



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Kuvallisen toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen integroidussa iltapäiväkerhoryhmässä

Myllys, Jenni
Utriainen, Jenna

2015 Tikkurila



Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

Kuvallisen toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen integroidussa ilta-
päiväkerhoryhmässä

Jenni Myllys ja Jenna Utriainen
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Maaliskuu, 2015

Jenni Myllys ja Jenna Utriainen

Kuvallisen toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen integroidussa iltapäiväkerhoryhmässä

Vuosi	2015	Sivumäärä	75
-------	------	-----------	----

Toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoituksena oli kehittää uutta toimintaa iltapäiväkerhoon. Opinnäyteyö toteutettiin yhteistyössä Kansallisen Lastenliiton kanssa. Toiminta oli suunnattu 6-8 - vuotiaille lapsille, joista osalla oli erityisen tuen tarpeita. Työntekijät valitsivat kahdeksan hengen ryhmän, jolle ohjasimme neljä erilaista kuvallisen ilmaisun toimintatuokiota tammikuussa 2015. Opinnäytetyömme tavoitteena oli tarjota lapsille ilon ja onnistumisen kokemuksia. Lisäksi henkilökohtaisena tavoitteenamme oli kehittää omaa ohjaajuutta esimerkiksi ryhmänohjaustaitojen osalta. Asetimme jokaiselle neljälle toimintakerralle omat tavoitteet, jotka mahdollistivat toiminnan kannattavuuden arvioinnin jatkoa ajatellen.

Pyysimme palautetta toiminnasta sekä toimintaan osallistuneilta lapsilta että työntekijöiltä. Lisäksi refleктоimme ja havainnoimme toimintaa sekä kirjoitimme jokaisen toimintakerran jälkeen oppimispäiväkirjaa. Palautteen ja omien havaintojen avulla pystyimme arvioimaan tavoitteiden toteutumista. Toimintatuokiot tarjosivat lapsille iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä toivat miellyttävää vaihtelua iltapäiväkerhon arkeen. Työntekijöiden mukaan kehittämämme toimintaa voidaan käyttää jatkossa, mikäli resurssit siihen riittävät. Havaitsimme motivoituneen, sensitiivisen ja kannustavan ohjaajan luovan mahdollisuudet toiminnan onnistumiselle. Kaiken kaikkiaan koimme onnistuneemme saavuttamaan opinnäytetyön tavoitteet.

Asiasanat: erityiskasvatus, iltapäiväkerho, kuvallinen ilmaisu, luovat toiminnot

Jenni Myllys and Jenna Utriainen

Planning and guiding visual arts in an integrated afternoon club group

Year	2015	Pages	75
------	------	-------	----

The purpose of this practical Bachelor's thesis was to develop new activities for a children's afternoon club, and it was accomplished in cooperation with the National Children's Association. The activities were directed to children between the ages of six and eight. Some of the children had special support needs. A group of eight children was formed by employees. We guided four different visual arts sessions in January 2015. The aim of the thesis was to offer children joy and experiences of success. In addition our personal goal was to develop skills as group counselors. We set also personal goals for each of the four sessions which enabled the evaluation of the profitability of operations for future continuation.

Feedback on the sessions was given by both the children who participated in activities and employees. In addition, reflection and observation on the activities was also performed by writing down thoughts after every session in a learning diary. Based on the feedback and the authors own observations it was possible to evaluate the attainment of the aims. The sessions provided joy and experiences of success for the children and also brought a pleasant variation to the afternoon club. According to the employees the sessions that we developed could be used in the future if there are enough resources. It was found that the group counselor's motivation, sensitivity and supportive attitude creates and enables the successful operation. All in all the aims of this Bachelor's thesis were accomplished.

Keywords: special education, afternoon club, visual expression, creative activities

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Erityispedagogiikka	7
3	Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa	10
4	Iltapäivätoiminta	12
4.1	Iltapäivätoiminnan perusteet	13
4.2	Erityisopetus iltapäivätoiminnassa	14
5	Toiminnalliset menetelmät	15
5.1	Taidekasvatus	16
5.2	Kuvallinen ilmaisu	17
6	Toiminnallisen opinnäytetyön toteutus	19
6.1	Yhteistyökumppani - Kansallinen Lastenliitto ry	20
6.2	Opinnäytetyön tavoitteet	21
6.3	Suunnitteluprosessi	23
6.4	Erityisen tuen huomiointi toiminnassa	25
6.5	Dokumentointi- ja arviointimenetelmät	27
7	Kuvallisen ilmaisun toimintakerrat	31
7.1	Musiikkimaalaus	32
7.2	Kehonkuvakollaasi	33
7.3	Tarinamaalaus	34
7.4	Kuvanpainanta	36
8	Prosessin kuvaus	36
8.1	Toiminnallinen osuus	37
8.2	Tavoitteet osana toimintaa	40
8.3	Oma ohjaajuus	44
9	Toiminnan arviointi	48
9.1	Työntekijöiden palaute	48
9.2	Lasten palaute	50
9.3	Jennan itsearviointi	51
9.4	Jennin itsearviointi	53
10	Pohdinta	56
10.1	Opinnäytetyön toteutuksen arviointi	56
10.2	Ammatillinen oppiminen	59
10.3	Eettisyys ja luotettavuus	61
	Lähteet	66
	Kuvat	70
	Liitteet	71

1 Johdanto

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kehittää uutta toimintaa iltapäiväkerhoon, joka huomioisi ennen kaikkea erityistä tukea tarvitsevat lapset heidän toimiessaan yhdessä muiden lasten kanssa. Työelämän yhteistyökumppanimme mukaan iltapäiväkerhotoiminnassa ryhmät ovat suuria ja henkilökuntaresurssit vähäisiä, jolloin erityislasten tarpeiden huomioinen ja heidän tukeminen on vaikeaa. Iltapäiväkerhoissa järjestetään ohjattua toimintaa koko ryhmälle, mutta toiminta, jossa pystyttäisiin ottamaan huomioon erityisesti erityislasten tarpeet, on vähäistä.

Yhteistyökumppani toiminnallisessa opinnäytetyössämme oli Kansallinen Lastenliitto ry, Vantaan paikallisyhdistys. Opinnäytetyömme toiminnallinen osuus toteutettiin Hiekkaharjun koululla, joka on yksi neljästä Vantaan paikallisyhdistyksen toimipisteistä. Toimintamme oli suunnattu iltapäiväkerhoon osallistuville 1-2 - luokkalaisille oppilaille, joista iltapäiväkerhon ohjaajat valitsivat tuokioihin osallistuvat lapset etukäteen osittain opinnäytetyömme tavoitteiden ja tarkoituksen pohjalta. Suunnittelimme ja ohjasimme toimintaa integroidulle kahdeksan hengen pienryhmälle, jossa puolilla toimintaan osallistuvista lapsista oli siis erityisen tuen tarpeita.

Toimintatuokioita suunniteltaessamme otimme huomioon lasten tarpeiden lisäksi myös työskentely-ympäristön sekä käytettävissä olleen ajan ja materiaalit. Tuokiokokonaisuudet koostuivat neljästä kuvallisen ilmaisun toimintakerrasta, jotka ajoittuivat tammikuulle 2015. Rakensimme tuokiot monipuolisiksi ja muunneltaviksi kokonaisuuksiksi, joissa painotimme kuitenkin maalaamista kuvataiteen eri keinoin. Ohjaajina pyrimme tuokioiden aikana olemaan etenkin selkeitä ja kannustavia jokaista lasta kohtaan.

Opinnäytetyömme päätavoitteena oli tarjota lapsille iloa ja onnistumisen kokemuksia erilaisen toiminnallisten tuokioiden kautta. Jokaiselle toimintakerralle määrittelimme myös erilliset tavoitteet, joiden avulla pystyimme arvioimaan paremmin toiminnan jatkuvuuden mahdollisuuksia sekä toiminnan kannattavuutta. Tuokiokohtaiset tavoitteet auttoivat myös iltapäiväkerhon ohjaajia arvioimaan toiminnan kautta saatavia hyötyjä etenkin erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kannalta.

Opinnäytetyömme toiminnallinen osuus tarjosi mahdollisuuden kehittää omaa ohjaajuuttamme niin ryhmänohjaus kuin ryhmänhallintataitojen osalta. Toiminnan suunnittelussa pääsimme käyttämään luovuutta sekä harjoittamaan omaa ammatillisuutta toimiessamme yhdessä integroidun lapsiryhmän kanssa. Vastasimme toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta yhdessä jakaen vastuuta tasapuolisesti niin toiminnan ohjauksessa kuin koko opinnäytetyöprosessin aikana. Toimintaa arvioimme lapsilta ja työntekijöiltä kerätyn palautteen sekä itsereflektoin-

nin ja vertaispalautteen avulla. Vaihdoin jokaisen toimintakerran jälkeen ajatuksiamme niin toiminnan onnistuneisuudesta kuin ohjauksesta etukäteen laadittujen itsearviointikysymysten pohjalta.

Opinnäytetyömme teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme erityispedagogiikkaa, erityiskasvatusta varhaiskasvatuksessa, iltapäivätoimintaa sekä toiminnallisia menetelmiä painottaen kuvallista ilmaisua. Seuraavaksi kuvaamme opinnäytetyön toteutusta toiminnan tavoitteiden, suunnittelun sekä dokumentointi- ja arviointimenetelmien osalta. Toimintatuokiokuvauksissa esittelemme kaikki neljä eri toimintakertaa, jonka jälkeen arvioimme niiden onnistuneisuutta omien havaintojen sekä saadun palautteen avulla. Lopuksi pohdintaosuudessa käsittelemme syvemmin opinnäytetyömme onnistuneita puolia ja kehittämisen kohteita, omaa ammatillista oppimistamme sekä eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 Erityispedagogiikka

Erityispedagogiikan määrittely tieteenä ei ole yksiselitteistä, sillä kussakin maassa alan kehitykseen ovat vaikuttaneet sen kokonaistilanne ja eri näkökulmat ongelmakenttää lähestyttäessä. Vallitseva ihmiskäsitys ohjaa pitkälti kasvatuksen ja erityiskasvatuksen päämääriä ja niiden muotoutumista. Erityiskasvatuksen tarpeellisuuteen sekä sen luonteeseen ja sisältöön vaikuttavat kasvatettavien erilaisuus ja yleisen kasvatuksen kyky ottaa erilaisuus huomioon. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001: 18.) Kohderyhmää voidaan kuitenkin pitää hyvin merkityksellisessä asemassa alaa määriteltäessä, sillä erityispedagogiikan yhteisenä yhdistävänä tekijänä on tavoite tukea pääsääntöisesti pedagogisin keinoin erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä. Erityispedagogiikan sovellusten teoreettinen perusta haetaan pääsääntöisesti kasvatustieteestä, psykologiasta ja lääketieteen eri osa-alueilta. Yhä kasvavassa määrin yhteistyötä tehdään myös yhteiskuntatieteiden kanssa. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002: 17.)

Erityispedagogiikassa on pitäydytty suhteellisen pitkään medikaalisessa mallissa, jossa korostuvat diagnoosit ja lausunnot sekä yksilön vajavuudet ja puutteet. Perinteisesti erityispedagogiikka on siis keskittynyt yksilöön ja hänen vammaansa, puutteisiinsa tai vaikeuksiinsa. Lapsen voidaan ajatella tämän mukaan olevan erityisen tuen tarpeessa silloin, kun hänellä on erityisiä haasteita jollakin kehityksen osa-alueella, kuten tarkkaavaisuudessa tai tunne-elämän ja motorisen kehityksen alueella. (Alijoki & Pihlaja 2010: 263, 266.)

Oppimisen eri teoriat ja erityispedagoginen käsitteenmuodostus ovat kuitenkin muokkautuneet saaden sosiaalis-konstruktivistista näkökulmaa yksilöllisyyden ympärille. Sosiokonstrukttiivisen näkemyksen mukaan kaikki lapsen kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa olevat, niin ihmiset kuin asiatkin, vaikuttavat siihen, mitä ja millä tavoin hän oppii. Nykykäsityksessä paino-

tetaan lapsen omaa osallisuutta ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa, jolloin myös oppiminen ja kehitys ovat vahvasti sidoksissa ympäröivään kulttuuriin. (Alijoki & Pihlaja 2012: 260.) Eri-tyispedagogiikan voidaan sanoa keskittyvän ihmisen ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen (Fischbein & Österberg 2009: 29).

Kulttuuri tarjoaa siis rajat kehitykselle ja oppimiselle sekä normituksen sille, milloin voidaan puhua erityisen tuen tarpeesta. Määrittely lapsen yksilöllisistä oppimisen mahdollisuuksista ja rajoista sekä mahdollisista erityisen tuen tarpeista voi olla vaikeaa. (Alijoki & Pihlaja 2012: 261.) Määriteltäessä lapsen yksilöllisyyttä, lähtökohtana on ajatus lapsen olevan enemmän kuin yksittäiset kehitykseen liittyvät haasteet. Jokaisella lapsella on samoja perustarpeita, kuten tarve liikkua, kokea turvallisuutta, olla aktiivinen sekä kuulua johonkin. Lapsi on kokonaisuus eikä yksittäiset ominaisuudet tai tuen tarpeet välitä kokonaiskuvaa lapsesta. Kasvatuksessa tulisi nähdä erityisen tuen tarpeessa olevat lapset kehittyvinä, oppivina lapsina. Lisäksi kasvattajien tulisi tavoitella opetukseen ja kasvatukseen uusia ulottuvuuksia, jotka huomioivat entistä paremmin lasten erilaiset mahdollisuudet sekä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen. (Alijoki & Pihlaja 2010: 263, 266.)

Lapsen vaikeuksien taustalla voi olla usein hyvinkin erilaisia tekijöitä, jolloin vaikeudet tulevat esiin moninaisesti (Alijoki & Pihlaja 2010: 263). Lapsi saattaa tarvita tukea eripituisiksi ajoiksi niin fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 35). Pedagogin tulee osata tunnistaa lapsen käytökseen johtavia syitä, sillä joissain tapauksissa lapsen vaikeuden nimeäminen voi mahdollistaa lapsen tarvittavan lisätuen ja -resurssien saamisen (Alijoki & Pihlaja 2010: 263). Lapsen tuen saannin kannalta voidaan hakea myös tarkoituksenmukainen asiantuntijan lausunto sekä konsultoida vanhempien kanssa yhdessä mietityllä tavalla varhaiskasvatuksen omia tai muiden tahojen asiantuntijoita. Tällä tavoin voidaan ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasaantuminen ja pitkittyminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 35.)

On tärkeää ryhtyä heti toimeen, kun lapsella on havaittavissa jokin erityisen tuen tarve. Mitä aikaisemmin toimintaa pystytään muuttamaan, sitä paremmat mahdollisuudet on lapsen tasapainoiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan varhaista puuttumista, ja jokaiselle lapselle laaditaankin henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lisäksi päivähoitolaki määrää jokaiselle erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle laadittavan kuntoutussuunnitelman. Kirjallinen suunnitelma on kuitenkin vain yksi osa kuntoutusprosessia, sillä on tärkeää jatkuvasti seurata lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Lisäksi toiminnalla kuntoutuksen edistämiseksi sekä toiminnan ja tavoitteiden arvioinnilla on suuri merkitys kuntoutusprosessissa. (Järvinen, Laine, Hellman-Suominen 2009: 72.)

Lapsen siirtyessä päivähoidosta kouluun, on koulujen eräänä keskeisimpänä tavoitteena huomioida oppilas ja hänen ainutkertainen persoonallisuuden kasvu sekä tukea jokaisen kehittymistä monipuolisesti. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään erityisen tuen tarpeesta olevan kyse silloin, kun lapsen edellytykset kehitykseen, kasvuun ja oppimiseen ovat heikentyneet jonkin vamman, toimintavajavuuden tai sairauden vuoksi. Lapsi tarvitsee erityistä tukea myös silloin, jos hänellä on kehityksessään huoltajien, opetuksen tai oppilashuollon asiantuntijoiden mukaan oppimiseen liittyviä riskitekijöitä tai jos hän tarvitsee kasvuun psyykkistä tai sosiaalista tukea. (Alijoki & Pihlaja 2010: 261.)

Tuen tarpeen käsite on saanut kritiikkiä erityiskasvatuksessa, sillä tuen tarpeet ovat hyvin kontekstisidonnaisia. Esimerkiksi koulun näkökulmasta tuen tarve voi näyttää täysin erilaiselta kuin lapsen näkökulmasta katsottuna. Ympäristö on kuitenkin vahvasti mukana niin luomassa kuin ylläpitämässä erityisiä tuen tarpeita, ja siksi tukemisen voidaankin nähdä liittyvän ympäristön arkisiin prosesseihin ja rutiineihin sekä niiden muuttamiseen ja arviointiin. (Alijoki & Pihlaja 2010: 261.) Tämän vuoksi on erittäin tärkeää ja perusteltua rakentaa opetussuunnitelmat siten, että ne tarjoavat jokaiselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä lähtien ja ne huomioiden. Opetussuunnitelmalla varmistetaan myös että oppilas todella saa ne palvelut, jotka hänelle peruskoulun lainsäädännön perusteella kuuluvat. Perusopetuslain mukaan oppilaalla, jolla on todettu lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen rinnalla. (Ahvenainen ym. 2001: 19-20.)

Erityiskasvatukseen kuuluu vahvasti erityisopetus, joka on osa koululla toteutettua kasvatus-työtä (Hautamäki ym. 2002: 20). Tuen antamisen tapa ja paikka perusopetuksessa vaihtelevat, jolloin oppilas voi opiskella myös erityisluokassa tai -koulussa, jossa järjestetään säännöllistä laaja-alaista erityisopetusta. Tällöin puhutaan segregatiosta, jolloin kouluryhmä on pienempi ja oppilaalla voi olla mahdollisesti myös henkilökohtainen avustaja. Integraatiossa oppilas on ollut ensin erityisluokassa tai -koulussa, josta hän on siirtynyt yleisopetukseen, joko kokonaan tai muutamille tunneille. Erityiskasvatuksessa idealistisena tavoitteena on saavuttaa yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee kaikkia lapsia (Hautamäki ym. 2002: 186). Kun oppilas, jolla on erityisen tuen tarve, opiskelee kaiken yleisopetuksen ryhmässä, kutsutaan tätä inklusioksi. Hän saa samaa opetusta kuin ikätoveritkin, ja kaikki hänen tarvitsemansa tuki tuodaan oppilaan luokkaan. (Takala 2010: 20.)

Erityispedagogiikassa lasten erityisen tuen tarpeen moninaisuuden vuoksi oppimisympäristöissä tulisi kiinnittää huomiota niin fyysiseen, psyykkiseen, kognitiiviseen kuin sosiaaliseen ulottuvuuteen. Erityiskasvatuksessa tärkeää on mahdollistaa jokaiselle lapselle ympäristö, joka mahdollistaa oppimisen heidän omista lähtökohdistaan käsin. Fyysinen ympäristö, kuten sijainti ja toimintatilat, ovat erityiskasvatuksen kannalta tärkeässä roolissa. Tila voi olla tera-

peuttinen, viihtyisä sekä se voi tukea pedagogista ryhmittymistä. Sosiaalisesti kannustava oppimisympäristö mahdollistaa oppilaiden yhteistyön ja vuorovaikutuksen antaen kuitenkin mahdollisuuden yksintyöskentelyyn. Laadukas fyysinen ja sosiaalinen kouluympäristö takaavat usein myös hyvän kognitiivisen oppimisympäristön, johon kuuluu oppilaiden tiedollisen kehityksen tukeminen. Koulun psyykkistä oppimisympäristöä voidaan mitata kouluviihtyvyyden avulla. (Ahvenainen ym. 2001: 200-201.)

3 Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jolla pyritään edistämään ja tukemaan lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Laadukas varhaiskasvatus on monimuotoista toimintaa, ja siksi vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteällä yhteistyöllä on varhaiskasvatuksessa suuri merkitys. Jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaisi lapsen kannalta mahdollisimman mielekkään ja toimivan kokonaisuuden, verkostotyötä toteutetaan varhaiskasvatuksen linjausten mukaisesti koko lasta ja hänen perhettään palvelevan verkoston kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003: 11.)

Valtakunnalliset linjaukset määrittävät varhaiskasvatusta järjestettävän varhaiskasvatuspalveluissa, joista keskeisimpiä ovat opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimi, oppilaitokset, järjestöt, seurakunnat sekä yksityiset palveluntuottajat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003: 10.) Varhaiskasvatuspalvelut kuuluvat osaksi lapsi- ja perhepalveluita sekä lapsiperheiden tukijärjestelmää. Kunnilla on lakisääteinen velvollisuus huolehtia lasten päivähoiton järjestämisestä, mutta kunnan lisäksi myös yksityiset palveluiden tuottajat voivat järjestää varhaiskasvatuspalveluita. Päivähoitoon, ja sitä kautta varhaiskasvatuksen piiriin kuuluu myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta, joka pyrkii tarjoamaan lapselle ehyen ja monipuolisen koulupäivän. Palvelut voivat olla hyvin monimuotoisia asukkaiden tarpeiden mukaan, ja siksi ne voivat vaihdella muutamasta tunnista ympärivuorokautiseen hoitoon. (Järvinen ym. 2009: 97-99.)

Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on mahdollista edistää lapsen myönteistä minäkäsitystä, ajattelun kehittymistä sekä lapsen ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Lapsen voidessa hyvin hänellä on myös mahdollisimman hyvät kasvun, kehittymisen ja oppimisen edellytykset. Siksi varhaiskasvatuksen lähtökohtana ja pääasiallisena tavoitteena onkin edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus painottuu eri tavoin lapsen iästä riippuen sekä niiden merkitys vaihtelee erilaisissa tilanteissa. Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytetään herkkyyttä, sitoutuneisuutta ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin, jolloin myös mahdolliset erityistuen tarpeet voidaan huomioida lapsen kehityksen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003: 15-17.)

Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat käsitteellisesti ja toiminnallisesti pitkälti lähellä toisiaan, ja varhaiserityiskasvatuksen voidaan nähdä sisältävän varhaiskasvatuksen monet mahdollisuudet. Varhaiserityiskasvatuksessa integroidaan lapsen kasvatuksen, oppimisen ja kehityksen metodit kunkin yksilöllisiin tarpeisiin ja otetaan huomioon erityispedagogiset eettiset periaatteet, kuten hyväksyminen ja vammauttavan puheen tai toiminnan käyttämättömyys. (Alijoki & Pihlaja 2010: 264.)

Päivähoidossa mukana olevien lasten vaikeudet ovat moninaisia, mutta selkeimmin esille nousevat ongelmat kielen kehityksessä ja sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä. Näiden lisäksi kehitysviivästymät sekä nykyään yhä etenevissä määrin myös tarkkaavaisuuden häiriöitä voidaan pitää suhteellisen yleisinä. Päivähoidon opettajien nimeämässä listassa lapsen erityistuen tarpeeseen on koettu vaikuttavan myös kodin sosiaaliset olosuhteet sekä vanhempien päihde- ja mielenterveysongelmat, jotka osaltaan voivat synnyttää lapsessa esimerkiksi varhaisen vuorovaikutuksen tai tunne-elämän häiriöitä. (Alijoki & Pihlaja 2010: 261-262.)

