

LAPSEN ITSETUNNON TUKEMI- NEN TARINALLISILLA MENETEL- MILLÄ

Havainnottoja toiminnallisesta ryhmästä

Elina Purhonen

Johanna Raivio

Opinnäytetyö
Toukokuu 2013
Sosiaalialan koulutusohjelma

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

PURHONEN, ELINA & RAIVIO, JOHANNA:
Lapsen itsetunnon tukeminen tarinallisilla menetelmillä
Havaintoja toiminnallisesta ryhmästä

Opinnäytetyö 91 sivua, joista liitteitä 8 sivua
Toukokuu 2013

Opinnäytetyön aiheena on lapsen itsetunnon tukeminen. Tutkimus toteutettiin toiminnallisen tarinapiirin kautta yhteistyössä Omaiset mielenterveystyön tukena Tampere ry:n kanssa. Tarinallisina menetelminä käytettiin kirjallisuusterapeuttisia keinoja sekä voimauttavaan valokuvaukseen perustuvaa työskentelyä. Tutkimuskysymykset olivat: 1. Millaisia kokemuksia lapset saivat ryhmässä omasta arvostaan ja merkityksestään? 2. Miten ryhmä tuki lasten selviytymistä ja suoriutumista? 3. Miten lapsen itsensä tiedostaminen ja hyväksyminen näkyivät ryhmätoiminnassa?

Tutkimusaineisto koottiin toiminnallisessa ryhmässä kirjaamalla havaintoja ja nauhoittamalla keskustelut. Tämän lisäksi lapsille ja vanhemmille tehtiin kyselyt ja lasten ryhmässä tekemät tuotokset taltioitiin. Nauhoituksista tehdyt litteroinnit ja kirjatut havainnot käsiteltiin sisällönanalyysin keinoin. Kyselyt ja dokumentit toimivat tukiaineistoina.

Tarinapiiriin kuulumisen ja henkilökohtaisen huomion saaminen olivat merkittäviä kokemuksia, jotka tukivat lasten yleistä itsetuntoa. Tarinalliset menetelmät tukivat myös itsetunnon osa-alueita monipuolisesti, mutta eivät täysin tasapuolisesti. Aineiston perusteella voidaan todeta, että suoritusitsetunto korostui lasten puheissa. Puolestaan fyysinen itsetunto jäi vähemmälle huomiolle. Sadut toimivat hyvin keskustelun herättelijöinä. Itsetuntoa keskustelut tukivat ominaisuuksien ja taitojen tiedostamisen, sosiaalisten suhteiden jäsentämisen ja palautteen saamisen kautta. Tarinapiiri myös tarjosi onnistumisen kokemuksia, joissa lapsi ylitti itsensä sosiaalisissa tilanteissa ja löysi uusia taitoja.

Yhtenä tutkimustuloksena voidaan todeta, että tarinapiirissä ohjaajien olisi ollut hyvä olla vielä aktiivisemmassa roolissa. Ohjaajat olisivat voineet tarttua enemmän lasten esille ottamiin aiheisiin. Lisäksi ohjaajien panosta olisi tarvittu jäsentämään lasten tarinapiirissä luomia töitä konkreettiseksi yhtenäiseksi kirjaksi. Tätä kautta olisi selkeämmin muodostunut ehjä tarina lapsesta itsestään ja tarinapiiristä.

Tarinyöskentely on parhaimmillaan kokonaisvaltaista oman tarinan hahmottamista ja uudelleen hahmottamista. Tarinallisten menetelmien avulla lapsi voi tutkia omia kokemuksiaan ja saada niihin uutta näkökulmaa. Kokonaisvaltaisuuden vuoksi tarinyöskentely voi toimia itsetunnon ja selviytymisen kannalta vahvana suojaavana tekijänä verrattuna siihen, että pyrittäisiin vaikuttamaan ainoastaan yksittäisiin taitoihin tai lapsen elämän osa-alueisiin. Tarinyöskentely pienryhmässä sopii interventioksi varhaiskasvatukseen, alkuopetukseen ja osaksi perheiden tukemista.

Asiasanat: itsetunto, tarinalliset menetelmät, kirjallisuusterapia, voimauttava valokuvaus

Tampere University of Applied Sciences
Degree programme of Social Services

PURHONEN, ELINA & RAIVIO, JOHANNA:
Supporting Child's Self-esteem Using Narrative Methods
Observations from Active Group

Bachelor's thesis 91 pages, appendices 8 pages
May 2013

The topic of this thesis was supporting child's self-esteem. The objective of the study was to examine how self-esteem can be supported by using narrative methods. The topic is important because self-esteem influences one's whole life in numerous ways. This thesis was a qualitative study. The study was conducted using an active story group in co-operation with Omaisiet mielenterveystyön tukena Tampere ry (free translation: Close relatives supporting mental health work in Tampere). Narrative methods used were poetry therapy and photographing based on empowering photography. The active group convened six times and was comprised of four children. The research material was collected in the active group by writing down the observations and recording the conversations. In addition, surveys were conducted to children and their parents. Children's drawings were also photographed. The transcribed recordings and observations were then further analyzed with the photographs and the results of surveys as additional supportive materials.

Experiencing the membership in the group and receiving personal attention seemed to have enhanced childrens' general self-esteem. Different parts of self-esteem were enhanced by experiences of success and through conversations on the themes of fairy tales. Narrative methods supported different parts of self-esteem in multiple ways but not totally evenly. Self-efficacy was dominant in children's talk whereas physical self-esteem less so.

At best narrative methods provide a tool for a comprehensive perceiving of one's own story. With narrative methods children can examine their own experiences and gain new insights into them. Instead of influencing on children's single skills or fields of life, a narrative method can act as a strong protector of self-esteem and survival because of its comprehensiveness. The results indicate that a narrative method in small groups is suitable for intervention in early childhood education, primary education and in supporting the families.

Keywords: self-esteem, narrative methods, poetry therapy, empowering photography

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUSASETELMA	7
2.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	7
2.2	Tutkimusaineisto ja menetelmät	9
3	ITSETUNTO KÄSITTEENÄ	11
3.1	Määrittelyä	11
3.2	Itsetuntokäsitteen rakenne.....	12
3.3	Itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa	15
4	TARINALLISET MENETELMÄT	18
4.1	Minuuden rakentuminen tarinoiden avulla	18
4.2	Kirjallisuusterapia ja valokuvatyoškentely tarinallisina menetelminä	21
4.3	Tarinatyöškentely prosessina	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1	Tarinapiirin kuvaus	29
5.2	Analyysin kulku	34
6	TARINAPIIRI LAPSEN ITSETUNNON TUKIJANA.....	36
6.1	Millaisia kokemuksia lapset saivat ryhmässä omasta arvostaan ja merkityksestään?.....	36
6.1.1	Yleistä	36
6.1.2	Miten lapset liittyivät ryhmään?.....	37
6.1.3	Millaista huomiota lapset saivat ryhmässä?.....	40
6.2	Miten ryhmä tuki lasten selviytymistä ja suoriutumista?	46
6.2.1	Miten osaamista ja oppimista käsiteltiin ryhmässä?	46
6.2.2	Millaisia onnistumisen kokemuksia ryhmä tarjosi lapsille?	48
6.2.3	Miten sosiaalisia suhteita ryhmässä käsiteltiin?.....	53
6.3	Miten lapsen itsensä tiedostaminen ja hyväksyminen näkyi ryhmätoiminnassa?	62
6.3.1	Miten ja millaisia tunteita ryhmässä käsiteltiin?.....	62
6.3.2	Miten fyysisiä ominaisuuksia ja motorisia taitoja käsiteltiin ryhmässä?	68
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	71
8	POHDINTA.....	76
	LÄHTEET	82
	LIITTEET	84
	Liite 1. Itsetuntaryhmän tuntipohja (toteutunut versio)	84
	Liite 2. Lupakysely vanhemmille	89
	Liite 3. Hymynaamakysely.....	90
	Liite 4. Kysely vanhemmille	91

1 JOHDANTO

Itsetunnolla ja sen rakentumisella on suuri merkitys lapsen koko myöhemmän elämän kannalta. Itsetunto vaikuttaa siihen, kuinka lapsi ja myöhemmin aikuinen näkee ja kokee itsensä. Olenko minä arvokas, olenko hyvä juuri tällaisena? Itsetunnon avulla lapsi tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Näiden piirteiden tunnistaminen auttaa lasta myöhemmässä elämässä, esimerkiksi uran valinnassa.

Useissa tutkimuksissa on todettu yhteys koulumenestyksen ja itsetunnon välillä. Itsetunnon on todettu vaikuttavan koulussa suoriutumiseen enemmän kuin älykkyyden. Suomalaisissa tutkimuksissa on toisaalta todettu myös koulumenestyksen vaikuttavan merkittävästi itsetuntoon. (Keltikangas-Järvinen 1994, 35–43.) Koulumenestys, elämään tyytyväisyys, sosiaalinen sopeutuvuus ja elämäntapa vaikuttavat monella tavalla ratkaisevasti ihmisen elämäntapaan ja yksilön kokemukseen omasta elämästään. Itsetunnolla voi näiden tekijöiden kautta olla suuri merkitys oman paikan löytymiseen tai syrjäytymiseen. Syrjäytymisen riski on erityisen suuri, jos lapsi ei vanhemmiltaan tai muulta lähipiiriltään saa riittävästi huomiota ja tukea. Perhettä voivat kuormittaa monet tekijät, esimerkiksi työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen haasteet, vuorovaikutuksen vaikeudet sekä päihde- ja mielenterveysongelmat. Yhteiskunta ja länsimainen kulttuuri vaativat jatkuvaa tulosta, mikä näkyy suorituspainena ja stressinä jo pienillä lapsilla.

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus lapsen itsetunnon tukemisesta. Teoreettinen viitekehys muodostuu itsetunnon teoriasta. Näkökulmaksi valitsimme tarinallisuuden: Miten lapsen itsetuntoa voidaan tukea tarinallisilla menetelmillä? Ihmisen käsitystä omasta itsestään eivät määrää elämän tapahtumat sinänsä vaan se, miten ihminen niitä tulkitsee ja millaisen tarinan hän niistä rakentaa (Sava & Katainen 2000, 24–25). Tarinallisilla menetelmillä voidaan antaa ihmiselle välineitä ja näkökulmia oman kertomuksen luomiseen. Tärkeiden elämäntapahtumien ja asioiden käsittelemisen kautta ihminen tulee tietoiseksi omasta itsestään, arvostaan ja merkityksestään. Tämän tiedostamisella on suuri merkitys itsetunnon rakentumisen kannalta.

Toteutimme tutkimuksen toiminnallisen ryhmän kautta. Ohjasimme lasten tarinapiiriä osana Omaiset mielenterveystyön tukena Tampere ry:n toimintaa. Piirissä käsitelimme lasten kanssa itsetunnon kannalta keskeisiä teemoja lapsille luontevalla tavalla. Käyttä-

miämme tarinallisia menetelmiä olivat sadut ja niistä keskusteleminen sekä voimauttavaan valokuvaukseen perustuva työskentely. Ryhmän kautta saimme tutkimusaineiston, jonka pohjalta tehtyjä havaintoja peilasimme suhteessa teoriaan.

Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin tutkimusasetelman. Luvussa kolme tarkastelemme itsetuntoa: määrittelemme käsitteen ja esittelemme kaksi keskeistä itsetunnon rakennemallia. Lisäksi hahmottelemme sitä, miten itsetunto syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksen kautta. Tämän jälkeen käsittelemme tarinallisuutta ja pohdimme, miten ihmisen minuus rakentuu tarinoiden kautta. Kerromme käyttämistämme tarinallisista menetelmistä ja kuvaamme tarinatyöskentelyn prosessin. Luvussa viisi kuvaamme, miten käytännössä toteutimme tarinapiirin sekä teimme analyysin piiristä saamastamme tutkimusaineistosta. Kuudennessa luvussa esittelemme tutkimustulokset ja havainnollistamme niitä aineistoesimerkeillä. Lopuksi pohdimme tulosten merkitystä ja koko tutkimuksen toteutusta.

2 TUTKIMUSASETELMA

2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, johon sisältyy toiminnallisen osuus. Teoreettinen viitekehys rakentuu itsetunnon teorian kautta. Keskeinen käsite on luonnollisesti itsetunto, jonka rakennetta hahmottelemme luvussa 3.2 aiemman tutkimustiedon pohjalta. Itsetunnon lähikäsitteitä ovat mm. minäkäsitys ja minäkuva.

Työmme toiminnallisen osan muodostaa 6-8-vuotiaille lapsille suunnattu pienryhmä, jossa käytimme tarinallisia menetelmiä tarkoituksena tukea lasten itsetuntoa. Ryhmä toteutettiin yhteistyössä Omaiset mielenterveystyön tukena Tampere ry:n kanssa (jatkossa Omaisyhdistys).

Omaisyhdistys tukee mielenterveyspotilaiden omaisia mm. vertaistukeen perustuvien ryhmien, kurssien, luentojen, koulutuksen ja virkistystoiminnan kautta. Yhdistyksen kautta on mahdollisuus tavata muita samassa elämäntilanteessa olevia ihmisiä ja saada sitä kautta ratkaisuja arkielämän ongelmiin. Lasten ryhmän toteuttaminen Omaisyhdistyksessä lähti siitä ajatuksesta, että yhden perheenjäsenen mielenterveysongelma muuttaa koko perheen elämää ja vaikuttaa siten myös lapseen. Lapsen voi olla vaikea ymmärtää läheisen sairautta ja sen myötä muuttunutta käyttäytymistä. Usein sairaus myös vähentää perheen kykyä ja voimia tukea lasta tämän kasvussa ja kehityksessä, jolloin ulkopuolinen apu ja tuki on tarpeen. Itsetunnon vahvistaminen antaa lapselle turvaa kuormittavassa tilanteessa: lapsi saa vahvistusta omasta arvostaan, merkityksestään ja kelpaamisestaan muuttuneen perhetilanteen keskellä. Ryhmän tarkoitus oli tukea lapsia, mutta samalla se tarjosi meille mahdollisuuden kerätä tutkimuksemme aineisto.

Opinnäytetyömme on tutkimustyyppiltään tapaustutkimus, koska analyysimme kohdistuu pitämäämme yksittäiseen toiminnalliseen ryhmään. Aaltola ja Valli (2010) toteavat tapaustutkimuksen vahvuuden olevan sen kokonaisvaltaisuudessa, vaikka sillä ei saavuteta laajasti suoraan yleistettävää tietoa. Yksittäistä tapausta tutkimalla voidaan sen sijaan saavuttaa monipuolista, yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Tyypillisesti tapaustutkimukset etsivät vastausta kysymyksiin miten ja miksi. (Aaltola & Valli 2010, 190–191.) Työssämme on myös toimintatutkimuksen piirteitä. Aaltola ja Valli (2010) pitävät toi-

mintatutkimusta pikemminkin tutkimusstrategisena lähestymistapana kuin varsinaisena menetelmänä. Toimintatutkimuksessa keskeistä on tutkimisen lisäksi toiminnan kehittäminen jatkuvan havainnoinnin, reflektion ja uudelleen suunnittelun kautta. Tutkija on aktiivinen osa tutkimaansa yhteisöä ja hän pyrkii antamaan tutkimuksessa äänen paitsi omalle reflektiolleen myös kaikille yhteisön jäsenille. (Aaltola & Valli 2010, 219, 223.) Toiminnallisen ryhmän kokoontumiskertojen välillä kävimme keskustelua tekemistämme havainnoista niin oman ohjauksemme, toiminnan sisällön kuin myös niiden viitteiden perustella, joita saimme lasten kokemuksista. Lapset eivät kuitenkaan olleet mukana samassa mielessä kuin tutkittavan yhteisön jäsenet yleensä toimintatutkimuksessa. Tutkimuksemme kannalta he olivat informantin roolissa eivätkä tietoisesti toiminnan kehittäjinä. Pyrimme kuitenkin tutkimukseemme nimenomaan tavoittamaan heidän äänensä ja tuomaan sen esiin työssämme.

Opinnäytetyömme tutkimustehtävä on selvittää, miten tarinallisilla menetelmillä voi tukea lapsen itsetuntoa. Tämän selvittämiseksi muotoilimme kolme tutkimuskysymystä. Jokaisesta kysymyksestä teimme vielä täsmentäviä apukysymyksiä aineiston analyysin lähtökohdiksi.

1. Millaisia kokemuksia lapset saivat ryhmässä omasta arvostaan ja merkityksestään?

- Miten lapset liittyivät ryhmään?
- Millaista huomiota lapset saivat?

2. Miten ryhmä tuki lasten selviytymistä ja suoriutumista?

- Miten osaamista ja oppimista käsiteltiin ryhmässä?
- Millaisia onnistumisen kokemuksia ryhmä tarjosi lapsille?
- Miten sosiaalisia suhteita ryhmässä käsiteltiin?

3. Miten lapsen itsensä tiedostaminen ja hyväksyminen näkyivät ryhmätoiminnassa?

- Miten ja millaisia tunteita ryhmässä käsiteltiin?
- Miten fyysisiä ominaisuuksia ja motorisia taitoja käsiteltiin ryhmässä?

Kysymykset on muotoiltu itsetuntoa käsittelevän teorian pohjalta.

2.2 Tutkimusaineisto ja menetelmät

Tutkimusta suunnitellessamme ajattelimme pääasiallisen aineistomme muodostuvan lasten ryhmässä tekemistämme havainnoista. Ryhmätoimintaa lähemmin suunnitellessamme päätimme kuitenkin myös nauhoittaa ryhmäkertojen keskusteluosuudet. Tämä osoittautui erittäin hyväksi ratkaisuksi. Havainnointi antoi kyllä kokonaiskuvan mm. ryhmän ilmapiiristä ja toiminnasta, mutta lasten keskustelujen taltioimiseen se olisi ollut aivan liian hidas menetelmä. Nauhoituksen ansioista saatoimme havainnoinnissa keskittyä keskusteluiden kontekstiin. Näin saimme taltioitua asioita, jotka eivät nauhoituksessa tulleet esiin ja jotka kuitenkin ovat keskusteluiden tulkinnan kannalta oleellisia. Havainnointi tukeekin usein muuta aineistoa juuri siten, että tieto nähdään oikeassa yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81).

Havainnoinnissa keskityimme tarkkailemaan seuraavia kuviossa (1) esitettyjä seikkoja:

<p>Puhe</p> <ul style="list-style-type: none"> - kuka puhuu ja kenelle - missä yhteyksissä 	<p>Tilan käyttö</p> <ul style="list-style-type: none"> - miten lapset ovat sijoittuneet tilassa (etäisyys/ läheisyys) - katsekontaktit - sosiaaliset aloitteet
<p>Nonverbaali viestintä</p> <ul style="list-style-type: none"> - kehon asennot - ilmeet - eleet 	<p>Tekeminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - päätöksenteko - itsenäisyys/ riippuvuus/ mukautuminen - keskittyminen

KUVIO 1. Havainnoinnin kohteet

Mainitut havainnointiteemat muodostivat Aaltolan ja Vallin (2010) tarkoittamassa merkityksessä ikään kuin ”tutkijan silmälasit”, joiden läpi saatoimme poimia ryhmätoiminnasta tutkimuksemme kannalta olennaiset seikat (Aaltola & Valli 2010, 174). Vuorottelemme havainnoinnissa siten, että toinen meistä toimi ryhmän ohjaajana ja toinen havainnoijana ja seuraavalla kerralla vaihdoimme rooleja. Nauhoituksista litteroimme jokaisen ryhmäkerran jälkeen kaikki ne keskusteluosuudet, jotka olivat tutkimustehtävämme kannalta oleellisia.

Nauhoitettu ja litteroitu aineisto on tutkimuksessamme keskeisin tietolähde. Tämän ja havainnoinnin lisäksi keräsimme myös näitä tukevaa muuta aineistoa. Jokaisen ryhmäkerran jälkeen kysyimme lasten kokemuksia ja tunteita ryhmäkerrasta hymynaamakorttien avulla (ks. Kuva 3, s.35). Lisäksi teimme sekä lapsille että heidän vanhemmilleen ryhmätoiminnan päätteeksi kyselyt (Liitteet 3 & 4). Lapset täyttivät kyselyn vanhempiansa avustuksella kukin vanhempi–lapsi-pari erillään niin että emme olleet itse paikalla. Vanhempien kysymykset olimme jakaneet jo ennen koko ryhmätoiminnan alkua, jotta he voisivat kiinnittää huomiota kysytyihin asioihin jo toiminnan edetessä. Vanhemmat eivät kuitenkaan olleet täyttäneet vastauksia toiminnan kuluessa vaan viimeisen ryhmäkerran jälkeen jaoimme heille kysymykset uudelleen täytettäväksi. Lasten ryhmätoiminnan aikana tekemät työt taltioimme valokuvaamalla. Kyselyt ja dokumentit toimivat tutkimuksessamme lähinnä nauhoituksia ja havainnointiamme tukevinä lisäaineistoina.

Nauhoitusaineistosta teimme sisällönanalyysin. Sisällönanalyysissa hajanaisesta ja jäsentymättömästä aineistosta pyritään pelkistämisen ja abstrahoinnin kautta saamaan selkeä, tiivis ja tutkimuskysymysten kannalta mielekäs kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tutkimuskysymyksemme fokuoitetu itsetunnon ja tarinallisten menetelmien väliseen suhteeseen: miten tarinallisuuden kautta voidaan itsetuntoa tukea. Tutkimuskysymystämme ajatellen puhtaasti teorialähtöinen analyysi olisi ollut hankalaa, koska emme tutki sen enempää itsetuntoa kuin tarinallisuuttakaan sinänsä. Toisaalta jo pitämämme lasten ryhmän toimintarungon olemme johtaneet itsetunnon teoriasta. Täysin aineistolähtöinen analyysi olisi siis tuskin myöskään ollut mahdollinen. Siksi teoriaohjaava sisällönanalyysi vaikuttikin luontevimmalta menetelmältä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuvaavat teoriaohjaavan sisällönanalyysin aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimuotona. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, ei teoriasta käsin, mutta teoria ohjaa ja auttaa analyysiprosessia. Teorialähtöisen analyysin tapaan kyse ei kuitenkaan ole teorian testaamisesta tutkimusympäristössä, vaan uusien ajatusurien etsimisestä. Päätelyn logiikka on teoriaohjaavassa analyysissä abduktiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että aineistolähtöisyys ja teorian tarjoamat valmiit mallit vaihtelevat tutkija ajatteluprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 97.)

3 ITSETUNTO KÄSITTEENÄ

3.1 Määrittelyä

Itsetunto käsitteenä liittyy läheisesti minäkäsitykseen ja minäkuvaan. Käsitteiden käytössä ja määrittelyssä on tutkijoiden keskuudessa ollut jonkin verran vaihtelevuutta, ja osittain niitä on käytetty myös synonyymeina. Kutakuinkin yhdenmukaisesti minäkäsitystä ja minäkuvaan pidetään kuitenkin yksilön käsityksenä siitä, kuka ja millainen hän on. Minäkäsityksessä painottuu kognitiivinen puoli kun taas itsetunnossa affektiivinen puoli. Itsetunto kertoo siis siitä, miten positiiviseksi tai negatiiviseksi ihminen minäkuvansa tunnetasolla kokee. (Keltikangas-Järvinen 1994, 16–17; Aho & Heino 2000, 3.) Jotkut tutkijat tekevät vielä tarkemman erottelun käsitteissä. Päivi Koiviston (2007) mukaan minäkäsitys on yksilön jäsentynyt, kognitiivinen ja hierarkkinen rakenne joka syntyy yksilön itseään koskevista kokemuksista ja tulkinnoista. Minäkäsitys voidaan jakaa minäkuvaan ja itsetuntoon, jolloin minäkuva on minäkäsityksen kognitiivinen puoli ja itsetunto affektiivinen puoli. (Koivisto 2007, 31–32.)

Koivisto määrittelee itsetunnon yksilön omaksi päätelmäksi omasta arvostaan, merkityksestään ja pätevydestään. Hänen mukaansa itsetunto koostuu kahdesta puolesta: itsearvostuksesta ja itseluottamuksesta. Itsearvostus on yksilön luottamusta siihen, että hänellä on oikeus olla onnellinen, menestyä ja tuntea itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja rakastetuksi. Itsearvostukseen kuuluu myös oikeus saada tarpeensa ja toiveensa tyydytetyiksi. Itseluottamuksen Koivisto määrittelee yksilön luottamukseksi omiin kykyihinsä selviytyä elämästä ja vastaantulevista haasteista. Koiviston mielestä itsetuntoa määriteltäessä voidaan puhua korkeasta tai matalasta, vahvasta tai heikosta sekä myönteisestä tai kielteisestä itsetunnosta. Koivisto käyttää myös tervettä itsetuntoa erottamaan vahvan itsetunnon narsistisesta ja epäterveestä itsetunnosta. (Koivisto 2007, 32.)

Lähikäsitteistä Koivisto mainitsee vielä itsearvostuksen ja omanarvontunteen sekä itseluottamuksen ja pätevydentunteen. Hänen mielestään kaksi ensimmäistä käsitettä tarkoittavat lähes samaa: miten ihminen arvostaa itseään. Itseluottamus ja pätevydentunte puolestaan kertovat yksilön omien kykyjen havainnoista. (Koivisto 2007, 34.)

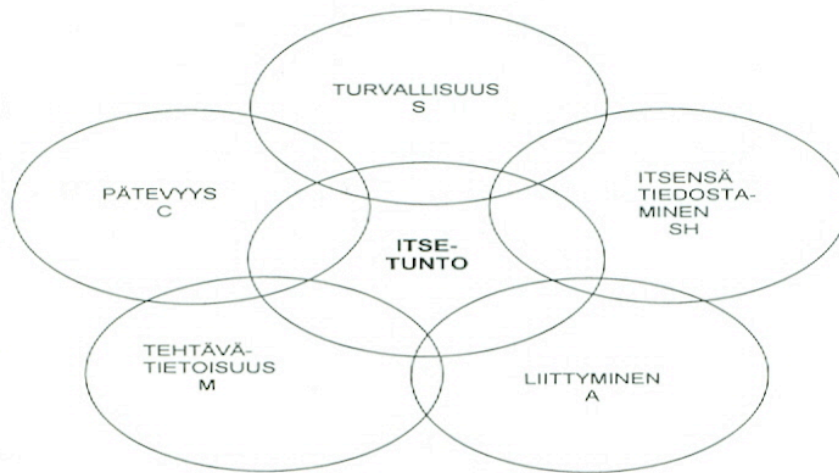
3.2 Itsetuntokäsitteen rakenne

Itsetuntokäsitettä voidaan lähestyä edellä esitettyjen määritelmien mukaisesti yksilön sisäisenä tunteena omasta arvostaan. Toisaalta voidaan erottaa yksilön tunne ja se, millaisen kuvan hän itsetunnostaan muille välittää. Keltikangas-Järvinen (1994) jakaa itsetunnon yksityiseen ja julkiseen. Yksityinen itsetunto tarkoittaa sitä käsitystä, joka ihmisellä itsellään on omasta arvostaan, kun taas julkinen itsetunto on se kuva, jonka hän muille välittää itsetunnostaan. Nämä kaksi eivät ole yhteneviä, mutta tasapainoisella ihmisellä niiden ero ei ole kovin suuri. Julkisesta itsetunnosta ei voi päätellä, mitä ihminen todella sisimmässään omasta arvostaan ajattelee. Se heijastaa pikemminkin sitä, miten ihminen on sopeutunut ympäristönsä odotuksiin ja sisäistänyt vallitsevat normit. (Keltikangas-Järvinen 1994, 24–25.)

Itsetunnosta on kehitelty monenlaisia rakennemalleja. Aho ja Heino (2000) sekä Koivisto (2007) lähestyvät itsetunto-käsitettä teoreettiselta kannalta. Joissakin malleissa asiaa lähestytään itsetuntoa käytännössä rakentavien tekijöiden kautta. (Ks. esim. Searcy 2007, 121–128 ja Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 148–263.) Itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä on monia, minkä vuoksi käytännön näkökulmaan pohjautuvissa malleissa lukijalle ei aina selviä, millä perusteella juuri tietyt tekijät on valikoitu malliin. Keltikangas-Järvinen (1994, 26–27) toteaaakin, että kattavaa luetteloa itsetunnon osa-alueista ei voida tehdä, koska niiden lukumäärä ja sisältö riippuu kulloisestakin persoonallisuuden teoriasta ja arvomittarista.

Tässä työssä keskitymme esittelemään kaksi teoreettista itsetunnon rakennemallia: Sirkku Ahon ja Susanna Heinin sekä Päivi Koiviston mallit. Vaikka mallit lähtevät teoreettisesta käsitteen erittelystä, ne jäsentävät itsetunnon kattavasti ja selkeästi ja ovat myös hyvin sovellettavissa käytännön kasvatustyön tarpeisiin.

Sirkku Ahon ja Susanna Heinin (2000, 4–7) malli (kuvio 2) perustuu M. Borban itsetuntoteoriaan. Borban teoriaa mukailleen Aho ja Heino jakavat itsetunnon viiteen osa-alueeseen, jotka ovat osittain päällekkäisiä. Osa-alueet ovat turvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen, tehtävätietoisuus ja pätevyys.



