimintaa. Taidemateriaalina voidaan käyttää myös eri-  
laisia aistimuksellisia ominaisuuksia.

Sensorisella tasolla, aistimuksilla on kuten näkö ja tuntoaisteilla on vankka asema. Kuvataideterapiassa taidemateriaalien käsittelyssä aistimukset liittyvät työskentelyyn ja kuvan katsomiseen. ( Rankanen 2007, 66–68.)

Edelleen Rankasen mukaan havainto-affektitaso liittyy yksilön kehityksessä havaintokyvyn kehittymiseen sekä tunne-elämän biologiseen tasoon eli affektien kehittymiseen. Tämä taso viittaa visuaaliseen havaintoon ja kuvallisen ilmaisun muodollisiin elementteihin, kuten väreihin, viivoihin ja muotoihin. Taidetyöskentelyssä tapahtuu kuvan konkreettisen rakenteen ja muodollisten elementtien organisointi ja esteettisen järjestyksen luominen ja havainnoiminen eri etäisyyksiltä ja näkökulmista (Rankanen 2007, 71–74.)

Kognitiivis-symbolinen taso sisältää muistin, oppimisen ja merkitysten rakentamisen. Toiminta tällä tasolla tapahtuu käsitteellisellä tasolla ja sisältää ilmiöiden ja kokemusten sanallistamista ja kuvallista abstrahoimista. Lisäksi luova taso toimii muita tasoja yhdistävänä synteeseinä. Luova prosessi tarjoaa taideterapiassa mahdollisuuden yhdistää aistikokemuksia tiedon ja tunteiden käsittelyyn. Jokainen luova prosessi etenee ennalta arvaamattomalla tavalla eri tasojen ja yhdistellen. (Rankanen 2007, 74.)

### 3.1.2 Ryhmäterapia

Riley (Malchiodi 2010, 369) mukaan ryhmää sitovat terapian säännöt: aika, paikka, saapuminen ajoissa paikalle, paikalla pysyminen terapian loppuun saakka, prosessiin osallistuminen ja se, että teoksia ei saa vahingoittaa. Teokset tulee säilyttää myös lukitussa kaapissa. Ryhmältä itseltään löytyvät ne voimavarat, joita ratkaisujen löytäminen vaatii.

Kaikki edellä oleva on tärkeää sitoutumiselle kuvataideterapiaryhmään ja pohjana koko terapiaprosessille. Omien havaintojeni mukaan terapian rajoista tulee pitää kaikissa olosuhteissa tiukasti kiinni.

Kuvataideterapiaa voidaan tehdä sekä yksilöterapiana että ryhmäterapiana. Kuvataideterapia voi olla ennaltaehkäisevää, hoidollista tai kuntouttavaa. Ryhmäterapiassa kuten yksilöterapiassakin on samanlaiset ulkoiset edellytykset terapiatila, taidemateriaalit, terapia-aika, terapian kesto ja maksaja. Koulussa useimmiten on kyse ryhmäterapiasta. Toisaalta juuri ryhmätoiminta on myös sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kannalta myönteistä. Ryhmästä saa myös tukea ja se kantaa yksilöä. Huomasin tämän myös omassa ryhmässäni. Tavoitteena oli vuorovaikutuksen parantaminen, koska lapsilla oli paljon keskinäisiä konflikteja. Rajojen määrittäminen tehtiin aluksi ja he noudattivat niitä hyvin.

Aloitettaessa ryhmäterapiaa kartoitetaan asiakasryhmä ja haastatellaan asiakkaat, jotta saadaan luotua yhteistyöverkosto. Minulle oli tärkeää saada itse valita ryhmän jäsenet. Pidän sitä ryhmädynamiikan kannalta tärkeänä. Terapiasopimus tehdään myös ryhmäterapiassa. Ryhmässä on tärkeää korostaa ryhmän eettisyyttä ja luottamuksellisuutta. Ryhmän jäsenten ei ole lupa kertoa ryhmässä esille tulevia asioita ryhmän ulkopuolella, vaitiolovelvollisuus koskee niin ryhmän jäseniä kuin terapeuttiakin. Lapsiryhmä osasi hyvin luoda luottamukselliset suhteet toisiinsa, eivätkä tietojeni mukaan kertoneet asioista ryhmän ulkopuolella.

Ryhmässä sovitaan aluksi myös terapian tavoitteista. Ryhmäterapiassa terapia kulkee ryhmädynamiikan lainalaisuuksien mukaan ja terapeutin tulee tiedostaa ryhmän dynaaminen eteneminen. Joskus voi huomata konfliktit tai tietynlaiset klikkiytymät ryhmässä. Aina ei terapeutillekaan ole helppoa ottaa vastaan ryhmän vaatimuksia tai jopa halveksuntaan. Ammattilaisena terapeutti ei kuitenkaan mene mukaan epäasiallisuuksiin, vaan pitää ryhmän eettisyyden rajoista huolen.

Lasten taideilmaisun kanssa työskennellessä terapeutin tulee välttää tulkintaa eli sitä katsotaan mieli avoimena, ei käytetä ennalta määrättyjä luetteloita merkityksestä. Naumburg oli ehdottomasti sitä mieltä, että ainoastaan henkilö itse saattoi antaa merkityksen omalle taiteelleen. (Rubin 2011, 101.)

Taidetyöskentelyn aikana lapset saattavat puhua, varsinkin jos heillä on taustalla jokin traumaattinen kokemus. Joitakin puhuminen piirtämisen aikana auttaa tai toisaalta murrosikäiset eivät puhu mielellään. Osa lapsista selvästi nauttii terapeutin huomiosta. Olen huomannut, että varsinkin ryhmäprosessin edetessä jokaisen lapsen on tärkeää saada puhua, vaikka jotkut heistä olivat alkuvaiheessa vähäpuheisia. Monet lapset tarvitsevat rohkaisua ja usein kysymykset auttavat heitä kuvan sanallistamisessa. Toisaalta mielessäni kävi ajatus, että jos kysymysten tekeminen saakin aikaan sen, että lapsi odottaa paljon tukea kerronnalleen. Se ei ehkä edistä omatoimista sanallistamista.

### 3.1.3 Näkökulma neurotieteen ja taideterapian yhteydestä

Sosionomin aineopinnoissani tarkastelimme neurotieteen kannalta taideterapiatyöskentelyä. Mannin luennolla tutustuimme viimeaikaisiin tutkimuksiin, jotka viittaavat siihen, että kuvat vaikuttavat tunteisiin ja ajatuksiin sekä sitä kautta myös hyvinvointiin. Taidetyöskentely vaikuttaa neuropsykologisesti lähestymistavaltaan monitieteellisesti. Tiedetään, että aivot tuntevat niin paljon, ettei tietoinen mieli voi sitä koskaan saavuttaa. Ihmisellä on jokin tunnetila ilman, että hän tietää, mistä se johtuu. (Huusari-Kotilainen ym. 2010)

Varhaislapsuuden kiintymyssuhde vaikuttaa läpi koko elämän neurologisena ilmiönä. Malchiodin mukaan neurotiede on aivojen ja niiden toimintojen tutkimusta ja se on alkanut vaikuttaa psykoterapian sekä mielen ja ruumiin yhteyttä korostavien lähestymistapojen laajuuteen ja käytäntöön. (Malchiodi 2010, 31.)



Malchiodi on tutkimuksessaan huomannut, että molempia aivopuoliskoja aktivoidaan kuvan tekemisen avulla. Tutkimuksissa on huomattu, että vasemman aivopuoliskon kehittyminen edellyttää kielellistä ilmaisukykyä. Kiintymyssuhteen muodostumiseen tarvitaan oikeaa aivopuoliskoja. Oikeanpuoleisen aivopuoliskon toimintaa ilmaistaan ei-sanallisella pohjalta piirtämällä tai käyttämällä piirustusta kertomaan tunteista tai kokemuksista. Taideterapia voi olla tärkeä työvälinen kiintymyssuhteen hoidossa. (Huusari-Kotilainen ym. 2010)

Tiesin, että omassa ryhmässäni oli lapsi, jolla oli todella vaikeat kotiolot ja hänen kiintymyssuhteensa oli häiriintynyt. Hänen varhaislapsuutensa oli ollut hyvin epävaaka ja hänen oli vaikeaa toimia ryhmässä. Kuitenkin hän halusi aina tulla ryhmään ja yllätyin tarkkaillessani häntä, kuinka intensiivisesti hän keskittyi. Kuvan jakamisvaiheessa hän puhui paljon ja kommentoi asiallisesti muiden töitä. Oppitunneilla hänen oli vaikea keskittyä työhön ja hän meni helposti mukaan epäasialliseen toimintaan. Kuvan teolla hän saavutti jonkinlaisen vakaan keskittymisen olotilan.

### 3.2 Hyvinvointia taideterapian avulla

Malchiodi on huomannut, että sensorinen stimulaatio viittaa siihen, että taide- tai leikkimateriaaleja käytetään sensoristen, visuaalisten, motoristen ja vuorovaikutustaitojen lisäämiseen sekä terapeutin että muiden lasten kanssa. ( Malchiodi ym. 2010, 120)

Kuvan tekeminen antaa mahdollisuuden jokaiselle ikään kuin tehdä muille näkyväksi sitä, mikä itsestä on jäänyt piiloon ja mitä ei osaa sanallistaa. Kuvan teko mahdollistaa tulla ymmärretyksi. Kaikki lapset eivät ole puheliaita. Ryhmässäni oli yksi hyvin ujo lapsi ja hänen oli vaikea jakaa kuvaa muiden kanssa. Hän olisi kertonut vain minulle mieluummin kuin koko ryhmälle. Vähitellen hänkin halusi puhua kuvastaan, vaikka usein hän tarvitsi apua. Kyselin häneltä joitakin asioita ja se yleensä auttoi

häntä kertomaan. Hän oli loppupiirissämme mielellään viimeinen kertoja, ehkä sekin oli jonkinlainen varmistus siitä, että kun aika loppuu, hänen ei tarvitse kertoa kovin paljon.

Taitojen omaksuminen tarkoittaa tietyn toiminnan oppimista toisiaan seuraavien vaiheiden sarjan kautta tarkoituksena omaksua yhä monimutkaisempia taitoja. Joillekin taidemateriaalien ja välineiden mukauttaminen on tärkeä johdanto taiteen aloittamiseen. (Malchiodi ym. 2010, 124.)

Silver (2010, 483) kehitti strategioiden pohjalta kognitiivista kehitystä arvioivan piirustustestin.

ennakoiva piirtäminen - testaa järjestelytaitoa

piirtäminen havaintojen perusteella - testaa kykyä esittää avaruudellisia suhteita: korkeutta, leveyttä ja syvyyttä

piirtäminen mielikuvituksen mukaan - testaa kykyä käsitellä abstrakteja käsitteitä, käyttää omaa luovuutta ja projisoida tunteita

Opetustyössä tästä tiedosta opetusmenetelmää valitessa on hyötyä. Tämä piirustus-testi antaa tietoa opettajalle oppijan kehityksellisestä tasosta. Oppilashuollollisessa työssä tätä tietoa voidaan hyödyntää, kun oppilaan yleisen tai erityisen tuen toimenpiteitä mietitään. Sosionomin tai koulukuraattorin työvälineenä se on myös hyvänä lisänä.

### 3.3 Kuvan käyttö traumaattisten tilanteiden purkamisessa

#### 3.3.1 Ryhmässä

Steelen ja Gilin mielestä taide- ja leikkiterapiaa voidaan käyttää trauman käsittelyyn ja piirtämistä hyödyntävät menetelmät onnistuvat lieventämään traumaperäistä stressihäiriötä, silloin kun lapsi on altistunut kouluammuskelulle tai muulle traumaattiselle tapahtumalle. Taidepohjaiset hoitomuodot osoittautuivat yhdeksi harvoista tavoista saada yhteys lasten pelkoihin, ahdistukseen ja muihin trauman jälkitiloihin. (Malchiodi 2010, 149)

Omassa toiminnassani käytin piirtämistä traumaperäisen stressin käsittelyyn jo muutama vuosi sitten Jokelan ja Kauhajoen kouluammuskelun jälkeen. Kun pystyin havainnoimaan omaa luokkaani myös muissa työtilanteissa, teetin mm. Kauhajoen tragedian jälkeen taideterapeuttisella menetelmällä kuvia koko luokan oppilaille ja jaoin ne keskusteluissa, joita käytiin pitkään, jopa osittain vielä seuraavana päivänäkin.

Jotkut oppilaista kertoivat myös nähneensä unia tapahtumasta ja selvästi turvallisuus oli järkkynyt. Minulta kysyttiin: ”Olisitko sä ope pelastanut meidät? Me oltais tultu sun pöytäs alle turvaan.” Ajan kuluessa kuitenkin turvallisuudentunne palasi takaisin ja sain säilyttää heidän tekemänsä kuvat kaapissani. Kukaan ei halunnut viedä omaa kuvaansa kotiin. Ehkä se, että oli saanut purkaa traumansa paperille ja antaa se kuvana pois kaappiin säilytettäväksi vei kauemmaksi pelon ja ahdistuksen. (kuva 7 )

Huomasin kuvataideterapiaryhmissäni, että usein lapset kertoivat unistaan. Jos uni oli ollut pelottava tai siinä oli tapahtunut jotain järkyttävää, lapset halusivat tuoda sen mukaan kuviinsa. Myös levollisista ja kauniista unista puhuttiin ja maalattiin. Uni- ja mielikuvat ovat myös osa laajempaa kuvan käsitettä ja usein unet toimivatkin mielen tapana käsitellä vaikeita asioita.

”Akuutille traumalle altistuneet lapset tekevät usein yksinkertaisia luonnoksia ja käyttivät mustaa ja punaista väriä hallitsevasti” (Malchiodi 2010, 151). Tein täysin saman havainnon omista oppilaistani ja lisäksi trauman kokenut oppilaani, joka kävi minulla yksilöterapiassa, käytti juuri samanlaista tekniikkaa ja samoja värejä. Malchiodin (2010, 151) mukaan taideterapialla voidaan helpottaa jännitystä ja ahdistusta ja se myös rentouttaa, kuten koen luokassani tapahtuneen.

Oppilaat jättivät minulle piirroksensa ja kertoivat niistä. Käsitelimme myös perinteisesti turvallisuussuunnitelman pohjalta pelkoa ja uhkaa puhumalla niistä. Mietimme myös turvaa, jos jotakin tapahtuisi meidän koulussamme. Olin helpottunut, kun pienet oppilaat kokivat oman luokkatilan turvallisenä kaikesta jossakin ulkopuolella tapahtuneesta huolimatta. Winnicotin turvapesäajattelu tuntui itsestänikin hyvältä. Lapsen työpaikan tulee olla hänelle turvallinen paikka ilman terapia-ajatteluakin. Ehkä tällä tavalla minäkin sain annettua lapsille tilaisuuden ulkoistaa ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan taideilmaisun kautta ja he saivat käsitellä vaikeaa asiaa.

Akuuttireaktio traumaan on: taistele/pakene, joka ilmenee yliärttyvyytenä. Sen jälkeen tulee antaudu/jähmety eli dissosioaatio. Huomasin koulussa toisen kouluampumistilanteen jälkeen dissosiativisia oireita käyttäytymisessä. Se ilmeni poissaolevana käyttäytymisenä ja mekaanisena toimintana. Ahdistavista mielikuvista puhuttiin ja piirrettiin vielä myöhemminkin. Varsinaista debriefingiä eli tilanteen purkua ei suositella heti traumaattisen kokemuksen jälkeen, siksi teimme kuvataideterapian keinoin trauman purkutyötä seuraavana päivänä omassa koulussamme turvallisessa luokkatilassa luotettavan aikuisen kanssa. Tämän tilanteen jälkeen ajattelin luokkatilaa ”turvapesänä” oppilaille. Muutamat kysyivätkin, voisiko tänne tulla joku ja miten me suojautuisimme. Minulta kysyttiin myös: ”Suojelisitko sinä meitä, jos tänne tulisi joku? Puhuimme siitä, että varmasti suojelemme toisiamme vaarallisessa tilanteessa ja varsinkin aikuisen tehtävä on suojella lapsia.