Erityisen tuen tarpeen määrittely on usein vivahteikasta ja monitulkintaista, ja kyse on paikoin hyvin subjektiivisesta määrittelystä. Aluksi lapsen tuen tarvetta arvioitaessa huomioidaan lapsella jo mahdollisesti aiemmin todettu erityisen tuen tarve sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien huomiot. Etenkin kasvatuksen ammattilaisten havainnot lapsen poikkeavasta käytöksestä ovat merkityksellisiä, sillä lapsen tuen tarve voi syntyä myös tilanteessa, jossa lapsen kasvuolot ovat vaaraksi hänen kehitykselleen tai terveydelleen. (Alijoki & Pihlaja 2010: 262.)

Mikäli lapsen nähdään tarvitsevan lastensuojelun tukitoimia, katsotaan lapsella olevan erityisen tuen tarve. Lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelua toteutetaan laatimalla lastensuojelutarpeen selvitys ja asiakassuunnitelma. Lisäksi järjestetään tilanteesta riippuen avohuollon tukitoimia, lapsen kiireellinen sijoitus ja huostaanotto sekä niihin kuuluva sijaishuolto ja jälkihuolto. Kunnan tehtävänä on järjestää ehkäisevää lastensuojelua tapauksissa, joissa lapsi tai perhe ei ole lastensuojelun asiakkaana. (Alijoki & Pihlaja 2010: 263.)

Jos erityisen tuen tarpeita lähdetään määrittelemään, on määrittely toteutettava riittävän laajasti, jolloin vältetään lapsen sijoittamiselta valmiisiin luokkiin. Kyse on aina siitä, kuinka ympäristön mahdollisuudet kohtaavat lapsen oppimisen ja kehityksen edellytykset sekä kuinka paljon ympäristö muokkaa lapsen valmiuksia ja taitoja. (Alijoki & Pihlaja 2010: 262.) Ihanteellisimmillaan päivähoito opettaa lasta itsenäiseen elämään varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuella. Pienten lasten kehitystä tukeva hoito- ja kasvatusympäristö on mahdollista luoda yhdessä perheiden, lasten ja kasvattajien tuella. (Jakkula 2008: 43.)

Päivähoidossa on kuitenkin epäselvästi määritelty niin sanottu normaalitason ohje sille, mitä erityisen tuen tarpeella tarkoitetaan. Päivähoitolaissa tuodaan esiin kirjallisen lausunnon osuus silloin, kun lasta ollaan ottamassa päivähoidon asiakkaaksi, ja monissa kunnissa ajatellaankin olemassa olevan lausunnon tarkoittavan erityisen tuen tarvetta. Lain vaatima kuntoutussuunnitelman laatiminen toteutuukin lähes kaikissa erityisryhmissä, mutta tavallisista ryhmistä ne jäävät puuttumaan useista tapauksista. (Alijoki & Pihlaja 2010: 262-263.)

Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa on tärkeää pystyä tunnistamaan ja määrittelemään lapsen yksilölliset mahdollisuudet eri ympäristöissä ja kasvatuksellisissa tilanteissa. Lapsen tarvitsema tuki pyritään pitkälti järjestämään siten, että hän toimii samassa ryhmässä muiden lasten kanssa, mutta lapsen tarpeen mukaan varhaiskasvatukseen voi liittyä myös muita tukipalveluita, kuten terapiaa tai erityisopetusta jo oppivelvollisuusiässä oleville lapsille. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003: 35-36.) Lapselle vertaisryhmässä toimiminen on merkittävä osa lapsen kasvua, sillä lapsen oppiminen on vahvasti yhteydessä ikätovereiden kanssa toimimiseen. Tällöin muut lapset toimivat mallina ja vertailukohteina, ja usein myös innoittavat lasta haastavaan toimintaan. (Alijoki & Pihlaja 2010: 269.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan lapsen tuen tarpeen määrittely sekä tuen järjestäminen. Suunnitelmassa kuvataan lapsen yksilöllisen ohjauksen ja varhaiskasvatuksen yhteensovittaminen sekä tulevat muutokset fyysisessä ympäristössä ja kasvatuksellisessa toiminnassa. Varhaiskasvatuksessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä voidaan siis muuttaa lapselle sopivammaksi sekä päivittäin tapahtuvaa kasvatustoimintaa mukautetaan perustaitoja harjaannuttamalla, eriyttämällä ja lapsen itsetuntoa vahvistamalla. Lisäksi kiinnitetään erityisesti huomiota varhaiskasvatuksen arjen kuntouttaviin elementteihin, kuten hyvään vuorovaikutukseen, struktuuriin ja lapsen oman toiminnan ohjaukseen. Osana tuen järjestämistä on myös tärkeää tehostaa lapsen kodin ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003: 36.)

Aikuisten suunnittelema huolellinen tavoitteiden asettelu sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden sensitiivinen ohjaaminen kuvaavat hyvin erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatusta. Keskeistä kasvatuksessa on, ettei lasta jätetä ratkaisemaan ongelmia yksin. (Alijoki & Pihlaja 2010: 271.) Myös tuen jatkuvuudesta pidetään huolta kaikissa lapsen siirtymävaiheissa, joita ovat esimerkiksi esiopetuksen ja koulun aloittaminen sekä hoitopaikkojen vaihtuminen. Opetustoimen kanssa tehdyllä yhteistyöllä onkin suuri merkitys varhaiskasvatuksessa, sillä näin voidaan mahdollistaa lapselle hänen tarpeidensa mukainen kasvatuksellinen ja opetuksellinen jatkumo. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003: 36.)

Vapaa-aika ja vapaa-ajan viettotavat voivat olla lapsen kehitystä tukeva perusvoimavara. Myönteistä kehitystä tukeva vapaa-ajan vietto voi kehittää lapsen toiminnallisia ja sosiaalisia taitoja sekä vahvistaa pystyvyyden tunnetta. Lisäksi se voi lisätä sosiaalista pääomaa normien omaksumisen, sosiaalisten suhteiden ja keskinäisen luottamuksen vahvistumisen kautta. Vapaa-ajanvietto voi avata myös monia merkityksellisiä mahdollisuuksia etenkin lapselle, jonka kodin sisällä on monenlaisia ongelmia tai joka muutoin on syrjäytymisuhan alaisena. Se voi antaa hänelle turvan yksinäisyyttä ja syrjäytymistä vastaan sekä pitää hänet poissa muusta epäsosiaalisesta toiminnasta. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen, Ruoppila 2010: 111.)

Harrastukset tuovat tärkeää vastapainoa koulutyöskentelylle luomalla myös vapaa-ajan perustaa tulevaisuutta ajatellen. Vapaa-ajan ohjauksen tulee olla laadukasta ja toiminnan turvallista ja sopivasti strukturoitua, sillä vapaa-ajan vietto itsessään voi olla jopa kehityksen riskitekijä tapauksissa, joissa se ei tue lapsen kehitystä laadullisesti. Vapaa-ajan toiminnan tulisi myös luoda yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta, yhteisiä normeja sekä kannustaa ja rohkaista taitojen kehitykseen. (Nurmi ym. 2010: 111.)

Erilaisten harrastustoimintojen järjestämisestä iltapäivisin koulun yhteydessä on saatu Suomessa myönteisiä kokemuksia. Vuosina 2002-2005 toteutetussa Mukava - hankkeessa selvisi suomalaisten koululaisten erityisenä ongelmana olevan yksinäiset iltapäivät. Tutkimuksessa mukana oli useita kouluja ja se käsitti peruskoulun kaikki luokkatasot. Vanhempien kokopäivätyön ja perinteisen koulupäivän rakenteen vuoksi lapset viettivät usein aikaansa koulupäivän jälkeen ilman ohjattua toimintaa. Tämä osaltaan voi olla syynä kehityksellisiin riskeihin, kuten masennukseen. Perusopetuslakia uudistettiin syksyllä 2004 niin, että kunnilla on ollut mahdollisuus järjestää valtion tuella aamu- ja iltapäivätoimintaa peruskoulun alaluokkien oppilaille sekä luokkatasosta riippumatta oppilaille, jotka ovat saaneet erityisopetussiirron. (Nurmi ym. 2012: 112.)

4.1 Iltapäivätoiminnan perusteet

Perusopetuslaki säätelee lasten iltapäivätoimintaa pyrkimyksenään selkeyttää iltapäivätoiminnan tavoitteita ja sisältöä, työnjakoa, toiminnan koordinoitua ja rahoitusta sekä saada toimintaan suunnitelmallisuutta, laadukkuutta ja turvallisuutta. Iltapäiväkerhossa tähdätään laadukkaaseen toimintaan, minkä tavoitteena on tukea kodin ja koulun välistä kasvatustyötä sekä lapsen eettistä kasvua ja tunne-elämän kehitystä. Lisäksi tavoitteena on edistää lasten tasa-arvoisuutta ja hyvinvointia yhteiskunnassa. Näin pyritään lisäämään lasten osallisuutta sekä ennaltaehkäisemään heidän syrjäytymistä. (Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen.) Iltapäivätoiminnan tulee tarjota lapselle tuttu paikka ja turvallinen ympäristö viettää koulupäivän jälkeistä aikaa, jossa hän voi samalla rauhoittua ennen vanhempien tuloa kotiin. (Uoti:

9). Iltapäivätoiminnalla on oma erityisluonteensa sen ollessa täysin vapaaehtoista ja vapaa-aikaan sijoittuvaa toimintaa (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011: 6).

”Toiminnan toteuttamisen luotettavuuden ja laadukkuuden kannalta tärkeitä säädöksiä ovat myös laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä annetun lain (504/2002) muuttamisesta (L 1138/2001) ja 1.1.2005 voimaantullut Opetushallituksen päätös aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon perusteista (10.12.2004).”

(Uoti 2004: 9.)

Iltapäivätoiminnan perusteissa korostetaan leikin, luovan toiminnan ja myönteisten elämysten merkitystä koululaiselle. Lapsia tulee kannustaa ja rohkaista kokeilemaan erilaisia asioita, jolloin lapsi oppii myös luottamaan omiin taitoihinsa ja hänen itsetuntonsa kehittyy. Ilo ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeässä osassa toimintaa. Toiminnan tavoitteena on tarjota monipuolista ja virkistävää ohjattua toimintaa ja esteettisiä kokemuksia sekä mahdollistaa lepo ammattitaitoisen henkilön valvonnassa, rauhallisessa ympäristössä. (Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2014). Iltapäivätoiminta tarjoaakin lapsille mahdollisuuksien mukaan uusia erilaisia vapaa-ajan harrastuksia sekä tutustuttaa lapset niihin (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011: 9). Toiminnan sisältö voi liittyä esimerkiksi kielelliseen ja kuvalliseen ilmaisuun, musiikkiin ja arkiaskareisiin, liikuntaan ja käden taitoihin. Iltapäivätoiminnassa voidaan varata aikaa tarvittaessa myös koulutehtävien tekemiseen. (Uoti 2004: 11.)

Iltapäivätoiminnan arvopohja on sama kuin perusopetuksessa. Näitä arvoja ovat tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet, monikulttuurisuuden hyväksyminen sekä luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011: 5.) Iltapäivätoimintaa voidaan järjestää kuntien kanssa yhdessä tai hankkimalla palvelut järjestöiltä tai yhteisöiltä. Kunnat eivät ole kuitenkaan velvoitettuja tarjoamaan toimintaa, mutta kunnan tulee hyväksyä iltapäivätoimintaa varten tehdyt toimintasuunnitelmat. (Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2014.)

4.2 Erityisopetus iltapäivätoiminnassa

Yleisimpiä syitä erityisopetukseen siirtämiseen ovat tarkkaavaisuuden häiriöt, kielen kehityksen häiriöt ja muut kielelliset vaikeudet, oppimisen vaikeudet, autismin eri muodot sekä erilaiset sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvät syyt. Muita yleisiä syitä ovat lievät kehitysviivästymät tai aivotoiminnan häiriöt. Erityisen tuen piiriin kuuluvat lisäksi oppilaat, jotka tarvitsevat sosiaalista tai psyykkistä tukea. Oppilaan opiskelua tuetaan eri tavoin riippuen oppimisvaikeuden laadusta ja laajuudesta. (Rajala 2007: 6, 25.)

Iltapäivätoimintaan osallistuvista erityisoppilaista tulee saada tarpeeksi tietoa etukäteen. Tällöin työntekijät ovat tietoisia siitä, millaista tukea oppilas tarvitsee ja millaisia vaatimuksia lapsen yksilölliset tarpeet asettavat iltapäivätoiminnan järjestämiselle, toimintaympäristölle ja henkilöstölle. Koska jokaisen yksilölliset tarpeet tulee huomioida toiminnassa, on tärkeää, että toiminta tukee oppilaan omien edellytysten mukaisesti hänen omatoimisuuden ja itsetunnon kehitystä, itsenäistymistä sekä sosiaalista kasvua. Oppilasta kannustetaan aktiivisuuteen ja aloitteellisuuteen, sillä erityisoppilaalle tärkeitä ovat onnistumisen kokemukset. Iltapäivätoiminnassa huomioidaan erityisoppilaan ikä ja kehitysvaihe sekä tarjotaan vastapainoa ja tukea koululle ja opiskelulle. (Rajala 2007: 4-5, 7.)

Koska iltapäivätoiminnan lähtökohtana ovat toiminnan yleisen sisällön ja tavoitteiden laatiminen oppilaalle, joka on siirretty erityisopetukseen, tulee ohjaajien olla ammattitaitoisia toimiessaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Uusien ihmisten kanssa toimiminen voi aiheuttaa monille erityisoppilaille sopeutumisvaikeuksia, ja siksi iltapäiväkerhojen tulisiakin taata vakinainen ja pysyvä henkilökunta. Kokonaisuudessaan onnistuneen sosiaalisen toimintaympäristön nähdään koostuvan oikeasta ryhmäkoosta, oppilaiden ja ohjaajien välisestä onnistuneesta vuorovaikutuksesta sekä saumattomasta yhteistyöstä kodin, koulun ja muiden oppilaan päivään kuuluvien yhteistyötahojen kanssa. (Rajala 2007: 7-9.)

5 Toiminnalliset menetelmät

Toiminnallisia menetelmiä ovat liikunta, musiikki, kuvataide, tanssi, kirjallisuus ja tarinallisuus, luova kirjoittaminen sekä elokuva. Menetelmät toimivat parhaiten osallistujien saadessa luoda itse maalaten, musisoiden, liikkuen, tanssien, näytellen, tehden elokuvaa, työstäen savea tai kirjoittaen. Toiminnallisten menetelmien avulla voidaan auttaa lapsia tutustumaan ja löytämään itsensä. Pääpaino toiminnallisissa menetelmissä on luonnollisesti itse tekemisessä ja toiminnassa, ei niinkään puheessa. Päivän teemaan virittäytyminen on tärkeässä osassa toiminnallisissa tuokioissa. Toiminnan jälkeen jaetaan lyhyesti koettu työskentely. Ryhmässä toimiessa mahdollistuu muiden ihmisten luovuuden kohtaaminen, jakaminen, vuorovaikutus ja palautteen saaminen. Taiteen kokeminen ja tekeminen on usein hauskaa ja terapeutista toimintaa. (Heiskanen & Hiisijärvi 2014.)

Toiminnallisen osallistumisen keskiössä on lapsi, ja siksi sen toteutumisessa merkittäviä tekijöitä ovat lapsen innostuneisuus, oma tahto ja aloitteellisuus (From & Koppinen 2012: 60). Lapsi on synnynnäisesti utelias ja luova ihminen, joka haluaa oppia uutta ja toistaa asioita. Lapsi on siis kiinnostunut kaikista taiteen osa-alueista ihan luonnostaan. Kun aikuinen tarjoaa lapselle mahdollisuuden taiteen tekemiseen ja kokemiseen, hän tarjoaa tälle samalla myös tapoja elämän mielekkyyden ja merkityksen löytämiseen. (Hurme 2011: 9.)

Tukea tarvitsevan lapsen toiminnalliset tavoitteet ja taidot nousevat merkittäväksi osaksi toiminnallisessa osallistumisessa. Oma tahto ja aloitteellisuus, innostuneisuus, toiminnalliset tavoitteet ja taidot sekä yksilölliset haasteet ovat keskeisiä tekijöitä toiminnallisen osallistumisen suunnittelussa. Lähtökohtana lapselle ja nuorelle toiminnallisen osallistumisen mahdollistumiseen ja edistymiseen on merkityksellinen ydinvuorovaikutus. (From & Koppinen 2012: 45-46.)

5.1 Taidekasvatus

Taidekokemukset syntyvät kuvallista, musiikillista, tanssillista ja draamallista toimintaa sekä kädentaitoja tukevassa ympäristössä. Lasten taidekasvatuksen keskeisenä tehtävänä on taata jokaiselle lapselle mahdollisuus taiteelliseen tekemiseen sekä siihen liittyvään elämykselliseen ja esteettiseen kokemukseen. (Häkkä 2014: 206.) Luovuus on voimavara, joka on rakennettu jokaisen ihmisen sisään. Siksi kaikki ihmiset osaavat tehdä taidetta, mikäli heille annetaan siihen mahdollisuus. (Ahonen 1994: 14.) Myös professori Loris Malaguzzin mukaan lapsella on synnynnäiset valmiudet taiteen tekemiseen ja esteettiseen havainnointiin, jolloin taidekasvatuksen tehtäväksi jää säilyttää nämä valmiudet. Kaikki lapsuuden aikana saatu taiteellinen peruskokemus pohjaa lapsen myöhemmin tekemiä mieltymyksiä ja valintoja sekä kulttuurista arvostusta. (Häkkä 2014: 206.)

Lasten taidekasvatuksessa on kaksi selkeää pääsuuntaa. Ensimmäinen on lapsille erityisesti tehty taide, joita ovat esimerkiksi nukketheateri, lastennäytelmät, elokuvat ja musiikki. Toinen on lasten itsensä esittämä, luoma tai tekemä taide, joihin luetaan kuuluvaksi muun muassa laululeikit, lasten piirustukset, maalaukset ja muovailut. (Puurula 2001: 171.) Taiteen tekeminen ja taidon harjoittaminen antaa lapsille iloa ja nautintoa. Taiteessa lapsella on mahdollisuus luoda maailmansa haluamallaan tavalla uudelleen, ikään kuin rakentaa maailman misä kaikki on ”leikisti totta”. Taidekasvatuksella voidaan tukea lapsen kehitystä ja oppimista kaikilla esi- ja alkuopetuksen osa-alueilla. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001: 6-7.)

Taidekasvatuksessa puhutaankin luovuuden, mielikuvituksen, minäkuvan ja identiteetin kehitymisestä sekä itsetuntemuksen, itsetunnon ja ilmaisukyvyn vahvistumisesta. Taidekasvatuksella on siis monia todettuja hyötyjä, jotka vahvistuvat taiteen kautta saatujen onnistumisen kokemusten myötä. Taidetta tehdessä kehittyvät lapsen päätöksenteko-, arviointi-, suunnittelu- ja kriittisen analyysin taidot. Taidekasvatus vaikuttaa myös muistiin, keskittymiskykyyn, mielikuvitukseen, joustavuuteen, huumorintajuun ja luovaan kekseliäisyyteen. Taiteen avulla lapsi pystyy tutkimaan ja kohtaamaan tunteitaan, pelkojaan, unelmiaan sekä kokemuksiaan. Työskentelyn myötä myös lapsen karkea- ja hienomotoriikka sekä oman kehon tuntemus kehittyvät. (Hurme 2011: 9, 15.)

Taiteen merkitystä ei saisi aliarvioida lapsen kehittymisen kannalta eikä lapsen tuottamaa taidetta pitäisi myöskään arvostella. Musiikin, kuvataiteen ja liikkumisen tulisi olla lapselle luonnollinen tunteiden purkamiskeino, sillä taiteen tekemisen avulla lapsi voi kokea onnistumisen kokemuksia, jotka taas osaltaan voivat auttaa oppimisessa ja itsensä hyväksymisessä. Luovuuden avulla voidaan ratkaista ongelmia, leikkiä, nauttia ja rentoutua. Taide on hoitavaa, ja sillä on todettu olevan myös terapeuttisia vaikutuksia jokaisen voidessa ilmaista itseään taiteen avulla. Taiteen tekemisen kautta voidaan oppia kuuntelemaan ”kehonsa kieltä” ja tulkitsemaan mielikuvia sekä siirtämään niiden sisältämät viestit omaan elämään. Sisäinen mielikuva voidaan maalata paperille tai vaihtoehtoisesti tanssia, kirjoittaa tai soittaa ulos. Taiteen ja luovan toiminnan avulla ihminen voi siis siirtää sisäisen maailmansa ulkoiseksi. (Ahonen 1994: 13-14, 65, 94-95.)

Lapsen kokonaiskehitykselle sekä kasvulle tärkeintä aikaa ovat varhaislapsuus ja koulun alkutaival (Karppinen 2001: 110). Taide ja luovuus ovat olennainen osa kouluikäisen lapsen jokapäiväistä elämää. Taiteen kautta luodaan siltoja kulttuurien välille edistämällä suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä, ja taiteet nähdään myös väylänä oman sisäisen maailman mielenmaisemille. Taiteiden parissa koetut elämykset voivat tarjota flow-kokemuksia ja huipuelämyksiä. (Karppinen, Ruokonen, Uusikylä 2005: 7.) Lasten flow-kokemusta voidaan pitää tilana, jossa lapsi uppoutuu täysin meneillään olevaan tehtävään tai asiaan. Tällaisena hetkenä lapsi kokee saavuttaneensa myös toiminnan tai tehtävän tavoitteet. (Häkkä 2014: 242.)

Taiteellinen työskentely kehittää lapsissa sekä itsenäisyyttä että yhteistyötaitoja, sillä taiteen avulla voidaan kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Ahonen 1994: 13). Taidekasvatuksen näkökulmasta olisikin tärkeää huomioida taiteellisen toimijuuden yhteisöllisyys. Lapsista on välillä hausempaa tuottaa esimerkiksi yhteisiä isoja maalauksia tai muita teoksia sen sijaan, että pakottautuisi aina vain omaan tekemiseen. (Pääjoki 2012: 115.) Taiteellinen ja taidollinen työskentely antavat hyvät myös mahdollisuudet välittömän palautteen myönteiseen ja kasvattavaan kokemukseen sekä omaan reflektointiin. (Karppinen ym. 2005: 7.) Taidekasvatus onkin parhaimmillaan vuorovaikutusta, jossa lapset koskettavat kasvattajan elämää ja kasvattajat vastaavasti lapsen elämää. Taidekasvattajalta vaaditaan herkkyyttä, sitoutuneisuutta sekä kykyä mahdollistaa osallistava ja yhteenkuuluvuutta tukeva ilmapiiri. (Häkkä 2014: 206-207.)