KUVIO 2. Itsetunnon malli (Aho & Heino 2000, 4)

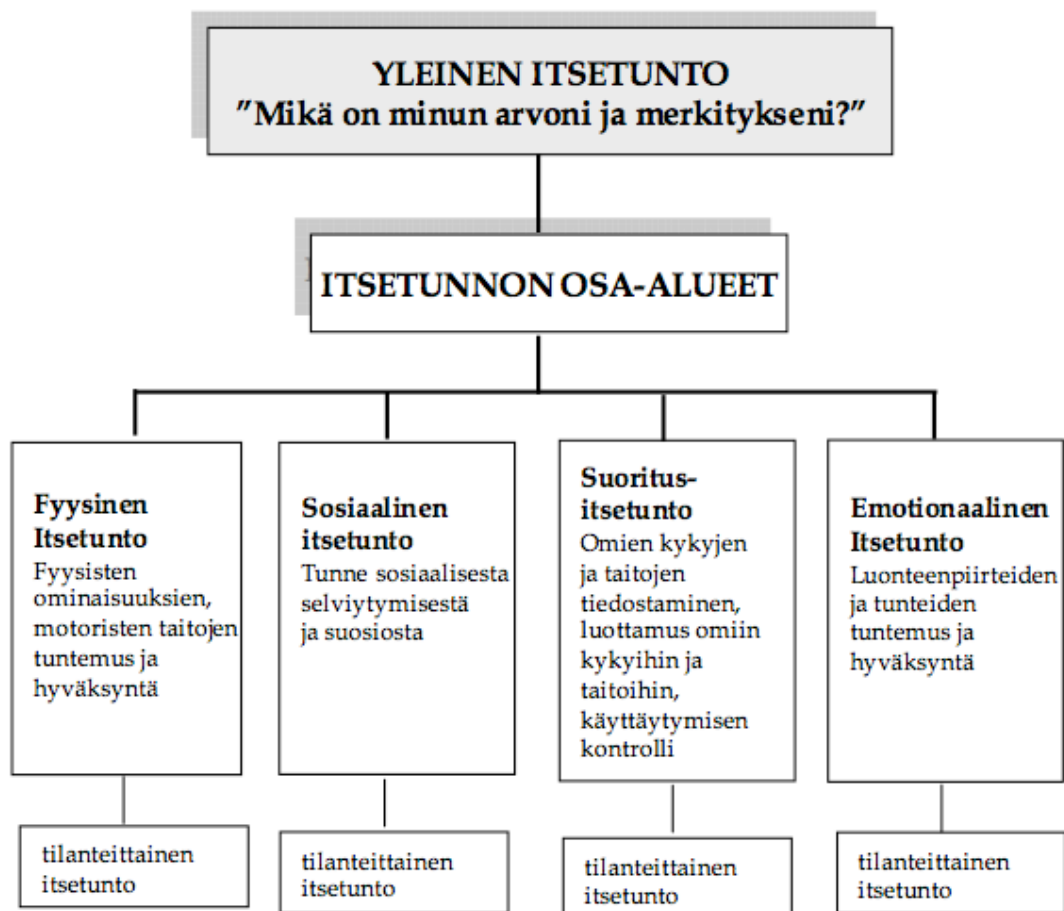
Aho ja Heino toteavat, että Borban teoriassa perustavanlaatuisin osa-alue on turvallisuus. Vasta kun tämä osa-alue on rakentunut, voivat muut itsetunnon osa-alueet alkaa kehittyä. Turvallisuus käsittää sekä fyysisen että psyykkisen turvallisuuden. Se muodostuu luottamuksellisista suhteista, selkeistä rajoista ja menettelytavoista sekä positiivisesta ja avoimesta ilmapiiristä. (Aho & Heino 2000, 5–7.)

Itsensä tiedostaminen pitää sisällään oman erilaisuuden ja erityisyyden ymmärtämisen ja hyväksymisen sekä omien tunteiden tiedostamisen, ilmaisemisen ja hallitsemisen. Liittymisen osa-alueeseen kuuluu se, millä tavalla lapsi kokee ryhmään kuulumisen, miten hän havaitsee muiden lasten piirteet ja kykenee kannustamaan muita, miten lapsi tiedostaa sosiaaliset taidot ja kykenee niitä käyttämään. Tehtävätietoisuus tarkoittaa sitä, miten lapsi havaitsee vaihtoehtoja, kykenee päätöksentekoon ja vastuun ottamiseen omasta toiminnastaan. Pätevyys liittyy omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen ja hyväksymiseen, oman suorituksen arvioimiseen ja itsensä kannustamiseen. (Aho & Heino 2000, 5–17.)

Tehtävätietoisuus itsetunnon osa-alueena on mielestämme jossain määrin ongelmallinen. Päätöksentekokyky ja vastuun ottaminen toiminnasta voivat kertoa lapsen vahvasta itsetunnosta, mutta taustalla voi olla myös muita syitä. Kyse voi yhtä lailla olla kasvatuksen aikaansaamasta vastuun ottamisesta: lapselta on edellytetty itsenäisyyttä ja oma-toimisuutta ja hän toteuttaa aikuisten toivetta ilman että toiminta lähtee hänen sisäisestä

motivaatiostaan. Pahimmillaan kyse voi olla myös hallinnan tarpeesta, jonka taustalla onkin turvattomuutta ja heikkoa itsetuntoa.

Päivi Koiviston (2007) hierarkkinen malli itsetunnon rakenteesta (kuvio 3.) pohjautuu Burnsien sekä Shavelsonin, Hubnerin ja Stantonin esittämiin minäkäsitysmalleihin. Koiviston mallissa yläkäsitteenä on yleinen itsetunto. Yleinen itsetunto on yksilön positiivinen tai negatiivinen asenne itseensä kokonaisuutena. Yleinen itsetunto kertoo yksilölle, mikä hänen arvonsa ja merkityksensä on. Koiviston mukaan yleisen itsetunnon osa-alueita ovat fyysinen itsetunto, sosiaalinen itsetunto, suoritusitsetunto eli akateeminen itsetunto ja emotionaalinen itsetunto. Fyysisellä itsetunnolla Koivisto tarkoittaa yksilön omien fyysisten ominaisuuksien ja motoristen taitojen tuntemusta ja hyväksyntää. Sosiaalisella itsetunnolla yksilö puolestaan arvioi omaa sosiaalista selviytymistään ja suosioaan. Suoritusitsetunnolla tarkoitetaan sitä, miten yksilö tiedostaa omat kykynsä ja taitonsa ja miten hän luottaa niihin. Suoritusitsetuntoon Koivisto liittyy vielä oman käytöksen kontrollin. Emotionaalisella itsetunnolla Koivisto tarkoittaa omien luonteenpiirteiden ja tunteiden tuntemusta ja hyväksyntää. Koiviston mielestä osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toinen toisiinsa. (Koivisto 2007, 33, 34.)



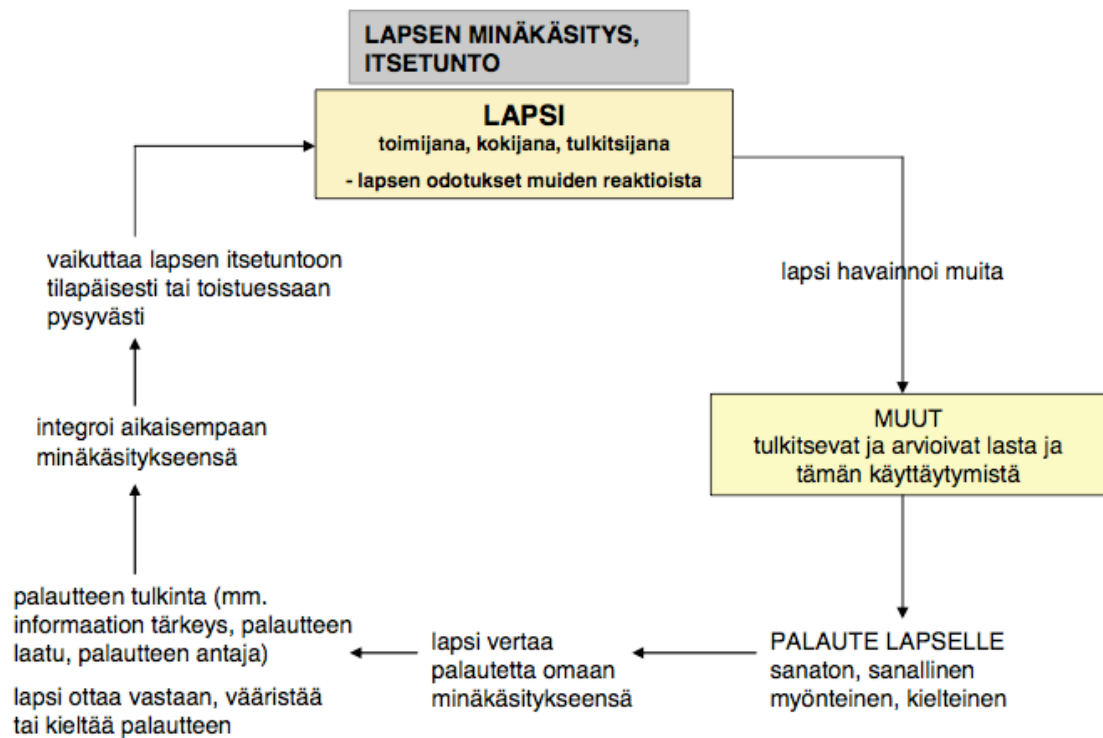
KUVIO 3. Itsetunnon hierarkkinen rakennemalli (Koivisto 2007, 33)

Vaikka Ahon ja Heinon malli poikkeaa Koiviston mallista, niissä on myös yhtäläisyyksiä. Turvallisuuden osa-aluetta voidaan pitää kutakuinkin yhtenevänä yleisen itsetunnon kanssa. Pidämme kuitenkin Ahon ja Heinon mallin puutteena sitä, että vaikka he katsovat turvallisuuden muiden itsetunnon osa-alueiden perustaksi, se on kuitenkin mallissa asetettu rinnakkain muiden osa-alueiden kanssa. Koiviston malli selkeyttää asiaa esittämällä yleisen itsetunnon hierarkkisesti muihin osa-alueisiin nähden. Koivisto on lisäksi erottanut fyysisen itsetunnon ja emotionaalisen itsetunnon, jotka sisältyvät Ahon ja Heinon mallissa itsensä tiedostamisen osa-alueeseen. Pätevyyden osa-alue Ahon ja Heinon mallissa vastaa kutakuinkin Koiviston mallin suoritusitsetuntoa. Liittymisen osa-alue on lähes sama kuin sosiaalinen itsetunto.

Eryteisesti Koiviston malli itsetunnon rakenteesta on informatiivinen ja helposti sovellettavissa varhaiskasvatukseen. Mallin avulla kasvatuksen käytäntöjä ja arvolähtökohtia voidaan arvioida ja kehittää itsetunnon tukemisen näkökulmasta. Arvoihin pohjautuu nimenomaan se, minkä osa-alueen vahvistamista pidetään tärkeänä ja mihin panostetaan.

3.3 Itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa

Itsetunto rakentuu vuorovaikutussuhteissa (kuvio 4.). Sen perustana ovat lapsen aikaisemmat kokemukset omasta itsestään, käyttäytymisestään vuorovaikutussuhteissa sekä tapa, jolla muut ihmiset reagoivat hänen olemukseensa. Lapsi toimii ja ajattelee itsetuntonsa ja minäkäsityksensä mukaan. Hänen toimintaansa vaikuttavat myös odotukset muita ihmisiä kohtaan sekä muiden odotukset ja uskomukset häntä kohtaan. Lapsi havainnoi muiden ihmisten reaktioita ja tekee niistä johtopäätöksiä. Muiden ihmisten sanattomien ja sanallisten palautteiden avulla lapsi muokkaa omaa minäkäsitystään. Eryteisesti läheisten ihmisten antama palaute vaikuttaa lapsen itsetunnon kehittymiseen. (Koivisto 2007, 36, 47–48; Thomaes ym. 2010, 812–813, 820.)



KUVIO 4. Lapsen itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa (Koivisto 2007, 47)

On huomattava, että itsetunnon kehittymien kannalta kaikki vuorovaikutus on merkityksellistä. Kyse ei ole siis pelkästään siitä palautteesta, jonka aikuinen antaa tietoisesti ajatellen juuri lapsen itsetuntoa. Tiedostamaton toiminta, esimerkiksi lasta arvostava tai alentava puhetapa tai sanaton viestintä, voi olla jopa merkityksellisempää, jos se on toistuvaa.

Lapsen itsetietoisuus herää varhain, noin 1–2 vuoden iässä. Tällöin lapsi kokee voivansa kontrolloida ja vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Itsensä tiedostaminen tässä vaiheessa ei kuitenkaan tarkoita, että lapsella olisi selvä minäkäsitys. 3-vuotias lapsi käyttää jo tietoisesti minä-sanaa ja 5–7-vuotias lapsi osaa liittää minäänsä konkreettisia asioita ja toimintoja. Lapsen itsetunto kehittyy 5–12 vuoden iässä. Tällöin lapsen havainto- ja arviointikyky kehittyy voimakkaasti ja lapsi pystyy arvioimaan itseään. Lapsen kuva itsestään on myös realistisempi. Kouluikäisenä lapsi saa palautetta itsestään ympäristöstä ja hänellä on vertailukohteita. Uskotaan, että lapsen minäkäsitys on suhteellisen pysyvä 10–11 vuoden iässä. Tällöin minäkäsitys määräytyy sisältäpäin eikä hetkellisten tilannevaihteluiden mukaan. (Aho 1996, 27–29, 35.) Aho tarkoittaa edellä lapsen itsetuntoa tiedostettuna kokemuksena. Itsetunnon perusta luodaan kuitenkin jo paljon ennen tietoisuuden syntyä.

Itsetunto ei myöskään ole täysin muuttumaton ominaisuus, vaikka sen perusta pysyykin varhaisnuoruudesta alkaen suhteellisen vakaana. Itsetunto vaihtelee jonkin verran eri aikoina ja eri tilanteissa. Siitä voidaan erottaa pysyvä osa, perusitsetunto, ja tilanteittain vaihteleva osa. Nämä ovat yleensä vuorovaikutuksessa keskenään. Perusitsetunto määrittää sen, kuinka paljon tilanteittaiset kokemukset vaikuttavat itsetuntoon. (Keltikangas-Järvinen 1994, 30–32; Cacciatore ym. 2008, 26–31.) Myös Koiviston (2007, 33) itsetuntomallissa on erotettu kunkin itsetunnon osa-alueeseen liittyvä tilanteittainen itsetunto.

Lapsen itsetunnon kehityksessä on huomattava myös eri kehitysvaiheiden vaikutus. Itsetunto on matalimmillaan kehityskriiseissä, joita alle kouluikäisellä ovat uhmaikä 2–3-vuotiaana ja useilla lapsilla kuohuntavaihe esikouluikässä. Sen sijaan kehityksellisesti seesteisissä vaiheissa, kuten kävelemään oppivalla lapsella tai noin nelivuotiaan fallisnarsistisessa vaiheessa olevalla lapsella, itsetunto on hyvin korkealla. Myös temperamentilla on vaikutusta. Rauhallisen temperamentin omaavalla lapsella itsetunnon vaihtelu kehitysvaihteittain ei ole niin voimakasta kuin temperamentiltaan aktiivisemmilla. (Cacciatore ym. 2008, 27; Sinkkonen 2008, 182–184.)

Keltikangas-Järvinen (1994) muistuttaa myös, että kaikilla ihmisillä on jossain itsetunnon osa-alueessa heikkouksia ja toisissa vahvuuksia, joten jakoa suoraviivaisesti heikkoon tai vahvaan itsetuntoon ei pitäisi tehdä. Sen sijaan hän kiinnittää huomiota kulttuurisiin seikkoihin itsetunnosta puhuttaessa. Vallitseva kulttuuri vaikuttaa siihen, mitä osa-alueita arvostetaan eniten. Tästä syystä heikkous kulttuurisesti arvostetuissa asioissa, länsimaisessa kulttuuripiirissä suorituksissa, tuntuu suuremmalta epäonnistumiselta kuin vajavuus vähemmän arvostetuissa asioissa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 28–29.)

4 TARINALLISET MENETELMÄT

4.1 Minuuden rakentuminen tarinoiden avulla

Ihmisen elämää voidaan lähestyä historiallisena totuutena pyrkien selvittämään, millainen yksilön elämäntie on tosiasiallisesti ollut ja mistä aineksista hänen elämänsä on rakentunut. Ihmisen oma käsitys elämästä voi kuitenkin olla toinen. Tästä yksilön omasta käsityksestä, kuka hän on, voidaan käyttää ilmausta narratiivinen eli tarinallinen identiteetti (Sava & Katainen 2000, 24). Ihminen rakentaa minäkäsitystään sosiaalisissa suhteissa hänelle läheisten ja tärkeiden ihmisten kanssa, mutta samalla hän itse aktiivisesti tulkitsee tätä sosiaalista vuorovaikutusta, kokemuksiaan ja tunteitaan ja rakentaa näistä minäkuvaansa tarinalliseen muotoon. Elämän tapahtumat itsessään eivät muodosta ehyttä tarinaa, jossa olisi alku ja loppu vaan yksilö itse rakentaa tämän tarinan. (Sava & Katainen 2000, 24–25; Ihanus 2002, 19.)

Ihmisen kyky luoda tarinaa syntyy muilta kulttuurien tarinoiden kautta kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Tarinoiden kertominen on yksilöllisen ja sosiaalisen olemassaolon, kokemuksen, tiedon ja muistin keskeinen säilyttämisen, siirtämisen ja muuntamisen väline. tarinat vaikuttavat elämän todellisuuteen esittelemällä ja kokeilemalla mahdollisia maailmoja, haluttavia ajatuksia, tunteita ja toimintoja. (Ihanus 2002, 19, 21.)

Lapsi tarvitsee satuja ja tarinoita voidakseen jäsentää maailmaa, omia kokemuksiaan ja havaintojaan ja toisaalta saadakseen turvaa ja lohtua elämän arvaamattomuuden ja pelottavuuden edessä. Satujen kautta lapsi saa kulttuurisia malleja ja välineitä, joilla käsitellä tapahtumia. Satujen onnellinen loppu luo uskoa siihen, että lapsi voi selvitä suuressa maailmassa ja että asiat lopulta järjestyvät. Satujen kautta välittyy myös abstrakteja, kulttuurisia tarinallisia malleja, joiden avulla lapsi voi itsekin alkaa luoda tarinoita. Nämä auttavat mm. toisten ihmisten intentioiden, tunteiden ja tapahtumien syy-seuraussuhteiden ymmärtämisessä. (Bettelheim 1975, 16, 17, 18; Hänninen 2000, 46.) Satujen esittämät vaikeudet, jotka sankari lopulta voittaa, ovat tärkeitä lapsen itsetunnon malleja. Kun lapsi samaistuu sankariin, hän alkaa uskoa myös omiin mahdollisuuksiinsa selvitä elämässä. Tämä kaikki tapahtuu lapsen sitä itse tiedostamatta.

Tärkeänä välittäjänä omasta itsestä muodostuvan tarinan synnyssä ovat sosiaaliset viite-ryhmät, osakulttuurit ja yhteisöt, joihin yksilö kuuluu. Ensimmäisenä näistä on perhe. Vanhempiansa kanssa lapsi muistelee ja käy läpi tapahtumia. Näin kehittyy vähitellen lapsen omaelämäkerrallinen muisti, johon valikoituu ensin merkityksellisiä episodeja. Episodeista kehittyy vähitellen yhtenäinen yleisemmän tason elämäntarina. Samalla perheen sisäinen kulttuuri muokkaa sitä, millaista tarinaa lapsi itsestään rakentaa; mitkä ovat perheen sisäiset suhteet, arvostukset ja tabut (Hänninen 2000, 47, 51, 52.) ”Muistipuhe” on aikuisen ja lapsen välistä sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa luomistyötä, jossa aikuinen auttaa lasta kertomaan omasta elämästään (Sava & Katainen 2000, 37–38). Aikuisen ja lapsen välinen yhteinen tapahtumien ja muistojen kertaaminen tai sen puute vaikuttaa näin ollen kahdella tavalla lapsen itsetunnon kehitykseen. Kuulluksi tuleminen ja oman elämän hahmottuminen tarinoiden kautta tukee itsetunnon kehitystä. Toisaalta vanhempien arvostukset ja tapa hahmottaa asioita ja tapahtumia ohjaavat lapsen tarinan sävyä ja niitä tulkintoja, joita lapsi tapahtumille antaa. Ehjä ja kuulluksi tullut tarina voi siis olla myönteinen tai kielteinen, optimistinen tai pessimistinen.

Itsetunto on yhteydessä yksilölle ominaiseen narratiiviseen sävyyn. Hännisen (2000) mukaan narratiivinen sävy muotoutuu jo varhaisissa lapsuudenkokemuksissa ja se voidaan jakaa kahteen perusulottuvuuteen, optimismiin ja pessimismiin. Narratiivinen sävy ohjaa yksilön tulkintoja elämäntapahtumista. Tätä kautta valikoituu myös se, millaisia tarinallisia malleja ihminen valitsee oman elämänsä hahmottamiseen. Optimistisen sävyn mukaisia tapoja luoda tarinaa ovat esimerkiksi komedia ja romanssi, kun taas pessimistinen sävy saa muotonsa tragediassa ja ironiassa. Elämäntarinan perussävy on suhteellisen pysyvä ja värittää kaikkia uusia kokemuksia, mutta se voi voimakkaiden elämäntapahtumien kautta myös muuttua. (Hänninen 2000, 52, 53; Sava & Katainen 2000, 26.)

Lapsi on myös osa vanhempiansa ja muiden läheisten ihmisten tarinaa, ja joskus toisten tarina voi hallita lapsen omaa tarinaa siinä määrin, että oma identiteetti jää muiden tarinoiden vangiksi. Esimerkiksi kaltoin kohdeltujen lasten elämää voi hallita kokemus siitä, että ei ole toivottu. Itsestä vieraantuminen voi näkyä mm. siten, että ihmisellä ei ole sellaista kerrottavissa olevaa elämäntarinaa tai sen osia, jotka hän kokisi itselleen merkittäviksi ja arvokkaiksi. (Sava & Katainen 2000, 25–26.) Myös yllättävät ja voimakkaat elämän käänneet voivat saada aikaan tarinallisen tyhjiön. Tarinatyöskentelyn avulla lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi. Hän saa kokemuksen, että juuri hänen tarinal-

laan on merkitystä ja se ansaitsee tulla esiin. Tarinallisessa työskentelyssä myös nykyhetki vaikuttaa tarinaan. Identiteetti ei ole pysyvä ja muuttumaton, vaan eri hetkistä käsin eletty elämän näyttää erilaiselta ja saa erilaisia ilmaisuja ja merkityksiä. (Barkman 2004, 94.) Kerrottaessa omaa tarinaa oleellista onkin juuri sen löytäminen, mikä on itselle totta ja merkityksellistä. Tarinatyöskentelyssä ei etsitä historiallista totuutta. Tosi-asioillakin on kuitenkin työskentelyn kannalta merkitystä. Kun ihminen saa lisää tietoa elämänsä tapahtumista, voi myös oma kokemus elämästä muuttua. (Sava & Katainen 2000, 26, 27.)

Tarinallisessa työskentelyssä voidaan yhdistää erilaisia taidemuotoja. Oma elämä voidaan hahmottaa tarinaksi esimerkiksi sanoin kertomalla tai kirjoittamalla, piirtämällä, valokuvaamalla tai muovailemalla. Näin oma kokemus saa konkreettisen muodon, jota voidaan ulkoapäin tarkastella ja tutkia sekä tulkita. Se voidaan myös jakaa muiden ihmisten kanssa. Eri ilmaisumuodot tuovat monipuolisuutta oman tarinan hahmottamiseen. Taiteen kautta asiat voi ilmaista symbolisesti tai metaforisesti ja näin löytää ilmaisu myös niille kokemuksille, joita on vaikeata kertoa rationaalisen kielen avulla. Kaikelle taiteelle ominainen leikillisuus voi avata kokemuksiin uusia näkökulmia ja nostaa esiin kokemuksia, jotka muuten olisivat jääneet pimentoon. Tarinatyöskentelyn terapeuttisuus perustuukin sen uutta luovaan voimaan. Kyse ei ole vain menneen toistamisesta ja näkyväksi tekemisestä. Vaikeat tai unohdetut kokemukset voivat muuttua merkittäviksi ja keskeisiksi, elämää eteenpäin ohjaaviksi kokemuksiksi ja ihminen voi löytää uuden kunnioituksen omaa elämäkokemustaan kohtaan. (Sava & Katainen 2000, 26, 36; Ihanus 2002, 26, 27.)

Omaelämäkerrallinen työskentely vaatii aikuisen ja lapsen välisen luottamuksellisen suhteen. Tarvitaan aikaa ja tilaa lapsen kohtaamiselle, tarinan kertomiselle ja hahmottumiselle. Lapsi ei välttämättä pysty heti luottamaan, vaan testaa ensin aikuista. Tarina voi sisältää yllättäviä ja raskaita kokemuksia, eikä lapsi voi olla varma, kestäkö aikuinen kuulla kaiken vai kokeeko lapsi jälleen torjunnan ja hylkäämisen. Lapsi voi alkaa suojella aikuista omilta pelottavilta kokemuksiltaan tai alkaa kertoa sellaista tarinaa, jonka hän olettaa aikuisen haluavan kuulla. (Barkman 2004, 94; Känkänen 2004, 84-85.) Luottamuksellisessa työskentelyssä aiemmissa ihmissuhteissaan kaltoin kohdeltu lapsi saa kuitenkin toisenlaisen kokemuksen aikuisen ja lapsen välisistä rooleista. Hänestä tulee aktiivinen tarinan kertoja ja oman elämän hahmottaja. Joskus aikuinen voi

yllättyä siitä, miten valmis tarina lapsella on. Hän on ikään kuin vain odottanut, että joku ymmärtäisi kysyä ja kuunnella. (Barkman 2004, 94.)

4.2 Kirjallisuusterapia ja valokuvatyöskentely tarinallisina menetelminä

Tarinallista työskentelyä voidaan tehdä monin eri tavoin. Se voi olla spontaania arjessa tapahtuvaa elämäkokemusten kertomista ja muistelua tai päämäärätietoista ja tavoitteellista työskentelyä tietyillä menetelmillä. Tässä opinnäytetyössä olemme valinneet tarinalliseen työskentelyyn kirjallisuusterapeuttiset menetelmät ja voimauttavan valokuvauksen periaatteisiin nojaavan valokuvatyöskentelyn. Niiden tukena käytämme myös piirtämistä ja saduttamista.

Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on ”luovien terapioiden muoto, jossa satuja, tarinoita ja muita tekstejä sekä lasten ja nuorten omia suullisia ja kirjallisia tuotoksia käytetään sekä ennaltaehkäisevästi kasvun ja kehityksen apuna että kuntouttavina ja parantavina välineinä” (Mäki & Arvola 2009a, 13). Kirjallisuusterapeuttinen toiminta voi olla yksilötyöskentelyä, mutta useimmiten kyse on ryhmässä tapahtuvasta työskentelystä. Taustalla ei ole mitään yhtä selkeää teoriapohjaa tai oppi-isää vaan kirjallisuusterapiaohjaaja tai -terapeutti voi soveltaa menetelmää ryhmän tarpeista käsin. (Mäki & Arvola 2009a, 13, 14.)

Kirjallisuusterapian tavoitteet ovat moninaiset ja juontavat juurensa kielen rikkaista lähteistä. Näitä ovat muun muassa itseilmaisun ja itsearvostuksen kehittäminen, itsen ja toisten ymmärtämisen kehittyminen, vuorovaikutustaitojen, tunteiden käsittelyn ja selviytymiskeinojen vahvistaminen, uusien voimavarojen, ideoiden, oivallusten ja merkitysten löytäminen ja muutosten hyväksyminen. (Ihanus 2002, 7, 8.) Kun kirjallisuusterapeuttisia välineitä käytetään tarinatyöskentelyssä, toteutuvat monet edellä kuvatut asiat, mutta toiminnan keskeinen päämäärä on nimenomaan auttaa lasta hahmottamaan omaa elämäänsä ja luomaan omaa tarinaansa. Sadut tuovat lapselle tarinallisia malleja joita hän voi piilotajuisesti soveltaa omaan elämäänsä ja kohtaamiinsa haasteisiin ja ristiriitoihin.

Satuja voidaan luokitella monin tavoin, mm. jakamalla ne kansansatuihin, taidesatuihin ja täsmäsatuihin. Kansansadut ovat perinteisin satujen muoto. Alun perin ne ovat synty-

neet ja säilyneet suullisena perinteenä ja myöhemmin niitä on kerätty ja kirjoitettu mui-
 tiin. Kansansadun alkuperäistä tekijää ei useinkaan tunneta ja samasta sadusta saattaa
 olla eri puolilla maailmaa hieman erilaisia versioita. Kansansaduissa henkilöhahmot
 ovat kärjistetyn mustavalkoisia ja juoni on selkeä ja yksinkertainen. Taidesadut ovat
 puolestaan kirjailijoiden kirjoittamia, usein kansansadunomaisia, mutta niissä hahmot
 eivät ole aina yhtä pelkistettyjä eikä sadun maailma ole yhtä mustavalkoinen. Tai-
 desaduissa toisin kuin kansansaduissa paha ei aina yksiselitteisesti saa palkkaansa.
 Täsmäsaduiksi voidaan nimittää nykyaikaisia satuja, joissa kerrotaan jostakin tietystä,
 lapselle vaikeasta ja käsittelemistä vaativasta aiheesta, esimerkiksi vanhempien avio-
 eroista tai kuolemasta. Täsmäsadut kuuluvat yleensä realistisiin lastenkirjoihin. (Mäki &
 Arvola 2009a, 24–25, 29.) Aikuisen herkkyyttä aistia lapsen tarpeita ja valmiuksia tarvi-
 taan satuja valittaessa. Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiassa suositaan erityisesti kan-
 sansatuja. Niiden vahva symbolinen ja piilotajuinen aines sopii eri-ikäisille lapsille,
 koska lapsi itse voi oman ikätasonsa ja häntä askarruttavien asioiden mukaan tarttua
 sadussa häntä kiinnostaviin kohtiin. (Mäki & Arvola 2009a, 38, 39, 40)

Oleellista kirjallisuusterapeuttisessa työskentelyssä on lapsen ja aikuisen yhdessäolo.
 Läheisyys jo sinänsä on terapeuttista ja aikuisen läsnäolo ja läheisyys auttaa lasta koh-
 taamaan vaikeitakin asioita ja sadun pelottavia kohtia. Mäki ja Arvola (2009a) painotta-
 vat, että satuhetkien on tärkeä sisältää vaikeiden asioiden käsittelyn lisäksi myös viih-
 tymistä, iloa ja huumoria. Ne ovat tärkeä hengähdysvetki arjen suorituspainneiden kes-
 kellä. Satua kuunnellessa lapsi saa vain olla. (Mäki & Arvola 2009a, 43.)