Turvapesäajattelu sopii hyvin myös koulussa luokkatyöskentelyyn. Oppimisympäristö on varmasti parempi, jos oppilas tuntee sen olevan riittävän turvallinen. Turvallisessa ympäristössä voi oppia tunnetyöskentelyä ja myös negatiiviset tunteet voi il-

maista turvallisesti ja opettaja ottaa ne vastaan tai vastaanottaja on terapeutti kuvataideterapiatunnilla. Koulun tasolla opettaja on monesti samantapaisessa tilanteessa opettaessaan oppilaitaan. Itseäni on hätkähdyttänyt lasten turvattomuus, jolle kuvataideterapeuttisin keinoin voidaan kokemusteni mukaan tehdä paljonkin, samoin kuvat tuovat lisänsä oppijan tuntemukseen ja sitä myöten myös auttavat oppilashuoltoasioiden käsittelyssä.

Lapsilla ei ole kielellistä kykyä pukea kriisiä sanoiksi. Taideilmaisu on lapsille luonnollinen ilmaisun muoto. Groos ja Haynes olettivat, että taideilmaisu on hyödyllinen apukeino lasten terapiassa:

- se saattaa helpottaa ahdistusta ja auttaa lapsia tuntemaan olonsa mukavaksi terapeutin seurassa
- se saattaa lisätä asioiden mieleen palauttamista
- se saattaa auttaa lapsia jäsentämään kertomuksiaan
- se saattaa kannustaa lapsia kertomaan enemmän kuin he kertoisivat ainoastaan kielellisessä haastattelussa (Malchiodi 2010, 147).

### 3.3.2 Yksilön kanssa

Ryhmän toimintaa voidaan tarkastella ryhmän tai yksilön näkökulmasta. Yksilön näkökulmasta keskitytään tarkastelemaan yksilön osallistumista ryhmän toimintaan ja sitä, miten yksilön toiminta vaikuttaa koko ryhmään. Puheenvuorojen kautta voidaan tarkastella, kuinka yksilö osallistuu ja millaisia funktioita hänen osallistumisensa keskustelussa täyttää. Osallistumistapojen perusteella voidaan tehdä päätelmiä esimerkiksi viestintäkäyttäytymisen taidokkuudesta tai siitä, millaisia rooleja yksilöllä on ryhmässä.

Yksilön osallistumistapoihin vaikuttavat monenlaiset yksilön ominaisuudet, kuten persoonallisuuden piirteet, asenteet, arvot, tunteet, ajattelutavat ja vuorovaikutustaidot. Yksilöllä voi olla taipumus osallistua ryhmän toimintaan toistuvasti samalla ta-

valla, joten osallistumistavat voidaan tulkita myös rooleina. Yksilön toimintaan vaikuttaa myös ryhmä, jonka jäsen hän on.

Keskeistä osallistumistavoissa on niiden tarkoituksenmukaisuus ja joustavuus. Esimerkiksi puheenvuorot, joissa täsmennetään asiaa tai esitetään kysymyksiä, voivat edistää ryhmän asiatehtäviä. Ryhmän suhdetehtäviä tukevissa puheenvuoroissa taas voidaan esimerkiksi kannustaa toisia. Taitava yksilö osallistuu ryhmätilanteeseen tarpeen mukaan sekä asia- että suhdetehtäviä edistävällä tavalla. (Kasvi, J. n.d.)

### 3.4 Kehityksellinen taideterapia

”Kehityksellinen taideterapia on erityisen suosittu silloin, kun asiakkaalla on kehitysviivästymiä: kognitiivisia vaikeuksia, näkö- ja kuuloaistiin liittyviä vaikeuksia tai fyysisiä vammoja” (Malchiodi ym. 2010, 130). Kokenut opettaja voi hyvinkin nähdä lapsen töistä sen, mitä lapsen vahvuutta on ruvettava kehittämään. Oppilashuollossa moniammatillisena yhteistyönä ja tuen suunnittelussa terveydenhoitajan kanssa kehityksellinen taideterapia on yksi tuen muoto.

Omassa taideterapiaryhmässäni käytin kehityksellisen taideterapian teoriaa, varsinkin kriisiterapiaa tehdessäni. Koulussa opettajan tulee olla myös selvillä lapsen kehityksestä. Silloin on helpompi ymmärtää vallitsevia ilmiöitä. Varsinkin taideilmaisussa olen huomannut, että erityisesti kuvallinen ilmaisu etenee lapsilla samalla tavoin. Olen taidekasvattajana tietoinen kehityksestä ja sen etenemisestä. (kuva 3)

Malchiodi (2010, 119) on selvittänyt, että taideterapian kehityksellisessä lähestymistavassa käytetään normatiivista luovaa ja henkistä kasvua yksilön ymmärtämisen ohjenuorana. Lähtökohtana on ollut Victor Lowenfeldin (1957) ajatus siitä, että taiteen tekeminen auttaa itseilmaisussa ja vahvistaa emotionaalista hyvinvointia. Lowenfeldin ajatukset pohjautuvat psykoanalyttiseen ajatteluun. Hän kehitti termin taidekasvatusterapia. Kehityksellistä taideterapiaa käytetään useimmiten lasten kanssa, mutta

sitä voidaan soveltaa minkä ikäisiin henkilöihin tahansa. Taiteen tekeminen herättelee varhaisia sensorisia muistoja ja hyödyntää symbolista ilmaisua, jota esiintyy kautta koko kehitysjakumon. Sitä voidaan käyttää myös tilanteissa, joissa aikuinen on kokenut tunneperäisen stressiä tai trauman, koska taiteen tekeminen herättelee varhaisia sensorisia muistoja ja hyödyntää symbolista ilmaisua, jota esiintyy kautta koko kehitysjakumon.

Lowenfeldin ajatuksiin perustui myös Kramerin (1971) havainnot hänen työskennellessään kulttuurisesti heikossa asemassa olevien ja tunne-elämältään vammautuneiden lasten kanssa. Myöhemmin Uhlin (1972) loi teorian kehityksellistä terapiaa varten. Siinä yhdistyivät psykoanalyttiset ja analyttiset periaatteet ja normaali taiteellinen kehitys. Henley (1992) yhdisti Lowenfeldin ja Kramerin teorian ja loi niiden pohjalta lähestymistavan emotionaalisesti ja fyysisesti vammautuneiden lasten hoitoon (Malchiodi ym. 2010, 119.)

Kehityksellistä lähestymistapaa käyttävä terapeutti hyödyntää sekä taiteellisen ilmaisun normaaleja kehitysvaiheita että normaaleja leikkejä, motorisia taitoja ja sosiaalista vuorovaikutusta arvioinnin ja sitä seuraavien hoitotoimenpiteiden pohjana.

”Kaikki lapset käyvät läpi tietyt odotuksenmukaiset kehitysvaiheet taideilmaisussaan” (Malchiodi ym. 2010, 120). Suurin osa nykytutkimusta käsittelee lasten piirtämistä. Vähemmän käytetään muita taidemuotoja. Mielenkiintoista on se, että Malchiodin (2010, 120) mukaan taiteellisen kehityksen vaiheet ovat universaaleja. On todettu, että se kuuluu normaalisti kehittyneen lapsen kommunikointikykyyn taiteen avulla. Edelleen on huomattu, että jos lapsi pysyy jossakin kehitysvaiheessaan vuosia, hän saattaa tarvita rohkaisua tai tukea terapeutilta.

Olen huomannut, että jotkut lapset tarvitsevat hyvin paljon palautetta ja tukea omille kuvallisille tuotoksilleen. Osa lapsista jopa kättää positiivista palautetta sanomalla: ”Eikö tämä olekin huono?”

## 4 TOIMINNALLINEN TUTKIMUS

Olen työnohjauksessani huomannut, että liika tieto asiakkaan aikaisemmista vaiheista tai olosuhteista saattaa johdatella myös terapeuttia. Terapeutille saattaa syntyä ennakkoasenteita asiakasta kohtaan. Asenteet voivat johtua terapeutin omista tai joidenkin aikaisempien asiakkaiden kokemuksista. Jos asiakkaalla on hoitosuhde, siitä olisi hyvä keskustella asiakkaan tai hänen vanhempiansa kanssa. Yksilöterapiassa on myös sovittava käytännönjärjestelyistä esim. kulkemisesta terapiaan tai aikataulusta varsinkin, jos asiakas on lapsi tai kehitysvammainen.

Terapian tavoitteeksi esim. lapsella voidaan asettaa keskittymiskyvyn parantaminen tai aggressiivisten tunteiden purku. Tavoitteena terapiassa on myös elämän ilon ja merkityksen löytäminen. Aikaisemmat terapiat vahvistavat uutena aloitettavaa kuvataideterapiaa. Annikki Welling (2008, 168) painottaa lapsen kuvataideterapiassa vanhempien osuutta terapian tukena ja myös työskentelyä vanhempien kanssa. Olen omassa harjoitusryhmässäni huomannut myös vanhempien tuen olevan tärkeää ja vanhemmilla on vastuu siitä, että lapsi tulee ja pääsee terapiatunneille. Lapsen kannalta on hyvin tärkeää, että hän tietää, että luottamus säilyy, kun kaikki noudattavat yhteisiä sääntöjä.

### 4.1 Terapian ulkoiset edellytykset

Terapian ulkoiset edellytykset ovat tila, aika, terapian kesto, taidemateriaalit, terapiasopimukset ja taloudelliset edellytykset. Hautala (2012, 14) painottaa terapian sisäisten rajojen muodostuvan juuri ulkoisista rajoista. Lisäksi rajat tukevat kolmiosuhteessa muodostunutta vuorovaikutusta ja mahdollistavat sen.



#### 4.1.1 Terapiatila

Terapiatilan tulee olla rauhallinen. Terapian aikana ei tilaan saa tulla muita ihmisiä edes käväisemään. Tämä ei koulussa ole aivan itsestään selvää. Soittokellon ääni ja muutkin äänet käytäviltä saattavat häiritä työskentelyä. Vein aina luokkani oveen lapun, että meitä ei saa häiritä ja se kyllä toi toivotun tuloksen. Työskentelyämme kunioitettiin.

Valaistuksen on oltava sopivaa työskentelyyn, parasta olisi päivänvalo. Vuodenaikojen mukaiset valaistusolosuhteet loivat mielestäni etenemisen tunnelman. Hämärä iltapäivän valo talvella tai kirkas aurinko keväällä toi kuviin vuodenkiertoa kuvaavia värejä ja aiheitakin. Vesipiste on suotava työtilassa tai terapeutti voi tuoda veden sangossa tilaan. Pöytätilaa tulee olla riittävästi, tosin työskennellä voi myös lattialla. Usein lapset työskentelevät mielellään lattialla tai sitten se johtui siitä, että pulpetit ovat liian pieniä isoille papereille. Oppilaat valtasivat mielellään oman ”reviirin” lattialta.

Tilan on hyvä olla melko virikkeetön, jotta se ei ohjaile työskentelyä. Jos mahdollista työtilan tulisi olla aina sama tila ja siellä ei saisi tehdä suuria muutoksia tauonkaan aikana. Itse olen huomannut, kun jouduin remontin vuoksi vaihtamaan terapiatilaa, että se aiheutti levottomuutta ryhmässä, kun ei ollutkaan enää sitä ”omaa paikkaa”.

Koulussa tehtävässä taideterapiassa ei läheskään aina ole mahdollista, että kuvataideterapialle olisi oma tila. Usein tila toimii myös muussa tarkoituksessa. Itselläni oma luokkatilani toimi myös terapiatilana. Hankaluutena oli tilojen laittaminen kuntoon terapiatilannetta varten, jos terapiaa edeltävää aikaa ei ollut paljon. Koulussa välitunnin aika saattaa olla ainoa hetki, jolloin tila varustellaan terapiatyötä varten. Toisaalta ajattelen, että omassa luokassa tehtävä kuvataideterapia saa aikaan potentiaalisen tilan ja turvallisuuden tunteen myös muuna aikana. Ajattelen sen näin vaikuttavan erityisesti taideoppimiseen ja vuorovaikutuksen paranemiseen. Opetustyössä käytän myös tilan suomaan turvaa ja mukavuutta. Jos lapsi tuntee olonsa rennoksi esim. luki-

essaan kirjoja, väitän, että rennosti tyynyllä istuen saa paremman lukukokemuksen ja se vaikuttaa positiivisesti oppimiseen.

#### 4.1.2 Taidemateriaalit

Taideterapiassa voidaan tarjota erilaisia taidemateriaaleja. Lasten taideterapiaryhmässä sensorisella tasolla tehtävä terapia on keskeisessä asemassa. Useimmiten kuitenkin pullovärit ovat oivallisia, mutta mm. savea voidaan käyttää sekä erilaisia kyniä. Omat oppilaani työskentelivät mielellään peiteväreillä. Niillä saa aikaan herkkiä kuultavia värejä, mutta myös voimakkaita väripintoja. Varsinkin poikaryhmässä käytin myös laatikoita, askartelutikkuja ja muuta rakenneltavaa materiaalia.

Koulussa oppiminen ja opettaminen ovat lapsen ikäkauteen ja kasvun ymmärtämiseen perustuvaa. Pienten lasten parissa taidekasvatuskin on omanlaistaan. Pienten oppilaiden kanssa käytettävät taidemateriaalit ja tuottaminen ovat heidän lähtökohdistaan suunniteltuja ja etenevät lapsen kasvaessa toisenlaisiksi. Itse annan kuvataiteen tunnilla usein vaihtoehtoiset materiaalit, koska ne saattavat vaikuttaa paljonkin ilmaisuun.

Käytin ryhmässäni välillä molemmin käsin tehtäviä työskentelytapoja, maalausta käsin ja muovailua. Usein käsin maalaus päättyi käsien maalaamiseen. (kuvat 8-12) Siinä suhteessa kuvataideterapiatunnit (Rankanen 2007, 94) eroavatkin kuvataiteen opetuksesta. Terapiatunneilla käytetään taidemateriaaleja vapaammin ja ilmaisu tulee lapselta ilman opetuksen viitekehystä. Taidetyöskentelyn aikana tapahtuu paljon sanatonta psyykkistä työskentelyä samanaikaisesti fyysisen ja aistitoimintojen kanssa.

Jos asiakas on allerginen materiaaleille, on hankittava aina myrkyttömiä värejä, erityisesti, kun on kyse pienistä lapsista. On tärkeää, että töitä voidaan katsoa. Ne voidaan ripustaa seinälle tai ne voivat olla piirin keskustassa. Erityisen merkityksellistä on, että valmiit työt voidaan säilyttää lukollisessa kaapissa ja niitä ei voi ulkopuoliset käydä katselemassa. Kun asiakas luovuttaa kuvan terapeutille, syntyy luottamus.

Kuva on avain asiakkaan ja terapeutin vuorovaikutukseen. Terapeutin tulee kysyä aina lupa asiakkaalta, jos hän esimerkiksi näyttää kuvaa työnohjaustilanteessa. Omassa työssäni olen vienyt lasten kanssa yhdessä työt lukolliseen kaappiini. Lapsille on tärkeää, että ulkopuoliset eivät näe töitä. Kuvia tulee säilyttää niin kauan kuin tarve vaatii, mutta ne voidaan antaa terapian lopuksi myös asiakkaalle kotiin. Kuvia on hyvä säilyttää, jos vain mahdollista kauankin, jotta niihin voidaan myöhemmin palata.