5.2 Kuvallinen ilmaisu

Lapsi on kiinnostunut luovuuteen ja lasta miellyttää tekeminen, joka perustuu mielikuvituksen käyttöön (Häkkä 2014: 210). Kuvataiteessa lapsi pääsee toteuttamaan omaa ilmaisuaan erilaisten visuaalisten tekemisten kautta (Hurme 2011: 70). Lasten tuottamat piirustukset ja maalaukset kertovat heidän kiinnostuksistaan ja motiiveistaan sekä kulttuurisista, sosiaalisista

ja psykologisista olosuhteista, joissa he elävät (Rusanen & Torkki 2001: 90). Kuvataide on maalaamista, piirtämistä ja valokuvaamista sekä myös kuvien katsomista ja tulkitsemista (Hurme 2011: 70). Niin kuvien tekeminen kuin toisten kuvien tarkasteleminenkin opettaa lapselle konkreettisia keinoja ilmaista itseään. Lapset oppivat tällöin myös kulttuuriimme kuuluvia symboleita. (Häkkä 2014: 211.) Daniela Seeskari toteaaakin kirjoituksessaan Taide lasten terapiassa, että olisi toivottavaa, mikäli lapsille pystyttäisiin tarjoamaan päivähoitossa ja koulussa tarpeeksi mahdollisuuksia luoda omia kuviaan (Seeskari 2006: 40).

Piirtämisen, muovailun ja maalaamisen nähdään kuuluvan osaksi lasten yleistä kehitystapahumaa (Häkkä 2014: 210). Maalaamisessa ei vaadita aina teknistä osaamista, vaan tavoitteena on ennemminkin avata ja eheyttää. Toiminnassa on siis tärkeää painottaa, ettei kenenkään tarvitse osata. Maalatessa voidaanakin työskennellä monin eri tavoin, kuten maalata vasemmallalla sekä oikealla kädellä tai pitää silmät kiinni. (Heiskanen & Hiisijärvi 2014.) Maalattaessa tunnekokemus välittyy paperille jättäen olotilamme pysähtyneeksi tilannekuvaksi. Esimerkiksi taideterapiassa muotojen ja värien kautta on mahdollista kohdata itsensä. (Lieppinen & Willman 2008.) Piirtämällä, maalaamalla tai muilla tavoin kuvia tekemällä lapsi ottaa myös kontaktia ympäristöönsä. Lapsi viestii kuvien avulla, jolloin parhaita kasvatuksellisia palkkioita ovat aineettomat palkkiot, kuten rohkaisu ja hymy. (Häkkä 2014: 212.) Aikuisen tuki, kiinnostus, opetus ja vuorovaikutus vaikuttavat siis lapsen motivaatioon ja pitkäjänteiseen työskentelyyn (Pentikäinen 2006: 28).

Kuvallinen ilmaisu voi antaa esteettistä ja kinesteettistä mielihyvää sekä kuvia tekemällä lapsi voi myös viihdyttää itseään (Häkkä 2014: 210-21). Kuvan tekeminen voi antaa nautinnon motorisena toimintana sillä, kuvataidetta tehdessä lapsen motoriset taidot sekä silmän ja käden yhteistyö kehittyvät (Hurme 2011: 70). Kuvallisessa työskentelyssä olennaista onkin, että lapsi pääsee harjoittelemaan näkemistä, eläytymistä ja kokemista sekä itse tuottamista saaden harjoitella kuvallisten välineiden ja materiaalien käyttöä (Rusanen & Torkki 2001: 98). Leena Pentikäinen toteaaakin teoksessaan Kuvataidekasvatuksen poluilla, että jos lapsille tarjotaan mahdollisuus ja tarvittavat välineet, lähes jokainen heistä maalaa, muovailee, piirtää ja rakentaa (Pentikäinen 2006: 28). Laadukkaisiin materiaaleihin kannattaa siksi panostaa (Seeskari 2006: 40).

Kuvataidetta pidetään muotojen, värien ja viivojen kielenä, joka kertoo usein enemmän kuin tuhat sanaa (Ahonen 1994: 69). Luovan taiteen avulla voidaan purkaa ja eheyttää, luoda ja löytää uutta sekä paljastaa ja parantaa. Pelkkä taiteen tekeminen, kuten maalaaminen itsessään on jo terapeutista. (Ahonen 1994: 69.) Taiteen kautta voidaan esimerkiksi olla yhteydessä omiin tunteisiin ja muistoihin, tutkia omaa itseään niin fyysisesti kuin psyykkisesti sekä käsitellä traumaattisia kokemuksia. Se voi antaa myös toivoa, elämäniloa sekä mielekkyyttä työntekoon. (Sutinen 2014.) Lapselle kuvan tekeminen onkin graafista puhetta kuvan ja oman

minän välillä, ja siksi kuvat auttavat lasta luomaan käsitystä omasta minuudestaan sekä mahdollisuuden omaksua myös sukupuoleen liittyvät roolit. Kuvallisen ilmaisun kautta lapsi saa kuitenkin kokea myös yhdessä tekemisen ja oppimisen iloa. (Häkkä 2014: 210, 212.) Taiteista nauttiminen rohkaisee lisäksi itseilmaisuun, mikä on yhteydessä emotionaaliseen terveyteen. Taiteen voidaan siis nähdä parantavan terveyttä ja hyvinvointia. (Belfiore & Bennett 2008: 106.)

Myös Pentikäisen mukaan taiteen tekeminen vahvistaa lapsen sosiaalista ja emotionaalista kasvua (Pentikäinen 2006: 32). Kuvallisen ilmaisun kautta saadut elämykset vahvistavat lapsen itsetuntoa, jolloin lapsen on helpompi sietää ja hyväksyä pienet pettymykset toimiessaan turvallisen aikuisen kanssa (Häkkä 2014: 211-212). Kuvallinen ilmaisu mahdollistaa myös sanattoman tavan ilmaista asioita, ja joskus se toimii paremmin kuin puheet tai kirjoitettu teksti, sillä lapsen voi olla helpompi ilmaista ajatuksensa kuvan avulla. Tällöin myönteisen palautteen antaminen lapselle on tärkeää, koska jokainen kaipaa tulla nähdyksi ja kuulluksi. (Pentikäinen 2006: 32.)

6 Toiminnallisen opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyöprosessimme alkoi syksyllä 2014, jolloin lähdimme työstämään opinnäytetyön alustavaa suunnitelmaa. Toteutimme opinnäytetyömme toiminnallisena opinnäytetyönä, joka tavoittelee ammatillisessa kentässä käytännön toiminnan opastamista, ohjeistamista sekä toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä. Toiminnallinen opinnäytetyö voi olla esimerkiksi ammatilliseen käyttöön suunniteltu opas tai ohjeistus, kuten perehdyttämisopas. Toiminnallisen opinnäytetyön toteutustavat vaihtelevat kohderyhmän mukaan kirjasta järjestettyyn näyttelyyn, mutta tärkeintä kuitenkin kaikissa toiminnallisissa opinnäytetöissä on yhdistää käytännön toteutus sen raportointiin tutkimusviestinnän keinoin. (Vilkkä & Airaksinen 2003: 9.)

Opinnäytetyömme toteutettiin yhteistyössä Kansallisen Lastenliiton kanssa, joka koostuu keskusjärjestöstä, piireistä ja paikallisyhdistyksistä. Pääsimme tapaamaan loppusyksystä koulumme hankeinfon kautta meille tutuksi tulleen Vantaan paikallisyhdistyksen toiminnanjohtajaa, joka toimi opinnäytetyöprosessimme työelämän yhteyshenkilönä. Keskustellessamme tarkemmin opinnäytetyömme toteutustavoista sekä paikasta, näimme parhaaksi vaihtoehdoksi toteuttaa opinnäytetyön toiminnallinen osuus Hiekkaharjun koululla.

Pohdimme yhdessä ohjaustuokioidemme sisältöä, jolloin keskustelusta nousi ilmi tarve integroidulle pienryhmätoiminnalle. Koska saimme hyvin vapaat kädet toiminnan toteuttamisen suhteen, ehdotimme itse puoleltamme toteutettavaksi toiminnaksi kuvallista ilmaisua. Opinnäytetyömme tarkoituksiksi muodostuikin uudenlaisen toiminnan kehittäminen koulun ilta-

päiväkerhoon, jolloin samalla vastasimme myös tarpeeseen huomioida iltapäivätoiminnassa etenkin erityistä tukea tarvitsevat lapset heidän toimiessaan yhdessä muiden lasten kanssa. Toimintaamme osallistunut ryhmä valikoitui iltapäiväkerhon työntekijöiden toimesta. He valitsivat toimintaamme mukaan kahdeksan lasta opinnäytetyömme tavoitteiden ja tarkoituksen pohjalta, jolloin ryhmämme tuli koostumaan neljästä erityisen tuen tarpeessa olevasta lapsesta sekä neljästä tukilapsesta. Toimintamme oli suunnattu 1-2 - luokkalaisille oppilaille.

Opinnäytetyöprosessimme jatkui loka - marraskuun vaihteessa 2014, jolloin aloimme tehdä opinnäytetyösuunnitelmaamme. Arvioimme opinnäytetyöprosessin tekemisen vievän aikaa vajaan puoli vuotta, jolloin valmistuminen ajoittuisi maaliskuulle 2015. Panostimme opinnäytetyösuunnitelmaan tehden siitä mahdollisimman tarkan tutustuen jo laajasti työmme teoreettiseen viitekehykseen. Tämä auttoi meitä tekemään tuokiokuvauksistamme mahdollisimman huolelliset ja selkeät, ja pystyimme hyödyntämään niitä varsinaisessa opinnäytetyösämme. Suunnitelmaseminaari pidettiin marraskuussa 2015, jonka jälkeen haimme opinnäytetyömme toiminnallista osuutta varten tutkimuslupaa Vantaan sivistystoimelta. Kävimme tutustumassa joulukuussa iltapäiväkerhon työntekijöihin ja lapsiin sekä tilaan ja käytettävissä oleviin materiaaleihin. Tämän jälkeen lähetimme työelämän yhteyshenkilöllemme sähköpostitse lasten vanhemmille laatimamme tiedotteen (Liite 3), jossa esittelemme itsemme, tulevat toimintakerrat sekä toiminnan tarkoituksen. Kaikki neljä toimintatuokiota toteutimme kahden viikon aikana tammikuussa 2015.

6.1 Yhteistyökumppani - Kansallinen Lastenliitto ry

Kansallinen Lastenliitto - Vantaan paikallisyhdistys ry on lapsi- ja varhaisnuorisojärjestö, joka on perustettu vuonna 1974. Vantaan paikallisyhdistys on myös Kokoomuksen läheisjärjestö, jonka tarkoituksena on asiantuntevana palvelujärjestönä järjestää lapsiperheille, lapsille ja varhaisnuorille matalan kynnyksen edullista ja laadukasta toimintaa. Vantaan paikallisyhdistys kuuluu Kansallinen Lastenliitto ry:een ja noudattaa sen periaatteita toiminnassaan. Lisäksi se kuuluu jäsenjärjestönä Kansallinen Lastenliitto - Uudenmaan piirijärjestö ry:een. Vantaan paikallisyhdistys tarjoaa toiminta- ja harrastusmahdollisuuksia järjestämällä leiri-, retki-, kerho-, tapahtuma- ja koulutustoimintaa erityisesti lapsille ja nuorille. Vantaan paikallisyhdistyksen tarkoituksena on toimia järjestönä, joka tukee vanhemmuutta, edistää osallisuutta sekä tuottaa elämyksiä. (Vantaan paikallisyhdistys 2014: 2.)

Kansallisen Lastenliiton organisaatio koostuu keskusjärjestöstä, piireistä ja paikallisyhdistyksistä. Keskusjärjestö vastaa järjestön suurista linjoista ja valtakunnallisesta toiminnasta (Kansallinen Lastenliitto.) Paikallisesta toiminnasta vastaavat paikallisyhdistykset, piirit ja aluejärjestöt. Toimivia piirejä on eri puolilla Suomea 9 alueella Uudeltamaalta Lappiin. Lastenliiton toimintaa suunnittelevia ja koordinoivia työntekijöitä työskentelee useita eri puolilla

Suomea ja kerho- ja leiritoimintaa pyörittävät siihen koulutetut ja palkatut ohjaajat. (Kansallinen Lastenliitto 2014.)

Lastenliiton kolme tärkeintä toimintaa ohjaavaa arvoa ovat erilaisuuden hyväksyminen, oman elämän hallinta ja vastuuntuntoisuus. Työntekijöiden ammattitaitoon panostetaan ja iltapäiväkerho-ohjaajien pätevyitymistä tuetaan muun muassa oppisopimuskoulutuksella. Vähintään yksi ammattipätevyyden omaava ohjaaja löytyy jokaisesta iltapäiväkerhosta. Kansallinen Lastenliitto kehittää jatkuvasti palveluitaan vastaamaan paremmin lapsiperheiden tarpeisiin. Erilaisissa teemakerhoissa lapsille tarjoutuu mahdollisuus päästä kokeilemaan monia harrasteita ammattitaitoisen ohjaajan opastamana. Vanhemmilla ja muilla on mahdollisuus myös ehdottaa ja toivoa toimintaa, jota ei vielä järjestetä tietyillä asuinalueilla. (Kansallinen Lastenliitto 2014.)

Toiminta keskittyi Hiekkaharjun koululle, joka on yksi Vantaan paikallisyhdistyksen iltapäiväkerhotoiminnan toimipisteistä. Iltapäivätoiminta on lasten koulun jälkeistä vapaa-aikaa, missä heillä on mahdollisuus päivittäin lepohteen, läksyjen tekoon, vapaaseen leikkiin, välipalaan sekä ulkoiluun ja liikuntaan. Iltapäiväkerhon ohjelmaan kuuluu myös ohjattu toiminta, mikä on esimerkiksi askartelua, liikuntaa, luovaa toimintaa, pelejä, leikkejä, erilaisiin aiheisiin tutustumista sekä kädentaitoja. Monipuolisella toiminnalla pyritään tarjoamaan kaikille lapsille onnistumisen kokemuksia, jonka kautta lasten itsetunto voi vahvistua. (Vantaan paikallisyhdistys 2014: 4.)

6.2 Opinnäytetyön tavoitteet

Halusimme opinnäytetyön toiminnallisten tuokioiden tarjoavan lapsille mahdollisuuden onnistumisen elämyksiin kokeilemalla erilaisia kuvallisen ilmaisun menetelmiä rauhallisessa ja rohkaisevassa työskentely-ympäristössä. Opinnäytetyön päätavoitteena olikin tarjota tuokioihin osallistuville lapsille iloa ja onnistumisen kokemuksia neljän erilaisen toimintatuokion kautta. Koimme kiireettömän ja turvallisen ilmapiirin tärkeäksi osaksi tavoitteen toteutumista, sillä se mahdollistaa nautinnon ja ilon kokemisen toiminnan aikana (Varhaiskasvatussuunnitelma 2005: 15). Aluksi perehdyimme kirjallisuuden avulla syvemmin erityiskasvatukseen, iltapäivätoimintaan ja kuvalliseen ilmaisuun, sillä koimme näistä saadun teoretiedon tukevan toiminnan suunnittelua ja ohjausta. Tämän jälkeen lähdimme rakentamaan monipuolista neljän toimintakerran kokonaisuutta. Koska lapsen nähdään olevan luonnostaan utelias ja halukas oppimaan uutta, tulee ohjaajan rohkaista lasta omatoimisuuteen niin, että hän kokee iloa osaamisestaan. Lapsen toimiessa mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla tarjoaa toiminta oppimisen ja onnistumisen iloa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 17-18.)

Toimintatuokiot loivat meille mahdollisuuden kehittää myös omia ohjaustaitojamme, ja toiseksi opinnäytetyön tavoitteeksi muodostuikin oman ohjaajuuden kehittäminen ryhmänohjaus sekä ryhmänhallintataitojen osalta. Koimme, että integroitua lapsiryhmää ohjaamalla voimme kehittää omia ammatillisia valmiuksia ohjaajina tulevaisuutta ajatellen. Pyrimme ohjauksellamme etenkin selkeyteen ja lasta kannustavaan työskentelyyn, sillä lasten on todettu oppivan parhaiten heidän ollessaan aktiivisia ja kiinnostuneita toiminnasta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 18). Pyrimme yhdistämään opiskeluaikanaamme hankkimaa teorian tietoa käytäntöön sekä soveltamaan oppimiamme taitoja tuokioiden ohjauksen aikana, sillä koulutuksen tuottaman tiedon nähdään luovan perustaa osaamiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 17).

Opinnäytetyön tavoitteiden lisäksi asetimme jokaiselle neljälle toimintakerralle myös omat tavoitteet, jotka mahdollistivat toiminnan kannattavuuden arvioinnin jatkoa ajatellen. Ensimmäisen toimintakerran (musiikkimaalaus) tavoitteena olivat ryhmäytyminen ja yhdessä tekeminen sekä ilon ja luovuuden löytäminen musiikista ja kuvallisesta ilmaisusta. Taiteellisen tekemisen ja kokemisen avulla lapsi kehittyy niin yksilönä mutta myös ryhmän jäsenenä silloin, kun hänelle tarjotaan mahdollisuus erilaisten tuotosten tekemiseen yhdessä muiden kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 24.) Osana esteettistä orientaatiota kuvalliseen ilmaisuun liittyvät myös musiikki ja kädentaitojen kehittäminen. Musiikki on yksi taidemuoto, joka tarjoaa kanavan omille ilmaisuille ja tunteille. Ihmisellä on kyky ja tarve musiikilliseen sekä taiteelliseen ilmaisuun, sillä taiteen on todettu tuottavan mielihyvää ja iloa. (Ruokonen 2012: 123, 133.)

Toisen toimintakerran (kehonkuvakollaasi) tavoitteeksi asetimme positiivisen minäkuvan vahvistamisen työskentelyn kautta. Minäkäsitys voidaan määritellä niiden asenteiden, käsitysten ja tuntemuksen joukoksi, joka yksilöllä on omista kyvyistään, ominaisuuksistaan ja suhteistaan ympäristöön (Ihme 2009: 55). Halusimme lasten heräävän miettimään toiminnan avulla itsessään arvostavia piirteitä, asioita joissa kokee olevansa hyvä ja osaava, sillä minäkäsitys ilmaisee yksilön uskoa omaan merkityksellisyyteen. Minäkäsitykseen kuuluva itseluottamus vahvistuu onnistumisten kokemusten kautta, sillä onnistuminen lisää merkityksellisiä kokemuksia. (Ihme 2009: 56.)

Kolmannen toimintakerran (tarinamaalaus) tavoitteena oli vahvistaa keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta. Toiminnan aikana lasten tuli aluksi kuunnella tarina tarkkaan, jotta he pystyivät kuulemansa pohjalta tekemään oman kuvallisen tuotoksen. Kun tarina luettiin toiseen kertaan, saivat lapset mahdollisuuden muistella ja kerrata. Koska tarkkaavaisuus määrittää mitä muistiin tallentuu, on tärkeää pystyä suuntaamaan tarkkaavaisuus toiminnan kannalta olennaiseen asiaan. Yhtäaikaaiset toiminnot tai esimerkiksi väsymys voivat häiritä keskittymisky-

kyä. Jotta asioita voi muistaa, tulee kuunnella, keskittyä, kerrata ja muistella. (Suvisalmi 2012: 6, 8.)

Viimeisen, eli neljännen toimintakerran (kuvanpainanta) tavoitteena oli vahvistaa vuorovaikutustaitoja sekä toisen mielipiteen kuuntelemista ja huomioimista parityöskentelyn avulla. Arkipäivään sisältyvät erilaiset toiminta- ja vuorovaikutustilanteet tarjoavat lapselle tärkeän kasvualustan. Lapsi oppii ja kehittyy osallistumalla yhteiseen toimintaan, tekemällä tehtäviä yhdessä ikäisensä kanssa tai muiden sosiaalisen oppimisen keinojen avulla. (Jylhä 2007:201.) Lapsen vuorovaikutukseen toisen kanssa vaikuttavat hänen omat asenteensa niin itseään kuin toista ihmistä kohtaan. Kuitenkin onnistuessaan jossakin suorituksessa sekä itsenäisesti tai yhdessä jonkun muun kanssa, koetaan mielihyvää ja iloa, jotka auttavat rakentamaan vertais-suhteita. (Laine 2014: 88,98.)

Pyrimme opinnäytetyön toiminnallisella osuudella vastaamaan myös Vantaan paikallisyhdistyksen toiminnalle asettamiin tavoitteisiin. Tavoitteena yhteistyökumppanimme puolelta oli etenkin erityisen tuen tarpeessa olevien lasten huomiointi toiminnassa sekä uudenlaisen toiminnan kehittäminen iltapäiväkerhoon.

6.3 Suunnitteluprosessi

Toiminnan suunnittelu vaatii työtä, luovaa ajattelua sekä harkintaa eikä suunnitteluprosessi voi keskittyä vain toimintatuokioiden etukäteissuunnitteluun. Esimerkiksi opiskelijan, jolle tekeminen on uutta, tulee toteuttaa suunnittelu seikkaperäisemmin ja kirjoittaa kaikki huomioitavat asiat muistiin. (Helenius & Korhonen 2008: 184.) Lähdimmekin suunnittelemaan opinnäytetyötämme sekä siihen liittyviä toiminnallisia tuokioita hyvin perusteellisesti. Kirjasimme ylös opinnäytetyöprosessin aloitusvaiheessa käydyssä keskustelussa Vantaan paikallisyhdistyksen toiminnanjohtajan kanssa esiin nousseita ideoita opinnäytetyön aiheeseen sekä toiminnallisiin menetelmiin liittyen.

Työelämän yhteistyökumppanimme antoi meille hyvin vapaat kädet lähteä toteuttamaan ja suunnittelemaan toimintaa iltapäiväkerhoon. Toiveena toiminnallemme oli kuitenkin sen mahdollisuus huomioida myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset heidän toimiessaan yhdessä muiden lasten kanssa. Erityistä tukea tarvitseville lapsille ryhmän muut lapset ovat tärkeitä niin kognitiivisesti, emotionaalisesti kuin sosiaalisestikin. Taitavampi lapsi pystyy opettamaan uudenlaisia taitoja sekä auttamaan erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta myös monessa muussa asiassa. (Alijoki & Pihlaja 2010: 272.) Iltapäiväkerhoon haluttiin tuoda myös jotain uutta, virikkeellistä ja ohjattua toimintaa. Vaihdoimme Vantaan paikallisyhdistyksen toiminnanjohtajan kanssa ajatuksiamme toiminnan toteuttamisesta ja toimintaan osallistuvasta ryhmästä niin sähköpostitse kuin puhelimitse. Yhteisten pohdintojen ja ajatusten vaihdon jäl-

keen päädyimme siis integroituun kahdeksan hengen ryhmään, johon iltapäiväkerhon ohjaajat valitsivat meille neljä tukilasta ja neljä erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta.

Ryhmämme ei ollut kiinteä, sillä hyvin suurella todennäköisyydellä kaikki toimintaamme osallistuvista lapsista eivät olisi paikalla jokaisella toimintakerralla. Lapsen ollessa poissa, voitiin ryhmään siis ottaa mukaan joku muu iltapäiväkerhon lapsista. Tällä halusimme varmistaa, että toimintaamme osallistuisi jokaisella kerralla mahdollisuuksien mukaan mieluummin kahdeksan lasta kuin vain muutama lapsi, sillä toimintamme tarkoituksena oli kuitenkin selvittää sen mahdollista käytettävyyttä iltapäiväkerhotoiminnassa. Toimintamme ei ollut jatkuvaa, vaan jokaisella kerralla vaihdoimme kuvallisen ilmaisun käytettyä menetelmää, joten sen puolesta lasten vaihtuvuus ei ollut ongelma.