Kirjallisuusterapiassa käytetään valmiita tekstejä ja lasten omia kertomuksia keskus-
 telun herättäjinä ja lapsen oman ilmaisun ja hänelle tärkeiden asioiden esiin nostajina.
 Ihanuksen (2002) mukaan tarinat vaikuttavat elämän todellisuuteen esittelemällä ja ko-
 keilemällä mahdollisia maailmoja, haluttavia ajatuksia, tunteita ja toimintoja. Kertomal-
 la tarinan avaamme ja suljemme erilaisia kohtaloita. (Ihanus 2002, 12, 19, 21.)

Kirjallisuusterapiassa painoarvo on kuitenkin tarinoiden kertomisen ohella tarinoista
 keskustelemisessä. Kirjallisuusterapiassa merkitykset eivät ole valmiina kirjoittajan
 tekstissä, puhujan puheessa tai kirjoittajan tai kuuntelijan mielessä. Tarinoiden merki-
 tykset luodaan yhdessä keskustelemalla ja olemalla vuorovaikutuksessa kahden tai use-
 amman henkilön kanssa. (Ihanus 2002, 19, 21.) Olennaista on siis antaa lapselle aikaa
 käsitellä kertomaansa tai kuulemaansa tarinaa ja keskustelun myötä avata uusia näkö-

kulmia. Kirjallisuusterapiassa kertoja on välillä kuulija ja kuulija välillä kertojana. Kirjallisuusterapia antaa mahdollisuuden syvään dialogiin.

Tarinallisessa työskentelyssä voidaan kirjallisuusterapeutisiin satutuokioihin liittää myös saduttamista. Sadutus voidaan ymmärtää kirjallisuusterapian osaksi tai itsenäiseksi, lasten osallisuutta korostavaksi menetelmäksi.

Sadutus on Monika Riihelän kehittämä menetelmä, jonka avulla lapset muokkaavat ajatuksiaan tarinaksi. Menetelmällä voidaan saduttaa yksittäistä lasta tai suurempaa ryhmää. Sadutuksessa ryhmää tai lasta pyydetään kertomaan satu, jonka aikuinen kuuntelee ja kirjaa sanatarkasti ylös. (Karlsson 2000, 20, 100.) “Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 2000, 44.) Aikuinen ei puutu lapsen tuottaman sadun kulkuun eikä korjaa kielioppivirheitä. Hän kirjoittaa sadun ylös juuri niin kuin lapsi tai ryhmä sen kertoo. Sadun loputtua aikuinen lukee tuotetun sadun lapselle tai ryhmälle. Lapsi voi halutessaan muuttaa jotakin sadun kohtaa, ja näin ollen kertomus säilyy kertojan päättävällällä. (Karlsson 2000, 10, 44.) Sadun kirjoittaminen paperille ja ääneen lukeminen ovat erityisen tärkeitä vaiheita lasta ajatellen. Niiden avulla aikuinen osoittaa olevansa aidosti kiinnostunut juuri tämän lapsen tai ryhmän kertomuksesta ja olleensa aidosti läsnä kertomahetkellä. Tarinaa luettaessa ääneen lapsi saa kuulla, miltä hänen tarinansa kuulostaa ja millä tavoin hän sen kertoi. Tarinassa saa siis kuulua esimerkiksi lapsen mahdolliset ääntämisvirheet. Tarina kertoo lapselle, miten muut hänet kuulevat ja ymmärtävät. Samalla lapsi näkee kuinka puhutusta tulee kirjoitettua ja kirjoitetusta taas puhuttua.

Sadutuksen avulla aikuinen vastavuoroisesti kuuntelee lapsia ja saa keinon päästä sisään lasten kulttuuriin. Lapsi tiedon ja kulttuurin tuottajana tulee esiin. Sadutuksessa kertoja luo omaa tarinaansa tilanteessa, jossa läsnä on tarinaa arvostava kuuntelija ja tarinan tallentaja. Tarina syntyy siis vuorovaikutuksessa aikuisen ja lapsen välillä. Sadutustilanteessa aikuinen antaa puheenvuoron lapselle. Lapsi saa itse päättää, mistä ja millaisen tarinan hän haluaa kertoa. Lapsi voi myös päättää olla kertomatta mitään. Tarinaa kuunneltaessa aikuinen saa tietoa siitä, mitä lapsi pitää tärkeänä ja millaisia asioita hän mahtaa tällä hetkellä pohtia. (Karlsson 2000, 10, 29, 30, 45.)

Sadutus on yksi tapa osallistuttaa lapset mukaan toimintaan. Satujen avulla lapset pysyvät kertomaan ajatuksiaan ja ilmaisemaan mielipiteitään. Useasti sadutettu lapsi oppii vaatimaan itsensä kuuntelemista ja huomioonottamista sekä ilmaisemaan omia ehdotuksia spontaanisti. (Karlsson 2000, 41, 42.) Aito kuuntelu ja tarkkaavaisuus luovat hyvän pohjan lasten kasvulle, luovuudelle, oppimiselle ja kehittymiselle. Sadutuksen avulla lapsi rohkaistuu monipuoliseen ilmaisuun, mielikuvituksen käyttöön, sanavaraston laajentumiseen, kirjoitetun ja puhutun vuorotteluun, moni-ilmeiseen kerrontaan, kommunikaatioon, toisten arvostamiseen, eri näkökulmien huomioimiseen, tiedon prosessoimiseen, aktiivisuuteen ja aloitteellisuuteen. (Karlsson 2000, 42.) Sadutuksen avulla lapsi oppii siis monenlaisia taitoja ja rohkaistuu käyttämään niitä. Sadutuksen tuomat uudet taidot ja onnistumisen kokemukset kohottavat lapsen itsetuntoa ja antavat tärkeää informaatiota muiden suhtautumisesta lapseen arvokkaana ja hyväksyttävänä.

Opinnäytetyössämme yhdistämme kirjallisuusterapiaan myös voimauttavan valokuvauksen periaatteisiin nojaavaa valokuvatyöskentelyä. Voimauttava valokuva on Miina Savolaisen kehittäämä sosiaalipedagoginen menetelmä. Menetelmän avulla valokuvaa voidaan käyttää yksilön ja erilaisten ryhmien voimautumisprosessin aikaansaajana. Voimautuminen on itsessä piilossa olevien voimavarojen näkyväksi tulemistä.

Voimauttavassa valokuvauksessa välineenä on valokuva, jonka avulla opetellaan dialogista, vastavuoroista tapaa kohdata toinen ihminen. Kyse ei siis ole valokuvaamisesta sinällään, vaan näkemisen ja katsomisen tavasta. Menetelmän avulla opitaan löytämään ja tekemään näkyväksi arjen alle jäävä arvokas, hyvä ja merkityksellinen. Voimauttavan valokuvan käyttö edellyttää itsemääräämisoikeuden ja tasavertaisuuden lähtökohtien toteutumista. (Savolainen 2012.) Valokuvan voimauttava vaikutus liittyy Savolaisen (2009) mukaan sen erityiseen todellisuussuhteeseen ja valokuvan kulttuurisiin merkityksiin. Lisäksi valokuvan terapeuttisuus liittyy erityisesti sen kehollisuuteen. (Savolainen 2009, 13, 21, 22)

Valokuva jäljentää todellisuutta hyvin todentuntuisesti. Sitä onkin arjessa totuttu pitämään totena, vaikka tiedetään, että kuva voi myös valehdella. Valokuva rajaa ikuistetun hetken ulkopuolelle muut aistit näköaistia lukuunottamatta. Se rajaa myös ympäristöä, niin että siihen tallentuu vain tietty, haluttu informaatio. Näin kuva yksinkertaistaa ja pelkistää todellisuutta. Voimauttavassa valokuvauksessa tätä ominaisuutta hyödynnetään. Pelkistäminen selkeyttää havaitsemista ja kognitiivista ymmärtämistä. Lisäksi va-

lokuvaan tiivistyy paljon sanatonta informaatiota, esimerkiksi tunteita, jotka voivat olla varsin jäsentymättömiä ja päällekkäisiä tai limittäisiä. Yksittäinen kuva voi tätä kautta edustaa suurempaa kokonaisuutta, esimerkiksi kokonaista elämänvaihetta tai jonkin ihmissuhteen koko historiaa ja tunnesisältöä. (Savolainen 2009, 16, 21)

Voimauttavassa valokuvauksessa käytetään albumikuvia, omakuvia ja arjen kuvaamista. Kuvaustilanteissa vuorovaikutuksella on suuri painoarvo. Menetelmä tukee persoonan ja tarpeiden moniulotteisuuden näkyväksi tulemistä sekä rakentaa syvästi ymmärretyksi tulemisen ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. (Savolainen 2012.) Tarinallisesta näkökulmasta tarkasteltuna valokuvatyöskentelyssä annetaan näkyvä muoto niille persoonallisuuden puolille, joita yksilö haluaa vahvistaa tai jotka arjessa jäävät näkymättömiksi. Valokuvien kautta yksilö voi luoda myös aivan uutta tarinaa ja muokata minäkuvaansa sekä vahvistaa itsetuntoaan. Hyvällä tavalla katsotuksi tuleminen turvallisessa vuorovaikutuksessa vahvistaa itsetuntoa jo sinällään. Savolaisen (2012) mukaa asiakastyön lähtökohtana voimauttava valokuva nojaakin narratiivisen terapian arvopohjaan, yksilön itsemäärittelyn oikeuteen sekä kykyyn löytää elämänsä voimauttavat ja merkitykselliset asiat. Voimauttava valokuva tukee yksilön kuulluksi ja nähdyksi tulemistä omana itsenään. (Savolainen 2012.)

Valokuvan kehollisuus tekee siitä erityisen sopivan välineen esimerkiksi tunne- ja identiteettiä työskentelyyn sellaisten ihmisten parissa, joille sanallinen asioiden jäsentäminen on vaikeaa tai mahdotonta. Valokuvaa katsotaan kaikilla aisteilla: kuva herättää muistikuvan kuvaustilanteeseen liittyvistä tunnelmista, tuoksuista ja kosketuksista. Valokuva herättää kehon tuntemaan, eikä sitä tarvitse ymmärtää tai selittää järjellä. Kuvien sanatunneaines saa silti symbolisen, jäsennetyn muodon. (Savolainen 2009, 17, 21.) Lapsilla ei välttämättä vielä ole kykyä käsitteellistää esimerkiksi omaa minuuttaan, minäkuvaansa tai itsetuntoaan. Omakuvissa lapsi voi kuitenkin tuoda esiin itsestään näkyvässä ja konkreettisessa muodossa niitä puolia, jotka hänelle itselleen ovat tärkeitä tai joita hän jostakin syystä muutoin haluaa käsitellä. Valokuva palvelee näin lapsen itsensä hahmottamaa kertomusta hyvin konkreettisella tavalla.

Voimauttava valokuvaus poikkeaa perinteisistä kuvaustilanteista oleellisesti siinä, että kuvattava saa itse määritellä, millaisia kuvia hän itsestään haluaa. Jokaisella ihmisellä on nähdyksi tulemisen tarve, mutta kokemus voi olla myös vaikea, jos siihen ei ole totunut. Ihmistä on myös voitu katsoa alistavasti tai hänet on haluttu nähdä ja kuvata vain

tietyllä, yksilön omasta sisäisestä kokemuksesta poikkeavalla tavalla. Parhaimmillaan voimauttava valokuvaus voi tarjota uudenlaisen, korjaavan kokemuksen tulla katsotuksi ja nähdyksi hyvällä tavalla. Rakkaaksi tuleva uusi omakuva voi olla käännteentekevä. Siihen haluaa palata uudelleen ja tankata kuvaa silmillään, jolloin kuva alkaa sekoittua mielikuviin ja muistikuviin itsestä. Tätä kautta ihminen voi kuvan välityksellä alkaa vähitellen uskoa omaan voimaansa ja kykyynsä selviytyä elämässä. (Savolainen 2009, 19, 21.) Oma tarina alkaa muotoutua toisenlaiseksi kuin ennen. Heikkouden rinnalle ja tilalle tulee vahvuutta ja eheyttä.

4.3 Tarinatyöskentely prosessina

Kirjallisuusterapeuttisessa työskentelyssä voidaan hahmottaa McCarty-Hynesin ja Hynes-Berryn malliin pohjautuva neliportainen prosessi, jonka vaiheet ovat tunnistaminen, tarkastelu, vastakkain asettaminen ja omaan elämään soveltaminen. Tunnistamisvaiheessa lapsi kiinnittää huomionsa kuulemansa sadun johonkin kohtaan, joka tuntuu hänestä tärkeältä ja joka herättää hänen mielenkiintonsa. Tarkasteluvaiheessa lapsi pohtii ja tutkiskelee asiaa ja sen yhteyttä omaan elämään. Sen jälkeen, vastakkain asettamisen vaiheessa, hän peilaa havaintojaan muiden ryhmän jäsenten havaintoihin ja kokemuksiin. Lopuksi seuraa omaan elämään soveltamisen vaihe, jossa lapsi siirtyy sadun maailmasta puhumaan omasta elämästään ja siihen liittyvistä kokemuksista ja havainnoista. Tässä vaiheessa lapsi on oivaltanut jotakin uutta ja merkittävää omasta elämästään ja hänen toimintansa muuttuu. Parhaimmillaan hän esimerkiksi ymmärtää perhetilannettaan syyttämättä siitä itseään. (Arvola & Mäki 2009a, 15, 16; Ihanus 2002, 83.)

Prosessin vaiheet eivät aina etene peräkkäin järjestyksessä vaan ne voivat olla myös limittäin ja päällekkäin esimerkiksi silloin, kun on kyse itse tuotetusta tekstistä, jolloin tunnevasteet ja pohdinnat syntyvät jo tekstiä luotaessa. (Linnainmaa 2005, 23, 24.) Periaatteessa samankaltaista prosessikuvausta voi soveltaa myös muiden taidemuotojen ja eri taidemuotoja yhdistävien tarinatyöskentelymenetelmien hahmottamiseen. Ensin voidaan lukea satu, jonka jälkeen siitä keskustellaan ja lopuksi työstetään satua tai sen yksityiskohtaa esimerkiksi kuvataiteellisilla menetelmillä. Tällöin tunnistamisvaihe sijoittuu sadun lukemiseen, tarkastelu keskusteluun ja konkreettiseen työstämiseen, jonka aikana on mahdollista päästä myös vastakkain asettamisen ja omaan elämään soveltamisen vaiheeseen.

Työskentelyvaiheessa ja omaan elämään soveltamisen vaiheessa on mahdollisuus avata lapsen aiemmin elämässään kokema tilanne uudelleen sen jälkeen, kun se on tekstissä saanut konkreettisen, sanallisen muodon. Lapsi saa tutkia omaa reaktiotaan ja voi tarkastella tilannetta uudesta näkökulmasta, jonka hän itse tai ryhmän muut jäsenet hänelle esittävät keskustelun välityksellä. Tekstin ja keskustelun avulla voidaan ikään kuin tehdä korjaava tulkinta tapahtumista, jotka ovat olleet este tai uhka lapsen itsetunnolle, voimavarojen kasvamiselle, itsensä toteuttamiselle ja rakentavalle vuorovaikutukselle toisten kanssa. (Ihanus 2002, 236, 237.)

Kaikki prosessin vaiheet eivät aina toteudu vaan työskentely voi jäädä johonkin vaiheeseen, esimerkiksi tunnistamiseen tai vastakkain asettamiseen. Lasten ja nuorten ryhmässä prosessi on tiedostamaton eikä ole tarkoitukseen, että sitä sanoin selitetään ryhmäläisille. Prosessi voi myös jatkua ryhmän toiminnan päättymisen jälkeen, sillä työskentelyssä syntyneet oivallukset jäävät lapsen tiedostamattomaan. Lapsen muun kehityksen myötä ne voivat kypsyä, jolloin ryhmän työskentely kantaa hedelmää ehkä pitkänkin ajan kuluttua toiminnan päättymisestä ja saa aikaan konkreettisen muutoksen lapsen toiminnassa. (Arvola & Mäki 2009a, 16; Linnainmaa 2005, 37.)

Eri taiteenalojen tarinatyöskentelyssä on omat erityispiirteensä, mutta myös yhdistävät piirteet. Sava ja Katainen (2000) pitävät kuvataiteellisen työskentelyn erityisominaisuutena assosiatiivisuutta, joka syntyy fyysisestä kosketuksesta työstettävään materiaaliin. Materiaalin parissa työskentely on usein lähes meditatiivinen hetki (Sava & Katainen 2000, 33.) Toisaalta Mäki ja Kinnunen (2005) kuvaavat, miten lapset kuuntelevat satua äärimmäisen intensiivisen keskittymisen tilassa, joka näyttää lähes unenomaiselta, mutta jälkeenpäin lapset pystyvät toistamaan kuulemansa sadun hyvin tarkkaan. Mäen ja Kinnusen mukaan jotkut tutkijat ovat nimittäneet tätä muuttuneeksi tajunnan tilaksi tai regressiotilaksi, jossa lapsi kykenee käsittelemään vaikeita asioita luovalla tavalla (Mäki & Kinnunen 2005, 42.) Arvola ja Pekkanen (2009) erittelevät kuvaa ja tarinaa yhdistävää työskentelyä ja toteavat molemmilla olevan oma tehtävänsä ja erilainen roolinsa työskentelyssä. Kuvallinen työskentely auttaa lasta purkamaan energiaa ja ylipursuvia tunteita ja virikkeitä, kun taas satu näyttää tuovan lohtua ja täyttävän sisäistä tyhjiötä vaikeita tunteita käsiteltäessä. Kuvan kautta lapsi voi purkaa ja tuoda näkyväksi sadun aikana syntyneitä tunteita ja ajatuksia. Molempien menetelmien kautta aikuinen voi

antaa lapselle luvan ja tilan kaikille tunteille, myös vihalle ja pelolle, arvottamatta tunteita hyväksi tai pahoiksi. (Arvola & Pekkanen 2009, 182.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tarinapiirin kuvaus

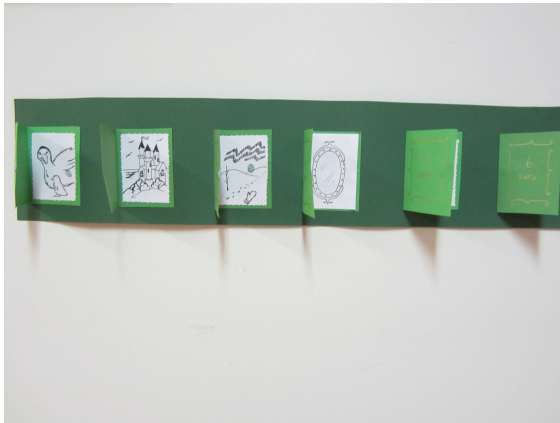
Kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä käytettäessä ohjaajan täytyy panostaa ryhmän suunnitteluun. Ryhmällä täytyy olla selkeä rakenne ja tarvittavat puitteet. Sama aika, paikka ja samanlainen aloitus ja ryhmän kulku luovat turvallisuuden tunnetta, joka on erityisen tärkeää, koska lasten täytyy uskaltaa kertoa omista ajatuksistaan ja ilmaista itseään erilaisten tarinoiden avulla. Konkreettinen aikajana, josta näkyvät kaikki ryhmäkerrat, ryhmän aloitus ja lopetus sekä yhdessä sovitut säännöt lisäävät turvallisuuden tunnetta, vahvistavat lasten ajantajua ja vähentävät lapsen pelkoa hylätyksi tulemisesta. (Mäki & Arvola 2009b, 19.)

Edellä kuvatut periaatteet ryhmän rakenteesta sopivat kaikkeen tarinatyöskentelyyn. Tarinapiirikerrat noudattivatkin aina samanlaista kaavaa. Esittelemme tässä ohjaamamme tarinapiirin yleisen rakenteen. Tarkemmat piirikertojen sisällöt löytyvät liitteistä (Liite 1).

Tarinapiirin ohjaaminen alkoi huolellisesta suunnittelusta. Suunnittelimme jokaisen ryhmäkerran sisällön erikseen, mutta jokainen piirikerta muodostui samanlaisista asioista. Suunnittelussa panostimme sekä kertojen sisältöön että piirikertojen fyysisiin puitteisiin. Tarinapiirikerroilla toinen ohjaajista ohjasi koko piirikerran ja toinen ohjaaja havainnoi lapsia ja oli apuna. Lisäksi ryhmässä toimi apuohjaajana Omaisyhdistyksellä harjoittelussa oleva opiskelija.

Tarinapiiri kokoontui Omaisyhdistyksen tiloissa Hämeenkadulla, Tampereella. Ryhmää varten oli varattu tavallinen kokoushuone, josta kannettiin pöydät ja tuolit pois. Piiriä varten lattialle levitettiin jokaiselle lapselle ja aikuiselle patja, tyyny ja viltti. Ajattelimme, että lasten on mukava kuunnella satua peiton alle kääriytyneenä. Ajattelimme myös, että jokaisella lapsella oleva oma patja ja tila mahdollistavat rauhallisen työskentelyn piirin aikana. Piiriä varten olimme tehneet aikajanan (kuva 1), jossa oli yhtä monta luukua kuin piirikertoja oli. Luukut olivat ikään kuin kirjan kansia. Jokaisella kerralla arvottiin, kuka lapsista sai avata luukun, jonka takaa paljastui sen kerran satuun liittyvä

kuva. Huoneen seinältä löytyi ryhmän säännöt, jotka sovimme lasten kanssa yhdessä ensimmäisellä kerralla. Ryhmätilan fyysinen ilme oli joka kerralla samanlainen.



KUVA 1. Aikajana

Tarinapiirin käsiteltävät teemat koostuivat itsetunnon eri osa-alueista: fyysinen itsetunto, sosiaalinen itsetunto, suoritusitsetunto, emotionaalinen itsetunto ja yleinen itsetunto. Lisäksi yksi ryhmäkerta koostui valokuvaamisesta. Tarinapiirin teemat vaihtuivat, mutta piirikerta noudatti aina samaa kaavaa.

Piirin aluksi kävimme läpi yleisen kuulumiskierroksen, jossa lapset saivat kertoa päälimmäiset miitteensä. Tämä auttoi lapsia rauhoittumaan varsinaiseen ryhmän aloitukseen ja antoi ohjaajille tietoa lasten sen hetkisistä oloiloista. Tämän jälkeen katsoimme sateenvarjoleikin avulla, ketkä lapsista ja ohjaajista olivat paikalla. Sateenvarjoleikissä aikuisella on näkymätön sateenvarjo, jota hän aukoo ja laittaa kiinni ja lapset sanovat nimensä yhdessä tai erikseen huutaen tai kuiskaten. Sateenvarjoleikin avulla kaikki lapset tulivat yksilöllisesti huomioitua ja leikki auttoi luomaan rentoa ilmapiiriä, koska siinä sai huutaa ja liikkua.

Sateenvarjoleikin jälkeen valitsimme lorun avulla lapsen, joka sai avata aikajanasta sen kerran luukun. Jokainen lapsi tuli valituksi jollakin piirikerralla. Luukun avaamisen jälkeen alkoi sadun lukeminen. Ennen satua ohjaaja heilautti tiukua ja sanoi lorun “kun satukirja avataan, mennään sadun maailmaan”. Myös sadun lukemisen jälkeen ohjaaja heilautti tiukua ja sanoi “kun satukirja suljetaan, satumaa jää kauas taa”. Lyhyiden siirtymäriittien tarkoituksena oli alussa virittää lapsi kuuntelemaan satua ja lopussa auttaa lapsi pois satumaailmasta.

Jokaisen piirikerran satu liittyi aina jollakin tavalla sen kerran teemaan. Esimerkiksi ensimmäisellä piirikerralla teemana oli fyysinen itsetunto ja saduksi valitsimme H.C. Andersenin Ruman Ankanpoikasen. Ihanuksen (2002) mukaan kirjallisuusterapeutin aineiston valinnassa on otettava huomioon erityisesti kohderyhmä. Aineiston on tuettava kehitys- ja parantumisprosessia, jota ryhmän jäsenissä tapahtuu. Aineisto on valittava niin, että siinä on aineksia, jotka saavat yksilön reagoimaan joko siihen kokonaisuutena tai johonkin sen osaan. Aineistosta yksilö voi tunnistaa omia, läheistensä ja yhteisönsä piirteitä, toiminta-, viestintä- ja ajatustapoja, tunteita sekä asenteita. Yksilöllä tulisi olla mahdollisuus samaistua tekstin kuvaamiin aiheisiin ja henkilöihin sekä kokea tunteita ja ajatuksia, joita kuvattu tilanne hänessä herättää. On muistettava, että yksilö antaa aineistolle oman henkilökohtaisen merkityksen. (Ihanus 2002, 236.) Mitä pienempi lapsi, sen selkeämpiä ja konkreettisempia satujen tulisi olla. Ohjaajan on muistettava, että lukuhetkessä tärkeää on kiireettömyys ja tunnelma. Ohjaaja voi ylläpitää lasten kiinnostusta esimerkiksi nostamalla lukemisen aikana satuun sopivia kuvia lasten nähtäväksi tai puheutua esimerkiksi satuun sopivaan naamariin. (Mäki & Arvola 2009b, 53, 55.)

Opinnäytetyömme tarinapiirissä käytimme pääasiassa kansansatuja tai kansansatumaisia taidesatuja niiden yksinkertaisen juonen ja henkilöhahmojen vuoksi. Yksinkertaisuuden vuoksi lapsi pystyy paremmin samaistumaan sadun henkilöihin ja ymmärtämään sadun tapahtumia. Bettelheimin (1975) mukaan kansansadut vastaavat kaikkein parhaiten sitä kehitystasoa, jolla lapset psykologisesti ja emotionaalisesti ovat. Kansansadut käsittelevät vaikeita eksistentiaalisia ongelmia kuten hyvyttä ja pahuutta, kuolemaa, sairautta, kauneutta ja rumuutta. Ne eivät pyri kieltämään tai vähättelemään ongelmia, vaan käsittelevät lapsen kokemia syviä emotionaalisia ristiriitoja symbolisessa muodossa. Siksi ne ovat lapsille erityisen tyydyttäviä ja elämää rikastuttavia. Henkilöhahmojen mustavalkoisuus ei perustu Bettelheimin mukaan opettavaiseen sormella osoitteluun, vaan ne auttavat lasta selkeämmin hahmottamaan ja erottamaan hyvän ja pahan. Bettelheimin mukaan sankariin samaistuminenkaan ei tapahdu siksi, että sankari on hyvä. Sankariin samaistutaan, koska tämän tilanne puhuttelee lasta voimakkaasti ja herättää lapsen kiinnostuksen. Koska sankari on hyvä, päättää lapsikin olla hyvä. Moraali tulee siis samaisutumisen sivutuotteena. (Bettelheim 1975, 12, 17.) Kansansatujen ansioksi Bettelheim (1975) lukee myös sen, että ne eivät tarjoa valmiita ohjeita, neuvoja ja ratkaisuja. Kansansadut eivät edes kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se on. Terapeuttinen satu ei siis välttämättä vastaa lapsen elämän ulkoista todellisuutta millään tavalla, mutta se vastaa lapsen sisäisiä ongelmia. Satua kuunnellessaan ja sitä pohtiessaan lapsi löytää tiedosta-

mattaa omat voimavaransa ja omat ratkaisut elämänsä ongelmiin. Tästä syystä on myös varottava tarjoamasta lapselle liian suoraviivaisia tulkintoja sadusta tai sadun merkityksestä lapselle. (Bettelheim 1975, 2627, 33–34.) Satujen symbolisuus mahdollistaa myös eri ikäisten lasten erilaiset tulkinnat.

Sadun lukemisen jälkeen keskustelimme lasten kanssa sadusta. Olimme miettineet joka kertaa ja joka satua varten keskustelua herätteleviä kysymyksiä. Kysymykset olivat joko yleisemmällä tasolla satua käsitteleviä, kuten mikä oli kiinnostavin kohta ja kuka sadun henkilöistä olisit, tai vaihtoehtoisesti piirikerran teemaan liittyviä kysymyksiä, kuten saako toisia kiusata ulkonäön perusteella. Valmiiksi mietityt kysymykset olivat ohjaajan apuna, mutta keskusteluissa keskityimme siihen mitä lapset sadusta kertoivat ja teimme niiden pohjalta tarkentavia kysymyksiä.

Sadun lukemisen ja keskustelun jälkeen seurasi aina toiminnallinen osuus. Toiminnallinen osuus liittyi myös senkertaiseen teemaan. Tarinapiirimme lapset pitivät piirtämisestä, joten käytimme sitä melko paljon. Piirtämisen aiheita oli muuan muassa omakuvan tekeminen ja turvallisen paikan piirtäminen. Piirtämisen jälkeen katsoimme yhdessä tuotokset ja keskustelimme niistä. Muita käyttämiämme menetelmiä olivat mm. saduttaminen ja valokuvaaminen. Lapset tekivät piirikertojen aikana itselleen oman kansion, johon kokosimme kaikki piirikerroilla tehdyt tuotokset. Ajatuksemme oli, että kansioon muodostuu piirikertojen myötä lapsen omaa tarinaa töiden muodossa. Työt liittyivät lapseen itseensä, hänelle tärkeisiin ihmisiin ja asioihin. Lisäksi kansioon muodostui myös tarina itse tarinapiiristä ja lapsesta sen jäsenenä.