Osa oppilaista halusi kuvat itselleen terapian päättyessä, osa jätti minulle ne kaappiin. Opintojani varten kuvasin koko prosessin. Myöhemmin tarkastellessani kuvia, ne kertoivat paljon prosessin etenemisestä. Samalla kuvia voi tarkastella tehdessään muistiinpanoja terapiaistuntojen jälkeen. Näin palautuu mieleen keskustelussa esiin tulleet asiat.

Seeskari (2007, 81) on kirjoittanut taidemateriaalien rajoittamisesta. Taidemateriaalien rajoittaminen voi luoda struktuuria ja järjestystä, varsinkin sellaisten lasten kohdalla, joilla on vaikkapa keskittymisongelmia tai suuria vaikeuksia tehdä valintoja. Olen itse myös käyttänyt joskus samaa menetelmää, kun ryhmä on ollut kovin levoton. Olen sitä mieltä, että rajattu taidemateriaalien käyttö on toisinaan paikallaan. Terapeutin tulee kuitenkin osata ”lukea” ryhmäänsä ja soveltaa sitten menetelmää. Kun on kyse levottomista lapsista, voidaan työtila ”karsia” virikkeiltään neutraaliksi. Tarkoitus on tukea oppilasta, että hän oppisi käsittelemään omia tunteitaan. Tavoitteena on myös tukea hänen taiteellista ilmaisuaan sekä luovaa ja henkistä kasvua.

Harjoitellessani Tallinnassa terapeutti rajoitti värien käyttöä eli strukturoi työtä skitsofreniaa sairastavien ryhmässä. Asiakkaan piti valita vain yksi mieliväri, jonka välööreja käytettiin. Se tuntui toimivan hyvin, jopa asiakkaalla, joka ei yleensä tehnyt mitään. Silloin hän sai tehdyksi autetusti kuvan. Tässä terapiatilanteessa terapeutti auttoi asiakasta kädestä pitäen. Kramer esitti periaatteen, että terapeutti on ikään kuin ”kolmas käsi”. Terapian päättyessä asiakas vaikutti onnelliselta saatuaan kuvansa

tehtyä. Voisin hyvin kuvitella, että tämän jälkeen terapia eteni paremmin. Omassa ryhmässäni en ole joutunut tilanteeseen, että asiakas ei olisi tehnyt mitään, mutta on selvästi aistittavissa, että lähelle istumaan tullut lapsi ikään kuin hakee minua kolmanneksi kädekseen.

”Yleensä jokaisella taideterapiatunnilla on tarjolla nopeasti työstettäviä, helppokäyttöisiä materiaaleja, jotka mahdollistavat eriasteisen kontrollin ja regression, värien käytön ja värittömän ilmaisun sekä kolmiulotteisen työskentelyn” (Huttula 2011,186).

”Materiaalien valinnassa tulee Robbinsin (2008) mukaan ottaa huomioon asiakkaan kehityksellisen tason mukaisesti hieno- ja karkeamotoriikan, motorisen hallinnan ja stimuloitumisen sekä aggressiivisen energian purkautumisen tarpeet” (Huttula 2011, 189).

#### 4.1.3 Terapia-aika

Terapia-aika tulee olla sovitettavissa esim. koulukuljetusjärjestelyiden kanssa. Omassa harjoitusryhmässäni sovin ajan kuljetusoppilaiden bussiaikataulun mukaan. Ei ole tarkoituksenmukaista, että lapsi joutuu yksin odottelemaan kuljetusta tai hän jää yksin terapeutin kanssa odottelemaan kuljetusta. Se voisi aiheuttaa muissa lapsissa kauteutta.

Yksilöterapiassa neljänkymmenenviiden minuutin terapia on useimmiten sopiva aika. Ryhmän koosta riippuen pitempi aika on paikallaan, jotta jokainen kuva ehditään jakaa kiireettömästi. Itsestäni tuntuu pahalta, jos jokainen lapsi ei saa tarpeeksi huomiota. Terapeutin tulee myös osata seurata ajankulua niin, ettei tule kiire ryhmän viimeisen kuvan kohdalla. Kelloa tulee katsoa vaivihkaa, että asiakas tuntee tullessa kuulluksi.

Huomasin, että usein jotkut lapset eivät olisi lähteneet kotiin, aivan samoin kuin koulussa huomaa, jos lapsella ei ole kotona hyvä olla. Lapsi jää mielellään kouluun opettajan kanssa, kun hän tuntee olevansa turvassa ja saa huomiota. Usein lapset myös muistavat ja osaavat palauttaa mieleen asioita, joista puhuttiin jaettaessa kuvaa ryhmässä. Olen myös huomannut, että lapset pystyvät paremmin jäsentämään kertomuksiaan ja kerronnasta tulee jollakin tavalla ”kokonaisempaa”. Koulussa käytetään lukemaan opetellessa kuvaluentaa, joka tukee kielellistä kertomista. Itse olen vähitellen entistä enemmän vakuuttuneempi siitä, että opettaja voi toimia terapeuttisesti tietämättään tai tietoisesti käyttämällä taideterapiaa opetusmenetelmänä esimerkiksi taidekasvatuksen, kuvataiteen, sanataiteen ja ilmaisutaiteen tunneilla.

#### 4.1.4 Terapian kesto

Terapian alussa tulee sopia terapian kestosta. Terapeutin tulee tunnustella terapian alussa, onko yhteistyöllä mahdollisuuksia. Liian helposti ei kannata antaa periksi, mutta joskus on sellaisia esteitä, ettei terapiaa kannata jatkaa.

Kuvataideterapiaa voidaan tehdä myös ns. avoimessa ryhmässä, jolloin ryhmään sitoutuminen on löyhää. Avoimessa ryhmässä asiakas voi tulla silloin, kun hänelle sopii. Tutustuin Tallinnassa yhteen avoimeen ryhmään, jonka terapeutti kertoi, että asiakkaat tulevat kuitenkin yleensä ryhmään, jos ei ole esim. sairauden aiheuttamaa estettä. Lasten ryhmäksi ei mielestäni sovi avoin ryhmä. Ryhmädynamiikan kannalta on tärkeää, että suljetussa ryhmässä ollaan aina paikalla. Ryhmän toimivuus muuttuu joka kerta, kun joku on poissa.

Rankanen (2007, 177) sanoo, että taideterapiaa toteutetaan usein ryhmissä. Kaikelle ryhmätoiminnalle ominaiset vuorovaikutuksen mallit, tunnereaktiot, normi- sekä valtakysymykset näkyvinä ja piilevinä ovat läsnä taideterapiaryhmissäkin huolimatta siitä, että toiminnan painopiste on paljolti yksilöllisessä ilmaisussa. Taideterapiaryhmissäkin syntyy joskus konflikteja ja se on oiva paikka oppia niiden käsittelyä. Ryhmä voi antaa myös positiivisia kokemuksia ryhmässä olemisesta. Juuri tämä on

se kantava voima, kun usein koulussa ryhmän tavoite on usein tunteiden ja vuorovaikutusongelmien käsittely. (kuva 5)

#### 4.1.5 Terapiarituaalit

Terapian aluksi on hyvä olla jokin rituaali. Ekspressiivisessä kuvataideterapiassa voidaan käyttää musiikkia aluksi. Se voi kuitenkin ohjalla toimintaa. Psykodynaamisessa viitekehyksessä usein rauhoitutaan piiriin keskustelemaan hetkeksi kuulumisista ennen kuvantekoa.

Tarkoituksena on aloittaa rentoutuneessa ilmapiirissä. Virittäydytään työntekoon ja jos on uusia taidemateriaaleja, niihin voidaan tutustua ennen työskentelyä. Asiakas voi valita, missä kohdassa tilaa hän työskentelee. Työskentelyvaihe rauhoitetaan luovaa kokemusta varten.

Lapsiryhmässä ei rauhoittuminen ole aina itsestänselvyys, mutta säännöt ovat tärkeitä lapsille ja niistä voidaan sopia terapian aluksi. Olen huomannut, että melko nopeasti lapset omaksuvat säännöt ja ovat tarkkoja niistä. Ne luovat turvan työskentelylle. Käytän itse omassa ryhmässäni varsinkin oppilaan työpäivän jälkeen, rentouttavaa musiikkia ja rauhoitumme työskentelemään kuuntelemalla musiikkia makuualustan päällä leväten.

#### 4.1.6 Terapeutin rooli

Terapeutilla tulee olla kuvataideterapiakoulutus ja hänen tulee itse käydä myös oma terapia ennen ryhtymistään terapeutiksi, ettei hoida itseään toisen kautta. Opiskelin kahden vuoden kuvataideterapian erikoistumiskoulutuksen. Sen jälkeen kouluttautuessani sosionomiksi oli painotetusti kuvataideterapiaa kolmen vuoden ajan. Molemmat koulutukset, kuvataideterapia erityisopetuksen menetelmänä ja sosionomin

koulutus, antoivat hyvät valmiudet pitää terapiaryhmää työssäni. Opiskellessani sain myös työohjausta. Nyt minulla ei ole varsinaista työnohjausta, mutta saan työnohjauksellista apua oppilashuoltoryhmän jäseniltä.

Terapeutin roolina on pitää huolta terapian rajoista. Rajat turvaavat ja suojelevat asiakasta ja luovat terapian sisäiset rajat. Terapeutti ei touhua omia asioitaan, vaan kannattelee asiakasta olemalla läsnä. Hän pitää myös kiinni sovitusta ajankäytöstä. Purkuvaiheessa työn asiantuntija on tekijä itse ja terapeutti voi auttaa asiakasta kannustavin kysymyksin, mutta ei lähde tulkitsemaan työtä. Asiakas kertoo työstään, mutta on myös lupa olla vaihi. Ryhmässä jokaisella on roolinsa ja ryhmä myös voi kannatella yksilöä. Jos asiakas on liian ahdistunut, voidaan tarvittaessa siirtyä työn esteettisiin arvoihin, symbolikerroksiin tai fantasioihin. Lasten ryhmässä on lapsia, joita on autettava kysymyksillä. Huomasin myös, että vaikka meillä oli järjestys, milloin kerrotaan omasta työstä, joku saattoi pyytää lupaa olla ensimmäinen. Siitä asiasta sovittiin ryhmän kanssa aina erikseen.

Oman ja asiakkaansa oikeusturvansa kannalta terapeutin tulee myös kirjata terapian kulku istunnon jälkeen. Muistiinpanoja voi tehdä työskentelyvaiheen aikana, jolloin terapeutti voi myös kiinnittää huomiota asiakkaan työskentelyyn, asentoon ym. Luottamuksellisuuteen kuuluu asiakkaan henkilöllisyyden salaaminen esim. jos luvan saatuaan terapeutti käyttää asiakkaan työtä vaikka työnohjauksessa, tulee asiakkaan nimi peittää. Jos taideilmaukset sisältävät viittauksia itsemurhaan, toisen vahingoittamiseen, pahoinpitelyyn tai seksuaaliseen hyväksikäyttöön, tulee terapeutin säilyttää työt. Rikostutkinnassa voidaan käyttää taideterapeuttisia töitä. Terapeutin on vedettävä raja, milloin kertoa viranomaisille. Tällöin luottamuksellisuus ja turvallisuus ovat vastakkaisina lähtökohtina ja terapeutin on kuitenkin toimittava yksilöä suojaavasti. Jouduin pohtimaan oppilashuoltoryhmässä kahden oppilaan itsetuhoisia ajatuksia ja päätimme, että kerron niistä vanhemmille. Onneksi molemmat vanhemmat suhtautuivat tietoon asiallisesti ja kiittelivät varhaisesta puuttumisesta vakavaan asiaan. Lapsiasiakkaan vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä. Koin kuitenkin melko hauraaksi sen rajan, että ei petä lapsen luottamusta.

Terapeutti ei myös kerro omasta itsestään asiakkaalle, vaan pitäytyy ikään kuin neutraalina henkilönä, tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei hän voisi olla empaattinen asiakkaalleen. Terapialla täytyy olla jatkuvuutta, jolloin se toimii parhaiten. Terapeutin tehtävä on aloittaa istunto ja hän voi viitata esim. edelliseen istuntoon. Jos asiakas itkee, terapeutin tehtävä ei ole lohdutella ja yrittää lopettaa itku, vaan on hyvä käsitellä itkuun liittyviä tunteita. Terapeutti ei anna ohjeita.

Terapiasta ei saa tulla elämän korviketta. Terapeutti joutuu sitoutumaan työhön ja hänen loma-aikansa ym. tulee tiedottaa hyvissä ajoin asiakkaalle. Terapeutin sairastuminen on myös vaikea asia asiakkaalle. On vaarana, että terapiasuhteet imevät hänet kuiviin tai arvostus luo jonkinlaista narsismia ja siihen jää koukkuun. Vaikeita asioita on myös oman elämän rasitteet. Toisaalta etuja on aina uusi ja kiehtova työ, jossa on älyllistä ja parantavuuden haastetta.

”Oikeita sanoja ei ole, on vain yhteinen hiljentyminen” – Freud

## 5 RYHMÄ

### 5.1 Ryhmä käsitteenä

Aallon (2006, 4) määrittelemänä mikä tahansa ihmisjoukko ei ole ryhmä. Ryhmällä on yhteinen tehtävä ja päämäärä. Ryhmän tunnusmerkkeihin kuuluvat jäsenten väliset kommunikaatio-, rooli-, normi-, tunne- ja valtasuhteet ja ryhmädynamiikka.

Ryhmätilanteessa pyritään hyödyntämään ryhmän jäsenten tietoa, taitoa, kokemuksia ja mielipiteitä. Ryhmätyöskentely saattaa olla tehotonta ja aikaa vievää, mikäli ryhmä ei kykene toimimaan tarkoituksenmukaisesti. Tämä on tyypillistä muotoutumis-



vaiheessa olevalle ryhmälle, jonka jäsenet keskittyvät usein itse tehtävän sijaan ihmissuhteisiin, ryhmän hierarkiaan sekä työtehtävään orientoitumiseen.

Tehokasta ryhmää Aalto (2006, 4) luonnehtii seuraavasti: ryhmän jäsenet hyväksyvät ryhmän tarkoituksen Ryhmän arvot, tavoitteet ja säännöt ovat yhteiset. Ryhmän jäsenet ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmän jäseniä yhdistää tietoisuus ryhmään kuulumisesta eli heillä on selkeä ryhmäidentiteetti. Tämä tarkoittaa useimmiten myös hyvää ryhmähenkeä.

## 5.2 Ryhmän kehityskaari

Ryhmä joutuu opettelemaan todelliseksi ryhmäksi pystyäkseen toimimaan yhdessä ja hoitamaan sen tehtävän, jota varten se on olemassa. Hyvin toimiva ryhmä syntyy vähitellen.

Ryhmän kehitysvaiheet

- ryhmän muodostumisvaihe (forming)
- kuohuntavaihe (storming)
- ryhmän yhdenmukaisuusvaihe (norming)
- erilaisuuden hyväksymisvaihe (performing)
- ryhmän lopetusvaihe (adjourning)

(Aalto 2006, 6-8)

Taideterapiaryhmä muodostuu useimmiten siten, että terapeutti valitsee ryhmän jäsenet. Huomasin omista ryhmissäni myös kuohuntavaiheen. Ujot ryhmässä se oli melko vaimea, mutta toiminnallisemmassa Rajun-ryhmässä oli jopa pienoista valtataistelua. Siinä ryhmässä roolien muodostumisen vaiheessa ei aina voinut puhua erilaisuuden hyväksynnästä. Kuohunta asettui ja yhdenmukaisuus ja yhteisöllisyys tuntuivat hyvältä. Ryhmän lopetusvaiheessa varsinkin Ujot ryhmässä oli aistittavissa haikeus. Rajut poikaryhmässä tuli esiin kiukku lopettamista kohtaan.

### 5.3 Ryhmäviestintä ja vuorovaikutus ryhmässä

Vuorovaikutteiseen ryhmään kuuluu joitakin perusprosesseja, joita kuvan tekeminen usein edistää. Ryhmää ei ole ilman vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä. Vuorovaikutus käynnistää ryhmän toiminnan ja myös ylläpitää sitä. Tätä ryhmän sisällä tapahtuvaa vuorovaikutusta kutsutaan ryhmäviestinnäksi.