Toimintamme suunnittelun pohjana olivat Kansallisen Lastenliiton arvot sekä yhteistyökumppanimme toiveet toiminnan tarkoitukselle. Suunnittelussa on otettava huomioon toimintaan osallistuva ryhmä, sillä se vaikuttaa siihen, mitä ja miten toiminta on suunniteltava (Helenius & Korhonen 2008: 184). Lähtiessämme suunnittelemaan tarkemmin toiminnallisia tuokioitamme, meillä ei ollut tarkkaa tietoa siitä, millaisia tuen tarpeita ryhmään osallistuvilla lapsilla on. Kansallisen Lastenliiton toiminnanjohtaja osasi kuitenkin yleisesti kertoa meille kyseisessä iltapäiväkerhoryhmässä mukana olevien lasten erityisen tuen tarpeista.

Lähdimmekin osittain teorian kautta pohtimaan ja rakentamaan toimintatuokioita, sillä kasvatuksessa keskeistä on ymmärtää teorian merkitys sekä osata soveltaa sitä käytännön tilanteisiin etsimällä erilaisille lapsiryhmille sopivia menetelmiä (Järvinen ym. 2009: 125). Saimme toiminnan suunnittelun pohjaksi myös iltapäiväkerhon kuukausisuunnitelman, josta pystyimme selvästi havainnoimaan kuvallisen ilmaisun menetelmien käytön jäävän hyvin vähäiseksi iltapäiväkerhotoiminnassa. Näin ollen siis opinnäytetyömme tarkoituksen ja tavoitteiden, teorian, ryhmän ja siihen osallistuvista lapsista saatujen alustavien tietojen sekä yhteisten pohdintojen ja kokemustemme perusteella lähdimme suunnittelemaan toimintaa, joka pohjautui erilaisiin kuvallisen ilmaisun menetelmiin.

Taidekasvatuksessa korostuu luomisen ja tekemisen ilo, ei niinkään lopputulos. Taide- ja taitekasvatus, kuten maalaaminen, piirtäminen ja muovailu, pyrkivät tarjoamaan lapselle välineitä itsensä ilmaisuun, elämysten ja kokemusten vastaanottamiseen sekä johdattaa lapsia luovuuteen. Kuvallisen ilmaisun kautta kehittyvät myös lapsen visuaalinen ajattelu, avaruudellinen taju, mielikuvitus ja kädentaidot. (Järvinen ym. 2009: 168.) Koimme kuvallisen ilmaisun olevan toimintaa, johon jokainen lapsi pystyy tasapuolisesti osallistumaan taidoistaan riippumatta. Omat aikaisemmat kokemukset kuvallisen ilmaisun käytöstä lapsiryhmien kanssa olivat vähäiset, mutta sitäkin positiivisemmat. Uuden toiminnan kehittämisen lisäksi lähdim-

me hakemaan myös itsellemme lisää kokemuksia ohjaajuuteemme saaden samalla uusia näkökulmia kuvallisen ilmaisun käytön toimivuudesta integroidussa iltapäiväkerhon pienryhmässä.

Rakensimme neljä erilaista kuvallisen ilmaisun tuokiokokonaisuutta. Lapsiryhmässä toteutetun toiminnan suunnittelussa on ensisijaisen tärkeää huomioida lasten tuen tarpeen alueet sekä järjestää turvalliset ja oppimista myönteisesti edistävät toiminnan rakenteet ja olosuhteet (Alijoki & Pihlaja 2010: 268, 272). Tuokioiden suunnittelussa ja tuokiokohtaisten tavoitteiden asettelussa pyrimmekin ottamaan parhaamme mukaan huomioon toimintaan osallistuvien lasten edellytykset ja lähtökohdat kyseiselle toiminnalle sekä myös käytettävissä olleen tilan, välineiden ja materiaalien hyödynnettävyyden. Jotta toiminta olisi ollut mahdollisimman sujuvaa ja onnistunutta, kävimme ennen toimintakertoja tutustumassa iltapäiväkerhon tiloihin sekä siellä jo valmiiksi oleviin materiaaleihin. Suurimman osan toimintaamme tarvittavista materiaaleista saimme Kansallisen Lastenliiton kautta, mutta kahdelle viimeiselle toimintakerralle otimme kuitenkin omalta koulultamme mukaan ruskeaa rullapaperia.

6.4 Erityisen tuen huomiointi toiminnassa

Koska toimintatuokioillemme osallistuva ryhmä koostui osittain erityistä tukea tarvitsevista lapsista, koimme tärkeäksi perehtyä kirjallisuuden kautta seikkoihin, joihin meidän tuli eritoten kiinnittää huomioita niin toiminnan suunnittelussa kuin ohjauksessa. Teorian kautta saadun tiedon perusteella voidaan sanoa, että toimintatuokiossa pystyimme huomioimaan erityistä tukea tarvitsevat lapset integroidun ryhmän ja ryhmäkoon, oman ohjaajana toimimisen sekä valitun toiminnallisen menetelmän avulla.

Lapsen kehityksen kannalta olennaista on se päivittäinen toiminta, johon lapsi osallistuu kodin lisäksi myös niin päiväkodissa kuin koulussa. Lapsi oppii ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja etenkin erityistä tukea tarvitsevalle lapselle koulussa sekä päiväkodissa tapahtuva mallioppiminen on yksi keskeinen oppimisen muoto. Vertaisryhmä tarjoaa hyviä sosiaalisia ja kognitiivisia malleja erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. (Jylhä 2007: 201.) Toimintamme toteutettiin integraation periaattein, jolloin toimintaan osallistuvassa ryhmässä puolet lapsista oli tukilapsia ja puolet erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Lapset pääsivät näin ollen toimintatuokioiden aikana harjoittelemaan sekä vuorovaikutustilanteita että sosiaalisia taitoja.

Käytännössä lasten yksilöllinen tukeminen tarkoittaa niitä toimenpiteitä, jonka avulla erityisen tuen tarpeeseen vastataan. Näitä keinoja yleisellä tasolla ovat esimerkiksi pienryhmätyöskentely sekä yhteistoiminnallisten ryhmien käyttäminen. Kun lapset toimivat ohjaajan suunnittelemissa pienryhmissä, kaverilta saatu ohjaus ja apu ovat merkittävässä asemassa erityistä tukea tarvitsevan lapsen kannalta, vaikka ohjaaja vastaakin aina oppimiseen liittyvis-

tä asioista. (Jylhä 2007: 203.) Koimme järjestetyn toiminnan ja sen tavoitteiden toteutumisen kannalta tärkeäksi työskentelyn nimenomaan pienryhmässä, sillä se mahdollisti rauhallisen työskentelytilan sekä lasten huomioimisen paremmin yksilöinä vastaten heidän tuen tarpeisiin. Pienryhmätoiminnalla voidaan myös tukea lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Järvinen ym. 2009: 78).

Lapsen kanssa työskentelevien on tärkeää olla tietoisia lapsen opettamis- ja ohjaustoiminnan lähtökohdista. Ohjauksen tulee olla tavoitteellista, jolloin oppimisympäristöt suunnitellaan vastaamaan lapsen yksilöllisiä tarpeita. Ohjaajan psyykinen läsnäolo on tärkeää lapsen käyttäytymisen havaitsemisen sekä hänen toimintansa ja taustatekijöiden ymmärtämisen kannalta. (Korhonen 2014: 270.) Ohjaajina asetimme toiminnallemme tavoitteita, joiden toteutumiseen halusimme kiinnittää huomiota toimintatuokioiden aikana. Ohjaajina toimimme motivoituneesti tehden työskentelystä havaintoja, jotka osaltaan mahdollistivat toiminnan muuttamisen ja kohdentamisen vastaamaan paremmin lasten tuen tarpeita.

Toimiessamme ohjaajina pyrimme rohkaisevaan ja kannustavaan työotteeseen, sillä kasvattajan tehtävä on tukea lapsia heidän omissa ratkaisuissaan työskentelyn aikana (Korhonen 2014: 274). Toiminnassamme halusimme tukea lapsia omatoimisuuteen suunnittelemalla ohjaustuokit tarkoiksi jättäen tuotoksen tekemisessä kuitenkin varaa lapsen omille ideoille ja kokeiluille. Kun kasvattaja on aloitteentekijä, hän on mukana toiminnan alkutilanteessa ja antaa ohjeet työskentelyyn. Lapset toimivat työskennellessään omatoimisesti ja omien valintojensa mukaisesti. Erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat saada tällöin merkittävän tuen toiminnan aloitukseen, jonka jälkeen he pystyvät jatkamaan toimintaa joko itsenäisesti tai yhdessä toisen lapsen kanssa. (Korhonen 2014: 273.) Tuokioiden alussa annoimme lapsille selkeät ja johdonmukaiset työskentelyohjeet ja varmistimme jokaisen lapsen pääsevän alkuun omassa tuotoksessaan. Emme pakottaneet ketään toimintaan, mutta huomasimme kannustavalla ja sensitiivisellä ohjausotteella olevan suuri merkitys toiminnan mielekkyyden löytämisessä sekä etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemisessa.

Toiminnalliseksi menetelmäksi valitsimme kuvallisen ilmaisun, sillä taiteellisen toiminnan tavoitteena on lapsen kokonaiskehitys ihmisenä, ei niinkään lopputuloksen onnistuminen ulkoisilla kriteereillä arvioituna. Taide on osittain huoletonta tekemistä, jolla voidaan ilmaista itseä sekä kokea elämyksiä. (Häkkä 2014: 207, 242.) Jokainen lapsi pystyi siis osallistumaan tasavertaisesti toimintaan omista erityisen tuen tarpeistaan huolimatta. Taidekasvatuksen merkitys näkyy myös siinä, että jokaisen henkilökohtainen osaaminen antaa itseluottamusta etenkin lapsille, jotka hahmottavat maailmaa enemmän tekojen kuin sanojen kautta (Häkkä 2014: 242). Kuvallisen ilmaisun myötä lapset pystyivätkin kokemaan yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta sekä ilmaisemaan itseään taiteen avulla.

6.5 Dokumentointi- ja arviointimenetelmät

Arvioinnin merkitys laadukkaan varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen työyhteisön kehittämisessä on tärkeää. Oman työn arviointia pidetään yhtenä olennaisena osana kasvatusalan asiantuntijuutta. (Kupila 2004: 113.) Laadimmekin jo opinnäytetyön toimintakertoja suunniteltaessa itsearviointikysymykset (liite 1) liittyen omaan ohjaajuuteemme ja sen kehittämiseen. Kysymyksillä pyrimme selvittämään suoriutumistamme toiminnan ohjaajina, tavoitteiden toteutumista, toimintatuokioiden onnistuneisuutta ja siihen vaikuttaneita seikkoja sekä keskinäistä työnjakoa ja yhteistyötä. Lisäksi teimme erikseen työntekijöille heidän arviointiaan auttavat haastattelukysymykset (liite 2) toiminnan tavoitteiden pohjalta. Kysymykset liittyivät niin tuokiokohtaisiin kuin opinnäytetyön tavoitteisiin sekä niiden toteutumiseen, käytännön järjestelyihin, toimintaamme ohjaajina sekä toiminnan hyödyntämiseen jatkossa.

Pyrimme niin itsearviointikysymysten kuin haastattelukysymysten avulla saamaan mahdollisimman monipuolisia vastauksia opinnäytetyön tavoitteiden ja tarkoituksen toteutumisesta. Korostimme työntekijöille jo vieraillessamme iltapäiväkerhossa, että palautteen saaminen on meille hyvin arvokasta opinnäytetyömme ja oman ohjaajutemme kehittämisen kannalta. Palautetta saimmekin välittömästi toimintakertojemme jälkeen iltapäiväkerhon ohjaajalta, joka oli seuraamassa kyseessä ollutta tuokiota. Palautteeseen kuuluvat niin kehuja, kehittämiskohteita, toisten ideoiden kuuleminen, työn neutraali pohtiminen sekä kiinnostuksen osoittaminen toisen työtä kohtaan. Palautteen vastaanottaminen ja palautteen antaminen kehittyvät jatkuvassa harjoittelussa. (Järvinen ym. 2009: 163.) Jaoimme haastattelukysymykset työntekijöille jo toimintatuokioiden alussa, jolloin heillä oli toiminnan aikana mahdollisuus kirjata havaintojaan ylös. Palautteessa työntekijä arvioi toiminnan onnistuneisuutta kokonaisuutena opinnäytetyön tavoitteiden sekä tuokiokohtaisten tavoitteiden pohjalta käyttäen siis apunaan laatimiamme haastattelukysymyksiä. Saimme palautetta myös omista ohjaustaidoistamme sekä kehitysideoita ja rakentavaa palautetta toimintaa ajatellen.

Opinnäytetyömme tavoitteiden kannalta koimme tärkeäksi kerätä palautetta myös lapsilta jokaisen toimintatuokion jälkeen. Palautteen keräsimme vapaamuotoisena haastatteluna, jossa käytimme apuna värillisiä hymiökortteja. Näistä kolmesta kortista lapsi sai valita omaa tunnettaan vastaavan hymiö-kortin ("iloinen" - "epävarma" - "surullinen") sekä perustella valintaansa esimerkiksi kertomalla, mikä toiminnassa oli mukavinta. Menetelmänä hymiökortit olivat toimivia, joskin palautteenannon aikana kyselimme lapsilta vielä tarkentavia kysymyksiä, kuten "Piditkö maalaamisesta", jolloin saimme arvokasta lisätietoa toiminnan tavoitteiden ja kehittämisen arviointiin. Viimeisen toimintakerran jälkeen kertosimme myös lyhyesti lasten kanssa kaikkien neljän toimintakerran sisällön, ja pyysimme jokaista lasta kertomaan heille mielisimmän toimintakerran. Kirjasimme niin lapsilta kuin työntekijöiltä saadun palautteen välittömästi ylös.

Annoimme lisäksi toisillemme vertaispalautetta, sillä vuorovaikutustaitoihin sisältyvät viestintä- ja yhteistyötaitojen lisäksi myös taito antaa ja ottaa vastaan palautetta (Järvinen ym. 2009: 163). Opinnäytetyöprosessin aikana pyrimme luomaan ilmapiirin, jossa pystyimme rehellisesti vaihtamaan mielipiteitämme niin toimintaan kuin toiminnan ohjaukseen liittyvissä asioissa. Työyhteisön jokaisen jäsenen tulisikin pyrkiä kannustavan ilmapiiriin ylläpitämiseen, sillä kaikki jäsenet ovat tasavertaisia ja aktiivisia osallistujia, joilla on mahdollisuus ilmaista eriävät mielipiteet (Järvinen ym. 2009: 162). Vertaispalaute mahdollisti ammatillisen osaamisen kehittämisen, mikä taas oli merkittävää omien ohjaustaitojemme kehittymisen kannalta. Avoin keskustelu oli tärkeää koko opinnäytetyöprosessin arviointia ajatellen, sillä ideat, uudet näkökulmat ja mahdollisuudet työskentelyyn avautuivat juurikin mielipiteiden jakamisen yhteydessä.

Jokaisen toimintakerran jälkeen jäimme koululle tekemään yhteenvedon kyseessä olleesta toimintakerrasta. Kävimme läpi omia tuntemuksiamme, saatua palautetta, toiminnan sujuvuutta ja ohjaajina toimimista. Kirjoitimme toiminnasta mieleen nousseet asiat ja havainnot ylös ranskalaisin viivoin. Dokumentoinnissa kasvattajat havainnoivat prosesseja ja tekevät ne näkyviksi myöhempää tarkastelua varten. Dokumentoimalla lasten työskentelyä esimerkiksi kirjaamalla, valo- ja videokuvaamalla sekä haastatteleamalla voidaan tallentaa luovan työskentelyn merkityksellisempiä hetkiä ja oppimiskokemuksia. (Rintakorpi 2009: 85.) Lasten teoksia on mahdollista käyttää muun tiedon, kuten tilanteiden havainnoinnin ohella tulkinnallisena materiaalina (Jylhä 2007: 207). Otimmekin jokaisen toimintakerran jälkeen valokuvia lasten töistä. Lasten työt olivat ainutlaatuisia taidekuvia, joissa kaikissa näkyi lapsen oma kädenjälki sekä luovuus ja ajattelumaaailma. Töistä tuli hyvin persoonallisia, ja niistä pystyi selvästi huomaamaan lasten ymmärtäneen toiminnan idean ja tarkoituksen. Lasten tuotosten kautta pystyimme arvioimaan myös osittain toiminnan haasteellisuutta ja nautinnollisuutta. Katsoessamme esimerkiksi kuvanpainantakerralla tehtyjä töitä, oli jokaisessa työssä kokeiltu rohkeasti erilaisia painannan tekniikoita sekä paljon eri värejä.

Erilaisten dokumenttien avulla on mahdollista saada näkyviin koko prosessin kaari. Saamme käsityksen siitä, mitä tehtiin, mikä johti mihinkin, mitä keksittiin, mistä nautittiin, mikä oli haasteellista ja myös mihin tämä kaikki johti. (Rintakorpi 2009: 85.) Kirjoitimme opinnäytetyöprosessin aikana kumpikin omaa reflektoivaa oppimispäiväkirjaa, jonne kirjasimme ylös kaikki yksittäiset ja yleiset havainnot, joita teimme toimintakertojen aikana. Kirjatut havainnot liittyivät esimerkiksi toiminnan onnistumisiin ja kehittämiskohteisiin, tavoitteiden saavuttamiseen, lasten emotionaaliseen tilaan sekä lasten toimintaan ja käyttäytymiseen muiden lasten kanssa. Pyrimme kiinnittämään huomiota myös lasten sanallisen viestinnän lisäksi sanattomaan viestintään. Kirjasimme havaintoja ylös, jotta pystyimme peilaamaan niitä asettamiimme tavoitteisiin. Näiden havaintojen pohjalta saimme tietoa esimerkiksi siitä, onko

lapsi iloinen tai pelokas sekä miten lapsi toimii sosiaalisissa tilanteissa ikäisensä kanssa, ja tukeeko vertaistoiminta erityistä tukea tarvitsevaa lasta.

Dokumentoinnin avulla pystytään näkemään siis ne osat, joista kokonaisuus muodostuu. Lisäksi voidaan nostaa esille myös prosessiin sisältyneet toiminnan tavoitteet. Dokumentoinnin voidaan nähdä toimivan niin arvioinnin työkaluna sekä toiminnan suunnittelun apuvälineenä. (Rintakorpi 2009: 89.) Tekemiemme havaintojen perusteella pystyimme muokkaamaan seuraavia tulevia toimintakertoja, mikäli huomasimme, ettei jokin asia toiminut kyseisessä ryhmässä. Esimerkiksi ensimmäisellä toimintakerralla käytimme alkupiirissä isoa lankakerää apuvälineenä tutustuessamme toisiimme. Totesimme omien havaintojemme pohjalta tämän olleen kuitenkin huono ratkaisu, joten jätimme lankakerän käytön pois kaikilla muilla toimintakerroilla.

Ammattitaitoisen ohjaajan tulisikin arvioida omaa työtään sekä pohtia toiminnan onnistuneisuutta. Toiminnasta tulisi erottaa onnistumiset ja epäonnistumiset sekä mitä, miten ja miksi seuraavalla kerralla voisi tehdä toisin. (Järvinen ym. 2009: 174.) Varasimme jokaisen toimintatuokion jälkeen aikaa siis myös pohdinnalle ja reflektoinnille. Itsearviointissa keskityimme oman ohjaajuuden sekä ammatillisuuden reflektointiin sekä pyrimme kriittisesti pohtimaan, mikä onnistui ja mitkä olivat kehittämisen kohteet. Valmiiksi laaditut itsearviointikysymykset auttoivat meitä kiinnittämään reflektoinnissa huomioita opinnäytetyön tavoitteiden kannalta tärkeisiin kysymyksiin. Omien havaintojen tekeminen itselle näkyväksi auttoi huomaamaan seikat, jotka tukivat toiminnan onnistumista sekä kehittymistämme ryhmänohjaus - ja ryhmänhallintataitojen osalta. Yhtälailla pystyimme näkemään paremmin myös toiminnan haasteet.

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa esitämme kootusti opinnäytetyömme tavoitteet, toteutus- ja dokumentointitavat sekä niihin liittyvät arviointikysymykset.

Tavoite	Toteutustapa	Dokumentointitapa	Arviointikysymykset
<u>1. Tavoite</u> Ilon ja onnistumisen kokemusten tarjoaminen lapsille kuvallisen ilmaisun kautta	Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi, kannustavan, kiireettömän ja positiivisen ilmapiirin luominen	Toiminnan havainnointi (sanallinen sekä sanaton viestintä), refleктоiva oppimispäiväkirja, palaute lapsilta ja työntekijöiltä	Miten ilon ja onnistumisen kokemukset näkyivät lasten toiminnassa?
<u>2. Tavoite</u> Kehittää omaa ohjaajutta ryhmänohjaus- ja ryhmähallintataitojen osalta	Toiminnan tavoitteellinen suunnittelu, toteutus ja selkeä ohjaaminen	Refleктоiva oppimispäiväkirja, palaute lapsilta ja työntekijöiltä, vertaisarviointi	Miten toimin ohjaajana? Miten kehityin ammatillisesti prosessin aikana?
<u>3. Tavoite</u> Huomioida erityistä tukea tarvitsevat lapset toiminnassa	Toiminnan suunnittelu ja järjestäminen integroidussa pienryhmässä, tuntien tavoitteellinen ohjaaminen	Työntekijöiden palaute, omat havainnot toiminnan aikana	Miten ja millä keinoin erityisen tuen tarpeet huomioitiin toiminnassa? Tukiko järjestetty toiminta erityistä tukea tarvitsevia lapsia?
<u>4. Tavoite</u> Uuden toiminnan kehittäminen iltapäiväkerhoon	Kuvallisen ilmaisun toiminnan suunnittelu ja toteutus sekä arviointi	Työntekijöille laaditut haastattelukysymykset	Voiko iltapäiväkerhoon suunniteltua toimintaa hyödyntää tulevaisuudessa?
<u>5. Tavoite</u> Tuokiokohtaiset tavoitteet, joiden tarkoituksena oli arvioida tuokioiden onnistuneisuutta ja hyötyjä lapsiryhmässä	Toiminnan suunnittelu mahdollisimman monipuoliseksi ja sopivan haastavaksi, toteutus ja arviointi	Työntekijöiden palaute, refleктоiva oppimispäiväkirja	Miten asettamamme tavoitteet toteutuivat/näkyivät toiminnassa?

Taulukko 1: Opinnäytetyömme tavoitteet, toteutus- ja dokumentointitavat sekä arviointikysymykset.

7 Kuvallisen ilmaisun toimintakerrat

Valitsimme neljän toimintatuokion kokonaisuuteen mahdollisimman monipuolista sekä sopivasti haastavaa toimintaa, joka on myös tulevaisuutta ajatellen helposti muokattavissa esimerkiksi vaihtamalla musiikkia tai kokeilemalla erilaisia painannan välineitä. Taiteellisten kokemusten intensiivisyys ja lumoava vaikutus herättävät lapsen toiminnallisuuden ja tempaavat mukaan toimintaan. Taidetta kokeilevan ja tekevän lapsen esteettisessä maailmassa nähdään oppimisen iloa, ääniä, värejä sekä toiminnassa yhdistyvät eri aistialueiden kokemukset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 23.) Niin musiikkimaalauksen kuin tarinamaalauksen ideana oli, että lapset pääsevät käyttämään eri aistialueitaan sekä tuottamaan kuvallista ilmaisua kuulemastaan nousseiden tunteiden, ideoiden ja ajatusten herättäminä.