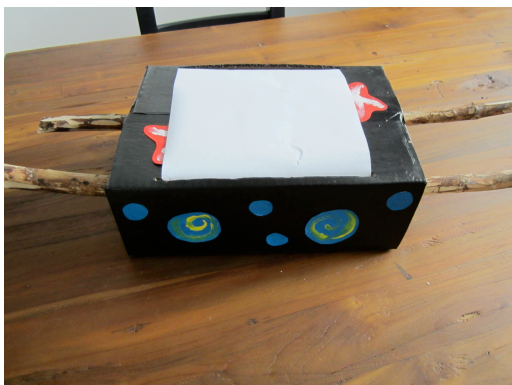
Valokuvaamiseen käytimme kokonaan yhden piirikerran. Ajattelimme, että valokuvaaminen soveltuu hyvin kokonaisvaltaiseen lapsen itsetunnon tukemiseen. Valokuvauskerralla lapset kuvasivat toinen toisiaan ja jokaista lasta kuvasi myös joku aikuinen kahden kesken lapsen kanssa. Valokuvaamisessa hyödynsimme voimauttavan valokuvauksen menetelmää (ks. luku 3), josta kumpikin ohjaaja on käynyt kurssin.

Kun lasten annetaan kuvata toinen toistaan, tarjoutuu myös mahdollisuus lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Arka lapsi voi ikään kuin vetäytyä kameran taakse ja ottaa kontaktia toiseen kameran välityksellä. Toisaalta arka lapsi saa kokemuksen nähdyksi tulemisesta ikätoverien silmissä. Rohkea ja huomiohakuinen lapsi puolestaan saa kuvaustilanteessa hyväksytyllä tavalla olla huomion keskipisteenä. Aikuiselle lasten toisis-

taan ottamat kuvat tarjoavat tärkeätä informaatiota lasten maailmasta. Se millaisena lapsi näyttäytyy aikuisten läsnä ollessa, voi olla eri kuin se, millainen lapsi on vertaisten kesken. (Harju 2009, 232, 233.) Jotta valokuvaustilanne muodostuisi voimauttavaksi, täytyy lapsia kuitenkin ohjata tasavertaiseen vuorovaikutukseen. Aikuisen on syytä olla kuvaustilanteissa sillä tavalla läsnä, että hän voi varmistaa voimauttavan valokuvauksen periaatteiden toteutumisen myös lasten keskinäisessä kuvaamisessa.

Kameran antaminen lapsen käyttöön on luottamuksen osoitus lasta kohtaan. Lapselle on osoitettava myös sanoin, että aikuinen luottaa siihen, että lapsi käsittelee kameraa varoen ja huolellisesti. Tämä houkuttelee lapsesta esiin vastuullisuutta. Lisäksi kamera toimii välineenä, jonka kautta on mahdollista oppia ohjeiden vastaanottamista ja noudattamista, mikä ei aina ole helppoa lapselle, joka on esim. perhetilanteen vuoksi voinut joutua itse selviämään kaikesta ja siten tottunut määräämään, mitä ja miten tehdään. (Harju 2009, 229, 230.) Aikuisen osoittama luottamus vahvistaa lapsen itsetuntoa. Kun aikuinen uskoo lapsen haltuun arvokkaan esineen, lapsi voi itsekkin kokea olevansa arvokas. Ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen puolestaan liittyy suoritusitsetuntoon. Onnistuneet kuvat kohottavat jo sinänsä lapsen uskoa omiin kykyihin ja osaamiseen. Ohjeiden avulla lapsi onnistuu kuvaamaan parempia kuvia, mikä on konkreettinen osoitus neuvojen noudattamisen hyödystä.

Jokaisen piirikerran lopussa kokosimme lasten kanssa työskentelyn yhteen piirtämällä piirikertaan liittyviä kuvia "Sampo" (kuva 2). Sampo oli laatikko, jonka päällä oli jokaista piirikertaa varten paperi. Paperit oli liitetty yhteen rullaksi, ja ne voitiin pyörittää laatikon sisään piiloon. Jokaisesta piirikerrasta tallentui muistoja Sampo, ja katsoimme ne viimeisellä kerralla yhdessä lasten kanssa. Myös Sampo siis toimi tarinallisuuden välineenä: siihen tallentui kerta kerralta piirin oma tarina, jota kaikki lapset olivat yhdessä luomassa.



KUVA 2. Sampo.

Piirikerrat loppuivat aina lasten antamaan palautteeseen. Palautteen antamisessa käytimme vihreää, keltaista ja punaista hymynaamakorttia (kuva 3), joiden avulla lapsi pystyi kertomaan mielipiteensä piirikerrasta sekä halutessaan erittelemään, mikä oli kivaa ja mikä ei.



KUVA 3. Hymynaamakortit.

5.2 Analyysin kulku

Aineiston käsittelimme sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysissa on tarkoitus yhdistellä eri käsitteitä erilaisiin ryhmiin ja saada tätä kautta vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu ennen kaikkea tulkintaan ja päättelyyn. Tässä prosessissa tutkija pyrkii muodostamaan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä yleiskäsitteiden kautta. Milesin ja Hubermanin mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi jaetaan kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka vaiheita ovat redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 115.)

Aloitimme analyysin tekemisen litteroimalla nauhurilla olevan materiaalin jokaisen ryhmäkerran jälkeen. Lisäsimme samalla saatuun materiaaliin omat havaintomme esimerkiksi lasten ilmeistä ja eleistä liittyen sadun eri kohtiin. Tässä vaiheessa jo redusioimme aineistoa eli litteroimme nauhalta vain mielestämme oleellisen liittyen itsetuntoon tai käyttämiimme menetelmiin. Kun kaikki nauhoitettu aineisto oli litteroitu, ryhmittelimme aineiston itsetunnon osa-alueiden mukaisesti. Analyysiyksikkönä on ajatuskokonaisuus. Värikoodasimme eri itsetunnon osa-alueisiin liittyvät ilmaisut tai havain-

not, jotta meidän olisi myöhemmin helpompi tarkastella esimerkiksi sitä, vastasivatko lasten puheenaiheet senkertaisen piirikerran teemaa ja mitkä menetelmät tukivat parhaiten minkin itsetunnon osa-alueen tukemista.

Tämän jälkeen ryhmittelimme aineiston tutkimuskysymysten alle. Ryhmittelyn jälkeen aloimme klusteroida aineistoa. Etsimme samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kunkin tutkimuskysymyksen aineistosta kerrallaan. Ryhmittelimme samaa aihepiiriin liittyvät ilmaisut samaan alaluokkaan ja annoimme luokalle sopivan nimen. Tämän jälkeen ryhmittelimme aineistoa vielä erilaisiin ryhmiin ja lopulta saimme koottua pääluokat. Saadut ala- ja pääluokat esittelemme tarkemmin luvussa 6.

Työssämme emme käytä nimiä, vaan nimesimme ohjaajat ohjaaja 1, 2 ja 3 sekä lapset samalla tavalla lapsi 1, 2, 3 ja 4.

6 TARINAPIIRI LAPSEN ITSETUNNON TUKIJANA

6.1 Millaisia kokemuksia lapset saivat ryhmässä omasta arvostaan ja merkityksestään?

6.1.1 Yleistä

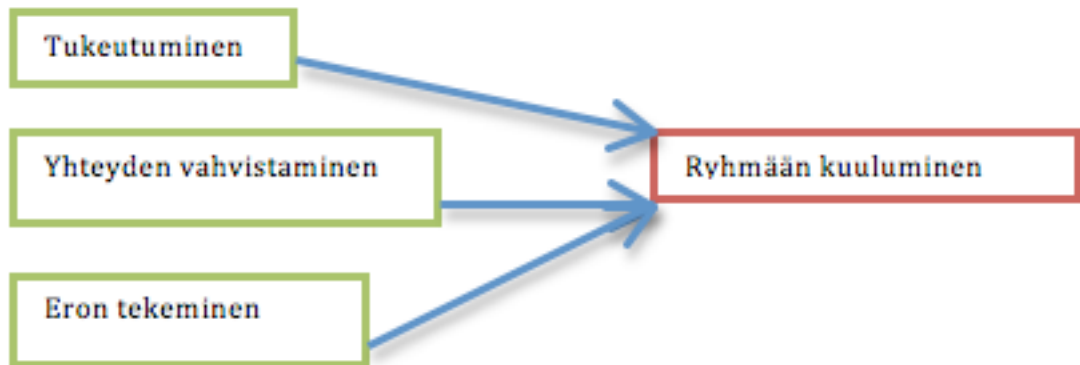
Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme liittyy ennen kaikkea yleiseen itsetuntoon mutta myös sosiaaliseen itsetuntoon. Havaintojemme perusteella tarinapiiri palveli lapsia itsetunnon näkökulmasta yleisesti ottaen hyvin. Myös vanhemmille tekemämme kysely tuki havaintoamme piirin onnistumisesta. Vanhempien vastausten perusteella lapset viihtyivät ryhmässä ja olisivat olleet halukkaita jatkamaan pidempäänkin. Piiri oli lapsille selvästi hyvin tärkeä viikon tapahtuma, ja he kokivat itsensä vahvasti osaksi ryhmää.

Tarinapiiri oli kyllin pieni, jotta jokainen lapsi sai aikuisen huomiota ja myös lasten välille syntyi paljon luontevaa ja spontaania vuorovaikutusta. Tämä tukee yleisen itsetunnon kehitystä. Vastaavanlaisia pienryhmiä ei välttämättä nykyään kovin usein lasten elämänpiirissä ole. Päiväkodissa ja koulussa lapset yleisesti ottaen toimivat isoissa ryhmissä. Rusanen (2011) toteaa, että suurten ryhmäkokojen vuoksi lapsia joudutaan päiväkodissa kohtelemaan usein ryhmän jäsenenä eikä yksilöllisesti ohjaten. Lasten suuri määrä ryhmässä vähentää aikuisen ja lapsen kahdenkeskistä aikaa vuorovaikutussuhteessa ja estää lapsen yksilöllisen huomioon. Lapsen odotetaan myös toimivan hyvin itsenäisesti eikä lapselle jää aikaa olla pieni ja saada aikuiselta hoivaamista. Lapsi joutuu selviytymään varhain tilanteista, joissa tarvitsisi vielä tukea ja apua. (Rusanen 2011, 232.)

Yleisen itsetunnon kehittymisen kannalta on tärkeätä, että lapsi tulee hyväksytyksi omana itsenään ja saa henkilökohtaista aikaa ja huomiota. Olemme poimineet aineistosta yleiseen itsetuntoon liittyviä havaintoyksiköitä ja niitä pelkistämällä ja ryhmittelemällä aineistosta hahmottui kaksi pääluokkaa, jotka voidaan nimetä *ryhmään kuulumiseksi* (kuvio 5) ja *huomioimiseksi* (kuvio 6). Tarkastelemme näitä lähemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.1.2 Miten lapset liittyivät ryhmään?

Ryhmään kuulumista tarinapiirissä vahvistettiin tukeutumalla toisiin lapsiin ja aikuisiin, vahvistamalla yhteyttä toisiin verbaalisesti ja nonverbaalisesti sekä ottamalla etäisyyttä toisiin nonverbaalisesti ja tilaan sijoittumisen kautta (eron tekeminen). (Kuvio 5).



KUVIO 5. Ryhmään kuuluminen

Tukeutuminen

Ensimmäisellä kerralla ryhmässä oli kaksi tyttöä ja poika. Tytöt olivat selvästi liittyneet toisiinsa ja toisella piirikerralla mukaan tullut uusi tyttö muutti ryhmän dynamiikkaa jonkin verran. Uusi tyttö ystävystyi nopeasti ja vahvasti toisen tytön kanssa. Nämä kaksi lasta olivat hieman vilkkaampia temperamentiltaan kuin kolmas tyttö. Tällaiset tilannetekijät, kuten lasten määrä, ikä ja sukupuoli vaikuttavat aina lapsen asemaan ryhmässä, samoin monet lapseen itseensä liittyvät ominaisuudet kuten temperamentti ja lapsen luonne tai kiinnostuksen kohteet.

Keltikangas-Järvinen (2012) pohtii temperamentin suhdetta lapsen sosiaaliseen kasvuun. Temperamentiltaan aktiivinen lapsi hakeutuu usein lukuisiin vuorovaikutustilanteisiin. Jos lapsen kehitystaso ei kuitenkaan vielä riitä sosiaalisten tilanteiden hallintaan, seuraa usein konflikteja ja epäonnistumisen kokemuksia. Lapsi itse ei osaa rajoittaa virikkeiden ja vuorovaikutuksen määrää, vaan aikuisen on huomattava tarve ja rauhoitettava lapsen ympäristöä. Vastaavasti temperamentiltaan arka ja yksin viihtyvä lapsi saattaa jäädä vaille positiivisia kokemuksia vertaissuhteista, koska hänen synnynnäinen tarpeensa olla toisten ihmisten seurassa on matala. Kasvattajan on turvatta tällaiselle lapselle riittävä määrä vuorovaikutussuhteita, jotta lapsi oppii toimimaan toisten kanssa ja

saa kokemuksen siitä, että yhdessä voi olla mukavaa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 59–61.) Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset vuorovaikutussuhteissa vaikuttavat luonnollisesti myös lapsen itsetuntoon. Lapsen temperamentin ja kehitysvaiheen tunnistaminen ja huomioon ottaminen on siis itsetunnonkin kehityksen kannalta tärkeitä.

Esimerkissä (1) ollaan ulkona puistossa valokuvaamassa. Lapsi 2 oli aikuisen kuvattavana ja alkuun innoissaan valitsemaan mieleisiään kuvauspaikkoja. Esimerkistä ilmenee, miten lapsi kuitenkin hetken päästä alkoi seurailta muita ja koetti tukeutua toiseen lapseen. Tukeutumisen taustalla voi olla kokemus siitä, että on jäänyt kahden muun tytön seurasta hieman syrjään.

(1) Alkuinnostuksen jälkeen, lapsi 2 alkoi seurailta lasta 1 ja halusi kuvia itsestään aina samoissa paikoissa, joissa lasta 1 kuvattiin. Lapsen 2 keskittyminen kuvattavana olemiseen herpaantui ja hän alkoi tarkkailla ympäristöä. Ihmetteli puistonpenkillä olevien nuorten touhua ja piti tarkkaan lukua, missä muut satupiiriläiset ovat. Halusi jatkuvasti seurata lasta 1.

Lasten keskinäisten ystävyyssuhteiden täytyy toisaalta antaa syntyä luontaisesti, mutta samalla aikuisen on syytä tarkkailla tilannetta ja miettiä keinoja, joilla jokainen lapsi kuitenkin saisi riittävästi myös vertaisten huomiota ja hyväksyntää. Tarinapiirissä ryhmä oli niin pieni ja toiminta oli pääsääntöisesti rinnakkain työskentelyä ja yhdessä toimimista, ei parityöskentelyä, että kovin lukkiutuneita klikkejä ei ryhmään syntynyt. Ajoittainen yksin tai syrjään jääminen ei välttämättä myöskään ole ilman muuta itsetunnon kannalta huono kokemus. Jokainen jää joskus yksin tai ei pääse liittymään toisiin yhtä kiinteästi kuin muut, ja näiden tilanteiden kohtaaminen ja sietämään oppiminen on osa terveen itsetunnon muodostumista. Neljännellä piirikerralla lapset 1 ja 2 tekivät kahdestaan patsasharjoitusta, josta tytöt tuntuivat nauttivan kovasti ja jossa heillä oli kahdenkeskistä hauskaa. Tämä varmasti toimi korjaavana kokemuksena lapselle 2 ajatellen valokuvauskerran epävarmuutta omasta asemasta ja suosiosta.

Yhteyden vahvistaminen

Yhteyden tunnetta vahvistettiin tarinapiirissä sekä tietoisesti menetelmien avulla että spontaanisti keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Esimerkki (2) liittyy viimeiseen tarinapiirikertaan, jolloin purettiin Sammon sisällä oleva paperirulla pitkäksi paperinauhaksi lattialle. Lapset tutkivat Sammon sisältöä innokkaasti ja osoittelevat piirustuksia,

jotka kukin oli tehnyt. Sampo oli selvästi jokaisella piirikerralla tärkeä rituaali, ja lapset odottivat viimeistä kertaa ja hetkeä, jolloin paperi rullataan näkyviin. Paperille syntyikin tavallaan lasten oma tarina kuluneesta yhteisestä ajasta piirustusten ja kirjoitusten myötä. Sammossa yhdessä eletty sai näkyvän ja konkreettisen muodon, jota lapset saattoivat tarkastella ikään kuin ulkoapäin ja jonka luomiseen jokainen heistä oli osallistunut. Koska Sampo tällä tavoin toimi yhtenä merkittävänä tarinallisena menetelmänä, olisi sille kannattanut varata jokaisen piirikerran loppuun enemmän aikaa. Nyt aika tuntui joka kerralla loppuvan hiukan kesken.

(2) Katsotaan kuka on piirtänyt mitäkin. Lapset huutelevat: Mä oon piirtänyt tän ja tän ja tän.

Esimerkissä (3) lapsi itse ilmaisee halunsa kuulua joukkoon toteamalla, ettei heti pääsyt leikkiin mukaan. Tässäkin tapahtuma liittyy tietoiseen, ryhmään kuulumista tukevaan menetelmään, ns. sateenvarjoleikkiin, joka Sammoin tavoin toimi toistuvana rituaalina. Esimerkki (3) on ensimmäiseltä piirikerralta, jolloin leikki ei ollut vielä tuttu ja lapsi 4 ei heti ymmärtänyt, mistä on kyse. Leikin idea selitettiin lapselle uudelleen ja leikki toistettiin, jolloin lapselle tuli kokemus ryhmään mukaan pääsemisestä.

(3) Lapsi 4 ei ymmärtänyt heti leikin ideaa, ja ilmaisi sen sanoin: Mää en pysynyt mukana.

Neljäs (4) esimerkki liittyy satuhetkeen ja on toiselta piirikerralta, jolloin mukaan oli tullut neljäs lapsi. Satu alkoi kysymyksellä: ”Kuunteliko kukaan radiota viidentenätoista lokakuuta viime vuonna?” Lasten keskinäinen kuiskuttelu ja kieltävät toteamukset saattavat liittyä tähän kysymykseen, mutta yhtä hyvin tyttöjen keskustelunaihe voi olla jokin muu satuun liittyvä asia. Yhteinen ajatusten vaihto sadusta voidaan kuitenkin nähdä tässä keskinäisen yhteyden luomisena ja vahvistamisena vielä toisilleen vieraiden lasten kesken.

(4) Tytöt kommentoivat sadun alkua toisilleen hiljaa ”ei” ja pyörittivät päätään.

Eron tekeminen

Ryhmään kuulumista lapset käsittelivät myös tekemällä eroa ja ottamalla etäisyyttä toisistaan ryhmän sisällä.

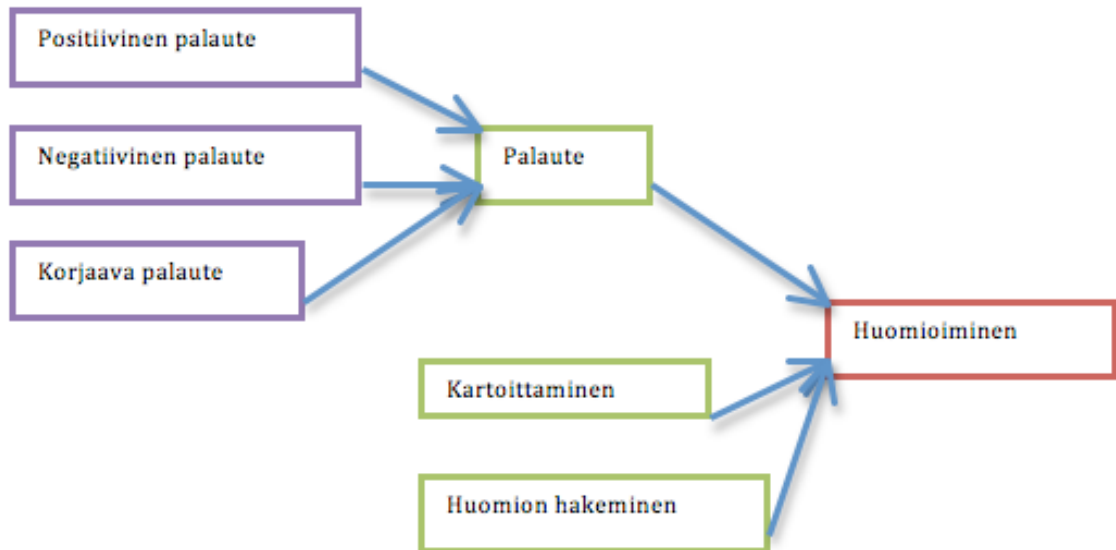
(5) Kun lapsi 4 kertoo Jupiterista ja sen sisältämistä alkuaineista lapsi 1 ja lapsi 2 katsovat toisiinsa ja lapsi 2 kohottaa paljonpuhuvasti kulmakarvojaan. Tytöt eivät sano ääneen mitään.

Edellisessä esimerkissä (5) tytöt vahvistavat keskinäistä yhteyttään katsella ja samalla lapsi 2 osoittaa nonverbaalisesti ilmeellään hämmästyksi, oudoksuntaa tai sitä että ei ymmärrä mitään lapsen 4 puheesta. Näin ilmaistaan piirin sisäisiä suhteita. Tämä esimerkki on ensimmäiseltä piirikerralta. Mielenkiintoista on se, miten ajan kuluessa lapset tottuvat toisiinsa ja lapsen 4 omintakeisia puheita kommentoidaan jo sanallisesti hyväksyvään sävyyn (ks. esimerkki 8)

Eroa tehtiin piirissä myös tilaan sijoittumisen kautta. Tytöt hakeutuivat usein lähelle toisiaan ja myös ohjaajien lähelle esim. satuhetken ajaksi kun taas lapsi 4 (poika) valitsi usein paikkansa hiukan etäämpää. Tästä ei kuitenkaan voida tehdä suoraa tulkintaa siitä, että lapsi 4 ei olisi tuntenut kuuluvansa joukkoon. Yhtä hyvin voi olla kyse vain erilaisesta oman tilan tarpeesta. Tätä johtopäätöstä tukee havainto, että lasten kesken oli kuitenkin esim. toiminnallisten työskentelyiden aikana paljon ristikkäistä vuorovaikutusta, jossa kaikki lapset olivat mukana.

6.1.3 Millaista huomiota lapset saivat ryhmässä?

Aineistosta erottui positiivisia, negatiivisia ja korjaavia ilmaisuja lasten tekemisiin. Nämä voidaan abstrahoida palautteen antamisen alaluokaksi. Muita alaluokkia olivat huomion hakeminen ja kartoittaminen. Pääluokan nimesimme huomioimiseksi (kuvio 6).



KUVIO 6. Huomioiminen.

Positiivinen palaute

Kasvattajan oma esimerkki on avainasemassa ilmapiirin luomisessa. Hänen ei tule puhua itsestään negatiivisesti eikä sallia negatiivista puhetta muistakaan. Sen sijaan positiivisten kommenttien antamista ja vastaanottamista tulee varta vasten harjoitella, sillä niiden oppiminen ei tapahdu itsestään. Tämä liittyy laajempaan tunnetaitojen opetteluun, jossa lapsi oppii hahmottamaan, millaiset kommentit ilahduttavat ja millaiset tuntuvat pahalta. (Aho & Heino 2000, 7.) Pyrimmekin piirissä tietoisesti itse antamaan lapsille hyvää palautetta. Positiivinen palaute liittyi lasten tekemiseen kuten esimerkissä (6), mutta myös lapsiin itseensä. Viimeiselle piirikerralle olimme mm. kirjoittaneet jokaisesta lapsesta oman tarinan, johon olimme koonneet niitä hyviä ominaisuuksia ja viehättäviä piirteitä, joita kussakin lapsessa olimme yhteisen ajan kuluessa oppineet tuntemaan. Huomasimme kuitenkin aineistoa käsitellessämme, että positiivista palautetta olisi voinut antaa vielä paljon enemmän.

Toisaalta tarinapiirin kaltaisen pienen ryhmän etu on se, että lapset itse myös antavat toisilleen positiivista palautetta kuten esimerkissä (7). Lasten palaute toisille liittyi usein konkreettisen tekemisen tai tuotoksen kehumiseen. Kuitenkin esimerkissä (8) lapsi 1 kommentoi hyväksyvään äänensävyyn lasta 4, kun tämä jälleen kertoo muille lapsille oudoista asioista. Kommentti ei pelkästään liity lapsen 4 puheenaiheeseen, joka koski avaruutta, vaan sen voi ajatella olevan yleisluontoinen toteamus lapsesta itsestään. Tässä on havaittavissa se, miten lapset olivat ajan myötä tottuneet toisiinsa ja hyväksyivät

myös itselleen vieraat piirteet toisessa. Emme tiedä, miten lapsi 4 itse ymmärsi kommentin, sillä hän ei reagoanut siihen.

(6) Ohjaaja 1: Noi on nyt paljo hienompia ku te ootte värittäny ne.

(7) Lapsi 1 kommentoi positiiviseen sävyyn Anun piirustusta ”Aika hieno ukkeli”. (Nimi muutettu.)

(8) Lapsi 1: Mä vois in kutsua sua ihme-Onniksi. (Nimi muutettu)

Negatiivinen palaute

Negatiivista palautetta aineistossa oli hyvin vähän. Lapset olivat sopuisia ja ohjaajan näkökulmasta helppoja ohjattavia. Esimerkissä (9) lapsi 1 olisi kuitenkin halunnut valokuvausparikseen lapsen 3 ja siksi nyrpistää nenäänsä.

(9) Lapsi 1 oli ensin pettynyt, kun parit arvottiin ja sai parikseen lapsi 2:n. Nyrpisti ilmettään, mutta ei kuitenkaan protestoinut pidempään.

Palaute on siis suunnattu ennen kaikkea ohjaajille, koska nämä valitsivat parit arpomalla. Arpominen ei ole voimauttavan valokuvauksen periaatteiden mukaista, mutta ryhmadynamiikan kannalta tässä tapauksessa pidimme sitä parhaana vaihtoehtona. Ryhmässä oli yksi poika ja kolme tyttöä ja arpomisella halusimme taata sen, ettei kukaan tunne jäävänsä ulkopuoliseksi. Esimerkin (9) mielenilmauksen voi lapsen 2 näkökulmasta tulkita negatiiviseksi palautteeksi häntä kohtaan. Koska tilanne sulii itsestään, emme ohjaajina puuttuneet lapsen 1 tyytymättömään ilmeeseen. Jos tilanne olisi jollakin tavalla paisunut, sitä olisi ollut syytä käsitellä. Ennen kaikkea tilanteet, joissa joku lapsi toistuvasti saa negatiivista palautetta muilta, ovat itsetunnon kannalta vahingollisia. Koivisto (2007) muistuttaakin, että aikuisten on havainnoitava ja puututtava myös lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Ryhmässä lapsille voi syntyä erilaisia rooleja, kuten johtaja tai syrjitty, joita lapsen on vaikea itse muuttaa. Roolit eivät anna mahdollisuutta vahvan itsetunnon rakentumiseen vaan voivat olla hyvinkin vahingollisia. Lapsille tulisi tarjota päivän aikana mahdollisuuksia toimia eri rooleissa ja näin ollen saada monipuolisia kokemuksia omasta itsestään ja toimimisestaan erilaisissa tilanteissa. (Koivisto 2007, 126.) Tarinapiiri oli kestoltaan suhteellisen lyhyt, joten ehkä tästä syystä kovin selkeitä ja pysyviä rooleja ei syntynyt eikä niihin siksi ollut tarpeen puuttua.

Toisaalta lyhyessäkin ajassa lasten käyttäytyminen vaihteli, mitä voidaan pitää tästä näkökulmasta hyvänä asiana: lapsella oli tilaa tuoda itsestään esiin eri puolia. Lapsi 2 oli alkuun hyvin rauhallinen, mutta myöhemmällä piirikerralla lapsi käyttäytyi jopa hieman riehakkaasti ja kokeili rajoja, niin että ohjaajan täytyi pyytää häntä rauhoittumaan.

Esimerkin (10) kaltaisia tilanteita piirissä syntyi aika ajoin. Ohjaustyylimme olisi voinut olla hieman napakampi, jotta jokainen lapsi olisi tullut kuulluksi ryhmässä myös vertaisten kesken. Tätä huomiota tukee myös lapsille tekemämme kysely. Lapset vastasivat suurimpaan osaan kysymyksistä hymynaamalla. Kuitenkin joissakin papereissa oli merkitty viivanaama kysymyksiin, joissa tiedusteltiin saiko lapsi kertoa mielipiteensä tai hänelle tärkeistä asioista tai kuuntelivatko muut lapset häntä (valittavina vaihtoehtoina oli hymynaama, viivanaama ja surunaama).

(10) Katsotaan lasten tuomia valokuvia, ja jokainen lapsi vuorollaan kertoo tuomastaan kuvasta. Käsittelyn aikana on pientä levottomuutta ja varsinkin lapsen 4 tarinan lopussa tytöt juttelevat omiaan. Loppujen lopuksi kuuntelevat tarkkaavaisina tarinoita, kun ohjaaja pyytää heidät paikoilleen.

Korjaava palaute

Ryhmässä syntyi kannustamisen ilmapiiri, jossa lapset mm. korjasivat toistensa kielteisiä kommentteja.

(11) Lapsi 4: Mä olisin halunnu et tää olis taiteellinen. Tää on aika suttuinen.

Lapsi 1 vastaa: Musta kiva, ihan kuin olis satanu.

(12) Lapsi 1: Hieno, hieno pöhhö, hieno hieno. (Sanoo pöhhö oman värityksen kohdalla ja hieno toisten lasten väritysten kohdalla.)