1. Projektioon kuuluu, että ryhmän jäsenillä on muihin ryhmän jäseniin kohdistuvia tunteita ja oletuksia, jotka eivät perustu heidän todellisiin kokemuksiinsa.
2. Peilaus tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenellä on voimakkaita tunteita jonkun toisen käyttäytymistä kohtaan, vaikka hän itse käyttäytyy samalla tavalla, samalla ryhmän jäsen voi kokea jonkun toisen ryhmän jäsenistä tai terapeutin joko täysin hyväksi tai pahaksi.
3. Syntipukin nimeämisellä ryhmä yrittää vierittää vaikeutensa yhden jäsenen niskoille ja koettaa päästä hänestä eroon.
4. Praktinen eli rinnasteinen vääristymä tarkoittaa taipumusta tehdä vääristyneitä havaintoja toisista ja antaa ryhmälle pohtimisen aihetta.

Projektiivinen identifikaatio saattaa johtaa siihen, että joku jäsen projisoi omia ominaisuuksiaan toiseen ryhmän jäseneseen, johon kohdistuu outoja viehtymyksen tai vastenmielisyyden tunnetta (Malchiodi 2010, 369)

### 5.4 Ryhmätaideterapia, vuorovaikutteinen lähestymistapa

Taitava ryhmäviestintä edellyttää sekä tehtävä- että suhdekeskeisten taitojen hallintaa. Ryhmän tavoite ja tehtävä vaikuttavat siihen, millaisia taitoja erilaisissa ryhmätilanteissa erityisesti tarvitaan. Tehtäväkeskeiset taidot tukevat ryhmää tavoitteen saavuttamisessa. Näihin taitoihin kuuluvat mm. taito pysyä tehtävässä ja taito esittää erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

Suhdekeskeiset taidot puolestaan tukevat ryhmän ilmapiiriä ja suhteiden luomista ja ylläpitoa. Näihin taitoihin kuuluvat mm. konfliktinhallintataidot ja taito osoittaa tu-

kea. Esimerkiksi kuuntelemisen taito on ryhmän suhde- ja asiantehtävien kannalta tärkeä taito. Kuvataideterapiaryhmässä näitä taitoja voi harjoitella turvallisessa ympäristössä. Koulussa myös opetus on ryhmän tilanteiden hallintaa ja kuvataideryhmä tukee oppimista.

Taitava toiminta ryhmässä (Waller 2010, 375–377) perustuu siihen, että yksilöllä on tietoa ryhmäviestinnästä, ryhmäprosesseista ja rakenteista ja että hän osaa tunnistaa erilaisia ryhmäilmiöitä. Ryhmäviestintätaidot ovat opittavia ja harjoiteltavia niin kuin muutkin taidot, kuten lukeminen tai vieraan kielen oppiminen. Ryhmäviestintätaitojen kehittämiseen tarvitaan oman viestintäkäyttäytymisen ennakoitua ja arviointia, eli viestinnän metakognitiivisia taitoja. Oman toiminnan tarkkailu auttaa tunnistamaan ne osa-alueet, jotka jo hallitsee, ja ne, jotka kaipaavat vielä kehittämistä.

### 5.5 Yksilön tehtävä ryhmässä

Yksilön tulee oppia tuntemaan itsessään ryhmän ja ryhmässä olemisen tunteet ja hänen pitää myös oppia tuntemaan omat tyypilliset roolin ottonsa erilaisissa ryhmissä sekä hänen pitää tunnistaa itsessään myös auktoriteetin eli johtajan herättämät tunteet eli transferenssitunteet ja käyttäytymismallit (Harju 2008.) Opetustyössäkin voi kokea transferenssitunteita ja myös vastatransferenssia.

Transferenssireaktio on Hautalan (2007, 197) mukaan lapsuudesta peräisin olevien ihmissuhdemallien tiedostamatonta toistumista aikuiselämän ihmissuhteissa. Lapsuuden mallit eivät sovi läheskään aina aikuiselämän tilanteisiin ja seurauksena voi olla ihmissuhteiden vääristymä.

Vastatransferenssi, terapeutin mieli, on Pirkko Siltalan mukaan häntä itseään varten, mutta myös asiakasta varten. Terapeutin tehtävänä on antautua asiakkaan mielen hyväksi transferenssi – maailmaksi kaikille mielensä ulottuvuuksilla. Näin siinä on mukana niin terapeutin terveet puolet kuin myös vääristymät: hänen tiedostamaton ja tietoinen puolensa, sisäiset osaobjektisuhteensa ja osaobjektit. Ne lähtevät liikkeelle asiakassuhteessa erityisesti kunkin asiakkaan kohdalla. (Hautala 2007, 197.)

## 5.6 Roolit ryhmässä

Roolit ovat välttämättömiä, jotta ryhmä voisi toimia hyvin. Jos yksi jäsen lähtee ryhmästä pois, ryhmän roolirakenne voi muuttua ja tehtävät jakaantua uudelleen. Epäviralliset roolit ilmenevät ryhmän jäsenen toistuvana käyttäytymisenä. Ne muodostuvat ja kehittyvät ryhmän vuorovaikutuksessa. (Niemistö 2007, 92–93.)

Ryhmän perustehtävä ja jäsenten väliset suhteet vaikuttavat siihen, millaisia rooleja ryhmässä syntyy. Koululuokassa voi nähdä erilaisia rooleja ja joskus onkin todella vaikeaa päästä roolista, johon on voimakkaasti leimautunut. Ryhmä odottaa helposti yksilöltä roolin mukaista toimintaa. Tämä perustuu siihen, että ryhmän vuorovaikutus vaikuttaa roolin muodostumiseen.

Yksilön roolikäyttäytyminen vaihtelee eri ihmisten seurassa, ihmisellä on varasto erilaisia rooleja. Jos yksilö käyttää samoja rooleja eri tilanteissa voi seurauksena olla roolijäykkyys, joka voi äärimillään johtaa sairauteen. Koulussa on helposti havaittavissa oppilaiden eri roolit vanhempien kanssa tai ikäistensä kanssa omassa luokkatilanteessa.

Epävirallisia rooleja voidaan ryhmitellä esimerkiksi seuraavasti, tehtäväkeskeiset roolit auttavat ryhmää saavuttamaan tavoitettaan. Tällaisia rooleja ovat esimerkiksi arvioija, joka arvioi kriittisesti ryhmän suoritusta, ja ehdottaja, joka tekee uusia ehdotuksia ja avaa näkökulmia käsiteltävään asiaan.

Suhdekeskeiset roolit ylläpitävät ja kehittävät jäsenten välisiä suhteita ja ilmapiiriä. Näihin rooleihin kuuluvat esimerkiksi sovittelija, joka konfliktitilanteessa pyrkii kompromisseihin, ja portinvartija, joka pyrkii pitämään viestintäkanavat avoimina ja rohkaisee kaikkia osallistumaan. Portinvartija voi toimia myös päinvastaisesti eli pantata tietoa. Yksilökeskeiset roolit liittyvät yksilön taipumuksiin toimia. Tällaiset roolit eivät palvele ryhmän perustehtävää vaan yksilön omia tavoitteita. Yksilökes-

keisiin rooleihin kuuluvat esimerkiksi vastarannan kiiski, joka vastustaa kaikkea, ja dominoija, joka pyrkii johtamaan ja manipuloimaan muita. (Harju 2008)

### 5.7 Ryhmän menestyksen esteitä

Olen huomannut työssäni koululuokassa, että juuri tavoitteiden epämääräisyys tai heikot suuntaviivat ovat suurena esteenä ryhmän toiminnalle. Varsinkin suurissa ryhmissä ilmenee helposti näitä haitallisia esteitä. Murrosikää lähentyvien oppilaiden keskuudessa huomaa jo hyvin ryhmän menestykseen vaikuttavien esteiden esilletulon.

Ryhmän selän taakse voidaan mennä piiloon tai ryhmän sisälle muodostuu tiivistymiä, joiden näkökulmat ja toiminta etäännyvät toisistaan. Varsinkin isommilla oppilailta samanmielisyys ryhmän jäsenten kesken painottaa yksimielisyyttä asioiden kriittisen kyseenalaistamisen asemesta. (Kasvi J. n.d.)

Anonymiteetin mahdollisuuden vähentäminen ja yksilöllisten näkökulmien kunnioittaminen voi vähentää tehokkaasti ryhmän toiminnan esteitä. Hyvin tärkeää on myös ryhmän vetäjän pidättäytyminen omien mielipiteittensä esiintuomisesta. Vetäjän tulee keskittyä ongelmiin eikä niinkään ryhmään. Kun vetäjä tiedostaa oman roolinsa sekä toimintansa vaikutuksen muihin, hän kykenee antamaan ja vastaanottamaan palautetta ja kritiikkiä sekä kannustamaan riskinottoon ilman nolatuksi tulemisen riskiä. Vetäjän pitää osata käsitellä omia ja muiden tunteita. Kun vetäjällä on hyvät viestintätaidot, hän pystyy puuttumaan ongelmiin ja mahdollisuuksiin ja pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan selkeitä esityksiä sekä suhtautuu ryhmän tarpeisiin joustavasti ja sopeutuvasti. (Kasvi J. n.d.)

## 6 PROSESSIKUVAUS

Tässä kirjoituksessani pohdin ja kirjoitan omassa luokassani tekemääni taideterapia-prosessia ja sen sisältöjä ja tapahtumia. Pohdin myös sitä, kuinka saada kuvataideterapia osaksi koulun kulttuuria ja voisiko sitä käyttää myös luokkatyöskentelyssä turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Alkulähtökohta oli vuorovaikutuksen parantaminen. Yllättäviä kriisitilanteita tuli myös, joitten selvittelyyn sain apua kuvataideterapiaopinnoissani olleesta työnohjauksesta tai keskustelusta tutor-opettajani kanssa.

Havainnoin ryhmää ja tutkin teorioitten kautta ryhmässä tapahtuvia ilmiöitä. Tarkoitus oli löytää käytänteitä koulussa tehtävää sosiaalityötä varten. Kuvataideterapiaryhmässäni havainnoin ja kuuntelin ryhmääni.

Oman harjoitteluni tein omassa luokassani kahdelle eri oppilasryhmälle. Ensimmäisen ryhmäni Ujot aloitin, kun oma opiskeluni oli vasta alussa ja toisen ryhmäni ”Rajut” aloitin, kun olimme opiskelussa edenneet jo mm. ryhmädynaamisten ilmiöiden tarkastelun tasolle. Ryhmät olivat kovin erilaisia ja oli kiintoisaa havaita, kuinka ne muuttivat olemustaan isossa ryhmässä luokkatilanteessa siis ryhmät isomman ryhmän eli luokkayhteisön sisällä.

Tarkastelen aluksi ryhmien muodostamista ja niiden toimivuutta ja lopuksi teen havaintojeni pohjalta johtopäätöksiä siitä, kuinka kuvataideterapeuttisia menetelmiä voidaan käyttää joko pienryhmässä tai kokonaisen koululuokan työskentelyssä.

Aloitin ”Ujot ryhmän syksyllä 2007 ja sen kanssa jatkoin keväälle 2011 asti. Informoin opiskelustani vanhempainillassa luokkani vanhempia. Vanhempainilta oli meille ensimmäinen yhteinen tilaisuus, koska sain kolmannen luokan oppilaat, joilla oli ollut kahden ensimmäisen vuoden aikana kaksi aivan vastavalmistunutta opettajaa. Oppilaat eivät olleet minulle tuttuja, koska en ollut opettanut heille aikaisemmin mitään. Vanhemmat olivat hyvin kiinnostuneita, kun kerroin heille taideterapeuttisista menetelmistä, joita voisin käyttää ”kviskerhotunneilla”. Puhuimme ”kviskerhosta” kuvataideterapiaryhmän sijaan, koska terapia jo sanana voisi olla jollakin tavalla outo

kouluympäristössä. Vanhemmille kerroin kuitenkin, että käytän kuvataiderapiaa menetelmänä harjoitteluryhmässäni. Jo heti syyslukukauden alussa huomasin luokkani olevan hyvin eripurainen ja riitoja oli usein. Mietin aloittaessani myös hiljaisia oppilaita, joita riidat näyttivät häiritsevän suunnattomasti. Keskustelin vanhempien kanssa oppilaiden ongelmanratkaisukyvyistä ja sen parantamisesta ja he antoivat siunauksensa esittelemälleni taideterapeuttiselle menetelmälle.

## 6.1 Kuvaus ryhmästä

Valikoin Ujot ryhmään kuusi hiljaista ja arkaa oppilasta, jotka osoittautuivat myös melko yksinäisiksi. Ryhmä oli näin alkajaisiksi melko suuri ja aloitettuamme siihen olisi tullut vieläkin lisää oppilaita. Sovin heidän kanssaan, että voimme aloittaa myöhemmin toisen ryhmän. Oli hyvä valinta ottaa ryhmään oppilaita, joilla ei ollut kaikkein suurimpia ongelmia meidän luokassamme. Jos ajattelisin oppilashuollollisesta näkökulmasta, nämä oppilaat olivat varsin tavallisia yleisopetuksen oppilaita ja useinhan hiljaiset ja vetäytyvät oppilaat jäävät huomiotta.

Rajut ryhmään valitsinkin sitten poikia, joilla oli huonot välit keskenään ja he itse kärsivät siitä. Suurta skismaa aiheutti kova kilpailu kaverista ja myös osaamisesta tai pärjäämisestä varsinkin virtuaalipelimaailmassa. Pojilla oli kova paine ja kilpailu nettipeleissä ja usein heidän puheenaiheensa ja myös riitansa koskettelivat kyseisiä pelejä. Varsinkin tämän toisen ryhmän kanssa oli haastetta, mutta tein myös koko ajan havaintoja luokan ilmapiiristä ja oppilaiden välisistä suhteista. Tämä ryhmä toimi syksystä 2008 kevääseen 2009 asti ja osa oppilaista jatkoi seuraavan lukukauden alussa 2007 aloitetussa ryhmässä.

Työpaikkani on kuuden opettajan pikkukoulu. Ylimääräisiä luokkatiloja ei ole, joten minun oma luokkahuoneeni toimi meidän fyysisenä toimintapaikkanamme. Oma luokkatila oli kuitenkin siinä mielessä hyvä, että tarvittavat värit, paperit ja muut välineet olivat aina valmiina luokassa ja kuvien säilyttäminen lukollisessa kaapissa on-

nistui hyvin. Ujot ryhmäni toi myös mukanaan makuualustat ja maalauspaidat, joita voitiin säilyttää luokassa. Kuuntelimme joskus rankan päivän jälkeen virittelymusiikkia tai vain rentouduimme makuualustoilla ennen työhön ryhtymistä. Oppilaat sanoivatkin, että on turvallista levätä makuualustalla huovan alla ennen kuin aloitetaan. He nimittivätkin olotilaansa turvapesässä olemiseksi, vaikka en ollut puhunut turvapesäkäsitteestä mitenkään.

Molemmille ryhmille oli tärkeätä saada istua piiriin asetuilla punaisilla tuoleilla, jotka olivat erilaisia kuin tavalliset luokkatuolit. Keskustelu oli molemmille ryhmille myös tärkeää. Jokainen halusi oman puheenvuoronsa, vaikka aina ei ollut sanottavaakaan niin paljon. Tämä oli varmasti tapa tulla kuulluksi yksilönä ryhmässä.

Välineiden peseminen ja paikoilleen vientikään eivät olleet vaikeaa, koska olimme sopineet säännöt heti ensimmäisen tunnin alussa. Palautteeksi sainkin kiitosta siitä, että oli työrauha. Olimme alussa keskustelleet työrauhasta. Jokaisella on velvollisuus huolehtia työrauhasta ja myös jokaisella on oikeus nauttia työrauhasta tehdessään työtä.