Musiikkimaalauksen halusimme ottaa toimintaan mukaan etenkin musiikin eheyttäväksi todetun voiman vuoksi. Eheyttävä taidekasvatus on vahvasti yhteydessä tunteiden ilmaisuun sekä toisen rooliin samaistumiseen (Ruokonen 2012: 133). Musiikin yhdistäminen kuvataiteeseen esimerkiksi musiikkimaalauksen tai laululeikkien avulla innostavat lasta tarjoten hänelle mahdollisuuden itsensä kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen (Häkkinen 2014: 233-234). Taiteen kautta lapsi voi tehdä myös asioita, joita ei muuten välttämättä uskaltaisi tehdä (Ruokonen 2012: 134). Kaikkien toiminatatuokioihin osallistuvien lasten, mutta etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta uskoimme musiikin toimivan innoittavana ja toimintaa tukevana elementtinä lähdettäessä tekemään omaa kuvallista tuotosta.

Toimintatuokioita suunniteltaessa halusimme lasten tuottavan yhdellä toimintakerroista yhteisen työn, joten otimme tämän työskentelymuodon mukaan musiikkimaalaukseen. Yhteisen työn tekeminen luo yhteisiä mieleen jääviä kokemuksia, joilla voidaan lisätä ryhmän ”me”-henkeä (Jylhä 2007: 204). Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle on tärkeää saada kokea kuuluvansa ryhmään ja työskennellä yhdessä muiden ikäistensä kanssa. Yhteisessä oppimisympäristössä myös ryhmän ja yhteisön normit ja käyttäytymistavat tulevat kaikille tutuiksi. (Jylhä 2007: 201.) Toiminta vahvisti ryhmäläisten yhteenkuuluvuuden tunnetta heidän tuottaessaan yhteisen ison maalauksen, josta oltiin jälkeenpäin hyvin ylpeitä. Toiminnan alussa lapset kävivät yhteisesti läpi toiminnan sääntöjä, jossa nousi esiin yleisesti yhteiskunnassamme arvostettuja normeja.

Lasten vahvuusalueita voidaan hyödyntää parityöskentelyssä, ja luoda tätä kautta onnistumisen kokemuksia, jotka vaikuttavat myönteisen minäkuvan kehittymiseen. Näin voidaan myös muuttaa ryhmäläisten asennetta erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohtaan. (Jylhä 2007: 204.) Niin kehonkuvakollaasissa kuin kuvanpainannassa lapset toimivat pareittain, minkä koimme tärkeäksi elementiksi toimintoja suunniteltaessamme. Pyrimme muodostamaan lapsista pare-

ja, jotka täydensivät toisiaan omien vahvuusalueidensa kautta, jolloin erityistä tukea tarvitseva lapsi sai myös kaivattua vertaistukea omalle työskentelylleen. Kehonkuvakollaasissa sekä kuvanpainannassa käytetyt menetelmät sopivat kaikille lapsille ilman valmista osaamista, sillä kollaasin tekemisessä tarvitaan vain leikkaus - ja liimaustaitoja. Maalaamaan taas pystyy jokainen, jolla sivellin pysyy kädessä. (Häkkä 2014: 216). Haastetta mutta samalla myös iloa toimintaan toi kuitenkin työskentely yhdessä toisen kanssa.

Tarinamaalaus oli ainut neljästä toimintakerrasta, jolloin lapset työskentelivät koko toiminnan ajan itsenäisesti tehden oman kuvallisen tuotoksen. Halusimme virittää toimintojen aikana lasten mielikuvituksen käyttöä luovuuden synnyttäjänä, ja siksi käytimme yhdellä tuokioista apunamme tarinaa. Lukemalla lapsille satuja voidaan vaikuttaa lapsen tunteiden käsittelemiseen ja mielikuvituksen kehittymiseen. Sadut tarjoavat lapsille iloa ja kiehtovia tunne-elämyksiä sekä satujen kautta lapsi voi käsitellä esimerkiksi surua, pelkoa ja iloa. (Järvinen ym. 2009: 177-178.) Tarinamaalaukseen valitun tarinan tarkoituksena oli herättää lapsissa positiivisia tunteita, jotka lapsi sai tuoda esiin maalaamalla tarinan pohjalta.

7.1 Musiikkimaalaus

Ensimmäinen ohjauskerta 8.1.2015 - Musiikkimaalaus

Toiminnan kesto noin 50min. Ryhmäkoko 8.

Tarvikkeet: iso rullapaperi, maaleja, pensselit, muumimusiikki, musiikkisoitin (tietokone), maalarinteippiä, käsipaperia, hymiö-kortit.



Kuva 1: Musiikkimaalaus

Kuva 2: Musiikkimaalaus

Toiminnan tarkoituksena oli ohjata ryhmässä musiikkimaalausta. Lapset tekivät yhteisen ison työn niin, että kaikki maalasivat samanaikaisesti musiikin soidessa. Valitsimme toimintaan musiikkia, mikä olisi mahdollisimman monisävyistä ja inspiroivaa. Musiikin tarkoituksena oli herättää ajatuksia ja mielikuvia sekä auttaa lapsia keskittymään itse tekemiseen. Rohkaisim-

me lapsia kokeilemaan eri värejä musiikin tunnelman mukaan ja korostimme jokaisen omaa osaamista. Tuotoksen ei siis tarvinnut esittää mitään, tärkeintä oli jokaisen osallistuminen ja luovuuden käyttäminen. Toiminnan tavoitteena olivat ryhmäytyminen ja yhdessä tekeminen sekä ilon ja luovuuden löytäminen musiikista ja kuvallisesta ilmaisusta.

Aloitimme tuokion istuutumalla lattialle piiriin. Esittelimme itsemme ja kerroimme, miksi olimme tulleet ohjaamaan neljä toimintakertaa iltapäiväkerhoon. Seuraavaksi tutustuimme toisiimme lyhyen nimileikin avulla, jossa lankakerää heittelemällä toiselta toiselle lapset saivat kertoa oman nimensä sekä musiikkimaustaan ja mahdollisista musiikillisista harrastuksista. Nimileikin jälkeen kerroimme lapsille mitä he pääsevät tekemään ja ohjasimme lapset pöytien ääreen.

Maalauksesta oli tarkoituksena tehdä iso yhteinen teos, joten neuvoimme lapsia huomioimaan myös muiden maalaukset. Ennen kuin lapset saivat aloittaa maalaamisen, pyysimme heitä kuuntelemaan tarkkaan taustalla soivaa musiikkia, ja vasta sen jälkeen valitsemaan musiikista mieleen tulevan tunnetilan, värin sekä tavan maalata. Yhtä musiikkikappaletta soitettiin aina noin 2-3 minuuttia. Kun musiikki loppui, lopetettiin myös maalaaminen hetkeksi, vaihdettiin paikkaa ja jatkettiin maalaamista taas kun uusi kappale alkoi soida. Paikkoja vaihdettaessa tarkoituksena oli jatkaa toisen aloittamaa maalausta tai vaihtoehtoisesti tehdä oma tuotos tyhjään tilaan. Paikkaa vaihdettiin niin monta kertaa, kunnes lapsi istui taas omalla paikallaan.

Kun maalaukset olivat valmiit, keräsimme lapsilta pensselit ja ohjasimme heidät käsipesulle. Lopuksi kokoonnuimme yhteisen teoksen ääreen, jolloin jokainen sai kertoa omasta teoksestaan niin halutessaan. Keräsimme lapsilta palautteen toiminnasta hyödyntämällä kolmea erilaista hymiö-korttia, joista he saivat valita iloisen, epävarman tai surullisen. Lopuksi kiitimme lapsia palautteesta ja toimintaan osallistumisesta.

7.2 Kehonkuvakollaasi

Toinen toimintakerta 12.1.2015 - Kehonkuvakollaasi

Toiminnan kesto noin 40min. Ryhmäkoko 8.

Tarvikkeet: 8 isoa valkoista paperia, tusseja, väriahaliituja, aikakauslehtiä, liimaa, saksia, hymiö-kortit.



Kuva 3: Kehonkuvakollaasi

Toiminnan tarkoituksena oli tehdä oma kehonkuva-kollaasi. Ideana oli, että lapset saivat pareittain piirtää toistensa ääriviivat maassa olevalle isolle paperille. Näin saimme jokaiselle lapselle heidän oman kehonkuvansa. Tämän jälkeen lapset etsivät lehdistä omaan elämäänsä ja itseensä liittyviä kuvia, jotka he liimasivat kiinni aiemmin tehtyyn kehonkuvaan. Ohjasimme lapsia etsimään kuvia, jotka kuvasivat heitä itseään positiivisesti. Lopuksi jokainen sai kertoa miksi oli valinnut tiettyjä kuvia ja miten ne kuvasivat itseään. Toiminnan tavoitteena oli vahvistaa positiivista minäkuvausta työskentelyn kautta.

Kokoonnuimme toiminnan aluksi jälleen yhteiseen piiriin lattialle. Esittelimme itsemme uusille toimintaan osallistuville lapsille ja teimme tutun nimileikin uudelleen. Tällä kertaa johdattelimme lapsia päivän aiheeseen pyytämällä heitä kertomaan asioita, joissa he kokevat olevansa hyviä. Ennen toimintaan siirtymistä kerroimme, mitä tänään tehdään ja jaoimme lapset pareihin.

Parit saivat itse valita kumpi heistä piirtää ensin toisen kehonkuvan ja kumpi toimii mallina. Tämän jälkeen lapset alkoivat etsiä itsenäisesti lehdistä kuvia, jotka liittyivät heidän vapaa-ajan viettoon ja harrastuksiin sekä muihin kiinnostuksen kohteisiin. Kuvat leikattiin irti ja liimattiin omaan kehonkuvaan. Lapset saivat myös halutessaan piirtää työhönsä itselleen tärkeitä asioita. Ohjaajina olimme koko ajan lasten saatavilla ja autoimme heitä tarvittaessa.

Kun työt olivat valmiit, kiersimme yksitellen jokaisen lapsen luona kyselemässä mitä kuvia hän oli valinnut ja miksi. Ohjaajina annoimme jokaiselle positiivista palautetta ja huomioimme jokaisen lapsen yksilönä. Lopuksi kokoonnuimme yhteiseen piiriin ja keräsimme palautteen tuttujen hymiö-korttien avulla.

7.3 Tarinamaalaus

Kolmas toimintakerta 15.1.2015 - Tarinamaalaus

Toiminnan kesto noin 40min. Ryhmäkoko 6.

Tarvikkeet: Satu (Aavehylky), maalauspaperia, maaleja, pensselit, värivahaliidut, hymiökortit.



Kuva 4: Tarinamaalaus

Kuva 5: Tarinamaalaus

Toimintaa varten valitsimme lapsille mielenkiintoisen ja heille todennäköisesti uuden sadun. Ensin luimme sadun rauhallisesti kertaalleen läpi ja pyysimme lapsia keskittymään sekä kuuntelemaan satua. Seuraavaksi satu luettiin uudestaan, mutta pienemmissä osissa ja hitaammin. Lukemisen aikana lapset saivat alkaa piirtämään ja maalaamaan sadussa esiintyviä asioita. Pyrimme etenemään riittävän hitaasti, jotta kaikki pysyisivät toiminnassa mukana. Tavoitteena oli vahvistaa keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta. Jotta työskentely eteni ohjeiden mukaisesti, oli lasten kuunneltava tarkkaan ja annettava muille työrauha.

Alkupiirissä tervehdimme osallistujia ja teimme ennestään tutun nimileikin. Tällä kertaa jokainen lapsi sai kertoa oman lempisatunsa, jonka oli joko itse lukenut tai jonka joku muu oli lukenut hänelle. Kerroimme mitä tuleamme tänään tekemään ja ohjasimme lapset istumaan pöytien ääreen.

Jaoimme lapset kahteen pöytään istumaan ja annoimme lapsille maalauspaperit sekä maalit, jonka jälkeen Jenna luki tarinan Aavehylky. Ennen kuin toiminta alkoi, pyysimme lapsia keskittymään hyvin tarkkaan ja kuuntelemaan tarinaa. Jaoimme vastualueet niin, että Jennan lukiessa Jenni kierteli lasten keskuudessa ja auttoi tarvittaessa. Lapset saivat itse valita milloin käyttävät maaleja ja milloin väriiliituja.

Sitä mukaa kun työt valmistuivat, kiersimme lasten luona antaen heille mahdollisuuden esitellä maalauksensa sekä kertoa, millaista sitä oli tehdä. Tällä kerralla emme kokoontuneet lopupiiiriin, sillä iltapäiväkerhossa alkoi muuta toimintaa lapsille. Pyysimme lapsilta palautteen samalla, kun he kertoivat omista tuotoksistaan.

7.4 Kuvanpainanta

Neljäs toimintakerta 19.1.2015 - Kuvanpainanta

Toiminnan kesto noin 45min. Ryhmäkoko 8.

Tarvikkeet: Maaleja, pensselit, 4 isoa maalauspaperia, hymiö-kortit.



Kuva 6: Kuvanpainanta



Kuva 7: Kuvanpainanta

Toiminnan tarkoituksena oli käyttää omia käsiä paperille painannan välineinä. Toiminta tehtiin parityönä, jolloin parit saivat vuorotellen maalata haluamillaan väreillä toistensa käteen ja painaa sen sitten paperille. Tavoitteena oli vahvistaa vuorovaikutustaitoja sekä harjoitella toisen mielipiteen kuuntelemista ja huomioimista parityöskentelyn avulla.

Jaoimme lapset tällä kertaa suoraan pareittain pöytien ääreen istumaan. Aloitimme ohjeistuksen ja kerroimme selkeästi mitä tullaan tekemään. Kerroimme lapsille esimerkkejä erilaisista tavoista painaa kuvia käden avulla paperille. Lapset maalasivat vuorotellen toistensa käsiin erilaisia kuvioita tai värittivät joko koko kämmenen tai vain jonkin osan siitä, jonka jälkeen painoivat kuvia yhteiselle paperille. Töiden valmistuessa kiersimme jokaisen parin luona ja he saivat yhdessä kertoa tekemästään työstä. Kehotimme myös lapsia kiertelemään katsomassa muiden parien töitä.

Lopuksi iltapäiväkerhon toisesta tapahtumasta johtuen emme kokoontuneet enää loppupiiriin, vaan pyysimme lapsilta lyhyesti palautteen hymiö-korttien avulla lasten istuessa pöytien ääressä. Samalla kertosimme aiemmat toimintakerrat, ja kysyimme, mikä niistä oli ollut kaikkein mieluisin. Lopuksi vielä kiitimme kaikkia lapsia toimintaan osallistumisesta ja mukana olosta.

8 Prosessin kuvaus

Prosessin kuvauksen olemme jakaneet kolmeen eri osa-alueeseen, joista ensimmäisenä käsittelemme järjestettyä toimintaa. Seuraavaksi kuvaamme opinnäytetyön ja tuokiokohtaisten

tavoitteiden toteutumista toiminnallisten osuukien aikana. Viimeisenä osa-alueena käsittelemme omaa ohjaajuuttamme toimiessamme lasten kanssa. Jokaisessa osuudessa peilaamme toimintaa teoriaan.

8.1 Toiminnallinen osuus

Toivoimme toimintamme olevan monipuolista, innostavaa ja kehittävää sekä koimme myös tärkeänä ohjatun toiminnan tukevan lapsen luovuutta. Halusimme toiminnallamme tuoda iltapäiväkerhon arkeen vaihtelua sekä uudenlaisia virikkeitä ja elämyksiä lapsille. Toimintatuokioksi valitsimme musiikkimaalauksen, kehonkuvakollaasin, tarinamaalauksen ja kuvanpainannon, joissa kaikissa pystyimme hyödyntämään kuvallisen ilmaisun erilaisia menetelmiä. Pyrimme luomaan toimintaa, joka tarjoaisi opinnäytetyön tavoitteen mukaisesti lapsille ilon ja onnistumisen kokemuksia. Usein lapset nauttivatkin jonkin aikaansaamisesta omin käsin, ja esittelivät lopputulosta yllpeästi omana aikaansaannoksenaan (Annantalon taidekeskus 2012: 7).

Ohjaamamme toimintatuokiot olivat siis kokeiluja erilaisista kuvallisen ilmaisun menetelmistä ja niiden toimivuudesta iltapäiväkerhon kahdeksan hengen lapsiryhmässä. Laadimme opinnäytetyön yleisten tavoitteiden lisäksi jokaiselle ohjauskerralle myös omat tavoitteet, joiden avulla pystyimme arvioimaan kyseisen toiminnan onnistuneisuutta ja sen mahdollisuuksia iltapäiväkerhossa. Koimme tuokiokohtaiset tavoitteet tärkeäksi, sillä pyrkimyksenämme oli kehittää uutta, pysyvää toimintaa iltapäiväkerhoon. Koska toimintatuokiot olivat lyhyitä, noin tunnin mittaisia yksittäisiä kertoja ilman jatkuvuutta, pystyimme vain suuntaa antavasti arvioimaan toiminnan kannattavuutta iltapäiväkerhossa. Ajattelimme myös osan asetetuista tuokiokohtaisista tavoitteista näkyvän toiminnassa selkeämmin vasta, jos toiminta saisi jatkoa iltapäiväkerhossa. Toiminnan arvioinnin kannalta tuokiokohtaiset tavoitteet helpottivat myös iltapäiväkerhon ohjaajia seuraaman ja arvioimaan toimintaa ja niiden mahdollisuuksia jatkoa ajatellen.

Ohjattu toiminta noudattaa usein tietynlaista kaavaa, josta voidaan erottaa mahdolliset alkujärjestelyt, motivointi ja virittäytyminen toimintaan, itse toimintavaihe, toiminnan lopetus sekä arviointi ja palautteen keruu. (Järvinen ym. 2009: 174.) Suunnittelimme kaikki neljä toimintatuokiota niin, että niissä oli selkeä aloitus, toimintavaihe ja lopetus. Tämä rytmitti toimintaamme ja mahdollisti myös paremmin lapsiin tutustumisen.

Mahdollisten alkujärjestelyjen aikana ja myös niiden jälkeen luodaan lapselle myönteinen, innostava ja turvallinen ilmapiiri. Virittäytyessä toimintaan on mahdollista esimerkiksi keskustella lasten ajatuksista, katsella kuvia tai vaikkapa kuunnella musiikkia. Virittäytymisen ideana on saada lapsi kiinnostumaan tulevasta toiminnasta sekä herättämään uteliaisuutta. Toi-

mintaan tarvittavat materiaalit ja välineet voidaan hakea lasten kanssa yhdessä tai osa niistä voidaan asettaa jo valmiiksi tilaan, jossa toiminta tapahtuu. (Järvinen ym. 2009: 174.)

Saavuimme iltapäiväkerhoon aina vähintään 15 minuuttia ennen tuokion alkua, jotta ehdimme laittaa kyseiselle toimintakerralle tarvittavat materiaalit ja välineet valmiiksi. Koimme toimintamme sujuvuuden ja käytettävissä olevan ajan kannalta paremmaksi ratkaisuksi laittaa maalit, pensselit ja paperit itse valmiiksi jo ennen toiminnan alkua. Kun muut iltapäiväkerhon lapsista olivat lähteneet ulos, pääsimme aloittamaan toimintamme sujuvasti alkupiirillä. Kokoonnuimme jokaisen toimintakerran alussa lattialle piiriin tai pöytien ääreen, jossa virittäydymme alkavaan toimintaan. Pyysimme lapsia kertomaan aina vuorollaan jotain, mikä liittyi kyseisen toimintakerran ohjelmaan. Lapsi sai kertoa oman nimensä ja esimerkiksi mikä on hänen lempivärinsä, mitä hän harrastaa tai missä hän on hyvä, mikä on hänen lempisatunsa tai kuunteleeko hän musiikkia. Halusimme alkupiirin avulla rauhoittaa toiminnan alun ja pohjustaa tulevaa toimintaa sekä herättää lasten kiinnostusta. Lisäksi alkupiirissä pääsimme kulemaan ja keskustelemaan lasten ajatuksista ja mielenkiinnon kohteista.

Itse toiminnan aikana ohjaajan on tärkeää olla kiinnostunut toiminnasta ja kyseisestä aiheesta, sillä lapset pystyvät herkästi aistimaan aikuisen välinpitämättömyyden. Jos kyseessä on uuden asian opettelu, tulee lapsen ohjauksen olla selkeää ja rauhallista. (Järvinen ym. 2009: 174.) Alkupiirissä kerroimme jo mikä on kyseisen kerran aiheena, mutta tarkat ohjeistukset työntekoon annoimme vasta, kun olimme siirtyneet työpisteen ääreen. Pyrimme olemaan mahdollisimman selkeitä selittäessämme tulevaa toimintaa, ja varmistimme jokaisen lapsen ymmärtävän toiminnan idean kysymällä ja vastaamalla lasten esittämiin kysymyksiin.

Koska kasvatustilanteissa ohjaamisella tarkoitetaan lapsen tukemista suoriutua itsenäisesti oman ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti erilaisista askareista, olimme koko työskentelyn ajan lasten saatavilla neuvoen, auttaen ja tukien heidän työskentelyään. Lapselle rakennetaan tilaisuuksia niin yrittämiseen kuin erehtymiseenkin. Kasvattaja rakentaa kuitenkin selkeät rajat ja pysyy johdonmukaisena toiminnan aikana. (Järvinen ym. 2009: 172.) Pidimme työskentelytilanteen rauhallisena ja asetimme työskentelylle selkeät rajat jokaisen toimintakerran alussa.

Kaikessa toiminnassa tulisi myös kunnioittaa lapsen omaa työskentelyrytmiä (Järvinen ym. 2009: 174). Lasten luonteenpiirteet eroavat toisistaan, ja siksi pitkäjänteisyyttäkin on monenlaista. Toiset ovat nopeita työskentelyssään, kun taas toisilla työskentely vaatii enemmän aikaa ja työnteko saattaa hyvinkin katketa välillä ja jatkua myöhemmin. Keskittymistä oppii harjoittelemalla, mutta opettelua keskittymään ei ole tarkoitus kuitenkaan ottaa taiteen tekemisen päätavoitteeksi. Lyhytkestoisempaakin tekemistä voi pitää arvokkaana, sillä yhtäläillä se voi tuottaa tekijälleen suuria ilon kokemuksia. (Annantalon taidekeskus 2012: 10.)

Lasten töiden eriaikainen valmistuminen näkyi myös meidän ohjaamilla toimintakerroillamme. Joukossa oli muutama hyvinkin nopea työskentelijä, kun taas toisille varattu aika ei meinannut millään riittää. Tämä tuotti meille haasteita niin toiminnan suunnittelussa kuin ohjaamisessa. Itse työskentelyyn oli jokaiselle kerralle varattu aikaa noin kaksikymmentä minuuttia, mutta yksilöllisiä töitä tehdessä kaikki lapsista olivat valmiita eri aikoihin. Pyrimme mahdollisuuksiemme mukaan tarjoamaan lapsille lisää tekemistä, mikäli heille jäi ylimääräistä aikaa. Jos työ jäi kesken, sovimme iltapäiväkerhon ohjaajien kanssa lasten saavan jatkaa töitään iltapäiväkerhossa. Musiikkimaalaustuokion iso yhteisesti tehty työ laitettiin iltapäiväkerhotilan seinälle, mutta muut työt lapset saivat halutessaan viedä kotiin.