Lapsi 3 vastaa: Hieno, hieno, hieno, hieno. (Jättää oman värityksensä kommentoimatta mutta muiden kohdalla sanoo hieno.)

Huomion hakeminen

Lapset hakivat huomiota mm. kysymällä vahvistusta tekemälleen työlle tai nostamalla oman työnsä puheenaiheeksi. Huomiota saatiin aikuisten lisäksi toisilta lapsilta.

(13) Lapsi 2: Onks tää hieno?

(14) Lapsi 1: Mulla tulee kissa.

Lapsi 2 tai 3: Oi se on ihanan söpö.

Lapsi 1: Oikeesti?

(15) Lapsi 4 oli ylpeä kun kuuli oman kohtansa luettavan ja sanoi silmät loistaen ohjaaja 1:lle ”Toi oli mun kohta”. Ohjaaja vastaa hymyillen ja silmiin katsoen ”Niin oli”.

Esimerkissä (15) lapsi 4 on hakeutunut ohjaaja 1:n viereen ja laskenut päänsä tämän syliin. Tilanteessa kuunnellaan lasten yhdessä keksimää satua, jonka ohjaajat ovat kirjanneet paperille.

Lapsen itsetunnon perusta luodaan jo aivan varhaisessa vuorovaikutuksessa häntä hoitavan aikuisen kanssa. Rusanen (2011) toteaa kiintymyssuhdeteorian yhden oletuksen olevan sen, että sisäiset mallit hoivaajasta ja saadusta hoivasta kääntyvät itseä koskeviksi käsityksiksi. (Rusanen 2011, 73–74.) Kolme ensimmäistä ikävuotta lapsen kehityksessä ovat erityisen merkittäviä. Selitys tähän on löytynyt uusimmasta aivotutkimuksesta. Pienen lapsen aivot ovat vasta muovautumassa ja varhaiset kokemukset jättävät niihin pysyviä jälkiä, jotka ohjaavat aikuisenakin yksilöä toimimaan tietyllä tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2012, 21–23.)

Vaikka kiintymyssuhde luo perustan itsetunnolle, tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei myöhemmillä kokemuksilla olisi merkitystä. Kasvaessaan lapsi luo suhteita myös muihin aikuisiin. Turvallinen ja lasta arvostava hoitaja voi muodostua lapselle tärkeäksi aikuiseksi, jonka käyttäytymisestä ja palautteesta lapsi ammentaa tukea itsetunnolleen. Tarinapiirin kaltainen pienryhmä voi osaltaan olla väline tällaisen läheisen suhteen luomiselle ja muutoinkin lapsen positiiviselle, itsetuntoa kohottavalle huomioimiselle ja toisaalta tarjoaa lapselle mahdollisuuden ottaa ja pyytää huomiota

Kartoittaminen

Itsetuntoa vahvistava ilmapiiri on sellainen, jossa kasvattaja on aidosti lapsista kiinnostunut, antaa lapsille aikaansa ja on läsnä kokonaisena ihmisenä, omat tunteensa näyttäen. (Aho & Heino 2000, 7; Koivisto 2007, 121, 125.) Valitettava usein vuorovaikutus kuitenkin esimerkiksi päiväkodissa ja koulussa noudattaa jäykkää opettaja–oppilas-

kaavaa. Opettaja jututtaa lapsia haastattelunomaisesti. Lapsilta saatetaan myös päiväkodissa jo neljän viiden vuoden iässä edellyttää pitkää paikallaan istumista ja opettajajoh-toisen tuokion kuuntelemista hiljaa. Tällainen totuttaa lapsia koulumaisiin toimintata-poihin, mutta todelliset kouluvalmiudet, puhumattakaan lapsen hyvinvoinnista, kehittyi-sivät enemmän vastavuoroisessa ja aitoon kiinnostukseen pohjautuvassa keskustelussa.

Tarinapiirissä vastavuoroista keskustelua syntyi runsaasti. Etenkin toiminnallisessa osuudessa johdetun keskustelun jälkeen lapset saattoivat jutella pitkään keskenään heitä kiinnostavista aiheista toistensa ja aikuisten kanssa. Lasten keskustelu sivusi yllättävän usein päivän teemaa, käsiteltävää itsetunnon osa-aluetta. Lapsille oli kuitenkin myös tärkeitä mm. kuulla ohjaajista ja jotenkin luoda kuvaa näistä. Nimesimme tämän ala-luokan kartoittamiseksi. Kartoittaminen on osa huomioimista ja samalla ryhmään kuu-lumista.

(16) Lapsi 2: Mikä sun miehen nimi on?

Ohjaaja 2: Antero (Nimi muutettu)

Lapsi 3: Antero Metso. Risto räppääjässä on sellanen. Ja sit koulusta tunnen yhen Ante-ron.

Lapsi 2: Mm. Onko teillä lapsia

Ohjaaja 2: Ei.

Lapsi 2: Miksei.

Ohjaaja ”. Mulla on viä koulu kesken.

Lapsi 2: Mikä koulu?

Lapsi 3: Yliopisto.

Ohjaaja 2: Mä käyn ammattikorkeakoulua.

Lapsi 2: Miks?

Ohjaaja 2: Jotta mä saan ammatin.

Lapsi 2: Voisko tää olla sun ammatti.

Ohjaaja 2: No kyllä tää vois olla mun ammatti. Tällainenkin työ.

Lapsi 2: Mitähän mä kysyisin sulta? Laskuja!

Keskustelu, jossa lapsi saa olla kyselijänä ja aikuinen vastaajana kääntää mm. koulusta ja päiväkodista opitut roolit toisin päin. Lapsi saa johtaa keskustelua. Lapsella on oikeus myös tietää asioita aikuisesta ja hän on vastausten arvoinen. Kartoittamisen avulla lapsi pystyy sijoittamaan aikuisen osaksi omaa elämänpiiriään, eli osaksi omaa tarinaansa.

6.2 Miten ryhmä tuki lasten selviytymistä ja suoriutumista?

6.2.1 Miten osaamista ja oppimista käsiteltiin ryhmässä?

Toinen tutkimuskysymyksemme liittyy suoritusitsetuntoon ja sosiaalisen suoriutumisen osalta sosiaaliseen itsetuntoon. Jaottelimme suoriutumisen liittyvät aineistokohdat ensin osaamista ja oppimista koskeviin ja sosiaalista selviytymistä koskeviin. Osaamisesta lapset keskustelivat ryhmässä kertomalla, mitä he osaavat, vertailemalla taitojaan keskenään sekä pohtimalla, miten olivat taidot oppineet (kuvio 7).



KUVIO 7. Osaamisesta keskustelu

Osaamisen toteaminen

Yksinkertaisimmillaan osaamisesta keskustelu oli oman oppimisen ja osaamisen esiin tuomista toteamalla. Tätä tapahtui paljon vertailun yhteydessä, mutta myös muutoin liittyen ryhmässä käytyyn keskusteluun. Esimerkissä (17) on keskusteltu lasten tuomista valokuvista. Tehtävänä oli tuoda piiriin valokuva itselle tärkeästä tapahtumasta. Lapsi 4 on tuonut kuvan, jossa hän lukee ötökkäkirjaa.

(17) Lapsi 4: Se on tärkeä, koska mä tykkään ötököistä. Ja musta kastemadotkin on söpöjä. Mä tunnen eräitä matolajeja.

Lapsi luettelee matolajeja.

Seuraava esimerkki liittyy piirissä opittuun uuteen taitoon, kameran käyttämiseen:

(18) Lapsi 4 tarkensi tarkasti ja sanoi: Mä rajaan tosi tarkasti.

Osaamisen sanominen ääneen tekee taidosta lapselle itselleen konkreettisemmän. Sanominen jo itsessään vahvistaa suoritusitsetuntoa, vaikka lapsi puhuisi itsekseen. Ryh-

mässä osaamisen toteaminen on lisäksi keino jakaa oma osaamisen ilo muiden kanssa ja saada arvostusta.

Vertailu

Useilla piirikerroilla, mutta etenkin suoritustitsetuntoon liittyvällä teemakerralla, lapset kävivät keskenään keskustelua siitä, mitä he osaavat. Aihepiirit liittyivät usein kouluai-neisiin. Vertailu oli yksi lasten keinoista hahmottaa omaa osaamistaan. Vertailun avulla oli mahdollista myös suhteuttaa omaa osaamista muiden taitoihin.

(19) Lapsi 2: Osaaks sää englantia?

Lapsi 3. Noo, vähäsen osaan.

Lapsi 2: Niin mäkin.

Lapsi 2 kysyy myös muilta. Aikuiset sanoo osaavansa.

Lapsi 4: Mää osaan isobritanniaa.

Tarinapiirissä vertailu tapahtui hyvässä hengessä. Vertailuun liittyy kuitenkin myös se vaara, että joku lapsista joutuu kiusalliseen asemaan, jos hänen osaamisensa on muita heikompaa. Tällaisessa tilanteessa ohjaajan on puututtava keskusteluun ja tuotava esiin erilaisia näkökulmia: eri ihmiset osaavat erilaisia asioita ja uusia asioita voi oppia harjoittelemalla.

Oppimisen pohtiminen

Suoritustitsetuntoon painottuvalla piirikerralla lapset saivat tehtäväkseen piirtää jonkin asian, jonka he jo osaavat tai haluaisivat osata. Piirustuksista keskusteltiin ja mietittiin mm. sitä, miten osaamiseen oli päästy. Lapselle 3 oli tärkeätä se, että hän oli oppinut pyöräilemään ilman apupyöriä. Keskustelun kautta lapsen oli mahdollista hahmottaa myös sitä, miten hän oli edistynyt pyöräilyssä. Sinkkosen (2008) mukaan itsetunto vahvistuukin eniten silloin, kun aikuinen ei ainoastaan kehu lasta, vaan osoittaa, miten lapsen suoritus on muuttunut verrattuna aiempaan osaamiseen. (Sinkkonen 2008, 181.) Samalla toinen ohjaaja nostaa esiin harjoittelun merkityksen avaimena osaamiseen.

(20) Lapsi 2: Mää osasin kun mää otin heti apupyörät pois.

Lapsi 2: Mää osasin, heti kun mää otin apupyörät pois mää osasin heti...

Ohjaaja 1: Heti ajaa

Lapsi 2: Ni

Ohjaaja 2: Mites Elsa oppi ajaan pyörällä. (nimi muutettu.)

Lapsi 3: Noo sillä tavalla että määhän harjottelin. Iskä vähän piti kiinni ja sit se päästi irti ja määhän vaan lähdin polkeen kouluun. Iskä sano et mee sitten kouluun sillä pyörällä ilman apupyöriä sit se... Määhän vaan lähdin pyöräileen.

(21) Ohjaaja 1: Mm-hy. Nyt sää oot sitten jo aika paljon pyöräilly varmaan.

Lapsi 3: Niin.

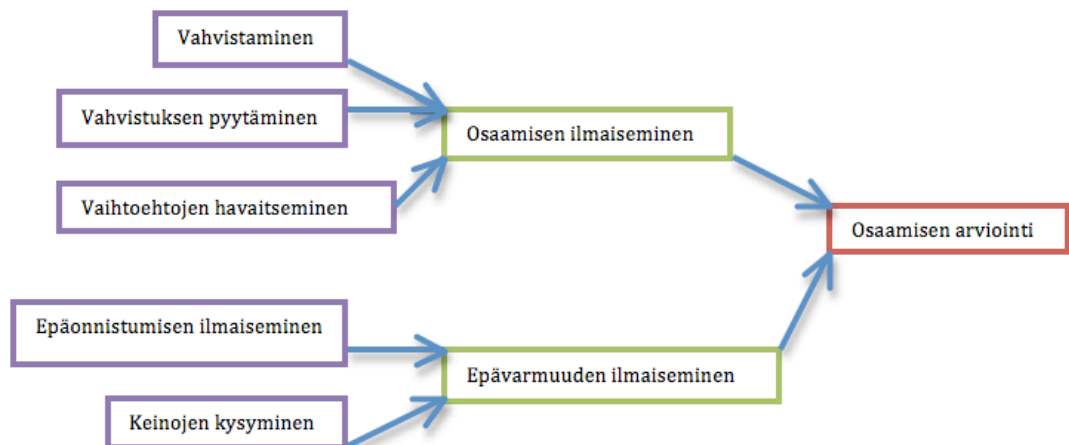
Ohjaaja 1: Ooks sä huomannu, että ooks sä vielä oppinu lisää. Ooks sä tullu paremmaksi siinä pyörilyssä vai onks se samanlaista ku silloin heti alkuun.

Lapsi 3: No ei se niin samanlaista ole. Se on vaan helpompaa.

Ohjaaja 2: Mm-m. Kun harjottelee niin asioista tulee helpompaa.

6.2.2 Millaisia onnistumisen kokemuksia ryhmä tarjosi lapsille?

Onnistumisen kokemuksia lapset arvioivat ryhmässä osaamisen ilmaisemisen ja epävarmuuden ilmaisemisen kautta (kuvio 8). Lisäksi merkittäviä onnistumisen kokemuksia lapset saivat myös sosiaalisissa suhteissa. Ne käsittelemme alaluvussa 6.2.3.



KUVIO 8. Osaamisen arviointi

Vahvistaminen

Itsetunnon kannalta on oleellista, kuinka aikuinen suhtautuu lapsen suoritustilanteisiin ja mitä odotuksia hän asettaa suoritukselle. Lapsen tulisi saada suorituksestaan palaute heti eikä hetken päästä. Myöhemmin lapsen on vaikea muistaa ja hahmottaa tekemisensä yksityiskohtia, jolloin palaute ei kiinnity suurempaan kokonaisuuteen. Itsetuntoa

vahvistava palaute tulisi olla spesifiä ja konkreettista. Erityisesti, jos lapsella on heikko itsetunto, hän saattaa kyetä vastaanottamaan vain hyvin pieneen yksityiskohtaan liittyvän palautteen. (Aho 1996, 49–52.)

Esimerkissä (22) lapsi 4 saa toiselta lapselta juuri tällaisen yksityiskohtaisen palautteen. Lapsi 1 ei vain yleisesti kehu piirustusta vaan kertoo, miksi se on hänen mielestään kiva. Lapset myös itse vahvistivat omaa osaamistaan kuten esimerkeissä (23) ja (24). Kyse on niin sanotusta self-talkista (ks. Aho 2000, 17), joka on lapsen kannustavaa puhetta itsekseen tai itselleen. Self-talk on yksi tärkeä havainnoinnin kohde, joka antaa viitteitä lapsen itsetunnosta. Tilanteissa olisi ohjaajan ollut hyvä yhtyä lapsen vahvistamiseen ja esimerkiksi esimerkissä (18) tuoda esiin näkökulma, että joskus kannattaa vain ryhtyä tekemään vaikka ei uskoisikaan osaavansa.

(22) Lapsi 4: Mä olisin halunnu et tää olis taiteellinen. Tää on aika suttuinen.

Lapsi1 kommentoi: Musta kiva, ihan kuin olis satanu.

(23) Lapsi2: Tää kissa on aika söpö.(Kommentoi muovailemaansa kissaa)

(24) Lapsi 3: Kyllä tää on aika nätti kyllä. Mä en tiennyt että mää osaan näin hienon.

Vaikka joissakin tilanteissa olisimme ohjaajina voineet vielä enemmän antaa positiivista palautetta ja siten vahvistaa lasten itsetuntoa, ei suora kehuminen ole ainoa tapa vahvistaa lasta. Sinkkonen (2008, 181) huomauttaa, että automaattinen kehuminen voi jopa olla haitaksi lapsen itsetunnolle ja kehitykselle. Kehuminen on tärkeätä, mutta se ei saa muodostua rutiiniksi, jolla vain kuitataan lapsen tekeminen aidon huomion ja kiinnostuksen osoittamisen sijaan.

Esimerkissä (25) lapsia on pyydetty piirtämään turvallinen paikka. Yksi lapsista keksii karamellimaan ja muut yhtyvät kehittämään ideaa. Esimerkissä ohjaajien kommentit toimivat vahvistavina, vaikka en eivät ole kehumista. Aikuiset osoittavat kiinnostusta lasten keksinnölle ja haluavat tietää siitä lisää.

(25) Lapsi 1: Tää kaikki ei oo sitten totta.

Lapsi 3: Ei tääkään. Karamellimaa. Miten sellainen vois olla totta.

Ohjaaja 2: Millaista Elsa karamellimaassa voi olla? (nimi muutettu)

Lapsi 1: Eks sää tiedä, se on varmaan joku uima-allas. (Ihmettelee lapsen 3 piirrustuksen osaa)

Lapsi 3: Siellä ei mene yhtään autoja. Jos menis ne syötäis.

Lapsi 4: Minä piirsin puun jossa kasvaa tikkareita. Ja taivas on lakritsista.

Lapsi 1: Tähän tulee hevonen.

Lapsi 4: Tässä on puska joka itää karkkipusseja.

Lapsi 4: Siellä ei ikinä ole komeettoja eikä mitään muuta sellaista. Ei autoja eikä mitään, pelkkää karkkia.

Ohjaaja 1: Onko hammaspeikkoja?

Lapsi 4: Ei.

Lapsi 1: Hampaat vaan paranee kun karkkia syö.

Vahvistuksen pyytäminen

Omaksi alaluokakseen hahmottui vahvistuksen pyytäminen. Lapset itse hakivat vahvistusta mm. suorilla kysymyksillä:

(26) Lapsi 4 kertoo perustettavasta avaruusasemasta.

Lapsi 4: Se perustetaan Aasiaan. Onko ihmeellistä, että mä tiedän myös mihin se perustetaan?

Ohjaaja 1: No on se aika ihmeellistä.

Vaihtoehtojen havaitseminen

Osa suoritusitsetuntoa on sen ymmärtäminen, että voi tehdä asioita eri tavalla kuin muut. Esimerkissä (27) lapsi 1 ajattelee, että muovailtavien satuhahmojen pitäisi olla juuri sellaisia kuin satukirjan kuvassa. Ohjaaja korjaa tätä käsitystä ja lapsi 3 tarttuu tähän ajatukseen ja saa näin vahvistusta omalle tekemiselleen.

(27) Lapsi 1: (katsoo toisen tekemää tonttutyttöä ja vertaa kirjan kuvaan) Mut eihän mekko oo sen värinen.

Ohjaaja 2: Voi tehdä vähän erilaisenkin mekon.

Lapsi 3: Mää teen erilaisen version siitä, Tiina tonttutyöstä.

Vaihtoehtojen havaitsemista harjoiteltiin myös ohjatuissa keskusteluissa, joita käytiin aina piirin alussa luetun sadun jälkeen. Yksi käyttämämme kysymys kuului ” Olisiko jokin kohta voinut mennä toisin?” Tämä vaikutti hedelmälliseltä kysymykseltä, sillä se

ruokki lapsen mielikuvitusta ja teki myös sadun lapselle läheisemmäksi, koska hän pääsi itse muokkaamaan satua.

(28) Lapsi 1 esittää toisen mahdollisen tarinan, jossa osat olisivat olleet toisin päin, eli joutsenella olisi ollut poikaset ja yksi niistä olisi ollut ankanpoikanen ja sitä olisi hyljeksitty.

Lapsi 2 ehdottaa myös: Tai ne joutsenet olis ollut sen emoja. (Viittaa Ruma ankanpoikanen sadun lopussa oleviin joutseniin, joihin aikuiseksi kasvanut ankanpoikanen liittyy.)

Suoritusitsetuntoon liittyy olennaisesti myös sen havaitseminen ja hyväksyminen, mitä ei osaa ja missä on kehittymisen varaa. Esimerkissä (29) lapsi vertaa muovailemista ja piirtämistä ja pohtii, kumpi olisi hänelle ollut helpompaa. Esimerkissä (30) lapsi ehdottaa vaihtoehtoista tekemistä sadutukselle, koska kokee sadun keksimisen itselleen vaikeaksi. Lapsi tiedostaa, että hänen vahvuutensa olisi runon kirjoittaminen sadutuksen sijaan.

(29) Lapsi 3: Helpompi ois kyllä piirtää. Helpompi ois kyllä piirtää noi kirjan hahmot jos sais ottaa mallia.

(30) Lapsi 4: Mä haluan kirjoittaa runon paperille. En keksi siihen mitään, niistä tulee hölmöjä. Ei huvita.

Edellinen esimerkki olisi vaatinut ohjaajalta lapsen ehdotuksen noteeraamista. Näin lapsi olisi saanut positiivisen palautteen sille, minkä hän itse kokee vahvuudekseen. Ohjaajan tehtävä on kuitenkin myös kannustaa lasta sellaiseen, mikä on vaikeaa ja vaatii harjoitusta.

Epäonnistumisen ilmaiseminen

Lapsen itsetunnon vahvistamisessa on huomioitava lasten yksilöllisyys. Aikuisen on huomioitava ja havaittava lapsen vahvuudet ja heikkoudet ja erotettava ne luonteenpiirteistä, joita ei tarvitse muuttaa. Havaintojen jälkeen lapselle tulisi tehdä yksilölliset tavoitteet, joista käy ilmi, missä itsetunnon osa-alueissa lapsi tarvitsee vahvistusta ja miten jokainen lapsi saa päivittäin yksilöllistä, positiivista huomiota. Lapsen itsetuntoa

vahvistettaessa lapsi tulisi nähdä aina positiivisessa valossa. (Koivisto 2007, 126–127, 130–131.)

Aineistosta ei kovin paljon löytynyt epäonnistumiseen viittaavia ilmaisuja. Kuitenkin lapselle 1 oli tyypillistä olla varsin kriittinen omien tekemistensä suhteen. Kyse saattoi tosin toisinaan olla myös huomion hakemisesta epäonnistumisen ilmauksella, kuten esimerkissä (31). Esimerkki (32) tuo esiin toisen lapselle 1 tyypillisen piirteen. Häneltä loppui usein aika kesken, kun muut lapset olivat jo valmiit ja olisi pitänyt siirtyä toiseen tehtävään tai kun piirin käytettävissä oleva aika oli lopussa. Kiire aiheutti lapselle turhautumista ja ahdistusta. Näihin tilanteisiin ei viiden satupiirikerran puitteissa ollut mahdollista löytää kauaskantoisempaa ratkaisua. Tilanteista selvittiin antamalla lapselle hiukan lisääaikaa. Sinänsä tarinapiirin kaltainen pienryhmätoiminta olisi juuri sopiva foorumi harjoitella mm. oman ajankäytön hallintaa ja hahmottamista. Piirikertoja pitäisi kuitenkin tällöin olla huomattavasti useampia.

(31) Lapsi 1: Ei se meni pilalle.

(32) Lapsi 1: Mut mä en ehdi.

Esimerkissä (33) lapsi ilmaisee, ettei osaa eikä halua osallistua sadutukseen. Tilanne kehittyi kuitenkin hedelmälliseksi oppimiskokemukseksi ja onnistumiseksi. Sadutuksessa lapsi oli pitkään hiljaa ja vain kuunteli muiden panosta yhteisen sadun keksimiseen. Alussa häneltä kysyttiin haluaako hän osaltaan jatkaa satua, mutta hän ei halunnut. Sadun loppupuolella ohjaaja kysyi uudelleen, tulisiko lapselle nyt jokin idea mieleen. Lapsi keksikin pienen jatkon satuun. Kun satu oli valmis ja se luettiin lapsille, lapsi 4 oli silminnähden iloinen ja ylpeä omasta osuudestaan, kuten esimerkissä (15) jo tuli ilmi.

(33) Lapsi 4: Mä haluan kirjoittaa runon paperille. En keksi siihen mitään, niistä tulee hölmöjä. Ei huvita.

Keinojen kysyminen

Yksi keino edellisessä kohdassa esitettyjen epäonnistumisen kokemusten kääntämiseen positiivisiksi voisi olla lapsen self-talkin ohjaaminen. Edellisessä kohdassa lapsi ilmaisee epäonnistumista, mutta lapsille voisi opettaa toisenlaista lähestymistapaa haastaviin tilanteisiin. Aineistosta löytyikin joitakin tällaisia kohtia, joissa lapsi ilmaisee epävarmuuttaan toisin. Nimesimme alaluokan keinojen kysymiseksi.

Esimerkissä (34) lapsi 3 pohtii ääneen, miten alkaisi muotoilla muovailuvahasta satuhahmoa.

(34) Lapsi 3: Miten (?) minä tästä sen muotoilen? (naurahtaen)

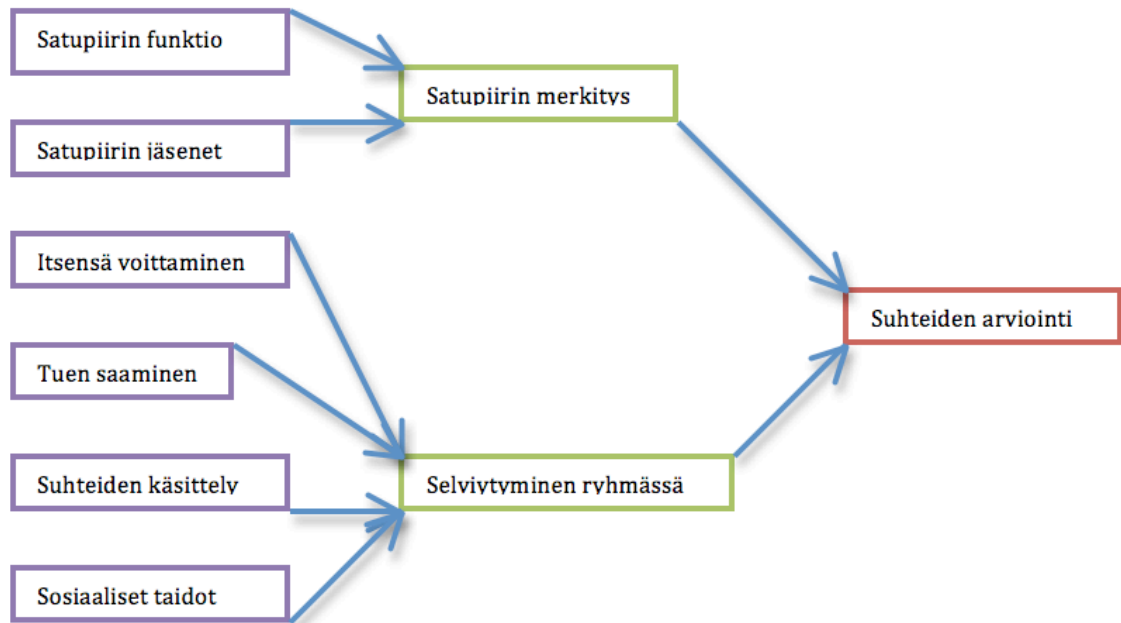
Seuraavassa esimerkissä lapsi ihmettelee yleisesti mitä tarinapiirissä oikein oppii. Lapselle 4 osaaminen ja ymmärtäminen oli tärkeitä. Ohjaaja antaa yhden selityksen oppimiselle.

(35) Lapsi 4 kysyy, mitä tästä oppi (tarkoittaa varmaankin ryhmäkertaa). Ohjaaja kysyy, mitä mieltä lapsi itse on. Sanoo ettei tiedä. Ohjaaja sanoo, että usein oppimista ei sillä hetkellä huomaakaan vaan vasta jälkeenpäin. Lapsi 4 on hämmästynyt.

6.2.3 Miten sosiaalisia suhteita ryhmässä käsiteltiin?

Toinen tutkimuskysymyksemme liittyy myös sosiaaliseen itsetuntoon sosiaalisen suoriutumisen ja pärjäämisen näkökulmasta. Tähän aihepiiriin liittyvät aineistokohdat jakautuivat kahtia tarinapiirin sisäiseen sosiaaliseen ympäristöön ja toisaalta lasten muun elämänpiirin sosiaaliseen ympäristöön. Näitä erilaisia suhteita oli luontevinta käsitellä erikseen.

Lapset käsitelivät ryhmän sisäisiä suhteita keskustelemalla mm. siitä, mikä satupiiri on. Keskusteluiden kautta käsiteltiin myös keskinäisiä suhteita ja sosiaalisia taitoja. Onnistumisen kokemuksia sosiaalisissa suhteissa lapset saivat itsensä voittamisen ja toisilta saadun tuen kautta. (kuvio 9).



KUVIO 9. Suhteiden arviointi.

Satupiirin funktio

Seuraava esimerkki on ensimmäiseltä piirikerralta. On mahdoton tietää, mitä lapsi lopujen lopuksi tarkoittaa, puhuessaan ”viasta”. Yksi selitys voisi kuitenkin olla se, että hänelle on kerrottu Omaisyhdistyksestä ja selitetty että se on mielenterveysongelmista kärsivien ihmisten omaisille suunnattu yhdistys. Lapsi saattaa mieltää mielenterveysongelman viaksi ja ajattelee, että täällä kokoontuvilla ihmisillä on jokin vika. Tätä ohjaaja yrittää kysyä lapselta, mutta ei saa vastausta. Toinen mahdollinen selitys on, että lapselle on kerrottu tarinapiirin tähtäävän itsetunnon vahvistumiseen. Lapsen kanssa on voitu keskustella itsetunnosta ja lapsi on ymmärtänyt itsetunnon vahvistamistarpeen viaksi.

(36) Lapsi 4: Miks täällä on harvoin lasten ryhmiä?”

Ohjaaja 2: “Enpä tiedä”

Lapsi 1: Ehkä harvalla lapsella on vika.

Ohjaaja 1: Ai mikä?

Lapsi 4: Ehkä harvalla lapsella on joku vika.

Ohjaaja 1: Niin...No ajatteleks sää että pitää olla joku vika että voi tulla tänne?

Joka tapauksessa esimerkki osoittaa, että lapsi pohtii tarinapiirin merkitystä, sitä kenelle se on suunnattu ja miksi. Lapselle on tärkeitä osata sijoittaa tarinapiiri johonkin laajempaan yhteyteen ja sen myötä myös oma itsensä. Näin hän hahmottaa omaa tarinaansa osana yhteisöä.