## 6.2 Ryhmän kokoaminen ja rakenne

Kokosin Ujot ryhmän, kuten olin vanhempainillassa kertonut. Kerroin opiskelustani ja sanoin tarvitsevani harjoitteluryhmän, johon luokkani oppilaat soveltuisi hyvin, koska emme vielä tunteneet toisiamme kovin hyvin. Vanhemmat olivat jo tietoisia luokan varhaisemmista vaiheista, että oppilaille oli keskinäisiä vaikeuksia. He toivoivat, että opettaisin oppilaita kauemmin kuin vuoden, koska edelliset opettajat olivat vaihtuneet niin usein. Pysyvyys on hektisessä nykyajassa tärkeää. Useinhan koulu on juuri se pysyvä ja turvallinen ympäristö.

Oli siis hyvä aloittaa myönteisessä ilmapiirissä. Ryhmään hakeutui määräaikaan mennessä kuusi oppilasta ja ne jotka toivat hakemuksensa myöhässä, joutuivat tällä



kertaa jäämään ryhmän ulkopuolelle. Kaikkiaan kuusi oppilasta valikoitui siihen ja tavallaan en juuri itse kovinkaan vaikuttanut sen muodostumiseen. Silloin en vielä tuntenut oppilaita, joten en voinut perustella valintaani oppijan tuntemukseni pohjalta. Muu luokka kyseli silloin tällöin, että voisiko ryhmään tulla ja kerroin, että se on jo muodostettu, eikä siihen voi tulla kesken kaiken. Ryhmäläiset ymmärsivät hyvin sen, että ne asiat, joita käsittelemme, olivat meidän ryhmämme välisiä eikä niistä puhuta muualla. He olivat hyvin sitoutuneita työhön ja kun ryhmä päätettiin keväällä, oppilaat olisivat vielä halunneet jatkaa ja toivoivat seuraavana syksynä pääsevänsä taas mukaan. Kerroin kuitenkin, että myös muilla pitää olla mahdollisuus päästä ryhmään.

Ajatus toisen ryhmän perustamisesta syksyllä 2008 syntyi, kun katselin ja kuuntelin luokkani neljän pojan ihmissuhdedraamaa. Pojat olivat eripuraisia ja tiesin, että tora oli alkanut jo päiväkodissa. Vanhemmat antoivat mielellään luvan minulle aloittaa työskentely poikien kanssa. Ryhmä joutui kokoontumaan pitkän koulupäivän päätteeksi, koska se oli ainut ajankohta, jolloin molemmat, siis sekä he että minä pääsimme samaan aikaan koulusta. Joskus oli levotonta ja raskasta aloittaa, tai kun pojilla oli ollut kinaa keskenään, rauhoittuminen työhön oli vaikeaa. (kuva 2, 3)

### 6.3 Ryhmädynamiikkaa ryhmässäni

Terapeuttisessa ryhmätilanteessa kuvan tekeminen on selvästi erilaista kuin kuvan tekeminen yksin. Ryhmässä huomasin, että se, mitä toinen teki, vaikutti oppilaiden tekemiseen varsinkin aluksi. Alkuun pääsemisessä auttoi pieni hengähdystauko. Ujot ryhmä toi mukanaan makuualustat ja huovat ja he saivat levätä ja rauhoittua pitkän päivän jälkeen. Rajut ryhmälle pidin ”pikkuvälitunnin” ennen kuin aloitimme ja se rauhoitti ryhmää. He saivat vähän aikaa purkaa toiminnallisuuttaan välitunnilla.

Olin laittanut valmiiksi välineet ja työ pääsi yleensä alkuun melko nopeasti ja usein näytti siltä, että lapset nauttivat tekemästään. Meillä oli oma luokkahuone tilana.

Muutenkin oma luokka tuntui turvalliselta paikalta. Lyhyen muutaman viikon remontin takia Ujot ryhmä joutui toimimaan toisessa pienemmässä luokassa muutaman kerran ja heti toiminnasta huomasi sen, että ryhmä oli levottomampi.

Kuvan tekijällä saattoi olla etukäteen mielikuva siitä, mitä hän tekisi ja jotkut puhuivatkin siitä, mitä aikovat tehdä. Terapiasääntöihin kuului kuitenkin, että annetaan työrauha ja keskustellaan kuvista vasta lopuksi. Ujot ryhmässä tämä toimi hyvin, mutta Rajut ryhmä ei malttanut työskennellä ilman äänitehosteita ja pientä nahiste-  
lua. Kuvallinen ilmaisu säilytti spontaanin luonteensa ja tunnetilat pääsivät hyvin paperille, joskus hieman kaoottisinakin. Jotkut oppilaat tekivät erityisesti ryhmän alkuvaiheessa useitakin töitä. Puhuimme siitä, että tässä ryhmässä ei ole taiteellisia tavoitteita, vaan tärkeintä on ilmaista mielikuvia ja tunteita. Oppilaat alkoivatkin puhua tunteen purkamisesta. He kertoivat myös siitä, minkälaisia ajatuksia oli tullut mieleen. Joskus ne olivat niinkin arkisia kuin, että on nälkä. Muutaman kerran kokeilin luonnonäänistä koostuvaa musiikkia alkurentoutuksessa. Havaitsin kuitenkin, että se ohjaili jonkin verran oppilaita ja he saattoivat tehdä ensimmäisen työnsä musiikin innoittamina ja sitten toisen täysin muusta lähtöisin olevan piirroksen.

Kuvien tarkastelussa ja jakamisessa lapset olivat hyvin innokkaita. Ujot ryhmässä puheenvuorot ja kuunteleminen sujuivat hyvin. Rajut ryhmässä tunteet kävivät kiihkeämpinä ja puheenvuorot menivät vähän päällekkäinkin. Hienosti kuitenkin kaikki, ujoimmatkin ilmaisivat sanallisesti itseään. Esille tuli jopa hienoja filosofisia ilmauksia. Katsoimme kaikki työt, koska lapset näyttivät mielellään niitäkin, joita he pitivät vähäpätöisinä itselleen. Huomasin, että keskustelusta tuli lapsille tärkeää. Se tuli esiin loppukommenteissa esim. kiitos, että jaksat kuunnella meitä. Lapsille ominaiseen tapaan pidimme loppukeskusteluissa kiinni vuoroista. Se muodostui erityisen tärkeäksi poikaryhmässä, jossa oli muutenkin kilpailua kaikessa. Normisto, joka muodostui meille ryhmän kokoontumisten kuluessa, rauhoitti ja loi selkeyttä toimintaan.

#### 6.4 Vuorovaikutus – puhumista ja kuuntelemista

Viestintää voidaan ajatella tiedon siirtämisenä eli tiedon lähettämisenä ja vastaanottamisena. Viestintää voidaan ajatella myös vuorovaikutuksellisenä toimintana. Tietoa ei siis niinkään siirretä tai välitetä osapuolelta toiselle, vaan viestintätapahtumaan osallistujat tuottavat, jakavat ja tulkitsevat merkityksiä yhdessä. Vuorovaikutus on monimutkainen prosessi, jonka mallintaminen on haastavaa.

Yksilön vuorovaikutustaidot vaikuttavat siihen, miten yksilö toimii ryhmän jäsenenä. Vuorovaikutustaitoja ovat mm.

- kuuntelemisen ja havainnoinnin taidot
- argumentointitaidot
- taito osoittaa tukea
- taito ottaa ja pitää puheenvuoroja
- taito jatkaa toisen puheenvuorosta
- taito ylläpitää keskustelua

Ryhmäviestintätilanteessa tärkeiksi nousevat erityisesti kuuntelemisen ja havainnoinnin taidot. Esimerkiksi puheenvuorojen vaihtumista säädellään nonverbaalisen viestinnän havainnoinnin avulla. (Kasvi, J. n.d.)

Rankanen (2007, 42) on havainnoinut, että terapeutin vuorovaikutus toimii taide-työskentelyssä yhdessä tekemällä sekä kommunikoiden työskentelyn avulla, kuvilla, ilmeillä, eleillä, äänellä sekä kehon kielellä. Sanoilla ja älyllistämällä rakennetaan muuria itsen ja tunnereaktion välille tai itsen ja toisen vuorovaikutuksen väliin. Toisaalta sanat voivat auttaa taideterapiaprosessia tuoden terapeutille mahdollisuuden rauhoittaa asiakasta ja helpottaa hänen oloaan.

Hautalan (2008, 167) mukaan vuorovaikutus saattaa opettajalla olla terapeutillisella tasolla. Itse ajattelen, että monesti se sitä onkin hyvän oppijan tuntemuksen ja riittävän pienten oppimisryhmien vuoksi. Hautala toteaa, ettei tärkeää ole se, mihin terapeuttiseen koulukuntaan terapeutti kuuluu vaan terapeutin suhde. Se, miten terapeutin ja asiakkaan vuorovaikutus toimii, ratkaisee terapeutin toiminnan toimivuuden ja vuorovaikutuksen. (Hautala 2008, 167.)

## 6.5 Tavallisia vuorovaikutusongelmia

Vuorovaikutusongelmat johtavat moniin turhiin riitoihin, koska emme selkeästi ilmaise, mitä haluamme ja syytämme sitten toisia kun emme sitä saa. Tai olemme niin keskittyneitä omaan ajatukseemme, ettemme jaksaa kuunnella, mitä toisella on sanottavana. Oma kommunikatiotapaa voi tarkkailla, eritellä ja muuttaa.

Ihmisen mieli toimii niin monella tasolla. Mieli on monimutkainen järjestelmä ja joskus ongelmat ovat niin syvällä, että luova prosessi voi avata tien tunteille. Terho Pursiainen on sanonut eräässä haastattelussa, että ”taide on keskusteluprosessi, jossa taideteos on tämän keskustelu repliikki”. Tämä varmasti kuvaa juuri sitä tunteiden ilmaisun ja käsittelyn vaikeutta, jota kuvan tekeminen tukee hienosti. Kuva auttaa nonverbaalisen ilmaisun sanallistamista. Tunteet ja havainnot liittyvät taiteellisen prosessin havainnointiin ja tunnekokemuksiin. Lapselle tietoisin ajattelun eli kognitiivisen ajattelun taso ja symbolinen taso luo pohjan pohdinnalle, mitä muoto tai kuva merkitsee. Yleismaailmallisia symboleja ei ole, vaan muodon tai värin henkilökohtainen merkitys on tekijälle tärkeää. Kuvataideterapiassa usein nousee esiin henkilökohtaisia traumoja, kuten ryhmissäni oppijat käsitelivät usein pelkojaan ja joitakin traumaattisia tapahtumia, vaikka niitä ei tietoisesti etsittykään.

Sinkkosen (2008) mukaan aggressiivisen lapsen mielen maailma on usein autio, eikä hän pysty käsittelemään ristiriitojaan symbolitasolla, oman mielensä sisällä, vaan siirtyy suoraan toimintaan. Taide ja kuvan tekeminen voi hyvinkin toimia myös ennaltaehkäisevänä kanavana. Luovuuden merkityksestä on olemassa lukuisia tutkimuksia, joista jotkut perustuvat jopa aivojen kuvantamiseen. Kehityksessä on tärkeää käyttää kaikkia aisteja.

Omassa tilanteessani olin siis oppilaiden opettajana ja taideterapeuttina. Jos ajattelen asiaa oppilashuollollisesta näkökulmasta, koen, että on paljon hyötyä siitä, että ryhmässä keskustelimme avoimesti esim. esiin nousseista peloista ja siitä, miten ne vaikuttivat lapsen jokapäiväiseen elämään. Oli paljon helpompaa suhtautua opettajana esimerkiksi väsyneeseen lapseen, kun tiesi, että hänellä on peloista johtuvia univai-

keuksia. On myös helpompaa tukea lasta, kun tietää enemmän. Oppilashuoltokokouksissa en kuitenkaan joutunut juurikaan tilanteeseen, jossa olisi ollut tarvetta kertoa ryhmässä esiin tulleista asioista, koska silloin mielestäni olisi rikkoutunut terapeutin ja asiakkaan välinen luottamus.

Hyvin monessa tilanteessa on tullut ilmi luennoilla näkemys, että opettajana ja terapeutina olemisesta samalle ryhmälle olisi haittaa. Käytän terapeuttisia menetelmiä myös opetustyössäni. Kokonaisuuden kannalta ja varsinkin oppijan tuntemuksen kannalta on hyötyä siitä, että olen molemmissa rooleissa. Opettajan työ on niin kokonaisvaltaista, että sitä ei tule sirpaloita liikaa. Luottamus, jonka opettaja on luonut oppilaisiinsa, kannattelee. Jos ei ole luottamusta on varmasti sekä vaikeaa opettaa, että toimia terapeutina.

Lapsi oppii myös tunnistamaan tunteitaan ja hän oppii hyväksymään persoonana itsensä. Tekemisen kautta oppiminen saa konkreettisemmän muodon ja tekemisellä on prosessina myös tärkeä osuus yksilönä kasvamisessa. Koulumaailmassa oppilashuolto voi käyttää taideterapeuttisia menetelmiä oppilaiden ongelmien ratkaisuisissa opettajan johdolla. Opettajalla tulee olla kuitenkin taideterapeuttinen koulutus voidakseen riittävän turvallisesti käyttää kuvataideterapiaa menetelmänä koulun oppimisympäristössä koulussa. Itse ajattelen, että kipeiden asioiden avaamisessa pitää olla taitoa osata myös riittävän hyvin hoitaa oppilasta, ettei hänen prosessinsa jää kesken. Toisaalta koulu ei ole hoitolaitos, mutta kuitenkin kokonaisuutta ajatellen opettaja joutuu hyvin monenlaisten asioiden kanssa tekemisiin. Melko hektisessä koulumaailmassa on pidettävä huolta siitä, että aikaa on riittävästi asioiden käsittelyyn.

Opettajuudesta voisin ajatella aivan samoin eli vuorovaikutus on avainasemassa. Jos koululla olisi terapeuttisia menetelmiä käyttävää opetusta varhaisen puuttumisen alueella, näin sitä voitaisiin nimittää oppilashuollolliseksi ennaltaehkäiseväksi työksi. Koulun kulttuurissa tapahtuva terapeuttisten rajojen käyttö vahvistaa turvallisuuden tunnetta, lisäksi arvioiva kulttuuri tulisi järkevöittää oppijalähtöiseksi, luovuutta edistäväksi, refleктоivaksi toiminnaksi, jossa korostuu itsearviointi ja ryhmän antama kannustava palaute. Pitkäaikaisten terapeuttisten pienryhmien vakiinnuttaminen

osaksi koulun tukijärjestelmiä, joissa korostuu kannustus sosiaalisten taitojen kehittäminen ryhmädynaamisin keinoin. (Hautala 2008, 166.)

Tämä kaikki pohdinta on alustusta kuvataideterapeuttisille havainnoilleni. Opinnäytetyössäni pohdin kuvataideterapian ryhmä- ja yksilöprosessia pienille oppilaille heidän vuorovaikutussuhdeongelmissaan ja voiko taideterapialla ehkäistä syrjäytymistä ja voiko taideterapia olla osana kriisiterapiaa koulussa. Kuvataideterapia voisi olla osa kuvan kautta tehtävää erityisopetusta tai erityistä tukea peruskoulun oppilaille tai osa koulussa tehtävää sosiaalityötä.