Kun työt alkoivat olla valmiita, siivosi jokainen lapsi oman paikkansa. Pyysimme lapsia vielä lopuksi kokoontumaan joko lattialle piiriin tai yhteisen pöydän ääreen tarkastelemaan jokaisen tuotoksia. Hetket, jolloin taidekuvia katsotaan yhdessä, tulisi rauhoittaa muilta ärsykkeiltä. Ideana on keskittyä katsomaan ja puhumaan nähdystä. Kuvan pohtimista voidaan alustaa esimerkiksi kysymyksillä; Mitä kuva esittää? Minkälaisia värejä kuvassa on? Siihen, miten lapsi näkee kuvan, vaikuttaa hänen ymmärtämis- ja hahmottamiskykynsä. Siksi lapsi saattaa nähdä teoksen usein eri tavoin kuin aikuinen. (Annantalon taidekeskus 2012: 8-9.) Halusimme antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden kertoa omasta työstään ja sen takana olevista ajatuksista. Emme pakottaneet ketään puhumaan, mutta korostimme kuitenkin, että jokaisen lapsen tulee kuunnella mitä muilla on kerrottavaa. Ajattelimme myös toisten tekemien taidekuvien katsomisen herättävän lapsissa sisäistä pohdiskelua ja ajattelua, joten siksi koimme työskentelyprosessin purkamista tärkeänä.

Toiminnan lopetuksen tulisi olla pehmeä, ja siitä tulisi ilmoittaa lapsille jo hieman etukäteen. Sopiva lopetus voi olla esimerkiksi rauhallinen leikki tai välineiden korjaaminen pois yhdessä. Kun toiminta on loppunut, ohjaaja kiittää lapsia ja antaa palautetta toimintaan osallistumisesta ja sen sujuvuudesta. Myönteisellä palautteella voidaan saada aikaan toiselle hyvä mieli ja onnistumisen tunne. Myös lapsille tulisi antaa aikaa ja mahdollisuus kertoa omista tunteuksistaan, kertoa siitä, mikä oli mukavaa, mikä tuntui vaikealta ja oliko toiminnassa jotain uutta. (Järvinen ym. 2009: 174.)

Lopetimme toimintamme aina kiittämällä lapsia toimintaan osallistumisesta sekä antamalla pienimuotoisesti palautetta lasten toiminnasta työskentelyn aikana. Vastavuoroisesti lapset antoivat myös meille palautetta toiminnasta. Käytimme palautteen antamisen apuvälineenä hymynaamakortteja, jotka kuvasivat lapselle toiminnasta jäänyttä tunnetilaa. Lapset saivat vuorollaan valita ”tykkäsin”, ”en tykännyt” tai ”en osaa sanoa” kortin ja perustella valintansa. Annoimme lasten myös kertoa vapaasti omia mielipiteitään työskentelyyn liittyen. Pyrimme itse kuuntelemaan jokaista lasta tasapuolisesti, sillä aktiivisella kuuntelulla vahvistamme

puhujan käsitystä omista vahvuuksista ja voimavaroista. Toisen aktiivinen kuuntelu viestii hyväksynnästä ja se auttaa puhujaa selkeyttämään tuntemuksiaan ja ajatuksiaan. (Järvinen ym. 2009: 159.)

8.2 Tavoitteet osana toimintaa

Kaikella taiteellisella toiminnalla voidaan nähdä olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen mielikuvituksen, hienomotoriikan ja luovuuden kehittymiseen (Järvinen ym. 2009: 131). Taidejuttuihin, kuten käsillä tekemiseen tai taideteosten katselemiseen, liittyy katseen ja käden yhteistyöllä aikaansaadun pohtimista. Se kuuluu osaksi esteettisen havainnoimisen alkua. Aistimalla sekä kokeilemalla lapsi rakentaa itse oman käsityksensä kauneudesta ja arvostuksesta. (Annantalon taidekeskus 2012: 10.)

Lapsi on taiteen tekijänä ja kokijana tuottelias silloin, kun häntä rohkaistaan toimintaan. Luovuudessa ja luovissa toiminnoissa ei tärkeintä ole valmis tuotos, vaan tekeminen, joka tuottaa lapselle taiteellista mielihyvää. Kasvattajien tulee varoa, etteivät he rajoita lasten työskentelyä omilla näkemyksillään. Vaikka kasvattaja ei pidä lopputulosta hyvänä, hän voi tästä huolimatta hämmästellä lapsen kanssa värien sekoittumista ja nauttia aidosti lapsen innostuksesta. (Järvinen ym. 2009: 133.) Rakensimme neljä toimintatuokiota, joissa kaikissa lapset pääsivät kokeilemaan kuvallista ilmaisua rohkaisevassa ja turvallisessa ympäristössä. Toimintamme tarkoituksena oli luoda uusia toimintamenetelmiä iltapäiväkerhoon. Pyrimme olemaan ohjaajina johdonmukaisia sekä kannustavia ja luomaan toimintatuokioista jokaiselle lapselle mielekkään, iloa tuottavan elämyksen.

Ensimmäinen ohjattu tuokio sisälsi musiikkimaalausta. Koimme luontevaksi aloittaa toiminta yhden yhteisen ison työn tekemisellä, sillä tällöin pystyimme seuraamaan lasten työskentelyä niin ryhmässä kuin itsenäisesti. Musiikkimaalaus oli myös meille molemmille jo alustavasti tuttu menetelmä, ja olemmekin kokeneet sen toimivaksi lapsiryhmän kanssa työskenneltäessä. Musiikkimaalauskerran tavoitteiksi asetimme ryhmäytymisen ja yhdessä tekemisen sekä ilon ja luovuuden löytämisen musiikista ja kuvallisesta ilmaisusta. Tavoitteena oli myös oppia kunnioittamaan toisia ryhmäläisiä ja heidän töitään.

Musiikin on todettu vaikuttavan lasten kehitykseen ja oppimiseen, ja siksi halusimme hyödyntää musiikkia ainakin yhdellä toimintakerroistamme. Musiikkikasvatuksen nähdään tukevan lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä sekä vahvistavan luovuutta ja itseilmaisua (Järvinen ym. 2009: 131). Musiikkia voidaan pitää myös sielun peilinä, sillä musiikin värikäs kieli herättää lapsessa tunteita ja avaa hänelle mahdollisuuden nauttia ja kokea äänen sekä sävelen soinnista. Uudet ideat ja ajatukset heräävät musiikin synnyttämänä. Laulamalla ja soittamalla, mutta yhtälailla myös musiikkia kuuntelemalla herää kiinnostus musiikkia kohtaan.

Myös lapsen musiikkikorva, musiikillinen muisti, rytmitaju sekä ajattelu kehittyvät. (Tiusanen 2008: 171.)

Valitsimme toimintamme tueksi värikästä ja eri tunnetiloja kuvaavaa musiikkia. Annoimme toiminnan aikana lapsille ensin aikaa kuunnella musiikin rytmiä ja sävyä sekä siitä mieleen nousevia asioita ja tunteita. Värikäs musiikki innosti lapsia maalaamaan ja käyttämään paljon eri värejä. Lapset olivat hyvin keskittyneitä ja niin innoissaan toiminnasta, etteivät meinanneet malttaa vaihtaa paikkaa musiikin loppuessa. Jokainen lapsista ymmärsi myös kunnioittaa toisten maalauksia. Tämä näkyi etenkin toiminnan edetessä, sillä iso yhteinen paperi alkoi täyttyä, eikä lopussa tyhjää tilaa meinannut enää löytyä. Lapset kuitenkin innoissaan ehdottelivat ja osoittivat toisilleen tyhjiä kohtia, jonne mahtuisi vielä maalaamaan.

Ryhmäorientoituneessa työskentelyssä ohjaajan tulisikin suunnitella ryhmälle jotain yhteistä mukavaa tekemistä. Tavoitteena on saada ryhmäläiset huomaamaan, mitä voidaan saada aikaan, kun kaikki työskentelevät yhdessä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhdessä tekeminen voi saada ryhmäläiset myös havaitsemaan toistensa hyvät puolet mielekkään tekemisen lomassa. (Storø 2013: 117.) Lapset osasivat toimia ryhmässä hienosti saaden aikaan musiikin innoittamana suuren taiteellisen maalauksen, josta keskustelimme yhteisesti työskentelyn päätyttyä. Pyrimme kysymyksillämme herättämään keskustelua myös lasten kesken, sillä integraatioryhmän yhtenä keskeisenä tavoitteena on tukea lasten keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta (Turja 2004: 26). Ison yhteisen työn aikaansaaminen oli lapsista todella hauskaa, ja se lisäsi myös ryhmäläisten ”me” - henkeä. Lapset keskustelivat innostuneina, mikä oli kenenkin tekemä kuva, ja miten joku toinen oli jatkanut itsensä aloittamaa kuvaa. Työskentelyn aikana sekä lopetusvaiheessa pystyi lapsista huomaamaan ilon ja onnistumisen kokemukset, joita he olivat työskennellessään kokeneet.

Toisen toimintatuokion teemana oli kehonkuvakollaasin rakentaminen, jossa tavoitteena oli vahvistaa positiivista minäkuvausta työskentelyn kautta. Toiminta toteutettiin osaksi parityöskentelynä ja osaksi itsenäisesti työskennellen, sillä ryhmätyöskentelyn rinnalla on myös hyvä ja suositeltavaa kokeilla yksilöllistä työskentelyä (Storø 2013: 117). Koimme asetetun tavoitteen tulevan näkyväksi parhaiten, mikäli vastaavanlaista toimintaa toteutettaisiin iltapäiväkerhossa myös jatkossa. Uskoimme toiminnan mahdollistavan lapsille kuitenkin ilon ja onnistumisen kokemuksia, vaikka toiminta jäisikin vain yksittäiseksi kerraksi. Koska onnistumisen kokemusten nähdään olevan yhteydessä itseluottamuksen vahvistamiseen ja sitä kautta myös positiivisen minäkuvan luomiseen, tulisikin ryhmä- ja opetustilanteet järjestää niin, että lapsi voi olla niissä aktiivinen toimija sekä lapsille voidaan jakaa vastuualueita (Alijoki & Pihlaja 2010: 268).

Toiminnalla pyrimmekin antamaan lapsille vastuuta toisen kehonkuvan ääriviivojen piirtämisessä. Toiselta saatu positiivinen palaute teki lapsista iloisia, ja heidän mielestään oli hauskaa käydä makaamaan paperin päälle toisen piirtäessä oman kehon ääriviivat. Lapset pääsivät itse kokeilemaan kaikkia työskentelyn eri vaiheita, ja heillä oli mahdollisuus niin leikata kuin liimata kuvia lehdistä sekä piirtää ja värittää omaa kehonkuvaansa. Jokainen lapsi työskenteli itselleen mieluisalla tavalla käyttäen erilaisia työskentelytapoja. Lapsi sai myös itse valita työskenteleekö lattialla vai pöydän ääressä.

Huomasimme lasten pohtivan, mitä he kehonkuvansa sisälle laittavat. Keskustellessamme toiminnan aikana lasten kanssa he kertoivat liimaavansa tai piirtävänsä kehonkuvaan mielenkiinnon kohteitaan, asioita joissa on hyvä tai esimerkiksi asioita, joista pitää. Osa lapsista siis leikkasi ja liimasi kuvia lehdistä, kun taas osa keskittyi piirtämään ja värittämään erilaisia kuvioita omaan kehonkuvaansa. Vaikka toiminta vaikutti aluksi hieman haastavalta, nauttivat lapset kuitenkin tekemisestä. Usealla lapsella jäi työn teko viimeistelyä vaille kesken, ja he toivoivatkin kovasti saavansa jatkaa töitään myöhemmin iltapäiväkerhossa.

Kolmas toimintakerta sisälsi tarinamaalausta, jossa tavoitteena oli vahvistaa keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta. Jotta työskentely etenisi ohjeiden mukaisesti, oli lasten kuunneltava huolella luettu tarina sekä annettava muille työrauha. Toiminnan aikana toisen meistä lukies-
sa tarinaa toinen pystyi seuraamaan lasten työskentelyä havainnoiden lasten kykyä kuunnella ja hahmottaa tarinaa.

Lasten tarkkaavaisuuden erot ovat jo luonnostaan huomattavia. Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat kiinnostuksen kohteet, vireystila ja henkilökohtaiset resurssit. Tarkkaavaisuuden ongelmat nousevat helpoiten esiin etenkin ryhmätilanteissa, jolloin ne heijastuvat kaikkeen lapsen toimintaan. Yksityiskohtien huomioimin voi olla haastavaa, jolloin toiminnan suunnittelu tuottaa ongelmia. Työssä alkuun pääseminen on usein hankalaa, ja keskittyminen voi herpaantua herkästi ulkopuolisesta ärsykkeestä. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015.) Lapset pystyivät keskittymään toimintaan, mikä näkyi myös selvästi lasten töistä. Jokainen lapsista kuunteli tarinaa tarkkaavaisesti, ja lähti kuullun pohjalta maalaamaan paperille omassa tahdissa tarinassa esiintyviä asioita.

Havainnoimme osan lapsista kuuntelevan tarinan ensin kokonaan läpi, jonka jälkeen he vasta miettivät, mitä maalaisivat. Osa lapsista taas ryhtyi maalaamaan heti kun kuulivat tarinassa heidän mielestään kiinnostavan asian. Luimme tarinan läpi toiseenkin kertaan jakaen sen osiin, jolloin lasten oli helpompi hahmottaa ja löytää tarinasta asioita, joita voisi maalata. Tarina oli lyhyt, mikä auttoi jokaista lasta keskittymään. Aikuiset ajattelevat usein lasten piirustusten syntyvän heidän näkemästään ja kokemastaan. Lasten piirustuksiin nähdään usein sisältyvän myös lapsen mielikuvissa muodostuneita näkemyksiä jostakin olemassa olevasta

asiasta, jota he eivät ole itse kuitenkaan nähneet. (Coates & Coates 2011: 95.) Tarkoituksena oli kuitenkin, että jokainen lapsi maalaa kuulemansa perusteella, emmekä siksi näyttäneet lapsille tarinassa olleita kuvia työskentelyn aikana. Tarina sisälsi lapsille tuttuja hahmoja ja asioita sekä esineitä, joten lapset pystyivät käyttämään mielikuvitustaan maalatessaan.

Muutamalle lapselle tuotti kuitenkin haasteita poimia tekstistä kohtia, joista maalaamisen olisi voinut aloittaa. He olisivatkin mielellään maallanneet täysin oman mielikuvituksensa tuottamia kuvia, jotka eivät olisi liittyneet luettuun tarinaan. Tuimme kuitenkin lapsia keskustelun tarinasta, jolloin jokainen lapsi pääsi kiinni työskentelyyn. Kyseisen toiminnan jatkuvuudella voitaisiin varmasti tukea lapsen tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä. Toiminta tuki etenkin erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Työn aloittaminen saattoi viedä heiltä enemmän aikaa, mutta olimme kuitenkin varanneet aikaa työskentelyyn riittävästi. Toiminnassa oli tärkeää tukea lapsia ja antaa rohkaisua työn tekemiseen, sillä jokaisella lapsella on tarve onnistua jossakin. Se vahvistaa uskoa omiin kykyihin ja taitoihin samalla vahvistaen lapsen itsetuntoa. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015.)

Viimeiselle toimintakerralle suunniteltu toiminta oli kuvanpainantaa. Tavoitteena oli vahvistaa vuorovaikutustaitoja parityöskentelyn avulla. Parityöskentelyssä luottamus toiseen vahvistuu sekä samalla opitaan toisen mielipiteiden huomioimista sekä kuuntelemista. Usein erilaisiin aktiviteetteihin kuuluu sääntöjen ja normien opettelu ennen kuin itse toimintaa voidaan toteuttaa. Siksi tärkeää olisi myös muistaa toteuttaa aktiviteetteja, joita lapset itse ovat kehittäneet tai joissa itse toiminnan kautta opitaan hyödyllisiä taitoja tulevaisuuden kannalta. (Storø 2013: 118.)

Kuvanpainannassa lapset pääsivät käyttämään omaa luovuuttaan kehitellessään erilaisia menetelmiä painaessaan kuvia paperille. Parityöskentely sujui lähes ongelmitta yhtä lasta lukuun ottamatta. Toiminta opetti lapsille luottamusta ja toimintaan rohkeasti heittäytymistä. Vuorovaikutustaitojen oppiminen on tärkeää, ja vertaissuhteita luotaessa tärkeää onkin lapsen kyky ottaa toiset huomioon sekä arvostaa ja kunnioittaa niin toisia aikuisia kuin lapsia (Alijoki & Pihlaja 2010: 269). Lapset keksivät luovia ja persoonallisia ratkaisuja työstäessään töitä. Oli tärkeää huomata, kuinka hyvin lapset pystyivät pienestä alkujännityksestä huolimatta luottamaan toisiinsa maalatessaan kuvia toistensa käsiin. He kuuntelivat toistensa ideoita, ja kokeilivat rohkeasti erilaisia väriyhdistelmiä sekä käyttivät käsiään monipuolisesti kuvanpainannon välineenä. Lapsista näkyi luovuuden tuottama ilo sekä onnistuminen, ja lapset itse mielsivätkin kuvanpainannon hauskimmaksi toimintakerraksi.

Kaikki neljä toimintakertaa tukivat opinnäytetyömme tavoitteiden ja tarkoituksen saavuttamista. Pienryhmät luovat optimaaliset olosuhteet lapsen sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Suuryhmä ei sovellu kaikille lapsille, sillä lapsen voi olla vaikea olla tilassa

yhdessä monen muun lapsen kanssa. Pienryhmä voikin tarjota lapselle hengähdystauon, jossa lapsi saa äänensä paremmin kuuluviin. (Alijoki & Pihlaja 2010: 270.) Toiminta tuki hyvin etenkin erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia juurikin pienryhmän ansioista. Myös suunniteltu sopivasti haastava ja monipuolinen toiminta mahdollisti jokaiselle lapselle ilon ja onnistumisen kokemuksien saamisen toiminnan myötä. Lapset nauttivat selvästi toiminnasta, mikä näkyi myös heidän antamastaan palautteestaan.

8.3 Oma ohjaajuus

Lapsen ohjaamisella kasvatustyössä tarkoitetaan kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet ovat aktiivisia vuorovaikutuksen ylläpitäjiä. Vuorovaikutuksen määrittelyyn vaikuttavat sille asetetut tavoitteet. Viestin lähettämisen ja vastaanottamisen lisäksi vuorovaikutukseen kuuluu myös tunteet, ajattelu sekä sanallinen ja sanaton viestintä ja toiminta. Kommunikaatiotilanteissa sanallisen viestinnän rinnalla viestiä toiselle välittävät yhtälailla ilmeet, eleet ja asennot. (Virolainen 2014: 157.)

Yhtenä opinnäytetyön tavoitteenamme oli kehittää omaa ohjaajuuttamme toimintatuokioiden myötä etenkin ryhmänohjaus- ja ryhmänhallintataitojamme osalta. Teimme havaintoja sekä omasta että toistemme työskentelystä keskittymällä vuorovaikutustilanteisiin. Jos sanallinen viestintä oli ristiriidassa sanattoman viestinnän kanssa, huomasimme uskovamme enemmän sanatonta viestintää. Esimerkiksi lasten antaessa palautetta heidän ilmeet ja eleet eivät aina vastanneet heidän antamaansa palautetta. Ymmärsimme toimintamme myötä, kuinka paljon sanaton viestintä voi kertoa toisille omista ajatuksistamme ja tuntemuksistamme, vaikkamme niitä ääneen sanoisikaan.

Sanattoman viestinnän kautta pohdimme myös omaa suhtautumistamme työskentelyyn ja järjestettävään toimintaan. Koimme hyvin tärkeäksi ohjaajina oman motivaation ja aidon läsnäolon työskentelyn onnistumisen kannalta. Aito kiinnostus lasten onnistumisista sekä lasten kanssa iloitseminen onnistumisen hetkillä oli lapsille merkityksellistä ja tukea antavaa. Ohjaajina pyrimme luomaan mahdollisimman positiivisen ja omatoimisuutta tukevan kasvuympäristön, jossa jokaisella oli mahdollisuus yrittämiseen ja erehtymiseen. Kannustaessa lasta omatoimisuuteen aikuinen voi aluksi antaa lapselle kaksi vaihtoehtoa, joista lapsi saa itse valita (Alijoki & Pihlaja 2010: 268). Halusimme nimenomaan antaa lapsille mahdollisuuden esimerkiksi valita, haluaako hän työskennellä lattialla vai pöydän ääressä tai käyttääkö pullovärejä sekä vahaliituja. Antaessa lapselle mahdollisuuden valita, lapsi oppii ja oivaltaa tekemään omia ratkaisuja ja valintoja (Alijoki & Pihlaja 2010: 268).

Kuvatessa kasvattajan tapaa toimia voidaan käyttää kolmea käsitettä, jotka ovat stimulaatio, sensitiivisyys ja autonomia. Aikuinen pystyy parhaimmillaan rikastuttamaan toimintaa uutta

tietoa antamalla, opastamalla uusia taitoja opeteltaessa sekä kannatteleamalla lapsen mielikuvia. Onnistunut stimulointi voi parhaimmillaan antaa lapselle aineksia kommunikointiin, ajatteluun ja toimintaan. Tarkoituksenmukainen toimintaan virittäminen auttaa lasta sitoutumaan, kun taas epätarkoituksenmukainen estää toimintaan kiinnittymisen. (Kalliala 2009: 68.)

Koska toiminnan ohjaamisemme taustalla oli tavoitteita, pyrimme mahdollisimman tarkkaan pohtimaan, millä tavoin meidän ohjaajina tulee toimia tavoitteiden saavuttamiseksi. Viritimme lapsia toimintaan sekä annoimme heidän työskentelylleen selkeät ja johdonmukaiset ohjeet. Koska lapsen luovuutta vahvistetaan suunnittelemalla toiminta- ja oppimisympäristö sellaiseksi, missä lapsi pystyy itsenäiseen taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen, oli kiinnitettävä huomiota myös tilan tarjoamiin mahdollisuuksiin. Vaikka olimme suunnitelleet toiminnan toteutettavan aina ohjeiden mukaisesti, ymmärsimme toimintakertojen edetessä kuitenkin, että luovuutta voi vahvistaa myös lasta kannustamalla kokeilemaan erilaisia persoonallisia ratkaisuja. (Järvinen ym. 2009: 168.)

Lapsi tarvitseekin kannustusta, hyväksyntää, rohkaisua, kiittämistä, keskusteluja ja aikuisen huomiota. Aikuisen on mahdollista rohkaista lasta kokeilemaan jotain aivan uutta sekä kannustamaan lasta hänen oman tahdon ja itsenäisyyden tukemisessa. (Alijoki & Pihlaja 2010: 268.) Ohjaajina koimme lasten rohkaisun ja kannustamisen yhdeksi tärkeimmistä työvälineistä toiminnan onnistumisen kannalta. Kun jaksoimme olla positiivisia ja kannustavia ohjaajia, huomasimme myös lasten saavan työskentelystä enemmän irti. Ilon ja onnistumisen kokemukset näkyivät lasten työskennellessä miellyttävässä tilassa, jossa ohjaajat jaksoivat tukea ja antaa aikaa jokaiselle lapselle.