Tässäkin tilanteessa ohjaajan olisi ollut hyvä viipyä asian äärellä hieman pidempään, ja kysyä vaikkapa sitä, mitä lapsi tarkoittaa vialla. Laajemman keskustelun kautta lapsi olisi ehkä saanut paremmin vastauksia pohdintaansa. Toisaalta lapsi itse tässä jätti aiheen, mikä voi myös olla osoitus siitä, että hän jäi pohtimaan käytyä keskustelua ja se riitti hänelle toistaiseksi.

Satupiirin jäsenet

Lapset pohtivat myös tarinapiirin kokoonpanoa. Ryhmään oli alun perin ilmoittautunut viisi lasta ja sen vuoksi olimme ensimmäisellä ja toisella kerralla laittaneet lattialle viisi patjaa viltteineen ja tyynyineen. Kun viides lapsi ei kolmannellakaan kerralla tullut piiriin, päätimme että ryhmän kokoonpanoa ei enää muuteta. Uusi lapsi ei olisi päässyt enää samalla tavalla ryhmään mukaan koska ryhmän sisäiset suhteet olivat jo melko vakiintuneet. Tämä oli mielestämme perusteltua myös ryhmädynamiikan teorian valossa.

Lapset olivat huomanneet ylimääräisen patjan ensimmäisillä piirikerroilla ja kenties asiasta oli keskusteltu myös vanhempien kanssa. Vanhempien infotilaisuudessa viidennen lapsen vanhemmat olivat olleet mukana, joten muut vanhemmat tiesivät alkuperäisestä kokoonpanosta. Lapset pohtivat viidennen lapsen mahdollista mukaantuloa.

(37) Lapsi 2: Kuka täällä muka poika tarvis olla?

Ohjaaja 2: Ei tähän ryhmään tuu enää ketään.

Lapsi 3: Pitäis olla yks poika vielä.

Lapsi 2: Niin pitäis.

Ohjaaja 2. Mutta niillä on varmaan joku este, ei ne oo päässy tuleen.

Lapsi 2: Minkä... saaks täällä olla kakstoistaikäset?

Ohjaaja 2: Kyllä täällä varmaan joskus senkin ikäsiä on.

Ohjaaja 1: Mut ei meidän satupiirissä oo. Nyt satupiiri on koossa. Elikkä kaikki te jotka ootte nyt paikalla, kuuluu satupiiriin. Mutta enää ei tuu sitten uusia.

Lapsi 3: Niin paitsi sitten meiltä puuttuu yks, niin se vois jossain vaiheessa tulla

? Ei se voi, ei tänne tuu

Ohjaaja 1: Sen piti tulla, mutta sille on tullu joku este, niin nyt ei enää ... enää se ei tuu

Lapsi 2: Nyt ei enää saa tulla tänne paikkaan

Ohjaaja 1: Olisitteks te toivonu että se olis tullu se viideski?

Lapsi 3. Olisin toivonut.

Voi olla, että viides patja on ollut lapsille vahva, konkreettinen symboli viidennestä lapsesta. Viides lapsi on ikään kuin ollut osa piiriä, vaikka hän ei päässyt paikalle. Lapset olivat jollakin tavalla hyväksyneet hänet mukaan ja olisivat toivoneet että hän olisi tullut osaksi piiriä. Tämäkin keskustelu voidaan ymmärtää lasten pyrkimykseksi hahmottaa mielessään sitä, mikä tarinapiiri on.

Ryhmään kuuluminen on sosiaalisen itsetunnon kannalta varsin merkittävä asia. Erilaisien ryhmien kautta lapsi saa itselleen erilaisia rooleja ja hänen käsityksensä itsestään laajenee. Ryhmän osallisuus voi olla myös merkittävä itsetunnon lähde. Yan Dominic Searcy (2007, 121128) jakaa itsetunnon kolmeen osa-alueeseen: liittymiseen, toimintaan ja saatuun palautteeseen perustuvat itsetunnon osa-alueet. Liittymiseen perustuva itsetunto (Associative Self-Esteem) rakentuu Searcyn mukaan sen kautta, missä yksilö on osallisena ja keiden kanssa hän viettää aikaansa. Itsetunto syntyy ryhmän tai sitä vastaavien materiaalien symbolien kantaman statuksen välityksellä.

Emme tiedä, miten tarinapiirin lapset ovat liittyneet esimerkiksi omiin koululuokkiinsa tai muihin harrastusryhmiin. Yhden vanhemman palautteessa tosin kerrottiin, että lapsi tuli tarinapiiriin aina erittäin mielellään, mutta muihin ”harrastuksiin” ei aina yhtä mielellään. Tarinapiiriläisyys tuntuikin kaikille lapsille olevan suuri asia ja voi olla, että se toimi myös korjaavana kokemuksena, jos lapsi ei muissa ryhmissä yhtä hyvin kokenut viihtyvänsä.

Itsensä voittaminen

Pääsääntöisesti lapset viihtyivät ryhmässä ja osallistuivat tehtäviin innokkaina ja positiivisella mielellä. Valokuvauskertaa oli etukäteen jo odotettu, se tuntui olevan lapsille hyvin tärkeä. Yksi lapsista kuitenkin ahdistui valokuvauskerran alussa. Hän sanoi ja ennen uloslähtöä, ettei halua että hänestä otetaan kuvia. Rauhoitimme lasta kertomalla, ettei häntä kuvata jos hän ei halua. Loppujen lopuksi lapsi itse kuitenkin teki aloitteen ja osoitti sittenkin haluavansa kuviin. Lapsi oli valokuvauskertaan jälkeenpäin erityisen tyytyväinen.

Esimerkissä (38) lapsi 3 kertoo, miksi hän on valinnut keltaisen kortin kysyttäessä lasten tunnelmia piirikerran lopuksi. Jo ensimmäisen kerran lopuksi lapsi kertoi jännityk-

sestä ja siitä, miten se ryhmäkerran aikana lievittyi. Lapsen jännitys ei näkynyt ulospäin, vaan hän näytti sopeutuvan ryhmään hyvin ja tuli toimeen toisten kanssa. Lapsen sisäinen tunne oli toinen. Hän kuitenkin voitti jännityksensä ja sai todennäköisesti positiivisen onnistumisen kokemuksen. Lapsen omin sanoin ryhmässä oli jotain niin kivaa, että sen takia kannatti sietää jännitystä.

(38) Lapsi 3: Noo sen takia koska... vieläkin vähäsen jännittää sitä... jännitystä. Haluaisin mennä pois ...mutta onhan täällä sitten joku niin kivaa että kyllä minä täällä sitten olen.

Tuen saaminen

Sosiaalisen itsetunnon kannalta on toisilta saadun tuen merkitys suuri. Ryhmässä tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten jäsenet kohtelevat toisiaan tai miten uusi ryhmäläinen otetaan vastaan. Lapsi 3 pääsi ryhmään mukaan vasta toiselle kokoontumiskerralle. Muut lapset kertoivat hänelle, mitkä ovat ryhmän säännöt. Säännöt oli luotu lasten kanssa yhdessä ja kertomalla ne uudelle lapselle muut ottivat hänen osaksi ryhmää. Samalla tavalla lapsi 4 saa tukea ohjaaja 3:lta kun hän ei ensimmäisellä kerralla heti ymmärtänyt sateenvarjoleikkiä.

(39) Lapsi 4 ei ymmärtänyt heti leikin ideaa ja ilmaisi sen sanoin: Mää en pysynyt mukana. Sai apua opiskelijalta ja pääsi sitten leikkiin mukaan.

Suhteiden käsittely

Esimerkissä (40) lapset käsittelevät mielenkiintoisella tavalla keskinäisiä suhteitaan. Monessa ryhmässä vastaavanlainen tilanne olisi voinut johtaa riitaan tai ainakin negatiivissävyiseen sanailuun. Tässä lapsi 3 osoittaa hienoa sosiaalista taitoa: hän ihmettelee ääneen, miksi lapsi 1 käyttäytyy epäystävällisesti ja lisää ihmettelyynsä vieläpä positiivisen huomion lapsesta 1. Puheenvuoron jälkeen kaikki piiriläiset nauroivat tilanteelle. Lapsi 1:kään ei siitä pahastunut, koska häntä kehuittiin samalla kun hänen toimintansa kyseenalaistettiin. Tässä tilanteessa ohjaajat saattoivat seurata sivusta, kun lapset itse hoitivat tilanteen mallikkaasti. Esimerkissä (41) lapset käsittelevät keskinäisiä vuorovaikutussuhteitaan ja osoittavat keskinäistä liittymisen halua.

(40) Lapsi 3: Mulla ei oo vaaleansinistä.

Lapsi 2: Mää voin laintata

Lapsi3: Mä lainaan Emmalta. (Nimi muutettu.)

Emma ei kuitenkaan anna.

Lapsi 3: (ottaa vastaan lapselta 2) No kiitos. No kun ei tuo Emma anna. On kyllä outoa kun on se kuiteski tollanen nätti ja ihana tyttö.

(41) Lapsi 3: Mä en saanu olla Emman kanssa, mä halusin olla Emman kanssa. (Nimi muutettu)

Lapsi 1: Kyllähän sä sait olla siinä matkalla mun kanssa

Ohjaaja 1: Sä olisit halunnu ottaa kuvia Emmasta?

Lapsi 3: Ni, mä olisin halunnu Emman mun pariks.

Ohjaaja 1: No tällä kertaa tehtiin arpomalla parit.

Lapsi 3: Yhyy.

Lapsi 1: Seuraavalla kerralla mä en suostu arpomiseen.

Lapsi 3: En minäkään.

Lapsi 1: Mä suostun ottaan Elsan parikseni eikä siihen mitään muttia, se on sillä sipuli.

(Nimi muutettu)

Tarinapiirissä käsiteltiin sosiaalisia suhteita myös sadun kautta. Alla olevassa esimerkissä lapset pohtivat Tuhkimon ja sisarusten välejä. Lapsilla on erilaisia näkemyksiä siitä, mitä sadun hahmot ajattelevat toisistaan.

(42) Ohjaaja 1: Mitäs aattelette, että mitä sisarpuolet aattelivat Tuhkimosta?

Lapsi 4: Hölmö.

Lapsi 2: Että se on ihan tyhmä, et se on ihan tyhmä eikä pysty tuleen juhliin.

Lapsi 1: Ne ei välittäny siitä. Se oli liian kiltti ja liian erilainen ku ne muut. Ne huolehti kaikesta muusta, että niillä on vaan kauniit vaatteet.

Ohjaaja 1: Ne ei huolehtinu et Tuhkimolla olisi kauniit vaatteet.

Ohjaaja 1: Mitäs Tuhkimo ajatteli sisarpuolistaan?

Lapsi 2: Et ne on kans ihan hölmöjä. Et ne ei päästä juhliin.

Lapsi 1: Eiku ehkä se ajatteli et ne on ihan kivoja ja auttoi niitä pukeutumaan.

Lapsi 4: Minusta se ei yhtään tykänny niistä. Se ei halunnu et ne kuuluis sen perheeseen.

Sosiaaliset taidot

Sosiaaliseen itsetuntoon keskittyvällä teemakerralla keskusteltiin sadun jälkeen mm. siitä, miten tuttua tervehditään.

(43) Ohjaaja 1: Mitäs te teette ku näätte hyvän kaverin tai tutun?

Lapsi 3: Mä juoksen niitä heti vastaan ja halaan.

Kaikki sanoivat halaavansa kaveria.

Ohjaaja 1: Kaikki halaavat, mutta ei aina.

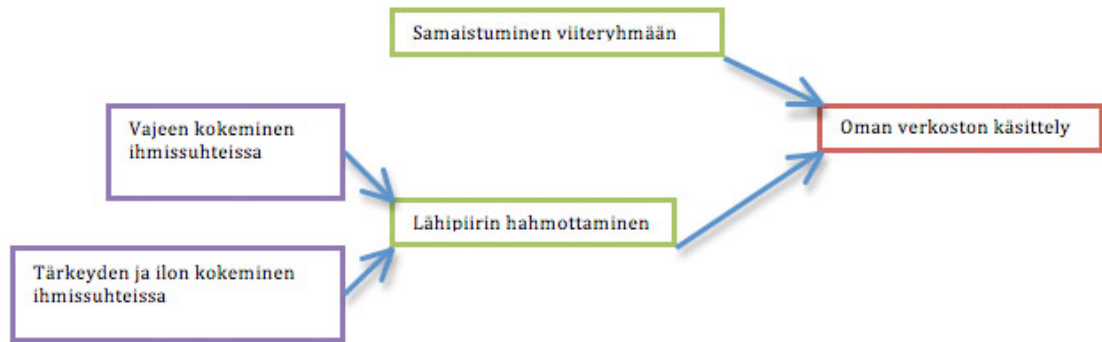
Lapsi 2: Mä halaan ainoastaan meidän serkkua ku se on aika harvoin meillä.

Ohjaaja 1: Onko muita tapoja?

Lapsi 4: Mä yleensä vaan puhun. Ja halaan. Mä pussaanki niitä. Mä tykkään halailla mummia ja koulussa olevia tyttöjä. Jos ei oo aikuisia pihalla ni mä käytän tyttöjä. Tai jos ei oo niitäkään mä käytän tolppia.

Keskustelussa tuli hyvin esiin se, millaisin eri tavoin kaveria ja tuttua voi tervehtiä. Lapsi 2 hahmottelee eroa, milloin hän halaa ja milloin ei. Myös lapsi 4 toteaa, että joissakin tilanteissa hän vain puhuu tutulle. Keskustelussa olisi ollut aineksia paljon laajempaankin sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen pohtimiseen. Ohjelmaa oli kuitenkin jokaiselle kerralle suunniteltu sen verran paljon, että jouduimme siirtymään toisinaan liian nopeasti seuraavaan asiaan. Totesimme, että hyvin toimiakseen tarinapiiri olisi saanut olla huomattavasti pidempi. Jokaista itsetunnon osa-aluetta olisi voinut käsitellä esimerkiksi kahdella peräkkäisellä piirikerralla. Näin keskusteluille ja teemaan liittyvälle tekemiselle olisi ollut enemmän aikaa ja asioissa olisi päästy syvemmälle. Tässä keskustelussa hyviä jatkoaiheita olisi ollut juuri sen pohtiminen, miksi eri ihmisiä on luontevaa ja soveliaistakin tervehtiä hieman eri tavoin. Samoin olisi ollut hyvä keskustella siitä, pitävätkö kaikki halaamisesta ja miten pitää reagoida, jos toinen ei halua halata.

Tarinapiirin sisäisten suhteiden lisäksi ryhmässä pohdittiin myös lasten muuta sosiaalista verkostoa (kuvio 10). Ajatuksena oli se, että lapsi luo omaa tarinaansa myös muiden ihmisten kautta hahmottamalla, ketkä ovat hänelle tärkeitä ja kenelle hän itse on tärkeä. Lähiverkoston hahmottaminen luo ihmiselle tunteen johonkin kuulumisesta ja sen myötä vahvistuu myös turvallisuuden tunne. Tällä kaikella on merkitystä niin sosiaalisen itsetunnon kuin yleisen itsetunnonkin kannalta.



KUVIO 10. Oman verkoston käsittely.

Samaistuminen viiteryhmään

Searcyn (2007) hahmottelemassa liittymiseen perustuvassa itsetunnossa voi joskus myös ryhmän ulkopuolelle jättäytyminen olla itsetunnon lähde. Searcy tuo esiin esimerkiksi “haluan olla kuulumatta massaan”. Tällöin ihminen ammentaa itsetuntoaan siitä, että erottuu joukosta. (Searcy 2007:124–125.)

Tämänsuuntaisesta itsetunnon vahvistamisesta voisi olla kyse seuraavissa esimerkeissä, joissa lapsi nostaa itsestään esiin tietyn ominaisuuden. Lapsi 4 kertoi useilla piirikerroilla superaivoistaan ja esimerkissä (44) hän toteaa sen olevan häntä ja pappaa yhdistävä ominaisuus. Superaivot ovat saaneet lähes symbolisen merkityksen, koska ne on nostettu keskusteluihin toistuvasti. Lapsi 4 on ehkä joutunut kokemaan olevansa erilainen kuin muut suuren tietomääränsä ja erikoisten kiinnostuksen kohteidensa vuoksi. Lapsi on kuitenkin kääntänyt asian itsetuntonsa kannalta eduksi.

(44) *Myöhemmin lapsi 4 kertoo että sekä hänellä että papalla on melkoiset superaivot.*

(45) *Lapsi 4: Minä sanon itseäni. Sauli sanoo mua välillä tietopöntöksi. (Nimi muutettu.)*

Liian yksipuolisesti yhden ominaisuuden varaan rakentuva itsetunto ei kuitenkaan ole hyvä asia, vaan terve itsetunto perustuu monipuoliseen kuvaan itsestä. Etenkin juuri lapsi 4 sai tarinapiirissä onnistumisen kokemuksia mm. itsensä voittamisessa valokuvauksen ja sadutuksen suhteen. Lapsi oli myös aktiivisesti mukana vapaamuotoisissa keskusteluissa muiden kanssa ja fyysisen itsetunnon teemakerralla hän pohti itseään moni-

puolisesti. Voikin olettaa, että tarinapiiri on auttanut lasta laajentamaan kuvaa itsestään ja vahvistanut mm. hänen sosiaalista itsetuntoaan.

Tärkeyden ja ilon kokeminen ihmissuhteissa

Lähipiiriään lapset hahmottivat ennen kaikkea tuomiensa valokuvien esittelyn yhteydessä kertomalla, ketkä heille ovat tärkeitä. Eläimet olivat useille lapsille läheisiä ja merkittäviä.

(46) Lapsi 1: Se on tärkeä ja musta se oli kiva ottaa ku se on kuollu ja se oli hyvä kaveri. (kertoo entisestä koirastaan)

(47) Lapsi 4: Muurahainen. Ja kastemadot. Ja onhan kamomilla matrigar, se on mulle tärkeä. Ja onhan sitten se Nokkosludekin. Mikael (Nimi muutettu), äiti, isä, mummu, vaari, pappa ja sitten vielä kiiltokärpänen ja lihakärpänen, kuuluvat raatokärpäsiin. Ne on tärkeitä siks ku ne on söpöjä. Ötökät on söpöjä. Ihmiset on tärkeitä, mutta ötökät on kaikista rakkaimpia.”

Vajeen kokeminen ihmissuhteissa

Toinen tapa käsitellä lähipiiriä oli vajeen ilmaiseminen. Lapsi 1 kertoi mummun ja pappan erosta useampaan kertaan. Esimerkit (48) ja (49) ovat ensimmäiseltä piirikerralta.

(48) Lapsi 1: Mullei oo pappaa... Oikeestaan mulla on pappa ja mummu, mutta kun ne on eronnu.”

(49) Lapsi 1: Ja mää en oo nähnyt mun isin äitiä ikinään, koska se kuoli syöpään.

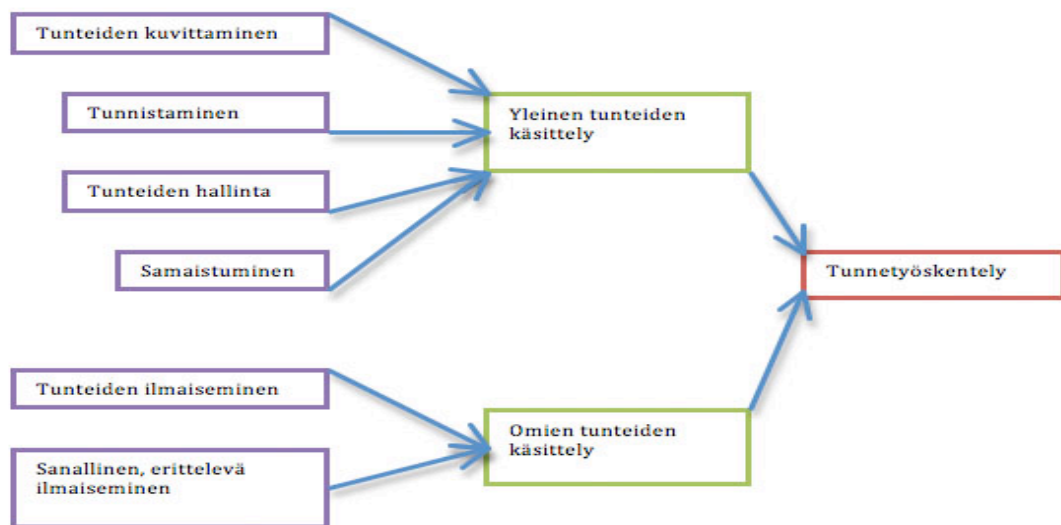
Kirjallisuusterapeuttisen ajattelun mukaan lapsi voi sadun kautta käsitellä symbolisella tasolla omaa elämäänsä ja kohtaamiaan ongelmia. Edelliset esimerkit osoittavat että erilaiset menetykset ja puutteet ihmissuhteissa ovat myös lasten elämän todellisuutta. Turvallinen ja luonteva tapa niiden käsittelyyn ovat juuri sadut. Satupiiri saattoikin tarjota lapselle 1 kanavan käsitellä vajeen kokemustaan. Toisella piirikerralla luettiin nimittäin satu, jossa tämä teema tulee esiin. Kerran teemana oli sosiaalinen itsetunto ja luimme Mio, poikani Mio kirjan alusta tarinan, jossa orpo poika asuu kasvattivanhempien luona ja pääsee pullon hengen mukana kaukaisuuden maahan ja löytää oikean isänsä

6.3 Miten lapsen itsensä tiedostaminen ja hyväksyminen näkyi ryhmätoiminnassa?

6.3.1 Miten ja millaisia tunteita ryhmässä käsiteltiin?

Kolmas tutkimuskysymyksemme liittyy emotionaaliseen ja fyysiseen itsetuntoon. Emotionaaliseen itsetuntoon kuuluu luonteenpiirteiden ja tunteiden tuntemus ja hyväksyminen. Fyysiseen itsetuntoon liittyvät havainnot käsittelemme alaluvussa 6.3.2

Tunteita käsiteltiin ryhmässä monien eri menetelmien avulla (kuvio 11). Lapset mm. kuvasivat tunteita piirtämällä ja tekemällä patsaita. Lisäksi tunteita tunnistettiin kuvista, keskusteltiin tunteiden ilmaisemisesta. Myös satujen kautta lapset käsitelivät tunteita. Omia tunteita pohdittiin ennen kaikkea keskustelemalla. Luonteenpiirteitä lapset eivät keskusteluissaan käsitelleet, mutta ne tulivat jossain määrin esiin ohjaajien lapsista kirjoittamissa tarinoissa.



KUVIO 11. Tunnetyöskentely

Sanallinen, erittelevä ilmaiseminen

Tarinapiirissä huomasimme, kuinka taitavia lapset olivat ilmaisemaan sanoin omia tuntemuksiaan. Yllätyimme myös siitä, kuinka hyvin lapset osasivat eritellä, mikä tarinapiirissä tuntui kivalta ja mikä ei. Osaltaan tunneilmaisua ja etenkin tuntemusten erittelyä auttoivat hymynaamakortit, joissa oli kolme väriä kuvaamassa tuntemuksia: vihreä, kel-

tainen ja punainen. Kuten alla olevasta esimerkistä huomataan, lapset hyödynsivät kaikkia kolmea vaihtoehtoa.

(50) Lapsi 2: Vihreätä ja keltasta. Vihree, kun me saatiin mennä kattomaan kuvia. Keltanen, koska mä en kauheesti tykänny sadusta.(...) En tiedä. Koska se itki.

Lapsi 4: Vihreä ja pikkiriikkisen keltasta. Siksi, koska mä en tykänny siitä, ku... en mä muista. Vihreä ainakin, kun ei sinänsä tule muuta ku vihreätä ja tosta reiästä vähän keltasta. Vihree tuli kaikesta.

Lapsi 3: Punasta ja vihreätä. Vihretä ku tykkäsin sadusta ja piirtämisestä. Sadussa en tykänny, ku se itki ja heitti sammakon seinään.

Tarinapiirissä lapset kuvasivat tunteuksiaan paitsi suhteessa tarinapiirin senkertaiseen tekemiseen niin myös jokaisen kerran tarinan herättämiin tunteuksiin. Saimme huomata, että vaikka satu luettiin heti piirin alussa, se jäi kuitenkin elämään lasten mieleen. Ajattelimme, että sadusta keskusteleminen auttoi lapsia keskittymään sadun yksityiskohtiin paremmin ja näin sadun herättämät tunteetkin kulkivat koko piirikerran läpi.

(51) Lapsi 2 valitsee vihreän. Ja lisää sitten keltaisen.

Lapsi 2: Mää en tykännyt kauheasti siitä kun se tota (nauraa) se noita yritti keittää sen pojan. Ja muuten oli kivaa.(...)Jos se noita olisi laittanut mut sinne, niin sen takia. (nauraen)

Edellä mainitussa esimerkissä (51) huomaamme, että lapsi 2 ei tykännyt sadusta Tiina-tonttutyttö, koska siinä noita yritti keittää pojan. Lapsi 2 mainitsee lopuksi syyksi ajatuksen siitä, että noita olisi laittanut hänet pataan. Voisi ajatella, että lapsi 2 samaistui tuohon sadun kohtaan ja erityisesti pojan rooliin. Kirjallisuusterapian yksi prosessin vaiheista on tarkasteluvaihe, jossa lapsi pohtii ja tutkiskelee jotakin sadun kohtaa ja sen yhteyttä omaan elämään. Voisi ajatella, että tässä tapahtui juuri tuota tarkasteluvaihetta.

Tunteiden ilmaiseminen

Tarinapiirissä tunteiden ilmaiseminen oli vaihtelevaa. Lapset kyllä sanallisesti toivat esille ilon aiheita ja lasten ilmeistä oli havaittavissa hymyjä ja nyrpistyksiä jonkin verran. Kuitenkin lapsilla teetetyssä hymynaamakyselyssä puolet lapsista oli vastannut, etteivät saaneet ilmaista omia tunteitaan täysin vapaasti.

Ryhmän koostumus vaikuttaa siihen, kuinka hyvin yksittäiset lapset tunnetaan ja kuinka hyvin he oppivat tuntemaan toinen toisensa. Epävakaa ja vaihtuva ryhmä vaikuttaa niin, että kukaan ei tunne lapsia ja lapset eivät tunne toisiaan. Lapselle on myös epäselvää, mihin ryhmään hän kuuluu. Epävakaa ilmapiiri aiheuttaa lapselle turvattomuuden tunteen ja turvattomassa ilmapiirissä lapsi ei pysty ilmaisemaan itseään vapaasti. (Rusanen 2011, 234, 235.) Vaikka tarinapiirin ryhmä oli pieni, ryhmäkertoja oli niin vähän, että lasten tutustuminen toisiinsa jäi pintaraapaisuksi samoin kuin ohjaajien tutustuminen lapsiin. Tästä saattoi johtua, että joku lapsi ei kokenut oloaan tai ryhmän ilmapiiriä täysin turvallisiksi.

Lapset ilmaisivat tekemiseen liittyviä tunteita melko hyvin, mutta kiintymystä ilmaisevat tunteet jäivät vähemmälle. Kiintymystä ilmaisevat tunteet olivat lähinnä perhesiteisiin liittyviä tunteita. Esimerkiksi tarinapiirin ensimmäisellä kerralla lapsi 4 ilmaisi ikävän tuntemuksen selkeästi:

(52) Lapsi 4 kysyy että voisiko hän mennä katsomaan isää. Ohjaaja 2 toteaa, että lapsi 4 näkee isän sitten ryhmän jälkeen ja alkaa selittää uutta tehtävää.

Lapsi 4: Hali! (kipuaa ohjaajan syliin)

Ohjaaja 2: Tuuks sää vaikka syliin kuuntelemaan.

Jatkaa ohjeiden kertomista.

Aivan pienen lapsen ja hoitajan välisessä vuorovaikutuksessa aikuisen kyky vastata lapsen tarpeisiin lisää lapsen hyvää oloa, turvallisuutta ja luottamusta. Nämä tunteet kääntyvät myöhemmin lapsen itsesääteilykyvyiksi ja kyvyksi luottaa itseensä. Lapsen käsityksessä itsestään siis heijastuu aikuisen lapsen kohdistama toiminta. Esimerkiksi lapsi mieltää hänelle tuotetun hyvän olon tunteen siten, että hän on aikuiselle arvokas. (Rusanen 2011, 73–74.) Myöhäisemmälläkin iällä lapsi voi saada vahvistavia kokemuksia, jos aikuinen on herkkä lapsen tarpeille ja toimii sensitiivisesti.

Tarinapiiriin valitut sadut nostivat myös tunteita esille lapsissa. Lapset kertoivat sanallisesti sadusta keskusteltaessa erilaisia tuntemuksiaan liittyen johonkin sadun kohtaan, mutta osa lapsista eläytyi satuun jo lukuhetkellä. Tällöin tunteiden ilmaiseminen oli spontaania.

(53) *Kun sadussa tuli huippukohta, jossa ruma ankanpoikanen lähestyy joutsenia todeten “surmatkaa vain minut”, lapsi 4 sanoo “apua” ja hetken päästä uudelleen “apua” sekä vetää peiton päänsä yli. Ohjaaja jatkaa satua “Se näki oman kuvansa, mutta se ei enää ollutkaan ruma ja kömpelö niin kuin ennen. Se oli joutsen!” Lapsi 4 kurkistaa peiton takaa ja ohjaaja katsoo häntä. Lapsi 4:n kasvoille leviää hymy.*

Yllä olevassa esimerkissä (53) lapsi eläytyy satuun ja kokee jännityksen tunteita. Lapsi hakee ilmaisullaan turvaa aikuisesta ja aikuinen vastaa pyyntöön katseellaan. Aikuinen ikään kuin auttaa lapsen jännittävän kohdan ylitse. Tällaiset kokemukset antavat lapselle kokemuksen siitä, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja niistä pääsee ylitse. Tällaisessa tilanteessa ohjaajalla on suuri vastuu lapsen itsetunnon tukijana.