Taide luo turvallisuutta ja toimii vuorovaikutuksen edistäjänä ja itsetuntemuksen lisääjänä. Tämä olisi nykykoulussa aivan kullan arvoinen asia, ehkä peräänkuulutettu yhteisöllisyyskin saisi jalansijaa ryhmissä. Mielenkiintoinen on myös ajatus siitä, että taideterapeuttista toimintaa voisi kutsua kuvan kautta tehtäväksi erityisopetukseksi. Juuri tämän ajatusmallin tarjoaminen koulutuksen järjestäjälle onkin haaste, johon kaikkien taideterapeuttisesti orientoituneiden opettajien tulisi tarttua. Koulujen erityisopetuksen tulee olla kuitenkin dynaaminen ja ajan haasteisiin vastaava prosessi ja kuvataideterapeuttiset toiminnot eheyttäisivät varsinkin sosiaalisten ongelmien ratkaisun kenttää.

Tunneälyyn perustuvalla lähtökohdalla oli suuri merkitys, kun valitsin ryhmiäni, varsinkin Rajut ryhmäni valinnassa ajattelin tunneälyn suurta merkitystä ja myös ryhmän jäsenten temperamentteja ja ryhmäytymistä. Koska lapset ovat eri tavalla herkkiä ja kaksi erilaista ryhmääni toimivat omalla tavallaan, monin tavoin erilaisesti reagoiden. Ujot ryhmä oli passiivisempi ja rauhallisempi, kun taas Rajut ryhmä oli selvästi virikehakisempi.

Isokorven (2009) luennolta jäi mieleeni muutamia taideterapeuttiseen ryhmään sopivia tutkimustuloksia. Hänen mukaansa tunneäly yhteisöllisyyden näkökulmasta tarkoittaisi sitä, että ”jokainen ihminen on vastuussa työpaikan tunneilmastosta”, meidän tapauksessamme tätä voisi ajatella kouluyhteisössä samalla tavoin eli ”ihmisen

kohtaamisen prosessi sekä kokemusten aito jakaminen, inhimillisyys, on suuri voimavara, kun sitä osataan oikealla tavalla hyödyntää”.

Yhteisöllisyys koulussa on myös yksilön ominaisuuksien kehittymistä, itsensä ja oman paikkansa löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Arkisesti sanottuna yhteisöllisyys on sitä, että jokaisella on oma paikkansa ja hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on eli oikeat ihmiset oikeille paikoille. Tämä voisi toimia kuvan kautta tehtävässä erityisopetuksessa koulussa. Yhteenkuuluvuudentunne ei voi tulla ilman riippuvuutta, jota ajattelen, että taideterapeuttisessa ryhmässä edustaisi kuvaa tekevä ryhmä ja sen ohjaaja. Monelle oppilaalle tämä saattaisi edustaa kehityopsykologisesti ajatellen äiti-lapsi suhdetta.

Omassa Rajut ryhmässäni yhteenkuuluvuus ja toisaalta syrjiminä asettuvat osaksi sosiaalisten ongelmien syntyä. Opettajan vastuulla koulussa on tunneällyn työstäminen eli tulla toimeen itsensä kanssa ja tulla toimeen toisten kanssa. Temperamentti ohjaa ihmisen käyttäytymistä ja suhtautumista ympäristöön. Temperamentti on pysyvä taipumus, jota ei voi muuttaa, mutta omaa käyttäytymistään, eli sitä miten ilmaisee temperamenttiaan, ihminen voi kuitenkin muokata. Perimän osuus arvioidaan 50–60 prosentiksi ja ympäristön merkitys onkin tärkeä temperamentin kehityksessä. Juuri tällaisia asioita huomaa, varsinkin silloin kun tapaa oppijan vanhempia ja tunnistaa temperamentin ja ympäristön yhteensopivuuden. Koululuokassa onkin kiintoisaa havainnoida lasten kehitystä pitemmällä aikavälillä.

## 6.6 Piilotajunta

Siltalan (2009) mukaan piilotajunta ja tietoisuus ovat ihmisyyden keskeisiä ulottuvuuksia. Piilotajunta on ihmisenä olemisen ydintä, se on aina läsnä ja kaikessa. Kun havainnoin ryhmiäni ja varsinkin, kun ajattelin, että kinastelu ja käsiksi käyminen oli välillä Rajut ryhmäni tapa selvittää asioita ja sen tasoittaminen oli ollut ryhmän perustamisen yksi lähtökohta. Ujot ryhmässä oli enemmän tapana kääntyä itsetutkiskeluun ja hiljaisempaan työskentelyyn. Toiminnallisempi ryhmä oli silti erittäin hyvä keskustelijaryhmä.

”Kolme väriä”, jotka tulivat Rajut ryhmän alussa ja lopussa esiin Arin töissä voisi sanoa symboloivan tämän ”pikkutaiteilijan” hienoa ajatusta. Musta symboloi kiukkua tai vihaa, hopea puhumista ja kulta ystävyyttä. Vaikka hän osasikin näin hienosti sanallistaa tuntemuksensa, oli kiintoisaa verrata sitä piilotajunnan ja tietoisuuden jännitteisiin.

Siltalan (2009) mukaan piilotajunta ilmaisee itseään tiedostamattoman, ruumiillisen ja toiminnallisen muistin, esim. tekojen muodossa, ja vasta ajattelu ja yleensä psyykinen työ sekä taide ja psykoterapia löytävät sille symbolisen muistin muodon. Kiintoisaa on se, että syvin tiedostamaton säilyy taiteen ja henkilökohtaisen elämän keskipisteenä. Se ei tule koskaan sellaisenaan tietoisuuden piiriin, mutta tarjoaa tietoisuuttamme laajemman sisäisen käymistilan uudistuville ja uudistaville voimille, kuten mielikuvitukselle ja ajattelulle.

Nämä ajatukset voisi siirtää myös oppijoiden taideterapeuttiseen työskentelyyn tai taideterapeuttisia menetelmiä toiminnassaan hyödyntäville oppimisympäristöille. Luovuuden tuoma henkinen ja kulttuurillinen pääoma voisi toimia hyvän henkisen ja kulttuurillisen oppimisympäristön johtotähtenä.

Jos nyky-yhteiskunta mielellään mittaa oppimista vain tehokkuusindikaattoreilla, on vaarana, että menestyksen stimulointi, empatiakyvyttömyys ja onnipotenttisen ajattelun voimistuminen, ahneus ja piittaamattomuus syrjäyttävät sosiaaliset taidot ja hyvinvoinnin. Usein nämä ilmiöt johtavat digitaalisiin peleihin, jossa minunkin ryhmäni pojat viettävät tuntikausia päivässä pelaamassa. Peli on aiheuttanut myös ne sosiaaliset vaikeudet ja suuttumukset, joita heillä on. Pelihän on vain jonkun toisen todellisuus, ei oma kokemus.

Piilotajunta säilöo traumaattiset kokemuksemme, mutta myös hyvät ja rakkaudelliset kokemukset, joita turvallinen taideterapeuttinen ”turvapesä”- ajattelu voisi olla. Mikään kokemus ei katoa koskaan kokonaan. Siltalan (2009) mukaan piilotajunta tarvitsee jäsenyäkseen tietoisin elämämme eheyttäväksi voimavaraksi kyllin monipuoli-



sen ja toimivan symbolisen kyvyn: erilaiset tunteet, mielikuvat, sanat, ajattelun, kuvat, kirjoittamisen, musiikin – luovuuden. Nykyisin symbolisuus valjastetaan usein vain tiedon palvelukseen.

Näitä ajatuksia pohtiessani tulen yhä enemmän siihen tulokseen, että myös taiteilija vie luomistyössään maailman trauman läpi ja viestii siitä vastaanottajalle eli kuten ryhmässäni oppijat viestivät minulle omilla kuvillaan. Taide lähentää syvempää totuutta, elämä siirtyy kuvaan, kieleen, musiikkiin. Taide auttaa näkemään ja kokemaan herkemmin ja toimii myös ihmiskunnan muistina. Jos taiteellinen työ ottaa vastaan, hahmottaa ja lievittää, samalla se antaa toivoa ja uusia unelmia. Tässä kiteytyy kuvan tekemisen arvo myös hoitavana elementtinä koulussa.

## 6.7 Havaintoja

Tein havaintoja ryhmän toiminnan aikana ja kirjoitin ne muistiin. Jokaisen kokoontumisemme jälkeen tein mahdollisimman tarkat muistiinpanot havainnoistani ja lasten tulkinnoista omista kuvistaan ja toisten havainnoista toisen ryhmäläisen kuvista. Kun esittelin muille opiskelijoille Ujot ryhmäni toimintaa, jouduin miettimään, mitä kaikkea lapset olivat kuvissaan käsitelleet. Heidän pelkonsa ja myös kuoleman käsittely tuli usein esille. Usein pelot liittyivät myös uniin. Turvallisuuden tunnun löytäminen oli yksi keskeisistä teemoista.

Ensimmäisellä kerralla annoin aiheeksi puun. Lapset suoriutuivat työstään melko nopeasti ja muutama teki vielä toisenkin työn. Yksi tytöistä toi heti toisessa työssään esiin toiveensa saada koira. Toinen tyttö piirsi juurettoman puun ja kertoi, että hän pelkää kotipihassa olevaa puuta, jonka oksat rapisevat ikkunaan. Lopuksi kehkeytyi mielenkiintoinen keskustelu peloista. Oppilaat puhuivat yllättävän paljon ensimmäisellä kerralla, vaikka olivat melko hiljaisia lapsia. Tekemisestä jäi hyvä mieli, niin kuin yksi heistä totesi. Ujot ryhmä oli hyvä keskittymään ja heillä oli hyvä työmoraa-

li ja säännöt pitivät. Työskentely oli hiljaista puurtamista, mutta kuitenkin jokainen kertoi mielellään omasta kuvastaan.

Joulun lähestyminen vaikutti työskentelyyn selvästi ja jokaisen kuvassa selvästi si-  
vuttiin jotakin jouluista asiaa. Kiire tuli esiin muutamassa kuvassa. Yhden tytön ku-  
vassa oli pyörremyrsky ja hän sanoi olevansa kiukkuinen kaikelle. Lähtiessään hän  
kuitenkin oli selvästi rauhoittunut. Ujot ryhmän ainoan pojan kuva oli täynnä mustaa,  
jota hän nimitti vihaksi, vain vesi tarkoitti rauhaa. Harmaan sateisen päivän keskelle  
odotettiin aurinkoa ja valoa.

Joulun lähestyminen toi oman lisänsä, lapset odottivat joulun tunnelmaa ja turvaa,  
vaikka pimeä vuodenaika onkin pelottava. ”Musta paha tulee avaruudesta” ja pelko-  
jen pohdinta jatkui. Pahan enteitä näkyi kuvissa ja yliluonnolliset asiat kiusasivat.  
Myös yksin kotona olo oli pelottavaa. Kun kotiin oli yritetty murtautua, puhe kääntyi  
turvalukkoihin. Joskus kun äiti nukkui samassa huoneessa, oli turvallista.

Huomasin, että oppilaat palasivat edellisten kertojensa kuviin. Jokelan tapahtumat  
herättivät taas kovan keskustelun peloista ja pelot vaikuttivat ryhmän kuviin usein  
jälkeenpäinkin. Puhuttiin mm. hukkumiskokemuksista ja pimeän pelosta ja yksin  
olemisen peloista. Yksi Ujot ryhmän työstä sanoikin, että pelko kutistuu, kun siitä  
puhuu. Ryhmän edetessä puhumisesta muodostuikin paljon odotettu osuus toimin-  
nassamme. Ujous oli aihe, joka myös toistui kuvissa, esim. joku kuvassa oleva henki-  
lö oli ujo. Selvästi tunnettyöskentely eteni.

Kerran aiheena oli ”Vähän ennen nukkumaanmenoa”. Se toi esille kokemuksia, joita  
lapset olivat joutuneet kokemaan esim. vanhempien riitely tai kiukku, jos lapsi epä-  
onnistui kokeissa tai harrastuksissa. Vanhemmat syyttelevät lapsiaan helposti ja vaa-  
tivat liikaa harjoittelua. Osalla lapsista oli turvana unilelu tai jokin amuletti, joka toi  
onnea. Lemmikit toivat myös turvaa. Yksi Ujot ryhmän työstä kertoi, että hänellä  
on unipolku, joka tulee mieleen iltaisin ja se johtaa kauniisiin uniin, mutta pelko on  
ikiuni, josta ei pääse pois. Tähän kiteytyi unessa mielen käsittelemä kuolemanpelko.

Selvästi keskusteluun tuli ne pelot, joita tuntematon tulevaisuus aiheuttaa kaikille ihmisille.

Vähitellen ryhmät ilmaisivat myös kuvissaan kiukkua. Värien käyttö lisääntyi ja ilmaisuus oli vapautuneempaa. Jopa ujoinkin ilmaisi kiukkuaan, kun sisko kiusasi kotona. Hän kertoi, että kiukku haihtui pois, kun sen maalasi paperille. Syntyi filosofinen keskustelu väreistä ja niiden merkityksestä. Puhe kääntyi myös elämään ja sen ihanuuteen.

Kun maalattiin koti, tuli taas keskustelua turvallisesta paikasta ja halusta varmistaa turva, jopa ydinsäteilyä vastaan. Talokuvat kertoivat paljon ja lapset puhuivat niistä myös vuolaasti. Maan alla oleva bunkkeri kotina kertoi hyvin paljon pojasta, joka pelkäsi pimeää ja isän sairautta.

Kun maalattiin ihminen, joka oli piirretty ääriviivoina jokaisesta lapsesta, syntyi mielenkiintoinen keskustelu. Todettiin, että ajatusten piirtäminen oli vaikeaa. Samoin itsen piirtäminen ja hävettäisi, jos kuva laitettaisiin esille. Yksi Ujo-ryhmän tytöistä kertoi, että aikuiset ovat nauraneet hänen piirroksiaan. Oma kuva toi myös esiin ikäviä kokemuksia, joita on sattunut elämän varrella, mutta toisaalta myös hyviä tunteita vaikka koulusta. Kuvat koottiin yhdessä lukolliseen kaappiin ja koska oli sovittu, että ne pysyvät muiden katseen tavoittamattomissa. Oli tärkeää, että niin tehtiin. (kuva 6)

Kuvissa tuli myös esiin perhesuhteet. Uusioperheen ongelmat nousivat esiin ja isovanhempien kuolemat. Yksinäisyys tuli myös lasten tulkinnoissa vastaan. Vähitellen huomasin myös, kuinka lasten ystävyysuhteet syvenivät ja he osasivat tukea toisiaan kertomalla omista kokemuksistaan. Hauskana yksityiskohtana huomasin, että lapset antoivat hahmoille nimiä, jotka saattavat olla peräisin, jostakin aivan lähimpiin ihmisistä. Joskus taas tuli mieleen myös jo kuolleet ihmiset. Puhuttiin vanhoista ihmisistä ja siitä kuin kuinka he ovat viisaita. Kuvat muuttuivat kevättä kohden iloisemmiksi.

Kerran jouduin poistumaan häiritäessä hetkeksi luokasta. Se oli asia, josta haluttiin keskustella lopuksi. Kysymyksenä oli, miksi joku häiritsee meidän tekemistämme. Oppilaat riehaantuivat maalaamaan sormillaan ”ilonkikkaroita” ja ”tykkäysvärejä”. Johtuiko se turhautumisesta vai mistä oli kyse. Tämä opinnäytetyöni nimeksikin tullut lausahdus tuli kuvia jaettaessa loppupiirissä. Se kuvaa hyvin sitä yhteisöllisyyttä, jota yhteiset hetkemme lisäsivät. Tunnelma oli hieman riehakaskin, mutta siitä jäi minulle hyvä mieli. Lapset lähtivät iloisissa tunnelmissa kotiin. Ilonkikkareet värittivät iltapäivää tykkäysväreillä ja kantoivat meitä taas jaksamaan arkea.