Sensitiivinen kasvattaja vastaa lapsen tunteisiin sekä emotionaalisen tuen, selkeyden, turvallisuuden, huomion ja vahvistamisen tarpeeseen. Sensitiivisesti toimiva aikuinen pystyy tunnistamaan lapsen tunnetiloja herkästi ja hän kohtelee lasta tasa-arvoisesti. Lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin vahvistaminen rohkaisee tutkivaan käyttäytymiseen sekä lisää lapsen sitoutuneisuutta toimintaan. (Kalliala 2009: 68.) Huomasimme toiminnan aikana kuinka paljon etenkin hieman aremman ja hiljaisemman lapsen tukeminen ja rohkaiseminen voi saada aikaan. Ohjaajina meidän oli tärkeää välittää kaikille lapsille tunne, että jokainen hyväksytään juuri sellaisena kuin on, eikä epäonnistumista tarvitse pelätä.

Lapsen onkin tärkeää saada kannustusta ja tukea myös epäonnistumisen hetkellä. Jos jokin tehtävä on haastava, aikuisen tulisi pystyä ennakoimaan tilannetta ja yrittää hienovaraisesti auttaa lasta selviytymään tilanteesta. (Alijoki & Pihlaja 2010: 271.) Tällaisia tilanteita tuli toiminnassamme eteen muutaman lapsen kohdalla. Pyrimme ohjaajina olemaan rauhallisia ja antamaan lapselle aikaa ja tukea. Esimerkiksi toisen toimintatuokion aikana yksi lapsista koki

työnsä menneen täysin pilalle, eikä hän kokenut pystyvänsä enää jatkamaan työtään. Lapsi oli hyvin tunteikas ja itkuinen, mutta kannustus, vaihtoehtojen löytäminen, keskustelu ja oma rauhallisuus vaikuttivat tilanteesta yli pääsemiseen. Olimme ohjaajina varautuneet vastaavalaisten tilanteiden eteen tulemiseen, mutta koimme kuitenkin oman ennakkoinnin, valvonnan ja ohjauksen vähentävän ongelmatilanteiden syntymistä.

Autonomiata on arvioitava tilannekohtaisesti, mikä tarkoittaa autonomian ihanteellisen määrän ja laadun vaihtelevan erilaisissa tilanteissa. Ei siis voida ajatella, että mitä enemmän vapautta, sen parempi. Olisikin hyvä pohtia antaako kasvattaja tilaa lapsen tulkinnoille, ideoille, tavoitteille ja kiinnostuksenkohteille. (Kalliala 2009: 68.) Koimme ryhmän lasten olevan hyvin erilaisia ja heidän tapansa toimia vaihtelivat myös persoonallisuuden mukaan. Huomasimme tapaamme ohjata lapsia vaikuttavan heidän persoonallisuutensa. Osa lapsista oli nopeasti toimintaan tarttuvia kun taas jotkut tarvitsivat paljon enemmän rohkaisua ja ohjausta. Jokaisella oli kuitenkin mahdollisuus ja aikaa ideoita sekä työskennellä luovasti kokeilemalla erilaisia tekniikoita oman mielenkiinnon mukaan.

Koimme erityisen tuen moninaisuuden tuovan haasteita toimimiseemme ohjaajina, sillä työntekijöiden tulee huomioida niin ryhmän ohjauksessa kuin antamassaan tuessa kaikkien ryhmän lasten kehitystarpeet. Vaarana on usein, ettei opetus ole tarpeeksi haastavaa joillekin ryhmän lapsista, kun taas samanaikaisesti osa lapsista voi kokea toiminnan aivan liian haastavana. (Alijoki & Pihlaja 2010: 271.) Valitsimme toimintaamme tietoisesti integroidun lapsiryhmän, joten jo toimintatuokioita suunniteltaessa jouduimme erityisen tarkkaan miettimään toiminnan haasteellisuutta sekä omaa ohjaajuuttamme. Jokaisen lapsen tuli pystyä osallistumaan toimintaan tasavertaisesti saaden toiminnasta ilon ja onnistumisen kokemuksia, ja meidän ohjaajina täytyi pystyä tasapuolisesti huomioimaan kaikki ryhmän lapset.

Jo ennen toimintaa sekä toiminnan aikana oli selkeästi huomattavissa osan lapsista tarvitsevan enemmän aikuisen huomioita kuin toisten. Alkupiirissä muutamat lapsista hakeutuivat istumaan aivan meidän viereemme ja takertuivat meihin kiinni. Läheisyys ei haitannut meitä, mutta meidän täytyi kuitenkin pysyä tilanteessa tasapuolisina jokaista lasta kohtaan, emmekä siitä syystä esimerkiksi ottaneet ketään lapsista syliin istumaan. Toiminnan aikana osa lapsista työskenteli hyvin hiljaisesti ja itsenäisesti, kun taas muutama lapsi tuli usein pyytämään meiltä apua tai katsomaan työtään. Ohjaajina haasteellista olikin antaa jokaiselle aikaa tasapuolisesti tilanteissa, joissa muutama lapsi vaati työskentelylleen jatkuvaa tukea. Tilannetta helpotti kuitenkin se, että meitä ohjaajia oli kaksi. Hallitsimme tilanteen ja pystyimme toiminnan aikana kiertelemään jokaisen lapsen luona kysellen ja ajatuksia vaihtaen.

Haasteellista meille ohjaajina toimimisessa oli myös hallita siirtymätilanne työskentelyvaiheesta lopetukseen. Tähän vaikuttivat lasten eriaikainen työskentelytahti sekä ulkopuolinen

häirintä. Työskentelytilaa ei ollut täysin rauhoitettu toimintamme ajaksi, vaan kesken toiminnan iltapäiväkerhon lapset kävivät hakemassa luokasta omia tavaroitaan tai vaatteitaan. Tämä aiheutti yleistä levottomuutta etenkin niiden lasten keskuudessa, jotka olivat saaneet jo työnsä valmiiksi. Kahdella toimintakerralla toimintaan osallistuvaa lasta tultiin myös hakemaan kesken työskentelyn, jolloin heidän työn tekeminen jäi kesken.

Ohjaustilanteisiin vaikuttavat myös lasten keskinäiset suhteet eli ryhmädynamiikka, jonka muodostavat ryhmäläisten yksilölliset piirteet ja pyrkimykset, elämäntilanteet ja elämänhistoriat (Virolainen 2014: 165). Lapsi voi joissain tilanteissa hakea kontaktia muita ärsyttävällä tavalla, jolloin aikuisen tulisi kiinnittää huomiota perusasioihin, kuten lapsen istumapaikan valintaan. Tärkeää on myös keskustella, millainen on yleisesti hyväksytty tapa toimia muiden lasten kanssa. (Alijoki & Pihlaja 2010: 269.) Ryhmässämme oli hieman eri-ikäisiä lapsia, mikä näkyi myös välillä niin toiminnassa kuin lasten keskinäisissä suhteissa. Ohjaajina pidimme huolen siitä, että jokainen lapsi koki olevansa tärkeä ryhmän jäsen. Opetimme lapsia kuuntelemaan ja huomioimaan myös toisten tarpeita samanaikaisesti kun lasta itseään pidettiin tasavertaisena ryhmän jäsenenä. Toisten huomioiminen korostui niin toiminnan aloituksessa, toimintavaiheessa kuin lopetuksessakin. Annoimme jokaiselle lapselle puheenvuoron ja mahdollisuuden kertoa esimerkiksi jotain omasta työstään, ja samalla muiden ryhmäläisten tuli kuunnella mitä toisella oli sanottavaa.

Teimme jokaiselle selväksi myös työskentelyn säännöt, ja pidimme niistä kiinni. Ollessamme riittävän tiukkoja ja rauhallisia ohjaajia pystyimme toimimaan myös auktoriteettina lapsille. Huomasimme, että selkeä ja mahdollisimman yksinkertainen ohjeistus oli tärkeää tavoitteiden onnistumisen kannalta. Saimme vasta ensimmäisen toimintakerran jälkeen tietää, että toiminnassamme on mukana lapsi, joka ymmärtää vain vähän suomea. Huomasimme kyllä jo toiminnan alussa hänen puhuvan heikosti suomea, ja osasimmekin ohjaajina selittää toiminnan idean niin selkeästi, että myös kyseinen lapsi tiesi mitä tehdä. Lopuksi omista töistä keskusteltaessa Jenni osasi selventää lapselle ymmärrettävästi, että hänellä oli mahdollisuus näyttää yhteisestä isosta työstä hänen maalaamansa kuviot.

Onnistuimme ohjaajina hyvin heittäytymään tilanteisiin ja asettumaan lapsen tasolle. Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi ei suostunut aluksi lainkaan työskentelyyn, pystyi Jenna omalla heittäytymisellään innostamaan lasta kokeilemaan tehtävää yhdessä hänen kanssaan. Jenna maalasi pulloväreillä kuvioita lapsen käteen, jotka hän sai painaa itse paperille. Lapsi selvästi nautti tilanteesta, ja oli mielissään saadessaan kokeilla toimintaa yhdessä jonkun turvallisen ja tutuksi tulleen aikuisen kanssa. Osasimme ohjaajina omien havaintojemme pohjalta myös muokata toimintaa tilanteen niin vaatiessa. Esimerkiksi ensimmäisen ohjauskerran perusteella pystyimme muodostamaan lapsista toimivat parit seuraavalle ohjauskerralle.

Varasimme itsellemme aikaa jokaisen toimintakerran jälkeen oman ohjaajuuden refleктоimi- seen. Reflektiivisellä ammattikäytännöllä sekä reflektiivisyydellä pyritään ymmärtämään omaa toimintaa ja siihen kytkeytyviä asioita ja ilmiöitä. Reflektion avulla voimme tiedos- taa ja ymmärtää omia kehittyviä asiantuntijuuden eri osa-alueita. Reflektio voidaan kohdistaa toiminnan sisältöön tai prosessiin eikä se ole pelkästään yksinäistä toimintaa, vaan siihen kuu- luu myös sosiaalinen ulottuvuus. Tutkimuksessa on todettu sosiaalisen reflektion avaavan uu- sia näkökulmia sekä syventävän omaa oppimista ja ymmärrystä. Toiminnasta oppiminen ta- pahtuukin parhaiten reflektioprosessin myötä, jossa vuorovaikutus toisen henkilön kanssa voi paljastaa tilanteesta erilaisia ominaispiirteitä. (Kupila 2004: 118.)

Koimme keskinäiset keskustelut jokaisen toimintakerran jälkeen tärkeäksi tiedon rakentumi- sen kannalta. Pystyimme käyttämään toisiamme ikään kuin peilinä tarkastellessamme omaa toimintaamme ja ammatillisuuttamme. Keskustelu toisen kanssa auttoi syventämään henkilö- kohtaista reflektiota sekä tuomaan uusia näkökulmia pohdittavaksi. Pystyimme oppimaan tois- temme kokemuksista ja näkemään herkemmin omat ohjaajuuden onnistumiset ja kehittä- misenkohteet. Yhteisten havainnointien ja palautteiden perusteella onnistuimme luomaan ohjaajina miellyttävän toimintaympäristön, jossa lapset pääsivät käyttämään luovuuttaan. Havainnoimme sensitiivisellä, motivoituneella ja kannustavalla ohjauksella olleen suuri merki- tys toiminnan tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Saimme lisää varmuutta toiminnan ohjaa- jina sekä uusia ideoita ja vinkkejä toiminnan toteuttamiseen.

9 Toiminnan arviointi

Opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamista arvioimme niin työntekijöiltä kuin lapsilta kerätyn suullisen palautteen, itsereflektion sekä refleктоivan oppimispäiväkirjan avulla. Työnteki- jät pohjasivat palautteenantonsa laatimiimme haastattelukysymyksiin, ja lapsilta palautteen- saannin apuvälineenä toimivat hymiökorit. Oppimispäiväkirjoihin kirjasimme omia havaintoja, ideoita ja ajatuksia jokaisen toimintatuokion jälkeen sekä pohdimme laatimiemme itsearvi- ointikysymysten avulla omaa ohjaajuuttamme toiminnan onnistumisen kannalta. Annoimme toisillemme kaikilta toimintakerroilta myös rehellistä vertaispalautetta ohjaajana toimimises- ta sekä keskinäisen yhteistyön sujuvuudesta. Opinnäytetyöprosessin loppupuolella kirjoitimme vielä henkilökohtaiset itsearviointit, joissa pohdimme omaa työskentelyämme sekä ammatil- lista kehitystämme koko prosessin ajalta.

9.1 Työntekijöiden palaute

Merkityksellisin oppimista ohjaava tieto saadaan välittömästi saadusta palautteesta. Ryhmäs- sä palautetta saadaan muilta ryhmän jäseniltä sekä yhteisistä pohdinnoista ja keskusteluista. Arviointiin sitoutumisen kannalta tulee arviointi kokea mielekkääksi tavaksi kehittyä niin am-

matillisesti kuin myös yksilönä ja yhteisön jäsenenä. (Kupila 2004: 114-115.) Saimme yhtä toimintakertaa lukuun ottamatta jokaiselta muulta toimintakerralta palautetta työntekijöiltä heti toimintamme jälkeen. Tarinamaalauskeron palautteensaanti jäi puuttumaan sairaustauksen vuoksi.

Annoimme ennen toiminnan alkua työntekijälle paperin, johon olimme kirjanneet ylös toiminnan arviointikysymykset, opinnäytetyön tavoitteet sekä kyseisen toimintakerran tuokiokohtaiset tavoitteet. Pyysimme ohjaajia havainnoimaan toimintaamme sekä lasten työskentelyä, ja mahdollisuuksien mukaan kirjoittamaan jo toiminnan aikana ylös tärkeäksi kokemiaan asioita. Palautteenantohetket olivat lyhyitä, mutta saimme niistä kuitenkin olennaista tietoa opinnäytetyömme tavoitteiden ja tarkoituksen kannalta. Saimme palautetta suullisesti yhteensä kolmelta eri iltapäiväkerhon työntekijältä. Kirjoitimme palautteenannon aikana ylös mahdollisimman tarkasti heidän antamansa palautteen, jonka muutimme yhtenäiseksi tiiviiksi koosteen kaikkien toimintakertojen jälkeen. Palaute oli pääsääntöisesti hyvin positiivista muutamia kehitysehdotuksia lukuun ottamatta.

Yleisesti kaikki käytännönjärjestelyt onnistuivat hyvin jokaisella toimintakerralla. Tuokioiden tarkoitukset selitettiin ymmärrettävästi lapsille sekä toiminnan ohjeistus ja valmistelu olivat todella hyvin ja selkeästi toteutettu. Ensimmäistä tuokiota varten tietokoneesta olisi pitänyt muistaa kysyä etukäteen. Siirtymätilanteet toiminnan aikana tulisi huomioida paremmin ja suunnitella hyvin etukäteen. Näin välttyttäisiin ”lepohetkiltä”, jolloin lasten keskittyminen kohdistuu muuhun omaan toimintaan. Esimerkiksi voisi keksiä jonkin yhden leikin tai pelin ajalle, jolloin osa lapsista vielä tekee työtään.

Toiminnan tavoitteet toteutuivat jokaisella kerralla. Ensimmäisellä toimintakerralla etenkin ryhmäytyminen näkyi yhdessä tekemisessä. Toimintaan osallistui sellaisia lapsia, jotka eivät ole koskaan olleet aikaisemmin mukana vastaavanlaisissa kädentaidon toiminnoissa. Nämäkin lapset innostuivat toiminnasta ja selvästi nauttivat tekemisestä. Toisen toimintakerran tavoite vahvistaa omaa minäkuvaa näkyi osittain lasten toiminnassa, ja jos toiminnalla olisi jatkuvuutta, tämä tavoite näkyisi vielä selkeämmin. Neljännen toimintakerran tavoitteet olivat hyvät ja ne näkyivät toiminnassa parien työskennellessä keskenään.

Ohjaajien välinen yhteistyö sujui ongelmitta, eikä siinä ollut mitään huomautettavaa. Ohjaajat huomioivat lapset hyvin toiminnan aikana. Ohjaus oli selkeää ja lasten kanssa kommunikointi oli luontevaa. Jokainen lapsi tuli huomioiduksi yksilönä toiminnan aikana. Myös ne lapset, joiden äidinkieli ei ole suomi, ymmärsivät toimintojen idean. Ohjaajat saivat kaikki lapset osallistumaan toimintaan yhtä kertaa lukuun ottamatta.

Toteutetut toiminnot olivat mukavia ja ne sopivat hyvin iltapäiväkerhoon. Toimintoja voisi ehdottomasti hyödyntää jatkossa ja muokata aina ryhmän tarpeiden mukaan. Toiminta toimisi parhaiten juurikin pienissä ryhmissä, mutta pienryhmätuokioiden pitäminen kuitenkin aiheuttaa haasteita resurssien takia. Varsinkin osalle lapsista pienryhmätoiminta olisi ihanteellista, sillä tällöin työskentelyyn on rauhallisempi tila ja ohjaajat voivat huomioida lapset paremmin yksilöinä. Lasten kannalta olisi varmasti mukavaa, jos heillä olisi jotain mitä odottaa.

Lapset ovat olleet tyytyväisiä toimintaan ja viihtyivät hyvin toimintatuokioiden aikana. Osa lapsista on kertonut tuokioista ja omista töistään iltapäiväkerhon ohjaajille, mikä kertoo sen, että lapset ovat tykänneet toiminnoista. Lapset ovat kyselleet mihin heidän tekemänsä työt laitetaan esille ja saavatko he viedä ne kotiin. Kaiken kaikkiaan toiminta oli miellyttävää, monipuolista ja tarkoituksenmukaista.

9.2 Lasten palaute

Lasten kuuleminen heitä itseään koskevissa asioissa lisää lasten osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia. Aikuinen voi lapselta kysyessään vielä tarkentaa jo esittämiään kysymyksiä lapsen vastausten avulla, mutta liian johdattavia kysymyksiä tulee kuitenkin välttää. Haastattelutilanteissa lapset oppivat itseilmaisua jäsentäessään ajattelua. He saavat kokemuksen siitä, että heidän mielipiteensä on tärkeä ja näin oppivat vaikuttamaan asioihin puhumalla. Kaiken tämän voidaan nähdä myös nähdä tukevan lapsen myönteistä minäkehitystä. (Turja 2004: 9, 21, 29.)

Huomioimme lapset toiminnan jokaisessa vaiheessa antaen heille mahdollisuuden kertoa omia näkemyksiä, kokemuksia ja työskentelystä heränneitä ajatuksia. Niin aloituksessa, työskentelyvaiheessa kuin lopetuksessakin jätimme lapsille aikaa kertoa ja kommentoida työprosessiin liittyviä tai siitä mieleen nousseita asioita. Lasten kertoman perusteella pystyimme pitkälti arvioimaan, oliko käytetty työskentelytapa heille mieluinen ja haluaisivatko he jatkossakin kokeilla kyseistä toimintaa.

Pyrimme lasten antaman palautteen avulla myös lisäämään heidän osallisuuttaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan. Pyysimme kaikkien toimintatuokioiden jälkeen lasten nimeämään itselleen miellyttävimmän toimintatuokion. Kivoin toiminta lasten mielestä oli kuvanpainanta. Koimme toiminnan muutenkin mielekkäämmäksi, kun saimme keskustella yhdessä lasten kanssa erilaisista työskentelytavoista, ideoista ja ajatuksista. Lapsilta saatu palaute oli ensiarvoisen tärkeää etenkin toiminnan kehittämisen kannalta. Lasten antaman palautteen avulla pystyimme myös pohtimaan oman ohjaajuutemme onnistumista. Jos joku lapsista kertoi esimerkiksi toiminnan olleen tylsää, laittoivat se meidät ohjaajina miettimään, mitä olisimme voineet

tehdä toisin, olisimmeko voineet motivoida lasta paremmin toimintaan tai oliko toiminta liian helppoa lapsen kehitystasoon nähden.

Jokaisen toimintakerran lopuksi kysyimme siis lapsilta palautetta toiminnastamme hyödyntämällä kolmea eri tunnetta kuvaavaa hymiö-korttia (iloinen, epävarma, surullinen). Tämä menetelmä toimi mielestämme hyvin, sillä jokainen osasi valita aina yhden korteista kuvaamaan mielipidettään. Palautteen keruun aikana esitimme kuitenkin lapsille lisäkysymyksiä, jotka auttoivat heitä perustelemaan valintaansa esimerkiksi ”tykkäsin” kortin valitsemiseen. Usein lapset sanoivat aluksi pitäneensä toiminnasta, mutta heidän oli vaikeaa perustella valintaansa sen enempää. Lisäkysymykset, kuten ”Piditkö maalaamisesta?”, ”Oliko värejä kiva sekoittaa?” tai ”Oliko työn tekeminen parin kanssa mukavaa?” helpottivat lapsia kertomaan enemmän ja syvemmin toiminnasta ja niistä asioista, mistä hän piti tai ei pitänyt.

Lapsilta saatu palaute oli suurimmaksi osaksi positiivista. Muutamia mieleenpainuvia kommentteja lasten suusta olivat ”Oli kivaa kun sai maalata”, ”Oli niin kivaa, että tuntui kuin olisi ollut toisessa maailmassa” ja ”Tykkäsin tosi tosi paljon!”. Vaikka lähes suurin osa saadusta palautteesta olikin positiivista, mahtui joukkoon myös muutama negatiivinen kommentti. Kuitenkin kysellessämme perusteluja annetulle palautteelle, lapset eivät osanneet perustella, miksi eivät pitäneet toiminnasta. Huomasimme osalle lapsista olevan vaikeaa kertoa rehellistä mielipidettään, ja kaverin painostuksesta he saattoivatkin sanoa jotain muuta, mitä oikeasti olivat mieltä. Esimerkiksi yhdellä kerralla palautetta läpi käydessä ensimmäisenä vuorossa ollut lapsi sanoi toiminnan olleen tylsää. Kuitenkin kierroksen lopussa hän vaihtoi mielipidettään ja sanoi: ”No oli munikin mielestä kyl kivaa”.

Lapsilta saatu palaute oli rehellistä ja aitoa. Oli aina hienoa huomata kuinka lasten olotila muuttui toiminnan aikana iloisemmaksi, ja jokainen keskittyi hyvin toimintaan. Vaikka lapsen mieli olisi ollut maassa ennen toiminnan alkua, maalatessa ja omaa taidetta tehdessä lapset näyttivät unohtavan murheensa. Lasten palaute osoitti meille toiminnan olleen pääasiassa onnistunutta ja mukavaa sekä tarjonneen heille ilon ja onnistumisen kokemuksia. Uskomme lasten toivovan vastaavanlaista ohjattua toimintaa lisää heidän arkipäiviinsä.