Lapsen itsetunnon rakentumisen kannalta negatiiviset kokemukset vuorovaikutussuhteissa ovat vahingollisia. Aikuisen tulisi estää häpeän ja nolatuksi tulemisen tunteen syntyminen lapselle. Näissä tilanteissa aikuisesta välittyvä lämpö, emotionaalinen turvallisuus ja palautteen antamisen tapa ovat keskeisessä asemassa lapsen itsetunnon vahvistamisen kannalta. (Koivisto 2007, 38, 131.)

Samaistuminen

Kirjallisuusterapiassa valittujen satujen tarkoituksena on herättää lapsen mielenkiinto, minkä jälkeen lapsi voi tarkastella sadun eri kohtia oman itsensä kautta. Erityisesti kansansatujen symbolinen aines mahdollistaa lapsen oman elämän käsittelyn piilotajuisesti. Tarinapiirissä lapset nostivat keskusteluissa esille heille mieleisiä kohtia ja kertoivat siihen liittyvän jonkin omakohtaisen kokemuksen tai tuntemuksen. Lapsilla oli erilaisia kokemuksia. Tässä toteutui tarinatyöskentelyprosessin käsittelyn ja vastakkain asettelun vaihe.

(54) *Lapsi 4 valitsi kissan.*

Lapsi 4: Siks kun mä tykkään silittää kissoja.

Lapsi 2: Niin sit sää olisit ite kissa

Lapsi 4: Joo! (...) muakin silittää. Se olis hauskaa!

(55) *Ohjaaja 1: Mitä prinsessa mahtoi ajatella, kun kuningas käski pitää lupauksensa sammakolle tai miltä siitä mahtoi tuntua?*

Lapsi 3: Mä en tykkää siitä, että limaisia sammakoita tulee mun huoneeseen ja syö mun lautaselta.

Lapsi 1: Meillä on ollut pienessä lammessa sammakkoja. Me ei löydetty tosi isoa. Isi otti niitä haavilla. Yks pompahti mun kädestä. Jos mä olisin ollut prinsessa, olisin ottanut sammakon. Mut se loppu ku se otti sen sammakon ja heitti sen siihen nurkkaan, se ei kyllä tuntunut ihan kivalta.

(56) Lapsi 2: Se oli aika surullista kun kaikki haukku sitä.

Tunnistaminen

Emotionaaliseen itsetuntoon kuuluu olennaisena osana tunteiden tunnistaminen. Tarinapiirissä tunnistimme erilaisia tunteita kuvien avulla. Lapset osasivat nimetä tunteita hyvin, mutta tunnustivat, että joskus on vaikea huomata millainen tunnetila toisella on. Lapset myös huomasivat, että ihmiset tulkitsevat samanlaista ilmettä hieman eri tavoin.

(57) Ohjaaja 1 : Jutellaan niistä kuvista mitkä ootte valinnut. Miltä se ihminen näyttää, mikä tunne ihmisellä on?

Lapsi 2: Mieltiväinen.

lapsi 1: Se mieltii surullista

Lapsi 2: Joku on vaikka kuollut.

Lapsi 1: Mulle ei tuu mieleen, et joku on kuollu.

lapsi 2: Se mieltii, et joku on huonosti.

Ohjaaja 3: Se on haaveissaan.

Lapsi 4: Ei mitään. Mun päässä on pelkkä kysymysmerkki. En saa sitä pois.

Tarinapiirissä katselimme lasten kanssa ottamiamme valokuvia ja silloin joku lapsista saattoi spontaanisti kommentoida omassa kuvassaan näkemää tunnetilaa.

(58) Ohjaaja 2 menee lapsi 3:n kanssa katsomaan kuvia.

Lapsi sanoi, että hänellä on jossakin surullinen ilme, mieltii että surullinen tyttö.

Tunteiden hallinta

Tärkeänä osana emotionaaliseen itsetuntoon kuuluu tietämys siitä, miten erilaisia tunteita voi ilmaista. Lapsilla oli monta keinoa tunteiden hallitsemiseen ja ilmaisemiseen.

(59) Ohjaaja 1: Mitäs te teette jos ootte vaikka vihaisia?

*Lapsi 1: Jos vaikka on ollu kaverille vihainen. Voi vaikka kotimatalla kävellä sen vie-
reen ja sanoa, että anteeks ku mä oon ollu sulle vihanen. Sitten voi antaa vaikka kukkia*

*Lapsi 3: Silloin voi usein, mä teen, jos mä oon ollu iskälle vihainen. Mä vaan hengitän
ja rauhoitun ja ajattelen sitä mitä oon tekemässä. Mä vaan rauhoitun.*

Ohjaaja 1: Toi onkin hyvä. Keskittyä siihen mitä on tekemässä ja rauhoittuu.

Lapsi 1: Kaikki on sellaisia, kaikki suuttuu joskus.

Ohjaaja 1: Olis aika ihmeellistä, jos ei ikinä suuttuisi.

Lapsi 1: Voi ollakin sellaisia.

Lapsi 2: Opettaja käskee aina laskemaan 10.

Tarinapiirissä huomasimme, että lapsilla oli paljon erilaisia keinoja hallita omia tunteita ja he kertoivat näistä keinoista myös muille lapsille. Ohjaajan tehtävänä olisi ollut antaa tunteiden hallintakeinoja lapsille, jos niitä ei olisi heillä ollut. Erilaisia toimintatapoja olisi voitu myös harjoitella lasten kanssa.

Tunteiden kuvittaminen

Tarinapiirissä tunteiden kuvittaminen nousi esille toiminnallisessa osuudessa. Lapset saivat tehdä näkyväksi erilaisia tuntemuksia esimerkiksi patsasleikin avulla. Siinä lapsi asetteli toisen lapsen johonkin asentoon ja lopuksi laittoi patsaalle vielä jonkin ilmeen. Lapsi pystyi havainnollistamaan itselle ja muille, miltä hänen mielestään esimerkiksi surullinen ihminen näyttää.

(60) Ohjaaja 1: Lapsi 2 mieti ennen kaikkea millainen tunne sillä patsaalla on.

Lapsi 3: Voi olla pokeri tai joku. Mä tiedän millainen ilme sille tulee.

Lapsi 1: Surullinen.

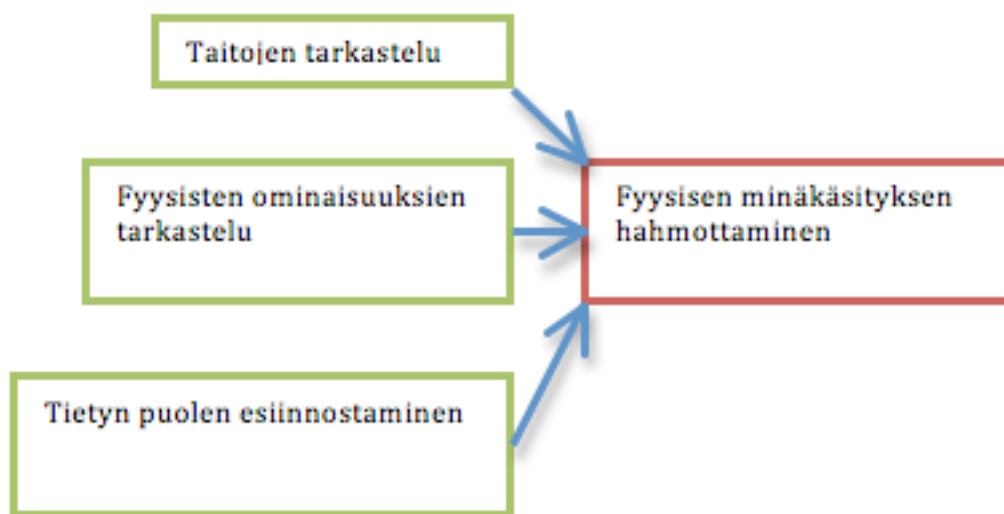
Tunteen kuvittaminen nousi esille myös turvallisen paikan piirtämisessä.

(61) Ohjaaja 1: Eiku koita piirtää turvallinen paikka

Lapsi 2: Meidän piha.

6.3.2 Miten fyysisiä ominaisuuksia ja motorisia taitoja käsiteltiin ryhmässä?

Lapsen fyysinen itsetunto ja minäkuva alkavat kehittyä jo hyvin varhain. Lapsi alkaa hahmottaa omaa itseään fyysisten ominaisuuksiensa kautta ja tarvitseekin paljon mahdollisuuksia tutustua omaan kehoonsa ja harjoittaa motorisia taitojaan. On todettu, että lapsuudessa ja nuoruudessa fyysiset ominaisuudet merkitsevät paljon, ja täten niillä on merkitystä myös yleiseen itsetuntoon. (Koivisto 2007, 39.) Fyysisten ominaisuuksien ja motoristen taitojen tunteminen ja hyväksyminen ovat osa itsensä tiedostamista. Tarinapiirissä fyysisen itsetunnon käsittely jäi kuitenkin melko vähäiseksi. (kuvio 12).



KUVIO 12. Fyysisen minäkäsityksen hahmottaminen.

Fyysisten ominaisuuksien tarkastelu

Tarinapiirissä fyysisten ominaisuuksien tarkastelu tapahtui lähinnä etsintäkuulutuksen tekemisen kautta. Lasten piti piirtää itsestään kuva ja kirjoittaa viereen asioita, joista heidät tunnistaa. Lapset piirsivät itsensä tarkasti paperille ja piirsivät jopa sellaiset vaatteet kuin heillä sillä kerralla sattui olemaan päällä. Lapsilla oli käytössä peilejä ja mittanauha, joiden avulla he voisivat tarkastella itseään enemmän.



KUVA 4. Etsintäkuulutus 1.



KUVA 5. Etsintäkuulutus 2. (Lapsen nimi peitetty)

Fyysisten ominaisuuksien tarkastelu näkyi vähäisesti myös lasten puheissa myöhemmillä kerroilla. Ominaisuuksien tarkastelu oli lähinnä toteamista.

(62) Lapsi 1 toteaa että hän on luokkansa ainoa vasenkätinen. Lapsi 4 kysyy onko hän oikeakätinen. Ohjaaja 1 toteaa, että koska lapsi 4 pitää kynää oikeassa kädessä, hän on oikeakätinen.

Tietyn puolen esiinnostaminen

Erityisesti valokuvauskerta mahdollisti itsensä tarkastelun etäämmältä. Lapset tuntuivat haluavan nostaa esiin toisenlaisen puolen itsestään kuin mitä olimme tarinapiirissä tottuneet näkemään. Esimerkiksi yksi lapsi halusi ottaa itsestään vakavia kuvia, vaikka piirissä olimme tavallisesti tottuneet näkemään lapsen hymyilevänä. Esimerkki (63) liittyy tähän.

(63) Oli tyytyväinen suurimpaan osaan kuvista, mutta lapsi 2:lla oli selvä ajatus, millaisia kuvien piti olla, koska yksi kuva ei kelvannut.

Voimauttavan valokuvauksen periaatteen mukaisesti lapset saivat itse valita millainen kuva heistä otetaan. Savolaisen (2009) mukaan valokuvaus voi parhaimmillaan tarjota uudenlaisen, korjaavan kokemuksen tulla katsotuksi ja nähdyksi hyvällä tavalla. Rakkaaksi tuleva uusi omakuva voi olla käännteentekevä. Siihen haluaa palata uudelleen ja tankata kuvaa silmillään, jolloin kuva alkaa sekoittua mielikuviin ja muistikuviin itsestä. Tätä kautta ihminen voi kuvan välityksellä alkaa vähitellen uskoa omaan voimaansa ja kykyynsä selviytyä elämässä. (Savolainen 2009, 218–219.)

Valokuvatyöskentelyssä lapset saivat käyttää halutessaan rekvisiittaa (erilaisia huiveja ja päähineitä), jotka olivat lainattu Tyttöjen tuvalta. Erityisesti yhdelle lapselle kruunu oli tärkeä osa valokuvaa. Teetettävää valokuvaa valittaessa lapsella oli jo mielessä tietty kruunu päässä otettu kuva, jonka hän halusi.

Taitojen tarkastelu

Tarinapiirin lapset tunnistivat itsessään erilaisia ominaisuuksia ja taitoja. Taitojen tunnistaminen oli kuitenkin enemmän nimeämistä ja asian ilmoittamista kuin pohtimista tai vertaamista toisen kanssa.

(64) Lapsi 3: "Pyörä. Osaan pyöräillä kaksipyöräisellä.

... kaksipyöräisellä pyörällä. No niin, valmista."

Tarinapiirissä yksi lapsi kuitenkin vertasi itseään yleisesti muihin samanikäisiin todeten, että "näin pieneksi mä tiedän tosi paljon".

Tarinapiirissä olisi voinut kiinnittää enemmän huomiota fyysisen itsetunnon tukemiseen. Tämä olisi toteutunut paremmin, jos ryhmäkertoja olisi ollut enemmän. Myös isompi tila olisi mahdollistanut motoristen harjoitusten tekemisen. Nyt tila oli siihen liian pieni.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustehtäväämme, miten tarinallisilla menetelmillä voidaan tukea lapsen itsetuntoa, voidaan vastata tutkimuskysymysten kautta. Kysymykset koskivat (1) lapsen saamia kokemuksia omasta arvostaan ja merkityksestään ja (2) tarinapiiriä lapsen selviytymisen ja suoriutumisen sekä 3) itsensä tiedostamisen tukijana.

Lapset saivat piirissä paljon aikaa ja huomiota niin vertaisilta kuin aikuisiltakin. Satujen lukeminen ja niistä käyty keskustelu ohjasi lasten välistä vuorovaikutusta ja toiminnalliset menetelmät tarinaan liittyvästä teemasta virittivät lapsille yhteisen ja neutraalin keskusteluaiheen, johon kaikki saattoivat liittyä ja tuoda samalla esiin omia erityisiä kiinnostuksenkohteitaan. Lapset kokivatkin vahvasti olevansa tarinapiirin jäseniä. Nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi tuleminen ryhmässä on merkittävä yleistä ja sosiaalista itsetuntoa vahvistava kokemus.

Oman arvon ja merkityksen kokemusta tarinapiiri vahvisti myös nostamalla lapset subjekteiksi. Saduista keskusteltaessa lasten ajatukset ja tulkinnat olivat kaikki yhtä oikeita. Kysymysten kautta herättelimme myös lapsia miettimään vaihtoehtoisia tarinoita, jolloin lapsi sai muokata kuultua satua mieleisekseen. Myös saduttamisessa lapset pääsivät itse luomaan tarinaa. Vaikka tämä ei alkuun ollut kaikille helppoa, siitä muodostui yksi tarinapiirin kohokohta ja kaikki lapset olivat jälkeinpäin ylpeitä itse tehdystä sadusta ja osallistumisesta sen tekemiseen. Lapset saivat olla subjektina myös vapaissa keskusteluissa, joissa heillä oli mahdollisuus kysellä ja ohjata keskustelua ei ainoastaan toisten lasten vaan myös aikuisten suhtaan. Lapset olivat kiinnostuneita, keitä ja millaisia aikuiset ovat ja kysymysten avulla he kykenivät sijoittamaan aikuiset osaksi omaa elämänpiiriään.

Lapsen suoriutumista ja selviytymistä tarinapiiri tuki toisaalta piirissä opittujen uusien taitojen avulla, toisaalta aiemmin opituista taidoista keskustelemisen kautta. Lapset vahvistivat omaa osaamistaan puhumalla siitä ääneen itsekseen, nostamalla oman osaamisensa keskustelunaiheeksi ja kehumalla toistensa osaamista. Myös epävarmuus otettiin puheeksi mm. ilmaisemalla epäonnistumista tai kysymällä keinoja. Aikuisten positiivista palautetta olisi voinut viljellä enemmänkin, mutta toisaalta palautteena toimi suoran kehumisen lisäksi myös aikuisten aito kiinnostus lasten tekemistä kohtaan. Sadut

innostivat lapsia mm. kehittelemään spontaanisti oman satumaailman, mihin useampi lapsi osallistui. Myös ohjatut toiminnalliset menetelmät, kuten muovaileminen ja piirtäminen sadun aiheesta, loivat onnistumisen kokemuksia. Yksi lapsista yllättyi siitä, että osasi muovailla niin hienon satuhahmon, ja lapset saivat piirustuksistaan positiivista huomiota toisiltaan.

Lapset kävivät vilkasta keskustelua aiemmin oppimistaan taidoista etenkin suoritusitsetuntoa käsittelevällä kerralla. Osaamisestaan lapset puhuivat toteamalla, vertaamalla ja pohtimalla, miten ovat taidon oppineet. Lapset tulivat tietoisemmiksi omista taidoistaan ja osaamisestaan sekä siitä, miten taidot oli saavutettu. Suoritusitsetuntoon liittyvät puheenaiheet saivat lasten keskusteluissa sijaa myös muilla teemakerroilla. Varsinkin kouluaineisiin liittyviä taitoja lapset esittelivät ja vertailivat mielellään. Pohdimme, mistä tämä kertoo: onko suorittaminen ja kilpailu jo tämän ikäisten lasten elämän keskiössä?

Piiri tarjosi joillekin lapsille mahdollisuuden itsensä voittamiseen sosiaalisesti jännittävässä tilanteessa. Jännitys muuttui onnistumisen kokemukseksi. Lapset saivat sosiaalista tukea niin toisiltaan kuin aikuisiltakin. Ryhmässä selviytymistä tukivat myös keskustelut, jotka koskivat piirin sisäisiä suhteita, sosiaalisia taitoja sekä sitä, mikä tarinapiiri on ja ketkä siihen kuuluvat. Piirin jäsenyys oli lapsille sosiaalisen itsetunnon kannalta merkittävä asia. Toisaalta piirissä keskusteltiin myös lasten muusta elämämpiiristä, mikä auttoi heitä hahmottamaan itselleen tärkeitä henkilöitä, omaa sosiaalista tukiverkostoaan.

Itsensä tiedostamisessa tarinapiiri auttoi lapsia erityisesti emotionaalisen itsetunnon osalta. Tunteista puhuttiin jonkin verran jo sadusta käydyssä keskustelun yhteydessä, mutta ennen kaikkea satujen virittämät tunteet nousivat puheenaiheiksi piirikertojen lopussa, kun lapsilta kysyttiin hymynaamakorttien avulla, mitä ajatuksia ja tunteita kerta herätti. Kortit toimivat oivallisina apuvälineinä tunteiden tunnistamisessa, sanoittamisessa ja erittelyssä. Lapset olivat hämmästyttävän taitavia omien tunteidensa suhteen, mutta olisi mielenkiintoista tietää, olisivatko he kyenneet näin tarkkaan analyysiin ilman hymynaamakortteja. Emotionaalisen itsetunnon teemakerralla tunteita käsiteltiin johde- tuissa keskusteluissa, joissa mm. pohdittiin keinoja tunteiden hallintaan.

Fyysisen itsensä tiedostamisen tukeminen rajoittui lähinnä teemakerralle ja jäi omien fyysisten ominaisuuksien ja motoristen taitojen tunnistamisen tasolle. Muut itsetunnon

osa-alueet tulivat jollakin tavalla esiin kaikilla piirikerroilla teemasta riippumatta, vaikka emme olleet sitä varsinaisesti suunnitelleet. Fyysisen itsetunnon käsittely jäi erilliseksi, omaksi teemakerrakseen. Fyysinen itsetunto olisi kuitenkin vaatinut huomiota myös muilla piirikerroilla ja sitä olisi voinut vahvistaa mm. draamallisilla harjoituksilla. Valokuvauskerta toi kuitenkin kaivatun lisän fyysisen itsetunnon käsittelyyn. Valokuvauksessa jotkut lapset toivat itsestään esiin uuden, ohjaajille ja ehkä itselleenkin aiemmin näkymättömän puolen tai piirteen, jota halusivat korostaa ja vahvistaa itsessään.

Tiivistetysti tutkimustuloksista voi todeta, että tarinalliset menetelmät tukivat lasten itsetunnon eri osa-alueita monipuolisesti saduista keskustelun ja spontaanien, satujen teemoja sivuavien keskusteluiden kautta. Itsetunnon osa-alueet eivät kuitenkaan olleet esillä täysin tasavahvasti. Eniten huomiota sai suoritusitsetunto, vähiten fyysinen itsetunto. Ryhmän jäsenyys sekä aika ja huomio tukivat yleistä itsetuntoa, samoin lasten toimiminen tarinoita muokkaavina ja uusia tarinoita luovina subjekteina. Lapset saivat onnistumisen kokemuksia itsensä voittamisen kautta ja uusien taitojen löytämisen myötä. Onnistumisen kokemukset liittyivät sekä sosiaaliseen itsetuntoon että suoritusitsetuntoon.

Lapsen oman, itseä koskevan tarinan hahmottaminen ja luominen jäi sen sijaan puolitiehen. Lapsille kerättiin piirin aikana tehdyistä töistä oma kansio suunnitelman mukaisesti. Jotta työt olisivat liittyneet toisiinsa yhtenäiseksi, jäsentyneeksi tarinaksi, olisi kansioihin kuitenkin tarvittu ohjaajien tekemät välilehdet, joissa olisi kerrottu, mihin aihepiireihin työt liittyvät. Asia ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Viimeisellä piirikerralla oli varattu aikaa sille, että lapset saivat käydä kansionsa läpi oman vanhempansa kanssa. Töitään vanhemmalle esitellessään lapsi toki varmasti loi tarinaa. Koska välilehdet puuttuivat, tarinasta tulikin nyt ehkä enemmän lapsen itsensä näköinen. Voi olla että hän antoi töille erilaisen merkityksen kuin me ohjaajat olisimme antaneet.

Yksi mahdollisuus olisi ollut se, että lapsille olisi alun perin ensimmäisellä kerralla selitetty tarkemmin kansioiden idea. Tällöin lapset olisivat itsekkin voineet ohjata omia töitään kertomukselliseksi kokonaisuudeksi ja he olisivat voineet tätä kautta myös muokata omaa tarinaansa haluamaansa suuntaan. Tämä olisi kuitenkin vaatinut useampia piiriketoja ja kaiken kaikkiaan enemmän aikaa.

Esi- ja alkuopetusikä on lapsen itsetunnon kehityksessä merkittävä ajanjakso. Viimeistään tässä vaiheessa lapsen elämänpiiri laajenee, niin että lapsi on päivittäin osa suurempaa vertaisryhmää. Esikoulun ja koulun alkaminen asettaa lapsen uudella tavalla jatkuvan arvioinnin kohteeksi. Lapsi saa paljon palautetta niin kognitiivisesta kuin sosiaalisestakin suoriutumisestaan. Vastaavasti yleinen itsetunto uhkaa jäädä suoritusitsetunnon varjoon, koska suurissa ryhmissä lapsi jää usein vaille henkilökohtaista huomiota ja aikaa. Kumuloituvat ongelmat sosiaalisissa tai oppimiseen liittyvissä taidoissa voivat aiheuttaa negatiivisen kehän, joka voi johtaa vertaisryhmästä ja myöhemmin laajemminkin yhteisöstä ja yhteiskunnasta syrjäytymiseen (Laine & Talo 2002, 149). Tarinatyöskentely pienryhmässä voisi toimia tehokkaana interventiona tällaisen kehityksen ennaltaehkäisyssä tai haittojen lievittämisessä. Ennaltaehkäisevässä primaaripreventiossa voi toimia tutkimuksemme tarinapiirin kaltainen lyhyt ryhmä, esimerkiksi sisällytettynä päivähoitoon tai alkuopetukseen. Sekundaaripreventiossa, jossa pyritään rajoittamaan ja lievittämään jo syntyneitä ongelmia, vaadittaisiin pitkäaikaisempaa, mahdollisesti koko lukuvuoden mittaista tarinapiiriä.

Tarinapiirin kaltainen työskentely sopii varhaiskasvatukseen ja koulun lisäksi hyvin myös osaksi Omaisyhdistyksen kaltaisten kolmannen sektorin toimijoiden työtä. Perheiden parissa työskentelevien yhdistysten on tärkeää tarjota toimintaryhmiä myös lapsille, sillä perheen vaikeuksissa myös lapsi on avun ja tuen tarpeessa. Kun vanhempien ja lasten omat ryhmät toimivat samaan aikaan, muodostuu osallistumisesta myös perheen yhteinen, yhdistävä tapahtuma. Perheen sisäisten suhteiden lujittuminen jo sinänsä toimii lapsen itsetunnon tukena. Lisäksi matkalla ryhmään ja sieltä kotiin, lapsi saa kahdenkeskistä aikaa vanhemman kanssa ja lapsi voi vielä jutella piirissä kokemistaan asioista oman vanhempansa kanssa ja näin edelleen jäsentää kokemaansa.

Lapsen elämän kannalta suuri merkitys on ns. suoja- ja riskitekijöillä. Ne vaikuttavat siihen, millaiseen suuntaan lapsen itsetunto ja suoriutuminen kehittyvät (Laine & Talo 2002, 148–149.) Tarinatyöskentelyn etuna on, että se tarjoaa lapsella tarinallisten mallien kautta välineitä tutkia omia kokemuksiaan uusista näkökulmista ja hahmottaa mm. syy-seuraussuhteita. Erilaiset tarinat antavat lapselle myös liikkumavaraan omien kokemustensa tulkinnassa. Negatiiviset kokemukset eivät ehkä enää saa lapsen tarinassa yhtä hallitsevaa asemaa vaan ne asettuvat oikeisiin mittasuhteisiin, osaksi tarinaa. Tarinatyöskentely on parhaimmillaan kokonaisvaltaista oman tarinan hahmottamista ja uudelleenahmottamista. Juuri tämä kokonaisvaltaisuus voi toimia itsetunnon ja selviy-

tymisen kannalta vahvana suojaavan tekijän verrattuna siihen, että pyrittäisiin vaikuttamaan vain yksittäisiin taitoihin tai lapsen elämän osa-alueisiin.

Tällaisen tarinallisin menetelmin toteutetun intervention vaikuttavuus olisikin mielenkiintoinen ja tarpeellinen jatkotutkimusaihe. Oma tarinapiirimekin toimi interventiona, mutta tutkimustehtävämme ei kuitenkaan ollut vaikuttavuuden selvittäminen. Näin suppean ja lyhytkestoisen tutkimuksen puitteissa sen tyyppinen tutkimusasetelma ei olisi ollut edes mahdollinen. Laajemman seurantatutkimuksen hyödyllisiä näkökulmia olisivat mm., miten tarinatyöskentely vaikuttaa lasten itsetuntoon, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen hallintaan sekä oppimiseen.

8 POHDINTA

Pohdimme tässä luvussa ensin yleisesti tarinapiirin onnistumista tarinallisten menetelmien ja ohjauksen näkökulmasta. Lisäksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tarinapiirin sisältö toimi hyvin ja mahdollisti tarinallisten menetelmien avulla itsetunnon eri osa-alueiden tukemisen. Valitut sadut herättivät lasten mielenkiinnon ja tukivat tarinapiirikerran teemaa hyvin. Sadut jäivät lasten mieleen ja sadun eri kohdat puhuttivat lapsia vielä piirin lopussa, jossa lapset muistelivat sadun eri kohtia ja hymynaamakorttien avulla arvioivat sen herättämiä tunteita. Uskomme, että saduista keskusteleminen oli tärkeässä roolissa ja toi satua lähemmäs lasten kokemusmaailmaa. Lasten innostus saduista keskustelemiseen vaihteli kuitenkin piirikerrasta riippuen. Toisinaan lapset vastasivat vain ohjaajan esittämiin kysymyksiin kun taas toisinaan ohjaajan ei tarvinnut esittää montakaan kysymystä, kun lapset pohtivat satua ja sen eri tilanteita jo aivan keskenään. Lapset myös usein kertoivat jonkin omakohtaisen kokemuksen liittyen sadun johonkin kohtaan tai hahmoon ja vertailivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Tarinatyöskentelyn prosessin vaiheista toteutuivat siis ainakin tunnistaminen, käsittely ja vastakkain asettaminen. Omaan elämään soveltamisen vaihetta emme havainneet. Tämän ikäisillä lapsilla prosessin viimeinen vaihe voi olla tiedostamaton tai tapahtua myöhemmin. Toisaalta on myös mahdollista, että lapset sovelsivat satujen teemoja omaan elämäänsä, mutta eivät puhuneet siitä ääneen. Tämän ikäiset lapset ovat jo varsin tarkkoja sosiaalisesta kasvojen säilyttämisestä ja saattavat henkilökohtaisista tai esimerkiksi perheen tilanteeseen liittyvistä syistä jättää kertomatta arkaluontoisia henkilökohtaisia asioita. Tarinalliseen työskentelyyn kuuluukin vapaus tuoda esiin juuri sen verran kuin itse haluaa. Osa asioista saa jäädä omaan tietoon tai tiedostamattomaan.

Tarinapiirissä keskustelimme saduista aina sadun lukemisen jälkeen ja aloitimme sitten vasta muunlaisen toiminnan. Jälkeenpäin ajateltuna välillä olisi voinut kokeilla keskustelua sadusta samalla, kun esimerkiksi piirretään sen kerran teemaan liittyvää kuvaa. Keskustelu olisi voinut olla spontaanimpaa ja lasten ajatuksiin olisi voinut tarttua monipuolisemmin. Toisaalta työskentely olisi voinut häiritä keskittymistä keskusteluun ja sadun merkitys tarinapiirissä olisi voinut jäädä siten vähäiseksi. Toiminnan aikana syn-

tynyt keskustelu olisi voinut myös keskittyä vain satuun ja spontaani omaan elämään liittyvä keskustelu olisi voinut jäädä siten vähemmälle.