Taikataikinaan sai purkaa kiukkua läiskimällä sitä ja muokkaamalla ja muovaamalla. Tämä työmuoto oli kovin mieleinen. Tekeminen oli hyvin fyysistä aluksi, mutta muuttui hienovaraisemmaksi. Samalla kerralla puhuttiin hautajaisista, kun yhden oppilaan isoisa oli juuri kuollut. Kaikki kertoivat omia hautajaiskokemuksiaan ja ikäväänsä. Lähiaikojen tapahtumat tulivat usein esiin loppukeskusteluissa ja näkyivät myös kuvissa. Puhuttiin vanhojen ihmisten ystävällisyydestä ja siitä, että heillä ei ole koko ajan kiire. Tunnelmassa oli hyvin lämmintä ajattelua isovanhempia kohtaan. Lopetettaessa tunnelma oli jotenkin harras, mutta en aistinut surua, ehkäpä enemmänkin haikeutta.

Kauhukokemukset tulivat piirroksiin ja herättivät keskustelua. Niiden yhteydessä käsiteltiin unia ja pelottavia pelejä ja filmejä. Esiin tuli monenlaisia tarinoita omista kokemuksista: lentämisestä, isän autohurjastelusta, klaustrofobisista kokemuksista, jäämisestä hissiin tai wc:hen, ötököistä jne. Lapsilla oli monenlaisia kokemuksia pe-loista. Niiden käsittely kuvissa ja sanallistaminen toi helpotuksen tunnetta. Itselleni ryhmän vetäminen, vaikka olisi ollut takana rankkakin päivä, oli aina voimauttava kokemus.

## 6.8 Ryhmä kantaa

Ryhmät tukivat jäseniään liikuttavan hyvin, kun tuli keskustelua peloista tai hautajaisista tai yleensä kuolemasta. ”Pelot kutistuvat, kun niistä puhuu.” Usein kuulin tämän

kommentin. Ryhmän lopetellessa, keskustellessamme totesimme, että juuri pelot olivat lievittyneet, vaikka kaikillahan on jonkinlaisia pelkoja.

Selvästi myös luokkatyöskentelyssä huomasi, että Ujot ryhmän poika oli saanut itsevarmuutta, hän ei enää itkeskellyt helposti ja hän oli saanut tytöistä kavereita. Tytöt suhtautuivat poikaan mutkattomasti ja he olivat ystäväystyneet keskenään ja myös pojan kanssa. Ryhmän prosessin ollessa vielä kesken tytöistä tuli ystäviä ja se ystävyys on hyvin kantanut jopa murrosiän myrskyissä. Luokkatyöskentelyssä, varsinkin parityössä ryhmäläiset olivat pareina ja yksi parittomaksi jäänyt tyttö oli löytänyt parin ja ystävänsä yhdestä terapiaryhmän ulkopuolisesta työstä, vaikka ennen hänen oli vaikea tehdä yhteistyötä kenenkään kanssa ja hän riitaantui usein tai koki olevansa ulkopuolinen.

Rajut ryhmä, neljä poikaa tuli paremmin toimeen keskenään ja usein riitojen keskelle jäänyt hiljaisempi poika on saanut selkeästi itsevarmuutta. Ryhmän ”kuumakalle” osasi hillitä tunteitaan suuttumatta joka pettymyksestä. Hän oli myös saanut ryhmältä ystävyyttä. Ryhmässä oleva ”johtaja” oli neuvottelija ja osittain määrääjä ja hän oli saanut siitä ryhmältä palautetta. Kuvissaan hän on melko realistisesti kuvannut kiukkuaan ja vihaansa. Myös hänellä isän vaikea sairaus on näkynyt kuvissa verisenä taisteluna isän sairautta vastaan. (kuva 3)

Rajut ryhmä oli pienempi, jolloin jäi keskustelulle enemmän aikaa ja ne keskustelut ovat olleet itsellenikin todella opettavaisia. Joskus minuun on ”johtajan” roolin omaksunut pojan kiukkukin osunut sanallisesti. Ryhmän lopettamiseen hän vastasi, että ei hän enää tulisikaan eli tyypillinen ryhmäilmiö, ajeeraus tuli esiin. Myös kerran nyrkkiä heristäen hän totesi, että ryhmää ei saa lopettaa tällä tavalla. Suru ryhmän lopettamisesta näkyi tässä ryhmässä selvästi toiminnallisemmin kuin Ujot ryhmässä. SE ryhmä vain suri hiljaisesti ja yritti varmistella sitä, että voisimme joskus kuitenkin jatkaa.

## 6.9 Ryhmän lopettaminen

Ensimmäiseltä ryhmältäni kuvasin kaikki heidän tekemänsä kuvat ja pyysin palautetta työskentelystämme. Aivan omaehtoisesti he halusivat kirjoittaa minulle kirjeet. Oli liikuttavaa lukea palautteita. Sain myös yhden kuvan, jossa tekijä oli piirtänyt itsensä ja minut kulkemaan (kuvassa selin) jonnekin eteenpäin käsi kädessä ja muu ryhmä istui tuoleilla katsomassa. Kuvasta emme keskustelleet, mutta se puhui puolestaan hänen toiveestaan. Tässä kuvassa kuvastui transferenssi terapeuttia kohtaan.

Tyttöjen palautteissa tuli esiin toive ryhmän jatkumisesta. Jonkin verran olisi haluttu lisää aikaa, vaikka meillä oli 75 min aikaa joka kerta. Tuli myös esiin, että oli ollut kiva tehdä erilaisista materiaaleista töitä. Joku kärsi siitä, että toinen oli matkinut hänen työtään. Huomasinkin, että yksi tytöistä katsoi mielellään mallia toisilta. Se saattaa osaksi olla hänen omaa epävarmuuttaan ja halua tulla hyväksytyksi toisen työn kautta tekemällä hyvin samanlainen työ kuin kaveri oli tehnyt.

Ryhmän ainoa poika ei halunnut kuviaan mihinkään esille, vaikka joku tytöistä ehdottaa, että ne koottaisiin näyttelyksi. Sovimme kuitenkin yhdessä, että jokainen saa kuvat itselleen ja emme järjestä näyttelyä. Kaikki veivät mielellään kuvat kotiin. Viimeisen kerran mietteitä, joita lapset kirjeissään minulle kirjoittivat:

”On kiva, että jaksat kuunnella meitä. Piirustuksia on ollut ilo ja mieli tehdä, tunteita on ollut hyvä purkaa. Taikinaan sai purkaa kiukkua ja on ollut kiva piirtää ja maalata vapaasti ja puhuminen on kivaa, kun on voinut jakaa asioita. Olen tutustunut toisiin, varsinkin poikaoppilaaseen, jota en tuntenut lainkaan. Muistan vieläkin sanasi: pitää olla työrauha! Se oli kiva sana.”

Viimeisellä kerralla ensimmäisen ryhmän ainoa poikaoppilas piirsi taistelukuvansa. Kellään ei ollut kiire kotiin. Lopettaminen oli heidän mielestään vaikeaa, mutta toisaalta lukukausi oli jo lopuillaan ja kesä tulossa, siispä se loi luonnollisen päätöksen ryhmän toimintaan. Salminen (1997, 58) kertoo ryhmän loppuvaiheen turhautuneisuudesta ja sen huomasin oman ryhmäni aivan viimeisestä kokoontumisesta. Kesä oli tulossa, mutta eron haikeus oli läsnä. Toisen ryhmän lopettaminen oli toiminnalli-

sempää ja pojat olivat levottomia. Kuitenkin hekin kyselivät jatkuuko ryhmä vielä kesätauon jälkeen. Sovin molempien ryhmien kanssa, että voidaan tauon jälkeen jatkaa.

#### 6.10 Taideterapeuttiset menetelmät oppilashuollon osana

Oppilashuoltoryhmässä kerroin omasta opiskelustani ja harjoittelustani. Kerroin, miten käytän sitä oman luokkani yhteishengen kohottamiseen ja joidenkin oppilaiden sosiaalisten ongelmien käsittelyyn. Oppilashuoltoryhmä piti työtäni kiinnostavana kokeiluna ajatellen oppilaita, jotka tarvitsisivat erityistukea juuri sosiaalisten ongelmien käsittelyyn. Kuvataideterapian vaikutusta en ole kokeillut oppimisvaikeuksissa oleville oppilaille, mutta voisi olettaa, että se voisi auttaa kohottamaan itsetuntoa ja niillä keinoin tukisi oppilaan oppimista. Oppilashuolto painottuu usein juuri sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen ja oppilaan tukemiseen vaikeassa tilanteessa.

### 7 POHDINTAA

Koulussa tehtävässä kuvataideterapiassa voi olla ongelmana, mitä tietoa voi käyttää oppilashuollollisissa toimenpiteissä. Silloin kun esiin tulee itsetuhoisia viitteitä, on niihin suhtauduttava vakavasti. Yhden lapsen kohdalla, otin yhteyttä vanhempiin, kun hänellä oli selvästi itsetuhoisia ajatuksia. Vanhemmat osasivat suhtautua tietoon asiallisesti ja he olivat kiitollisia siitä. Eettisyyteen kuuluu myös tutkijan oman tulkinnan pysyminen taka-alalla. Kuvataideterapiassa on välillä helppo lähteä tulkitsemaan liikaa ja se onkin mielestäni yksi eettisyyteen liittyvä ongelma. Kuvataideterapiassa on pyrittävä tekemään tarkat kirjalliset havainnot ja huomasin itse, että vähitellen opin havainnoimaan myös työskentelyn äänet ja asiakkaan muun käyttäytymisen terapiatunnin aikana. Toisaalta kuitenkin juuri käyttäytymisen havainnoinnissa

on oltava tarkkana, ettei tulkitse liikaa. On myös otettava vastaan terapiatunnin ei-toivottu kulku, painottamatta omia tutkimuksellisia tarkoituksiaan.

Työskennellessämme opimme dialogia ja vuorovaikutustaitoja toisten kanssa. Ryhmässä opitaan tuomaan omia ajatuksia esiin ja opitaan käsittelemään kuvaa ja sen tuomia tunteita. Koulumaailmassa kuvataideterapia soveltuu menetelmänä hyvin kerhoissa ja osana oppilashuoltoa. Pienet ikäluokat kutistavat tuntikehystä entisestään ja ainoa mahdollisuus lieneekin tuntikehysten ulkopuolelta tulevat tunnit. Perusopetuksen hankesuunnitelmaan liittyy kerhotuntihanke, jonka osuus on pienen koulun tuntikehysten oivallinen lisä.

Oppilashuollollisesta näkökulmasta kuvataideryhmää voisi ehkä pitää tukiopetuksen tapaan. Tällöin sen tarkoitus olisi tukea oppilaan henkistä kasvua eli luoda hyvä ja turvallinen oppimisympäristö. Erityisopetustunnit soveltuisivat myös erinomaisesti taideterapeuttisiksi tunneiksi, mutta niidenkin määrä on vain marginaalinen kokonaistuntikehyksessä. Kuvataideterapia soveltuu hyvin ennaltaehkäisyyn sosiaali- ja terveydenhuollonkentässä sekä erityispedagogisissa oppimisympäristöissä. Omassa työssäni olen tarvinnut myös tietoa psykiatrisista ja neurologisista diagnooseista ja erityispedagogisista käsitteistä, joita opiskelin sosionomikoulutuksessa.

Sain myös harjoitteluni aikana yllättäen kokea, kuinka kuvataideterapiaa voidaan käyttää myös kriisien purkamisessa. Olen kokenut saaneeni opinnoissani olleesta kriisityön jaksosta paljon apua toteuttaessani akuuttia kriisityötä. Oppilaiden psyykinen tila voi olla este tai hidaste myös muulle oppimiselle. Psyykinen hyvinvointi on tärkeä oppimisen elementti ja vaikuttaa kokonaisuuteen paljon.

Taide ja kuvailmaisuus ovat ihmiselle tärkeitä ja koulua käyvälle lapselle päivittäin hyvinkin tavallista. Arjen virikkeiden määrä on lisääntynyt paljon ja mielen kyky käsitellä sitä on kuitenkin rajallinen. On haasteellista karsia liikaa viriketulvaa. Monesti oppilaat pelaavat kännykällään välitunneilla ja bussipysäkeillä. Visuaalinen aisti on koko ajan ylityöllistetty, kuvallinen viestintä tarjoaa tulkintaa ja sisältöä elämästä



myös mainoksissa, tv:ssä ja digitaalisissa peleissä. Lapsi voi suorastaan kadottaa itsensä liialliseen virikkeiden tulvaan. Minusta on hälyttävää, että jo pientenkin oppilaiden jutut liikkuvat paljolti virtuaalimaailmassa. Vaikka pelit olisivatkin lapsille tarkoitettuja, lapsen aivojen täytyy saada pitää myös tauko tästä jatkuvasta viriketulvasta.

Kuvataideterapia ryhmässä joillakin lapsilla voi aluksi olla vaikeaa olla itsensä kanssa ja tehdä kuvia. Selvästi osa lapsista tekee kuvia nopeaan tahtiin. Olen huomannut, että ajan kuluessa ei olekaan enää tarvetta tehdä monta kuvaa, vaan on hyvä työstää yhtä kuvaa kauemmin tai jopa jatkaa seuraavalla kerralla sen työstämistä.

Oppiminen perustuu yleisopetuksessa paljolti oppikirjojen kuviin. Taidekasvatus kuvataiteen tunteilla voi olla myös terapeutista. Olen huomannut, että lievästi autistiset tai lapset, joilla on oppimisvaikeuksia pitävät kuvataiteen tunteja rentouttavina. Oppilashuoltotyössä tulee esille useinkin, että juuri kuvataide, käsityö tai musiikki on tällaisten lasten lempiaineita ja juuri nämä tunnint voivat toimia terapeuttisesti.

Tämän päivän koulukulttuuri on koko ajan muutosprosessissa. Kunnat tekevät omat toimintastrategiansa, joista koulut johtavat omansa. Koulun toimintakulttuuri puolestaan on laadittu koulun toimintastrategia pohjanaan. Toimintakulttuurin olisi saatava sija taideterapialle, jotta se tulisi koulun käytänteeksi. Painopiste-alueena oppilaan hyvä oppiminen sisältäisi hyvän psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön kriittiset menestystekijät. Säästöt polkevat monet hyvät asiat alleen ja laskua maksetaan myöhemmin korkojen kera.

Taideterapialle ei ole kunnan jatkuvuutta, jos se jää vain hankkeen asteelle, sen tulevaisuutta uhkaa hautautuminen kaiken muun sälän sekaan. Jos se sen sijaan tulisi kautta varhaiskasvatuksen ja yleissivistävän opetuksen käytänteeksi toimintakulttuuriin tai jopa opetussuunnitelman aihekokonaisuuksiin esim. erityisopetuksen yhtenä ennalta ehkäisevänä tai varhaisen puuttumisen osa-alueena, sen tulevaisuus olisi turvatumpi.

Ne ryhmässäni olleen oppilaan maalaamat kolme väriä: jotka hänellä olivat musta eli kiukku, hopea eli puhuminen ja kulta eli ystävyys voisivatkin olla muuta. Musta olisikin, se ”kiukku” dynaaminen voima, jos se hopea eli puhuminen olisi muuta kuin sanahelinää, vaikka juuri vuorovaikutusta ja lopputulos kulta olisi kaiken tämän synteesi, ystävyys, joka tässä olisi yhteishenki rakentaa hyvää oppimisympäristöä.

Opettajan työhön sosionomikoulutus tuo merkittävän lisän. Jokainen opettaja joutuu työssään hoitamaan paljon sellaisia tehtäviä, joissa on tarpeen neuvottelutaidot ja tiedot sosiaalityöstä ja keinoista vaikuttaa oppilaan ja hänen perheensä hyvinvointiin. Olen saanut valmiuksia voidakseni toimia erilaisissa asiakastilanteissa ja asiakastilanteisiin liittyvissä moniammatillisissa kokoonpanoissa, verkostoissa ja tiimeissä.

Koulutuksessa opiskeltiin dialogisuuden keinoja, joista olen saanut paljon apua hoitaessani palavereja oppilaiden vanhempien kanssa. Opiskellessani koin tärkeäksi sekä oma ammatillisen kasvuni että nykyisen ammattini kannalta opintosuunnitelmasamme opiskellut asiat. Osaan tunnistaa paremmin keskeisiä sosiaalisia ongelmia ja hyvinvoinnin puutteita sekä niihin liittyviä sosiaalialan työn tavoitteita.

Koulussa kuraattori toimii sosiaalityön tekijänä, mutta aivan koulun arkipäivässä tilanteet vaihtelevat usein ja nopeasti. Jos opettajalla on riittävästi tietoa ja taitoa hoitaa sosiaalityöhön kuuluvia tehtäviä, arki sujuu joustavasti. Opettajaltakin vanhemmat kysyvät usein toimintaohjeita, kun on jokin kiperä asia, vaikka se ei suoranaisesti olekaan koulun toimintaan liittyvä seikka. Sosionomin koulutus avasi myös kanavia ottaa selvää niistä asioista, jotka kuuluvat sosiaalityön puitteisiin.

## 8 LOPPUPÄÄTELMÄ

Omassa tutkimuksessani halusin luoda uutta näkökulmaa oppilashuollon osaksi ja koulutoimen kriittisten menestystekijöiden viemiseksi arkipäivään oppilaan parhaaksi. Oppilaan hyvä oppiminen, turvallinen oppimisympäristö ja toimiva oppilashuolto olivat lähtökohtani, kun lähdin tekemään kuvataideterapiaa oppilailleni. Tavoitteena oli oppia ryhmässä vuorovaikutustaitoja, koska kanssakäyminen koulussa ja koko elämässä perustuu hyviin sosiaalisiin taitoihin, tunnetyöskentelyyn ja hyvään itsetuntoon.

Ryhmässä tekeminen voi olla ongelmallisia. Kanssakäyminen perustuu vuorovaikutukseen puheen, ilmeiden, eleiden ja meillä ryhmässä myös kuvan välityksellä. Kuva auttaa ilmaisemaan tunteita ja tukee sanallista dialogia. Vuorovaikutus muiden kanssa on myös taito, joka vie ihmistä elämässä eteenpäin ja turvaa hänen omaa henkistä hyvinvointiaan. Koulussa oppimisympäristönä kuvataideterapia tukee myös muuta oppimista.

Kuvataideterapia tukee myös oppilashuollon työtä. Se auttaa yksilöä oppimaan käsittelemään omia ja muiden tunteita. Ryhmässä saa myös kokemuksia muilta sen jäseniltä. Terapeutin tehtävänä on kiteyttää tämä terapian lopussa. Terapiaryhmässä voidaan ottaa turvallisesti negatiivisetkin tunteet esiin. Omassa ryhmässäni repliikki ”pelot kutistuu, kun niistä puhuu” viittaa juuri tähän. Mieltäni kiehtoo ajatus siitä, miten voin omassa työssäni jatkaa oppimisympäristön kehittämistä edelleen ja edistää oppilashuoltotyötä. Toisaalta olen vakuuttunut siitä, että omassa ammatillisessa kehittämisessä mikään ei voi enää palata lähtöruutuun. Olen sosionomin opiskeluisani saanut niin paljon vakuuttavaa taitoa, että se varmasti tulee kantamaan minua urani loppuun asti.

Sosionomin tutkinto auttaa minua käsittelemään asioita toisestakin näkökulmasta. Olen tottunut näkemään monet asiat vain opetuksen kannalta, mutta nyt osaan peilata asioita muultakin suunnalta. Olen oikeastaan saanut vastauksia mielessäni olleisiin kysymyksiin. Sosionomin ammattitutkinto antaa valmiuksia käsitellä asioita kahden

ammattini kautta. Ne kysymykset, kun olen ihmetellyt, miksi ei asioita saada eteenpäin, ovat nyt selkiytyneet. Tiedän, miten prosessit menevät ja osaan ottaa selvää ja tiedän, mistä saan tietoa.

Kun olemme löytäneen tien omaan hyvinvointiimme ja ottaneet vastuun siitä, voimme paremmin olla arvostavassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Haluammeko nähdä kanssaihmistemme huonot vai hyvät puolet, on meistä itsestämme kiinni. Arvostavan vuorovaikutuksen ydin on erilaisuuden hyväksyminen: ihmiset näkevät maailmaa eri tavalla. Avain toisten ymmärtämiseen on toisten kuunteleminen. Annamme kaikille ihmisille heille kuuluvan arvostuksen, vaikka heidän mielipiteensä voivat olla kovin erilaisia kuin omamme. Kaikki ihmissuhteet eivät ole ongelmallisia. Voimme käyttää kaikkia vuorovaikutustilanteita ihmissuhteittemme syventämiseen.

Kovan haasteen asettaakin ikäluokkien pienenemisestä johtuva resurssien niukentuminen. Mahdollisesti koulun fyysiset tilat antaisivat paremmat puitteet toiminnalle ja ehkä jonkin verran pienenevät opetusryhmät mahdollistaisivat paremman reflektoinnin ja vuorovaikutuksen. Jopa teknologiaa ylistävä konvergentti yritysmaailma on huomannut, että innovatiivisuus ja luova toiminta ovat äärettömän tärkeitä myös muillakin aloilla. Oppilaiden motivaation kannalta oppimisympäristön tulisi olla erilaista oppijaa tukeva. Muihin oppijoihin vertaava arviointi ei tue erilaisen oppijan oppimista ja arvioinnin tulisikin olla kannustavaa ja oppimistulosten vertaaminen tulisi suhteuttaa omaa oppimiseen.

”Kahden yksilön kohtaaminen:

silmästä silmään, kasvoista kasvoihin.

Ja kun sinä olet lähellä haluan ottaa silmäsi

ja asettaa ne omien silmiäni sijalle

ja sinä otat minun silmäni ja sijoitat ne omiesi sijaan.

Silloin minä katselen sinun silmilläsi

ja sinä katselet minun silmilläni.” (Jakob Levy Moreno)

## LÄHTEET

- Aalto, L. 2006. Ryhmien ohjaus, Mitä iloa on ryhmätöistä, Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
<http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20063/TMP.objres.70.pdf?sequence=1>
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.
- Bardy, M. & Känkänen, P. 2005. Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Forssell, A. 2007. Suomen taideterapia yhdistys, Taideterapia kuntoutuksessa. Luento Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksessa.
- Harju, T. 2008, Ryhmädynamiikka, Kuvataideterapia erityisopetuksen menetelmänä. Luento Satakunnan ammattikorkeakoulun kuvataideterapia erityisopetuksen menetelmänä koulutuksessa.
- Hautala, P-M. 2008. Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta koulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hautala, P-M. 2010. Kuvataideterapia opetuksen työvälineenä, luentomoniste, Taiten tehostettua tukea koulutuksessa, Rauma.
- Hautala, P-M. 2012. Kuvataideterapian sovelluksia oppimisen sytyttäjinä. Teoksessa P-M. Hautala & E. Honkanen, Kuva kantaa. Kuvataideterapia kasvatuksen tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Huttula K. 2011. Taidepsykoterapiamateriaalien merkityksestä. Teoksessa M. Leijala-Marttila & K. Huttula, Taidepsykoterapia. Psykoanalyttinen näkökulma. Helsinki: Duodecim, 186–187.
- Huusari-Kotilainen, M. Kemppainen, H. Manni, M. Niemi, P. 2010, Aivohalvauspotilaiden taideterapia. Luentomoniste Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksessa.
- Isokorpi, T. 2009, Tunneäly työelämässä ja yhteisöllisyyden voimavarana, Perjantain huiput – luento, Satakunnan ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutuksessa 31.1.2009.
- Isomäki, H. 2011, <http://www.lukiksero.net/pdf/heli-isomaki-ksero-22.11.2011.pdf>
- Kasvi Jyrki J. J. Ryhmädynamiikka.  
<http://ftpmirror.your.org/pub/wikimedia/images/wikiversity/fi/9/90/Ryhm%C3%A4dynamiiikka.pdf>

- Kiil, K. 2009. Kielletyt kuvat. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 97. Jyväskylä: Gummerus.
- Leijala-Marttila, M. 2011. Teoksessa M. Leijala-Marttila & K. Huttula, Taidepsykoterapia. Psykoanalyttinen näkökulma. Helsinki: Duodecim, 147.
- Malchiodi C. 2010, Kliiniset sovellukset lasten ja nuorten hoidossa. Teoksessa C. Malchiodi (toim.) 2010. Taideterapian käsikirja. Kuopio: Oy Unipress ab, 147-151.
- Malchiodi, C. 2010. Taideterapia ja aivot. Teoksessa C. Malchiodi (toim.) 2010. Taideterapian käsikirja. Kuopio: Oy Unipress ab, 30–31.
- Malchiodi, C., Kim, D-Y. & Choi, W.S. 2010. Kehityksellinen taideterapia. Teoksessa C. Malchiodi (toim.) 2010. Taideterapian käsikirja. Kuopio: Oy Unipress ab 119-130.
- Mantere, M-H. 1991, Mielen kuvat. Helsinki: VapK-Kustannus.
- Mantere, M-H. 2007. Taideterapia ja ryhmät. Teoksessa M. Rankanen, H. Hentinen & M-H. Mantere. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim.
- Moriya, Dafna (2008) luentomoniste, Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksessa, Pori.
- Rankanen, M. 2007. Kuvataiteen erityispiirteet terapian jäsentäjinä. Teoksessa M. Rankanen, H. Hentinen & M-H. Mantere. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim.
- Rankanen, M. 2007. Taideterapiassa vaikuttavia taideprosesseja. Teoksessa M. Rankanen, H. Hentinen & M-H. Mantere. Taideterapian perusteet. Helsinki: Duodecim.
- Riley S. 2010. Ryhmäterapia: vuorovaikutteinen lähestymistapa. Teoksessa C. Malchiodi (toim.) 2010. Taideterapian käsikirja. Kuopio: Oy Unipress ab, 369.
- Rimpelä, M. 2008. Oppimisympäristöajattelu. Rehtorikoulutus Porissa 5.3.2008. Opetushallitus.
- Rubin J. 2011. Löytäminen, oivaltaminen ja taideterapia. Teoksessa M. Leijala-Marttila & K. Huttula. Taidepsykoterapia. Psykoanalyttinen näkökulma. Helsinki: Duodecim, 101.
- Salminen, H. 1997. Ryhmäanalyysin perusteet. Helsinki: Suomen mielenterveysseura, Koulutuskeskus SMS – julkaisut.
- Schaverien J. 2011. Kolmoissuhde ja esteettinen vastatransferenssi analyttisessä taidepsykoterapiassa. Teoksessa M. Leijala-Marttila & K. Huttula. Taidepsykoterapia. Psykoanalyttinen näkökulma. Helsinki: Duodecim, 147.

Seeskari, D. 2004. Lasten ja nuorten taideterapia kasvamisen voimavarana. Helsinki: Kirja kerrallaan.

Siltala, P. 2009. Piilotajunta ihmisyiden voimavarana luentomoniste, Perjantain huiput luento, Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaali-alan koulutuksessa.

Silver, R. 2010. Silverin ajattelun ja tunteiden piirustustesti. Teoksessa C. Malchiodi (toim.) 2010. Taideterapian käsikirja. Kuopio: Unipress ab, 483.

Sinkkonen, J. 2008. Elämäni poikana, Perjantain huiput luento, Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaali-alan koulutuksessa 7.3.2008.

Waller, D. 2010. Ryhmätaideterapia: vuorovaikutteinen lähestymistapa. Teoksessa C. Malchiodi (toim.) 2010. Taideterapian käsikirja. Kuopio: Oy Unipress ab, 375-377.

Welling, A. 2008. Heijastuksia kristallista. Teoksessa L. Girard, J. Ihanus, R. Laine & M. Ropponen (toim.) Suhteessa kuvaan. Espoo: Redfina Oy.



Kuva 1 Ilonkikkaroita ja tykkäysvärejä





Kuva 2 Taistelu



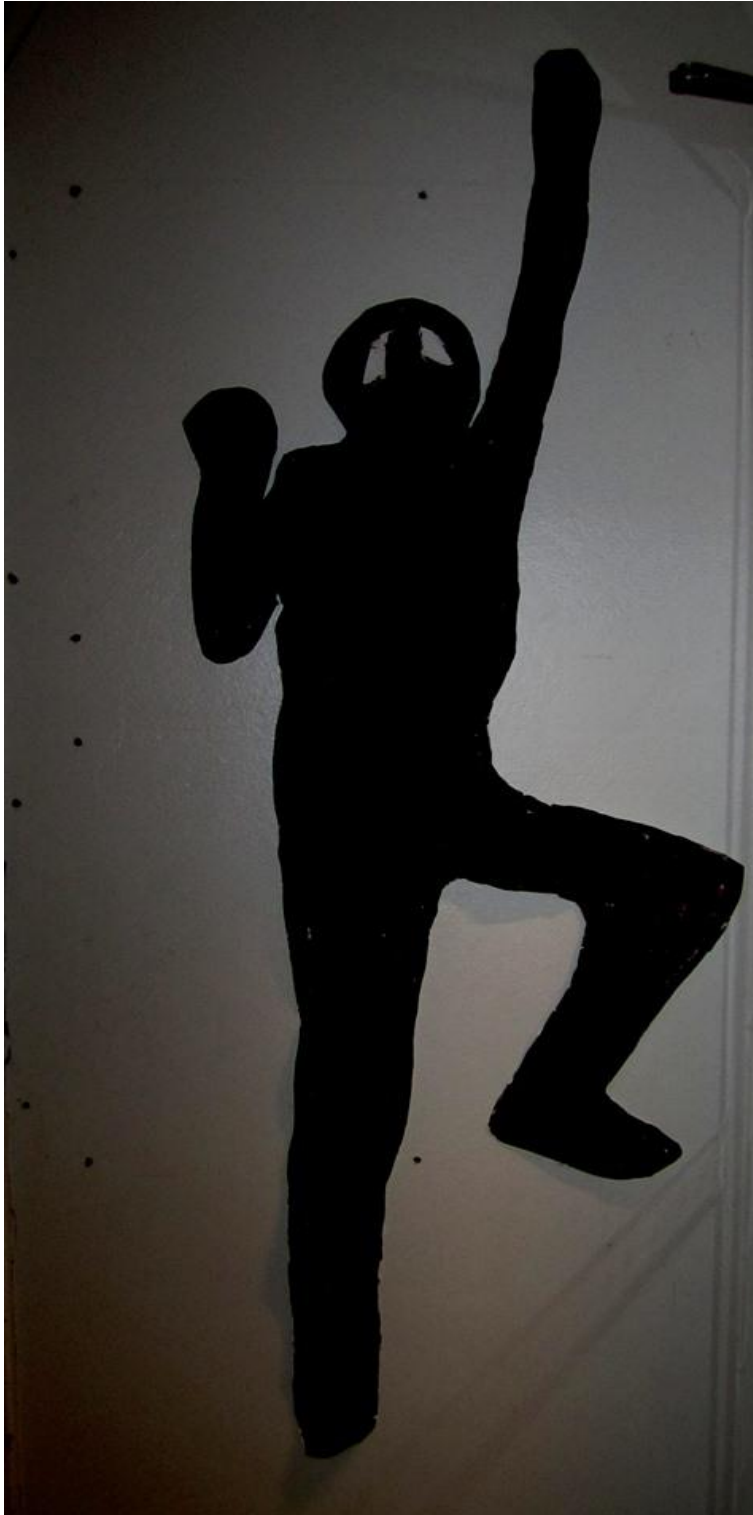
Kuva 3 Taistelu sairautta vastaan



Kuva 4 Tulilintu



Kuva 5 Yksin



Kuva 6 Minäkuva



Kuva 7 Kouluampuminen



Kuvat 8-9 Maalatut kädet, ryhmän päätös



Kuvat 10-11 Maalatut kädet, ryhmän päätös



Kuva 12 Ryhmän päätös