Tarinapiiriin valitut toiminnalliset menetelmät, mm. piirtäminen ja muovailu, toimivat hyvin ja johdattivat lapset tarkastelemaan valittua teemaa. Erityisesti piirtämisestä tämän piirin lapset pitivät kovasti ja aika ei tahtonut kuvien tekemiseen riittää. Tämän huomasimme jo ensimmäisellä kerralla ja muokkasimme seuraavien kertojen suunnitelmaa tämän piirin lapsille sopivammaksi. Piirtäminen oli lapsille mukava ja helppo tapa esittää ajatuksiaan. Piirtämisen ja muunkin tekemisen lomassa lapset keskustelivat paljon keskenään ja jälkikäteen nauhalta kuunneltuna huomasimme, että lapset käsitelivät puheissaan paljon juuri sille piirikerralle ajateltua teemaa. Erityisesti turvallista paikkaa piirtäessä lasten mielikuvitus lähti liikkeelle. Lapset kehittivät yhdessä karkkimaan, jossa oli turvallista ja asiat olivat vähän hullusti oikeaan maailmaan nähden. Lapset käsitelivät karkkimaan kautta asioita, jotka oikeasti ovat vähän pelottavia, mutta karkkimaassa nämä asiat olivat mukavia ja tekivät päinvastaisia asioita kuin todellisuudessa. Esimerkiksi hammaspeikkoja ei karkkimaassa ole, vaan hampaat vain paranevat karamelleja syödessä.

Muovailu oli toinen tekeminen, joka lähti elämään piirikerralla. Lapset muovailivat vanhasta satuun liittyvän hahmon, ja valmiit hahmot valokuvattiin. Lapset innostuivat kuullessaan, että heidän hahmonsa valokuvataan. Se oli heistä hienoa ja osoittautui tärkeäksi. Valokuvauksen jälkeen esimerkiksi eräs lapsi huusi, että ”Tiina lentää, Tiina lentää”. Lapsi lennätti Tiinan toisen lapsen muovaileman kissan luo, ja hahmot alkoivat leikkiä keskenään. Myöhemmin ajateltuna olisimme voineet käyttää muovailuvahaa useammallakin kerralla, koska sen avulla lapset käsitelivät piirikerran sadun teemoja ja keksivät erilaisia vaihtoehtoja hahmojensa toiminnalle ja tapahtumien kululle.

Tarinapiirissä käytimme yhden kokonaisen kerran valokuvaukseen. Tämä oli hyvä ratkaisu, sillä valokuvaus tuntui olevan lapsille tärkeätä. Valokuvauskerralla huomasimme, että lapset olivat jo odottaneet kuvauskertaa, sillä he olivat jo valmiiksi miettineet millaisia kuvia he itsestään halusivat otettavan. Lapsista oli hienoa, että juuri heistä yksilöinä haluttiin ottaa kuvia ja he saivat vaikuttaa millaisia ja mistä kuvakulmasta kuvia otettiin. Valokuvauskerralla huomasimme, että lapset halusivat myös kuvien kautta tarkastella tai nostaa esiin itsestään puolia, joita emme muuten piirissä olleet tottuneet heistä näkemään. Eräs tarinapiirin lapsi esimerkiksi halusi, että hänestä otetaan vaka-

vailmeisiä kuvia, kun taas piirikerroilla hän tavallisesti hymyili paljon. Lapsista huomasin, että he olivat ylpeitä siitä, että he saivat käyttää itse kameraa ja ottaa toisista lapsista kuvia, mutta myös siitä, että heistä itsestään otettiin poikkeuksellisen paljon kuvia. Valokuvauskertaan liittyen tärkeätä oli se, että aikuinen katsoi jokaisen lapsen kanssa hänestä otetut kuvat läpi ja lapsi sai valita niistä yhden A4-kokoiseksi teetettävän valokuvan. Tarinapiirissä päätimme, että lapset katsovat vain omat kuvansa, jotta he eivät arvostele niitä keskenään ja lapsi itse saa tarkastella omia kuviaan vapaammin. Toisaalta tämän piirin lasten kanssa kuvat olisi voinut katsoa kaikkien lasten läsnä ollessa. Aina-kin jokainen lapsi olisi voinut näyttää teetettäväksi valitun kuvansa muille niin halutesaan, koska lapset olivat kiinnostuneita toistensa kuvista. Niin valokuvaukseen kuin kuvien katselemiseen varattu aika oli sopiva ja kiireen tuntua ei päässyt syntymään.

Sammon tekemisestä lapset pitivät erityisen paljon ja jälkikäteen ajatellen siihen olisi pitänyt varata enemmän aikaa. Alunperin tarkoituksena oli vain piirtää Sampoon jokin pieni muisto piirikerrasta, jotta viimeisellä kerralla olisi helpompaa tehdä yhteenvetoa koko tarinapiiristä. Lapset kuitenkin paneutuivat Sammon tekemiseen antaumuksella ja se oli merkityksellinen heille myös viimeisellä kerralla, kun kaikkien piirikertojen kuvat olivat yhtä aikaa näytillä. Sampo kokosi yhteen koko piirin tarinan ja huomioi jokaisen lapsen yksilöllisen matkan piirin aikana. Muidenkin rutiinien, kuten sateenvarjoleikin, aikajanan ja sadun aloitus- ja lopetuslorun, merkitys oli lapsille suuri. Piirissä huomasimme, että jos yritimme jättää pois jonkin rutiineista, lapset huomauttivat asiasta heti. Rutiinit toivat lapsille turvaa ja niiden avulla lapset myös tiesivät mitä on tulossa seuraavaksi.

Ohjaajien roolijako piirikerran vetäjään ja tarkkailijaan toimi hyvin. Se että piiriä ohjasi kullakin kerralla vain yksi ohjaaja, antoi väljyyttä ja mahdollisuuden muuttaa toimintaa lasten ja piirikerran tunnelman mukaan. Ohjaaja sai keskittyä vain ohjaamiseen ja aika-auluttaa piirikerran tilanteen mukaan. Ohjaaja pystyi myös paremmin keskittymään lasten puheisiin ja tekemisiin, kun hänen ei tarvinnut miettiä oman osuutensa eteenpäinviemistä, jotta toinen ohjaaja ehtisi ohjata oman osuutensa. Tarinapiirikerta tuli myös kirjattua paremmin muistiin, kun toinen ohjaajista keskittyi vain havainnointiin. Toki tarkkailijana toimiva ohjaaja antoi lapsille palautetta ja osallistui toimintaan, mutta apu-ohjaajan roolista käsin. Omaisyhdistyksellä harjoittelussa oleva opiskelija oli myös oiva apu tarinapiirissä. Kolmannen ohjaajan läsnäolo mahdollisti jokaiselle lapselle aikuisen

yksilöllisen huomioimisen. Lapset tulivat hyvin kuulluiksi ja nähdyiksi sekä lapset saivat paljon positiivista ja yksilöllistä palautetta ohjaajilta.

Jälkikäteen nauhoja kuunnellessamme huomasimme, että olisimme voineet tarttua vielä herkemmin lasten tarjomiin aiheisiin. Välillä olemme vain kommentoineet lapsille lyhyesti, vaikka aiheessa olisi ollut ainesta pidempäänkin pohtimiseen. Tämä on inhimillistä, mutta jälkikäteen herkullisten aiheiden ohittaminen harmitti. Hyvien aiheiden ohittaminen johtuu varmasti myös siitä, että ohjaajina kiinnitimme paljon huomiota tarinapiirikerran eteenpäinviemiseen ja suunniteltujen tehtävien tekemiseen, minkä vuoksi ei jäänyt tilaa ja aikaa spontaanimmalle toiminnalle. Tämä varmasti johtuu osittain vähäisestä ohjaajakokemuksestamme. Kaiken kaikkiaan ohjaaminen sujui kuitenkin hyvin. Tarinapiirin toiminta oli suunnitelmallista, selkeätä ja lapset tiesivät mitä heiltä odotetaan.

Tarinapiirin aineistonkeruumenetelmistä havainnointi ja nauhoitukset toimivat parhaiten. Lasten puheiden nauhoittaminen oli erinomainen tapa kerätä aineistoa. Aluksi ajattelimme, että tarkkailijana oleva ohjaaja kirjaa lasten puheita paperille, mutta se olisi ollut liian hidasta ja kadottanut sen vuoksi paljon arvokasta tietoa. Nauhurin ansiosta pystyimme tarkastelemaan lasten puheita sanatarkasti: mistä lapset puhuvat, kenen kanssa ja mihin äänensävyyn sekä miten me ohjaajina reagoimme lasten puheisiin. Puheiden nauhoittaminen myös vapautti tarkkailijan havainnoimaan tarkemmin lasten ilmeitä ja eleitä sekä olemaan paremmin läsnä piirikerralla ja antaman huomiota lapsille.

Aineistonkeruumenetelmänä hymynaamakyselyt lapsille tukivat ohjaajien näkemystä tarinapiiristä ja toivat myös hiukan lisätietoa. Hymynaamakyselyssä tuli esille muutama yllätys, kuten se, että kaksi lasta neljästä oli vastannut, että saivat välttävästi näyttää tunteensa. Tämä voi johtua siitä, että tarinapiirikertoja oli vähän ja piirin lapset ja aikuiset olivat vasta päässeet tutustumaan toisiinsa kun piiri jo loppui. Osa lapsista saattoi tuntea, että piiri ei ollut tarpeeksi turvallinen tunteiden näyttämiseen. Tarinapiirissä käsiteltiin paljon positiiviasia tunteita, mutta negatiivisten tunteiden käsitteleminen jäi vähälle. Lapset täyttivät hymynaamakyselyn vanhempien kanssa, mikä oli hyvä ratkaisu. Lapset varmasti vastasivat kyselyyn rehellisemmin, kun heidän ei tarvinnut sanoa mielipidettään suoraan meille ohjaajille. Hymynaamakyselyssä pyysimme ainoastaan ympäröimään kysymykseen sopivan naamakuvan. Jälkikäteen ajatellen olisi voinut ohjeistaa vanhempia kirjoittamaan mahdollisia lasten perusteluja kysymyksen perään. Nyt

emme esimerkiksi tiedä, miksi jotkut lapset kokivat, että he eivät saaneet näyttää tunteitaan. Lasten kertomat perustelut olisivat täydentäneet hymynaamakyselyä.

Vanhemmille suunnattu kysely ei toiminut kovin hyvin, sillä vanhemmat täyttivät sen vasta viimeisellä kerralla. Olimme ohjeistaneet heitä täyttämään kyselylomaketta koko piirikerran ajan, mutta se ei kuitenkaan toteutunut. Kyselylomakkeen vastaukset jäivät tämän vuosi pintapuoliseksi ja yleisluontoiseksi. Kuitenkin kyselylomakkeista ilmeni, että jokainen lapsi oli tullut tarinapiirikerroille innokkaana ja lapset olisivat halunneet jatkaa piiriä. Kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia ja laajoja, mikä osaltaan vaikutti varmasti vastausten yleisluontoiseen sävyyn.

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta kriittisiä kohtia ovat tutkimustehtävän operationalisoiminen sekä johtopäätösten tekeminen tutkimushavainnoista ja päätelmistä. Tutkimustehtävämme on melko kunnianhimoinen näin suppeaan työhön. Ensimmäinen ongelma oli tehtävän muotoileminen sellaisiksi konkreettisiksi tutkimuskysymyksiksi, joihin tämän työn puitteissa oli mahdollista vastata. Ratkaisumme oli hyödyntää tutkimuskysymyksissä itsetunnon jaottelua: yhdistelimme itsetunnon eri osa-alueita kysymyksiin niin, että kaikki osa-alueet tulivat huomioituiksi. Toisaalta muotoilimme kysymykset mahdollisimman käytännönläheisiksi, jotta toimintaa havainnoimalla ja lasten keskusteluja nauhoittamalla voisimme olettaa löytävämme niihin vastauksia. Tässä onnistuimme mielestämme hyvin, sillä aineistosta löytyi runsaasti kuhunkin kysymykseen liittyvää materiaalia. Toinen kriittinen kohta työssämme on aineistoesimerkkien tulkinnan ja johtopäätösten välillä. Itsetunnon osa-alueiden näkyminen aineistossa ei vielä sinänsä kerro mitään juuri tarinallisten menetelmien toimivuudesta itsetunnon tukemisessa. Olisiko osittain samanlaista aineistoa voinut kertyä aivan muilla menetelmillä toteutetussa piirissä? Tässä tarvittiin omaa päättelyä, jossa yhdistimme tarinatyöskentelyn teoriaa ja aineistohavaintoja sekä niistä tekemiämme tulkintoja. Olemme pyrkineet raportoimaan päättelyämme niin, että lukija pystyy seuraamaan ajatuskulkuamme ja arvioimaan siten johtopäätösten pitävyyden

Tutkimuksen onnistumisen arvioinnissa oleellinen näkökulma on myös eettisyys. Tutkimuksen tulee olla luottamuksellinen ja tutkimukseen osallistuvia henkilöitä kunnioitava. Pyrimme huolehtimaan tästä mm. etukäteen vanhemmille järjestämämme infotilaisuuden kautta. Siinä kerroimme, millaiseen tutkimukseen tarinapiiri liittyy ja kysyimme vanhemmilta luvat lasten valokuvaamiseen, piirikertojen nauhoittamiseen ja lasten kes-

kusteluiden ja töiden käyttämiseen työssämme (Liite 2). Vanhemmilla oli mahdollisuus kysyä tutkimuksesta ja tarinapiiristä. Infotilaisuudesta muodostui vapaamuotoinen keskusteluhetki, jossa vanhemmat kyselivät tarkemmin tarinapiirikertojen sisällöstä ja esittivät omia ajatuksiaan siitä, missä heidän lapsensa voisivat erityisesti tarvita vahvistusta.

Tarinapiirin alussa kerroimme myös lapsille tutkimuksesta ja siitä, että piirikerrat nauhoitetaan. Nauhuri kiinnosti lapsia ensimmäisillä kerroilla, mutta alkukiinnostuksen jälkeen he unohtivat sen. Jälkeenpäin kuitenkin pohdimme sitä, että myös lapsille olisi ollut hyvä etukäteen esittää asia kysymyksen muodossa, niin että myös heillä olisi ollut aito mahdollisuus halutessaan kieltäytyä tutkimuksesta.

Lasten anonymiteetin olemme varmistaneet sillä, että tutkimuksessa ei käytetä lasten nimiä ja lasten kertomuksissa esiintyvät muut nimet on muutettu. Lisäksi olemme jättäneet pois sellaiset esimerkit tai esimerkin osat, joissa on lapsen elämänpiiriin liittyviä mahdollisesti yksilöiviä kohtia.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. 3. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:191. Turku: Turun yliopiston opettajan-koulutuslaitos.
- Arvola, P. & Pekkanen T. 2009. Kuvan ja tarinan kohtaaminen lasten ryhmässä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Barkaman, J. 2004. Minä, äiti, isä ja koti lasten tarinoissa. Teoksessa Krappala, M. & Pääjoki, T. (toim.) Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Helsinki: Sosiaali ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 93-100.
- Bettelheim, B. 1975. Satujen lumous merkitys ja arvo. Helsinki: WSOY.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Harju, V. 2009. Lapsi linssin takana - valokuvaus lastensuojelun työvälineenä. Teoksessa Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ihanus, J. 2002. Mykistä oireista puhuttelevaan ilmaisuun - ja koskettaviin tarinoihin. Teoksessa Ihanus, J. (toim.) Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu Oy (kustantaja). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino oy.
- Karlsson, L. 2000. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa." Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Känkänen, P. 2004. Yksinäisyydestä liittymiseen. Aikatila elämäkerronnallisessa työssä. Teoksessa Teoksessa Krappala, M. & Pääjoki, T. (toim.) Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Helsinki: Sosiaali ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 81-89.

- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2). 148-159.
- Linnainmaa, T. 2005. Mitä kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T (toim.) *Hoitavat sanat*. Opas kirjallisuusterapiaan. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Mäki, S. & Arvola, P. 2009a. Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) *Satu kantaa lasta*. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Mäki S. & Arvola, P. 2009b. Kirjallisuusterapia lasten ja nuorten pahoinvoinnin ennaltaehkäisijänä. Teoksessa Mäki, S & Arvola, P. (toim.) *Tarina tukee lasta*. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. 2005. Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T (toim.) *Hoitavat sanat*. Opas kirjallisuusterapiaan. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. 2002. Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiasta. Teoksessa Ihanus, J. (toim.) *Koskettavat tarinat*. Johdantoa kirjallisuusterapiaan. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu Oy (kustantaja). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino oy.
- Rusanen, E. 2011. *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Porvoo. Oy Finn Lectura Ab.
- Sava, I. & Katainen, A. 2000. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, M. 2009. Voimauttava valokuva. Teoksessa Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Savolainen, M. 2012. Voimauttavan valokuvan menetelmä. <http://www.voimauttavavalokuva.net/menetelma.htm>. Luettu 30.7.2012.
- Searcy, Y.,D. 2007. Placing the Horse in Front of the Wagon: Towards a Conceptual Understanding of the Development of Self-Esteem in Children and Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 24 (2), 121–131.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Thomaes, A., Reijntjes, A., Orobio de Castro B., Poorthuis, A., Bushman, B. & Telch, M. 2010. I like me if you like me: On the interpersonal modulation and regulation of preadolescents' state self-esteem. *Child development* 81 (3), 811–825.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Viides uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Itsetuntaryhmän tuntipohja (toteutunut versio)

1. Aloituskerta vanhemmille

1. Kerrotaan vanhemmille mikä on ryhmän tarkoitus ja mitä siellä tehdään
2. Lupien kysyminen
 - Kysytään vanhemmilta lupa kuvata lapsia valokuvauskerralla sekä kysytään lupa lasten töiden ja puheiden käyttämiseen opinnäytetyössä.
3. Valokuva
 - Kerrotaan vanhemmille, että yhdelle ryhmäkerralle on tarkoitus tuoda kuva lapselle tärkeästä hetkestä. Ohjeistetaan kuvan valintaan: tarkoitus on, että lapsi saa valita kuvan, aikuinen avustaa etsimisessä.
4. Kirje lapselle
 - Kerrotaan vanhemmille, että heidän on tarkoitus kirjoittaa lapselleen kirje, jossa kertovat lapselle esimerkiksi hyviä puolia lapsesta ja kivoja muistoja. Kirje on tarkoitus lukea omalle lapselle viimeisellä kerralla.
5. Yleistä keskustelua tarinapiiristä ja lapsista sekä vanhempien odotuksista piiriä kohtaan

2. Fyysinen itsetunto

1. Tervetuloa
 - Kerrotaan lapsille, mikä on tarinapiiri ja mitä täällä tehdään
2. Sateenvarjoleikki
 - Tutustumisleikki, jossa ohjaajalla on kuviteltu sateenvarjo, jota hän avaa ja sulkee. Lapset kuiskaavat tai huutavat nimensä vuorotellen tai yhdessä aina kun varjo aukeaa. Ohjaaja avaa varjoa muutamia kertoja.
3. Sääntöjen sopiminen
 - Säännöt sovitaan yhdessä lasten kanssa. Säännöt kirjoitetaan paperille ja paperi laitetaan huoneen seinälle.
 - Kerrotaan, että huoneessa on taikatuoli, johon lapsi voi halutessaan mennä rauhoittumaan.
4. Aikajana
 - Aikajana on kirjankansien muodossa. Jokainen lapsi saa avata yhden luukun vuorollaan ja luukusta paljastuu senkertaiseen satuun liittyvä kuva.

4. H.C. Andersen: Ruma ankanpoikanen
 - Sadun lukeminen ja siitä keskustelu
 - Tarvittaessa käytetään kuvia tai näytellään joku sadun kohta, jos sadun kuunteleminen vaikeaa.
 - Keskustelun kysymyksiä: Mikä oli sadun kivoin/jännittävin kohta? Kuka sadun henkilöistä olisit? Olisiko jokin voinut tapahtua sadussa toisin?

5. Etsintäkuulutus
 - Lapset tekevät itsestään etsintäkuulutuksen, johon piirtävät oman kuvansa ja kirjoittavat tuntomerkkejä.
 - Voidaan mitata pituutta esim. mittanauhalla, peilistä voi katsoa silmien väriä ym.

6. Oman kirjan tekeminen
 - Lasten työt kerätään kirjaksi, jonka koko on A4. Lapset saavat kirjan viimeisellä kerralla mukaansa.
 - Kirjan kansien tekeminen ja etsintäkuulutuksen liittäminen kirjaan.

7. Sampo
 - Sampoon piirretään kuva jokaisesta kerrasta.
 - Kuva voi kuvata jotakin tekemistä, jotakin mikä jäi mieleen tästä kerrasta tai mikä oli kivointa tällä kerralla.
 - Kuva kierretään piiloon ja viimeisellä kerralla katsotaan läpi kaikki piirretyt kuvat.

8. Yleinen tunnelma hymynaamakorteilla
 - Mikä oli kivaa tällä kerralla? Mikä ei ollut niin kivaa? Mitä jäi tästä kerrasta mieleen? Olisiko jotakin voinut tehdä toisin?

3. Sosiaalinen itsetunto

1. Kuulumiskierros ja sateenvarjoleikki

2. Aikajana

3. Astrid Lindgren: Mio, poikani Mio
 - Sadun lukeminen ja keskustelu. Keskustelun kysymyksiä: Mikä oli mielestäsi sadun kiinnostavin tai tärkein kohta? Mikä sadun henkilö olisit? Millainen on sadussa olevan pojan perhe? Millaista pojalla oli siinä perheessä? Miltä hänestä mahtoi tuntua? Millainen ilme pojalla oli, kun hän tapasi isänsä? Mistä poika tunnisti isänsä? Mitä te teette, kun tapaatte hyvän ystävän tai tutun?

3. Valokuvan katsominen
 - Jokainen lapsi kertoo tuomastaan kuvasta vuorotellen muille.
 - Ohjaaja kirjoittaa muistiin, mitä lapset kertovat kuvasta.

4. Ryhmäsadutus

- Lapset kertovat tarinan itse keksimästään aiheesta. Kertomisjärjestys on vapaa ja lapsella on lupa myöskin vain kuunnella, jos ei halua osallistua sadun kertomiseen.
- Keskustellaan lopuksi: Miltä tuntui kertoa ja kuunnella? Olisiko halunut sanoa tarinaan jotain, mutta ei uskaltanut?

6. Kirjan kansien tekoa
7. Sampo
8. Tunnelma hymynaamakorteilla

4. Suoritusitsetunto

1. Kuulumiskierros ja sateenvarjoleikki
2. Aikajana
3. Martti Haavio: Tiina Tonttutyttö
 - Sadun lukeminen ja keskustelu
 - Keskustelun kysymyksiä: Onko parempi koettaa luottaa omaan itseensä vai toisten apuun? Mikä teidän mielestänne oli tärkein kohta, tai kiinnostavin? Mikä sadun henkilö te olisitte?
4. Muovailu
 - Lapset muovailevat muovailuvahasta sen satuhahmon, joka he haluaisivat olla.
 - Hahmot valokuvataan ja esitellään toisille.
5. Piirtäminen
 - Lapset piirtävät paperille asian, jonka he jo osaavat tai jonka haluaisivat oppia.
 - Keskustellaan erilaisista taidoista ja siitä, miten erilaisia taitoja voi oppia
6. Sampoon piirtäminen
7. Tunnelma hymynaamakorteilla
8. Kerrotaan seuraavan kerran valokuvauksesta

5. Valokuvatyöskentely

1. Kuulumiskierros
 - Mitä kuuluu, ketkä ovat paikalla
2. Aikajana

4. Valokuvaus

- Kerrotaan ohjeet ja säännöt.
- Lapset arvotaan pareiksi.
- Kävellään lasten kanssa läheiseen puistoon. Jokainen pari ottaa toisistaan kuvia ja myös aikuinen ottaa jokaisesta lapsesta kahdestaan kuvia. Ohjaaja huolehtii parien vaihtamisesta ja ajankäytöstä, jotta jokaisesta tulee mahdollisimman paljon kuvia
- Rekvisiittaa mukana

5. Kuvaustilanteen purku

- Keskustellaan siitä, miltä valokuvaaminen tuntui. Millaista oli ottaa kuvia toisesta? Millaista oli olla kuvattavana? Mikä oli kivaa? Olisiko jotain pitänyt tehdä toisin?

6. Sampo

7. Tunnelma hymynaamakorteilla

6. Emotionaalinen itsetunto

1. Kuulumiskierros ja sateenvarjoleikki

2. Aikajana

3. Sammakkoprinsi (kansansatu)

- Sadun lukeminen ja keskustelu. Keskustelun kysymyksinä: Mitä prinsessa mahtoi ajatella, kun kuningas käski häntä pitää lupauksensa sammakolle? Miltä prinsessasta mahtoi tuntua? Millaisia tunteita sadussa oli? Mikä tunne prinsessalla oli, kun hän ei halunnut ottaa sammakkoa käteensä? Ovatko kaikki tunteet sallittuja? Mitä te teette, jos olette esimerkiksi vihaisia?

4. Valokuvien katseleminen

- Lapset menevät vuorotellen kahdestaan aikuisen kanssa katsomaan valokuvauskerralla heistä otettuja kuvia. Katsomisen aikana keskustellaan kuvista ja kuvaustilanteesta. Lapset valitsevat kuvista yhden teetettävän valokuvan.
- Muilla lapsilla on sillä aikaa muuta ohjelmaa (ks. alla).

5. Tunteiden tunnistaminen

- Katsotaan lasten kanssa valmiiksi leikattuja kasvokuvia. Keskustellaan siitä, millainen tunne kuvassa olevalla henkilöllä on ja mistä se voisi johtua.

6. Patsasleikki tai piirtäminen

- Lapset saavat valita jommankumman tekemisen.
- Patsasleikki: Toinen lapsista on taiteilija, joka muotoilee paristaan jonkin patsaan. Taiteilija päättää lapsen asennon ja ilmeen.
- Vaihtoehtoisesti lapsi voi piirtää itselleen turvallisen paikan.

6. Sampo

7. Tunnelma hymynaamakorteilla

7. Yleinen itsetunto, ryhmän lopetus

1. Kuulumiskierros ja sateenvarjoleikki

- Mitä kuuluu, ketkä paikalla?

2. Aikajana

3. Tuhkimo (kansansatu)

- Sadun lukeminen ja siitä keskustelu. Keskustelun kysymyksiä: Mitä sisarpuolet mahtoivat ajatella Tuhkimosta? Mitä Tuhkimo ajatteli sisarpuolista? Miksi Haltia tuli auttamaan Tuhkimoa?

4. Sampo

- Katsotaan mitä kaikkea sampoon on ryhmäkerroilta jäänyt
- Keskustellaan ryhmäkerroista ja piiristä yleensä

5. Tarina lapsesta

- Ohjaajat ovat keksineet jokaisesta lapsesta tarinan, jossa kerrotan lapsesta ja lapsen hyvistä piirteistä. Ohjaaja lukee tarinat ääneen lapsille. Lapset saavat tarinat itselleen.

5. Kirjojen katsominen vanhempien kanssa ja vanhempien kirje

- Lapset katsovat piirikertojen töistä kootun kirjan läpi oman vanhempansa kanssa.

- Vanhemmat lukevat kirjoittamansa kirjeen omalle lapselleen.

- Jokaiselle vanhempi-lapsi-parille oma rauhallinen nurkkaus

6. Hymynaamakysely lapsille

- Vanhemmat auttavat lapsia täyttämään hymynaamakyselyn

7. Vanhemmat täyttävät heille suunnatun kyselyn

8. Hyvästit

Liite 2. Lupakysely vanhemmille

Lupakysely

Annan luvan käyttää lapseni

- _ piirustuksia
- _ satuja
- _ Mitä muita?

“Itsetunnon tukeminen tarinallisilla menetelmillä” -opinnäytetyössä. Opinnäytetyössä ei käytetä lasten nimiä eikä muita tunnistettavia elementtejä.

Annan luvan

- _ kuvata lastani ja esittää hänestä otettuja valokuvia ryhmäkerroilla.

Valokuvia ei käytetä opinnäytetyössä eikä levitetä eteenpäin. Lapset saavat valita 1-2 valokuvaa, jotka teetetään ja muut kuvat hävitetään.

Paikka ja aika

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 3. Hymynaamakysely

Ympyröi sopiva vaihtoehto

Merkkien selitykset:	:)	:I	:(
	Kyllä	En tiedä	Ei
Oliko aikuisella aikaa sinulle?	:)	:I	:(
Kuunteliko aikuinen sinua?	:)	:I	:(
Kuuntelivatko muut lapset sinua?	:)	:I	:(
Hyväksyikö aikuinen sinut?	:)	:I	:(
Oliko ryhmässä turvallista?	:)	:I	:(
Tiesitkö mitä saa ja ei saa tehdä?	:)	:I	:(
Opitko jotakin uutta siitä, millainen olet? (esim. miltä näytät, muita esimerkkejä?)	:)	:I	:(
Oliko sinun helppo olla toisten kanssa?	:)	:I	:(
Oletko rohkeampi toisten suhteen nyt kuin ennen ryhmää?	:)	:I	:(
Oliko sinun helppo osallistua yhteisen sadun kertomiseen?	:)	:I	:(
Saitko kertoa mielipiteesi?	:)	:I	:(
Saitko kertoa sinulle tärkeitä asioita?	:)	:I	:(
Saitko puheenvuoron?	:)	:I	:(
Saitko näyttää tunteesi?	:)	:I	:(
Olivatko tehtävät mukavia?	:)	:I	:(

Liite 4. Kysely vanhemmille

Vastaa vapaamuotoisesti alla oleviin kysymyksiin.

Millaisia asioita lapsi kertoi sinulle tarinapiiristä?

Millä mielellä lapsi tuli tarinapiiriin? Entä millä mielellä hän lähti tarinapiireistä?

Millaisia havaintoja teit lapsesta ryhmään liittyen