9.3 Jennan itsearviointi

Opinnäytetyöprosessi on ollut kokonaisuudessaan mielenkiintoinen ja opettavainen. Tärkeintä työskentelyssä on ollut uuden oppiminen ja ohjaustaitojen kehittäminen. Minulle on kertynyt paljon kokemusta päiväkotialalta, sillä olen suorittanut kaikki kolme harjoitteluani 1-6-vuotiaiden lasten parissa sekä tehnyt jo useampia sijaisuuksia Seurella. Harjoitteluissani olen päässyt jonkin verran kokeilemaan ohjaajana olemista sekä tuokioiden suunnittelua ja niiden toteutusta. Meidän opinnäytetyöaiheemme tarjosi minulle hyvän mahdollisuuden tutustua

iltapäiväkerhotoimintaan, josta itselläni ei ollut aikaisempaa kokemusta. Oli mielenkiintoista päästä myös ohjaamaan integroitua lapsiryhmää, jossa oli siis 7-8-vuotiaita erityistarpeen omaavia lapsia.

Olen ollut erittäin tyytyväinen päätökseen tehdä opinnäytetyö parityöskentelynä, koska sen kautta olen oppinut enemmän ja olen osannut tarkastella asioita useammasta eri näkökulmasta. Opinnäytetyön kirjoittaminen on tuntunut mukavammalta, kun on saanut toiselta tukea ja apua jos siinä on ollut vaikeuksia. Parityöskentelyn rikkautena on ollut myös ajatusten vaihto ja reflektointi aina toimintatuokioiden jälkeen, jolloin on saanut enemmän irti itse toiminnasta. Olemme pystyneet jakamaan vastuuta tasapuolisesti ja yhteistyö Jennin kanssa on ollut helppoa ja sujuvaa. Tuokioiden vetäminen sujui luontevasti, vaikka emme olleet sopineet tarkemmasta työnjaosta. Ajoittain tuli kuitenkin hetkiä, jolloin olisi kaivannut ehkä selkeämpää työnjakoa.

Mielestäni on ollut erittäin mielenkiintoista tutustua monipuolisesti kirjallisuuteen aiheeseemme liittyen. Kiinnostavinta on ollut oppia toiminnallisten menetelmien monimuotoisuudesta sekä niiden merkityksestä lapsille. Olen ollut aina itse kiinnostunut taideaineista, erityisesti musiikista ja kuvataiteesta, joten oli kiva päästä suunnittelemaan ja toteuttamaan niistä rakentuvia tuokioita. Opiskeluaikani en ole oppinut kovinkaan paljon erityispedagogiikasta ja iltapäivätoiminnasta, joten näihin tutustuminen oli myös arvokasta tulevaisuutta ajatellen. Vaikka, tulenkin todennäköisesti työskentelemään päiväkodeissa on ollut hyödyllistä saada oppia jotakin uutta vielä viimeisen opiskeluvuoden aikana.

Halusin tehdä toiminnallisen opinnäytetyön omien kiinnostusten kohteiden pohjalta. Koen oppivani parhaiten tekemällä ja kokeilemalla asioita, joten en olisi voinut ajatella tekeväni tutkimusta. Musiikki ja kuvataide ovat kiinnostaneet minua aina ja uskon, että tulen hyödyntämään näitä menetelmiä tulevaisuudessa oman työni parissa. Opinnäytetyön tuokioiden vetäminen mahdollisti erilaisten asioiden kokeilun ilman, että niiden olisi tarvinnut onnistua täydellisesti. Koen saaneeni lisää varmuutta ohjaamiseen sekä kokeilemaan rohkeasti mikä toimii ja mikä ei. Toimintatuokiot osoittivat minulle sen, että esimerkiksi maalaaminen ja oman luovuuden käyttäminen ovat lapsille erittäin tärkeitä asioita, joista he aidosti myös nauttivat. Itse haluan ainakin tulevaisuudessa huolehtia siitä, että lapsille tarjotaan tarpeeksi mahdollisuuksia erilaisten toiminnallisten menetelmien kautta.

Opinnäytetyösuunnitelmaamme mietin itselleni omat henkilökohtaiset tavoitteeni toimintatuokioita ajatellen. Tavoitteenani oli kehittää omaa ohjaajuutta ja ohjaustaitoja, joita pääsinkin harjoittelemaan toimintatuokioiden aikana. Tavoitteenani oli myös oppia, miten hyödyntää kuvallista ilmaisua erityisesti integroidun lapsiryhmän kanssa ja mielestäni onnistuimme Jennin kanssa suunnittelemaan ja toteuttamaan mielekästä ja monipuolista uutta toimin-

taa. Halusin päästä kehittämään osaamistani ja saada varmuutta siihen, miten työskennellä integroidussa ryhmässä. Näiden tuokioiden vetäminen jäi kuitenkin vasta hyvin pintaraapaisuksi siitä, minkälaisia haasteita integroidussa ryhmässä varmasti kohtaa, joten en voi sanoa olevani täysin valmis ja oppinut tällaiseen työhön. Kokemuksena tämä oli kuitenkin arvokas ja opettavainen.

Jokaisen toimintatuokion jälkeen kirjoitimme ajatuksiamme ylös aiemmin laadittujen kysymysten avulla. Näiden pohjalta oli helppo arvioida omaa toimintaa ja samalla pystyimme antamaan palautetta toinen toisellemme. Ensimmäinen kysymys käsitteli toiminnan ohjaajana suoriutumista, jossa koin onnistuneeni hyvin. Olen luonteeltani muutenkin rauhallinen ja kärsivällinen, joten se näkyi myös ohjauksessani. Pyrin puhumaan selkeästi ja ymmärrettävästi sekä ottamaan kaikki lapset huomioon yksilöinä. Onnistuin myös innostamaan lapsia rohkaisemalla ja kannustamalla heitä kokeilemaan erilaisia toiminnassa hyödynnettyjä menetelmiä. Pyrin itse säilyttämään positiivisuuden ja ilon koko tuokion aikana, mikä osittain varmasti vaikutti myös lasten innostuneisuuteen ja keskittymiseen.

Kehittämisen kohteita ilmeni tuokioiden aikana sekä pohtiessamme niiden onnistumista jälkeenpäin. Olisin voinut suunnitella ja huomioida toiminnan siirtymätilanteet paremmin. Tuokioiden aikana oli lähes joka kerta joku, joka oli aikaisemmin valmis ja joutui odottelemaan muita. Emme olleet myöskään tehneet mitään tarkkaa varasuunnitelmaa jos jokin alkuperäisestä suunnitelmasta ei olisi onnistunut. Onneksi kaikki kuitenkin meni ihan hyvin, mutta tähän olisi voinut kiinnittää enemmän huomiota. Itse ainakin otin tästä opikseni ja aion tulevaisuudessa varautua näihin tilanteisiin paremmin.

9.4 Jennin itsearviointi

Jo opiskelujeni alkuvaiheessa tiesin haluavani suorittaa sosionomi - nimikkeen lisäksi myös lastentarhanopettajan pätevyyden. Suoritinkin kaikki kolme kymmenen viikon mittaista työharjoitteluani eri-ikäisten lasten parissa sekä valitsin niin syventävät kuin vapaastivalittavat opinnot vahvistamaan ja tukemaan omaa ammatillisuuttani ja sen kehittymistä. Opintojeni aikana olen saanut myös mahdollisuuden osallistua erilaisiin hankkeisiin ja projekteihin, jotka ovat tarjonneet lapsiryhmien ohjaamisen lisäksi mahdollisuuden oppia toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista. Koen kaiken opiskelujeni aikana kertyneen kokemuksen olleen minulle hyödyksi koko opinnäytetyöprosessissa.

Olin pohtinut aluksi tekeväni opinnäytetyön yksin, mutta koska Jennalla oli hyvin samantyyppiset ajatukset opinnäytetyön toteuttamisesta sekä valmistumisaikataulusta kuin itselläni, päätimme työstää opinnäytetyön kahdestaan. Koin toiminnallisen opinnäytetyön tekemisen kahdestaan olleen todella hyvä ratkaisu, sillä pystyimme vaihtamaan mielipiteitä ja ideoita toimin-

nan suunnittelusta, keskustelemaan havainnoista sekä antamaan toisillemme palautetta jokaisen toimintakerran jälkeen. Opinnäytetyön alkuvaiheilla ja etenkin ensimmäisellä toimintakerralla oli jollain tavalla helpottavaa ajatella, ettei ole tilanteessa yksin, vaan tarpeen vaatiessa pystyimme antamaan toisillemme tukea.

Toimintaamme valittu ryhmä oli haastava, mutta kahdestaan pystyimme hallitsemaan ryhmän hyvin ja toimintakerrat olivat onnistuneita. Pohdin kuitenkin näin jälkeenpäin, olisiko ryhmän hallitseminen yksin tuottanut enemmän haasteita jos esimerkiksi toinen meistä olisi toiminut vuorollaan ohjaajana ja toinen havainnoitsijan roolissa. Kahdestaan työskennellessämme toinen pystyi keskittymään tarvittaessa lapsiin, jotka vaativat enemmän tukea ja ohjausta. Samanaikaisesti toinen huolehti tuokion etenemisestä. Sain kuitenkin ohjaajana paljon irti myös molempien ohjatessa toimintaa samanaikaisesti, sillä olimme jakaneet vastuualueita tasapuolisesti päästen molemmat ohjaamaan esimerkiksi niin toiminnan aloituksen kuin lopetuksen.

Koin oman ohjaajuuteni kehittymisen kannalta tärkeäksi niin työntekijöiltä mutta etenkin toisiltamme saadun palautteen. Keskustellessamme kunkin toimintatuokion jälkeen onnistumisista, kehittämiskohteista sekä muista havainnoista ja mieleen jääneistä asioista, auttoi se itseäni jäsentämään omaa työskentelyäni suhteessa toiminnan tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Reflektoivat pohdinnat sekä itsearviointikysymykset tukivat hyvin oman ohjaajuuteni kehittymistä. Opin myös Jennan toimintaa havainnoimalla huomaamaan toimivia työskentelytapoja lasten kanssa, ja pystyin omaksumaan niitä myös osaksi omaa toimintaa.

Olen mieltänyt opiskeluni aikana omaksi vahvuudekseni rauhallisuuden lapsiryhmää ohjatessa. Tavoitteenani opinnäytetyöprosessin toiminnallisten tuokioiden kautta oli kehittää omaa ohjaajuuttani ryhmänohjaus- ja ryhmänhallintataitojen osalta sekä saada lisää itsevarmuutta toiminnan ohjaamiseen ja suunnitteluun. Pysyn usein haastavissakin tilanteissa rauhallisena, ja mielestäni onnistuin toimimaan näin myös opinnäytetyön toimintatuokioiden aikana. Ryhmä oli haastava ja hyvin vilkas, mutta tilanteet pysyivät hallinnassa, enkä hämmentynyt toiminnan aikana eteen tulevista yllättävistä haasteista. Rauhallisuuteni näkyi esimerkiksi selkeitä toimintaohjeita antaessa sekä etenkin ryhmänhallinnassa. Olen joskus kokenut, ettei rauhallisuuteni ole aina toiminut toivotulla tavalla ryhmänhallintatilanteissa. Opinkin nyt viimeistään toimintatuokioiden kautta, että rauhallisen ohjaajan tulee olla lisäksi myös hyvin johdonmukainen sekä pystyä asettamaan toiminnalle rajat, joita jokaisen tulee noudattaa tasapuolisesti.

Yleensä jännitän ohjaustilanteita etukäteen ja vielä työskentelynkin aikana saatan olla hie- man jännittynyt. Nyt voisin sanoa jopa yllättyneeni siitä, kuinka vapautuneesti pystyin työskentelemään ohjaajana. Tähän varmasti osittain vaikutti myös se, että meitä ohjaajia oli kaksi, mutta koen tällä hetkellä kuitenkin itsevarmuuteni kasvaneen valtavasti opiskelujeni aika-

na. Vaikka opinnäytetyöprosessin yhtenä tavoitteenani oli saada lisää itsevarmuutta toiminnan ohjaamiseen, huomasin toimintatuokioiden aikana olevan itsevarma tai ainakin paljon itsevarmempi ohjaaja mitä aikaisemmin olen ollut. Toki koen edelleenkin jokaisen ohjauskeran tuovan aina jotain uutta omaan ammatillisuuteeni sekä avaavan uusia näkökulmia ohjaajana toimimiselle. Koskaan ei voi saada liikaa harjoitusta ohjaajana toimimisesta.

Opinnäytetyön toimintakertojen jälkeen huomasin omaksuneeni paljon uusia ideoita etenkin kuvallisen ilmaisun käytöstä lapsiryhmien kanssa. Itselläni oli jokseenkin melko vähän kokemusta luovien, taiteellisten toimintamuotojen käytöstä, ja jo teorian tietoon tutustuen ymmärsin paremmin mistä luovissa toimintamenetelmissä itse asiassa olikaan kyse. Olin ajatellut toiminnan olevan vaikeaa toteuttaa, vaikka todellisuudessa luoviksi toimintamenetelmiksi lasketaan esimerkiksi myös maalaaminen. Näenkin toimintatuokioidemme olleen onnistuneita kokonaisuuksia, jotka tukivat etenkin erityisen tuen tarpeessa olleita lapsia. Ohjaajina onnistuimme molemmat luomaan miellyttävän ja elämyksellisen työskentely-ympäristön, jossa jokaisella lapsella oli mahdollisuus kokeilla omia luovia, persoonallisia ratkaisuja.

Opinnäytetyöprosessi oli kokonaisuudessaan avartava kokemus, jossa koen eniten oppineeni toiminnan suunnittelusta ja itse toimintatuokiosta. Teoriaan tutustuminen ennen toiminnan suunnittelua oli välttämätöntä mahdollisimman toimivan kokonaisuuden luomiseksi. Kirjallisuus syvensi tietämystäni etenkin erityiskasvatuksesta ja toiminnallisista menetelmistä sekä laittoi itseni pohtimaan iltapäiväkerhotoimintaa ja sen merkityksellisyyttä lasten arjessa. Toiminnan suunnittelussa painotetaan aina varasuunnitelmien tekemistä, ja olimmekin varautuneet jos joku lapsista ei suostuisi esimerkiksi toimintaan mukaan. Saimme kuitenkin taas muistutuksen siitä, ettei mitään asiaa voi olettaa, vaan toiminnan ohjaajan täytyy olla täysin varma etenkin toimintaan tarvittavien materiaalien ja välineiden kunnosta ja saatavuudesta.

Opinnäytetyöprosessin myötä olen vahvistanut käsitystäni omista vahvuusalueistani sekä oppinut havainnoinnin ja palautteenannon merkityksen omaan ammatillisen kehityksen kannalta. Huomasin ohjaajan sensitiivisyyden ja kannustavan otteen olevan avain lasten ilon ja onnistumisen kokemusten syntyyn. Jo pienilläkin positiivisilla eleillä oli suuria vaikutuksia lasten työskentelyyn. Koin itselleni hyvin luontevaksi olla rohkaiseva ja kannustava ohjaaja, joka pystyi myös heittäytymään toimintaan täysillä mukaan.

Olimme Jennan kanssa molemmat sitoutuneita työskentelyyn, mikä näkyi alusta asti oma-aloitteisuutena esimerkiksi yhteydenpidossa työelämän yhteyshenkilöön. Oli tärkeää pitää kaikki toiminnassa mukana olleet osapuolet ajan tasalla tulevasta toiminnasta, mukaan lukien myös toimintaan osallistuvien lasten huoltajat. Opinnäytetyöprosessi oli myönteinen oppimiskokemus, joka vahvisti entisestään omaa haluani päästä mahdollisimman pian hyödyntämään omia tietojani ja taitojani lastentarhanopettajana työelämässä.

10 Pohdinta

Jaoimme pohdinnan kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäisenä käsittelemme opinnäytetyön toteutusta, sen onnistumisia ja kehittämisenkohteita. Tämän jälkeen pohdimme opinnäytetyöprosessin kautta saatuja ammatillisia hyötyjä sekä sitä, mitä olemme opinnäytetyötä tehdessämme oppineet. Tässä osuudessa pohdimme myös toiminnan tarjoamaa hyötyä niin opinnäytetyön yhteistyökumppanille, iltapäiväkerhon ohjaajille sekä toimintaan osallistuneille lapsille. Lopuksi pohdintaosuudessa käsitellään opinnäytetyöprosessin eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja.

10.1 Opinnäytetyön toteutuksen arviointi

Opinnäytetyöprosessi lähti liikkeelle hankeseminaarissa esitellyn aiheen pohjalta. Valintaamme vaikuttivat omat kiinnostuksen kohteet lasten kanssa työskentelyyn sekä halu suorittaa lastentarhanopettajan pätevyys. Mahdollisuutenamme oli järjestää Kansallisen Lastenliiton kautta jokin lyhyempi leiri tai uudenlaisia toimintamuotoja iltapäiväkerhoon. Olimme kiinnostuneita toteuttamaan opinnäytetyön toiminnallisen osuuden iltapäiväkerhossa, sillä tarve ohjatun toiminnan kehittämiseen nousi esiin keskustellessamme Vantaan paikallisyhdistyksen toiminnanjohtajan kanssa. Hiekkaharjun koulussa oli järjestettävän toiminnan ja sen tavoitteiden kannalta sopivin lapsiryhmä, mikä vaikutti koulun sijainnin lisäksi valintaamme toteuttaa toimintatuokiot kyseisellä koululla.

Opinnäytetyöprosessi lähti liikkeelle suhteellisen nopeasti, vaikka aluksi toiminnallisen opinnäytetyön vaatimukset ja sisältö olivat hieman hankalat hahmottaa. Työstimme suunnitelmaseminaaria varten huolellisen ja mahdollisimman tarkkaan mietityn suunnitelmavaiheen työn, mistä oli meille paljon apua lähtiessämme työstämään varsinaista opinnäytetyötä sekä ohjaamaan toimintatuokioita. Suunnitelmaseminaarista saimme paljon hyviä vinkkejä tulevaa toimintaa ja kirjoitusprosessia varten, ja mielestämme onnistuimme hyödyntämään niitä opinnäytetyöprosessin aikana. Opinnäytetyön kirjallisen tuotoksen työstäminen oli tiivis prosessi valmistumisaikataulujemme vuoksi. Kirjoittaminen oli osittain stressaavaa, mutta siitäkin huolimatta koimme itsellemme paremmaksi ratkaisuksi toteuttaa opinnäytetyö tiiviillä aikataululla. Motivaatio kirjallisen tuotoksen tekemiseen pysyi yllä, kun prosessi oli tiukasti aikataulutettu.

Koimme toiminnan suunnitteluprosessin olleen onnistunut. Tähän vaikuttivat osaltaan hyvä ja toimiva yhteydenpito työelämän yhteyshenkilön kanssa sekä meidän keskinäinen työskentely ja ideointi. Ehdotimme itse osaltamme toteutettavaksi toiminnaksi kuvallista ilmaisua, sillä taiteen nähdään sisältävän tietynlaisen ennakoimattomuuden, erilaisten ratkaisutapojen löytämisen ja kyvyn nähdä monenlaisia mahdollisuuksia. Taiteen voima on sen tekemisessä, jo-

ten uskoimmekin luovan, taiteellisen toiminnan vastaavan parhaiten tarpeeseen ottaa järjestetyssä toiminnassa huomioon myös erityistä tukea tarvitsevat lapset. (Häkkä 2014: 206.) Myöhemmin toimintaamme suunniteltaessa huomasimme iltapäiväkerhon kuukausisuunnitelmasta, ettei vastaavaa toimintaa ole tarjolla iltapäiväkerhossa juuri lainkaan, ja siksi pohdimmekin valitsemamme toiminnan olleen erittäin arvokasta ja silmiä avaavaa.

Työskentely pienryhmässä oli avain opinnäytetyön tavoitteiden toteutumiselle. Aluksi olimme sopineet toimintaamme osallistuvan kymmenen lasta, mutta suunnitelmavaiheessa päätimme kuitenkin pienentää ryhmäkokoja. Toimintaamme osallistui lopulta siis kahdeksan lasta. Mielestämme ratkaisu oli kannattava ajatellen käytettävissä ollutta aikaa, suunniteltua toimintaa, tavoitteiden toteutumista sekä omia resursseja. Onnistuimme hallitsemaan kahdeksan hengen ryhmän, mikä mahdollisti myös jokaisen lapsen huomioimisen ja tukemisen tasapuolisesti.

Pienryhmässä työskentely auttoi lapsia myös niin keskittymään kuin ilmaisemaan itseään. Osalle lapsista pienryhmätyöskentely tarjosi ikään kuin hetken hengähtää sekä tilaisuuden työskennellä rauhoitetussa ympäristössä. Uskoimme pienryhmätoiminnan tukevan parhaiten etenkin erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia, ja sen myös huomasi toimintatuokioidemme aikana. Lasten työskentelyssä näkyi oivaltamisen elämykset sekä persoonallisuuden ja luovuuden käyttö. Työskentelyn aikana opittiin myös sietämään pettymyksiä ja hyväksymään ne osana tekemisen prosessia. Lapsilta saatu palaute vahvisti käsitystämme siitä, että toimintamme oli mukavaa ja kaivattua vaihtelua lasten tavallisiin iltapäiviin.

Koimmekin toimintaamme osallistuvien lasten hyötyvän opinnäytetyön toiminnallisesta osuudesta eniten, sillä olihan toiminta kohdistettu ja suunniteltu heitä ajatellen. Uskomme kuitenkin toiminnasta olleen hyötyä myös iltapäiväkerhon ohjaajille. Toivomme heidän saaneen uusia ideoita ja näkökulmia toiminnan toteutukseen ja sen sisältöön sekä kannustavan heitä kokeilemaan iltapäiväkerhossa enemmän erilaisia kuvalliseen ilmaisuun ja taiteeseen liittyviä toimintoja yhdessä lasten kanssa. Toimintaamme arvioineet työntekijät näkivät lasten nauttivan järjestämästämme toiminnasta, ja palautteessaan sanoivatkin toiminnan olleen hyödyllistä ja täysin uudenlaista tekemistä. Työntekijöiden mukaan toimintaa voisi jatkossakin toteuttaa, sillä myös he kokivat integroidun pienryhmän hyötyjen näkyvän etenkin lapsissa, joilla on erityisen tuen tarpeita.

Jotta toimintaa voitaisiin jatkossa toteuttaa, vaatisi se kuitenkin lisää työntekijöitä iltapäiväkerhoon. Tätä pohdimme myös yhdessä työntekijöiden kanssa, sillä hekin myönsivät resurssien tulevan vastaan pienryhmätoimintaa toteutettaessa. Iltapäiväkerhoryhmä oli todella suuri, minkä vuoksi lapsia on mahdotonta jakaa pienempiin ryhmiin silloin, kun työntekijöitä ei ole riittävästi. Jos lapsia on todella paljon ja työntekijöitä liian vähän, vaikuttaa se automaatti-

sesti ohjatun toiminnan vähäisyyteen ja yksipuolisuuteen. Suuressa lapsiryhmässä työskenneltäessä lapsia on myös vaikeaa huomioida yksilöllisesti, saati antaa jokaiselle lapselle aikaa tasapuolisesti. Tämä on harmillista, sillä iltapäiväkerhon tarkoituksena olisi kuitenkin tarjota lapsille rauhallinen toimintaympäristö, jossa lapset pääsisivät osallistumaan ohjattuun ja virkistävään toimintaan. Tuokioidemme kautta huomasimme lyhyenkin ajan olevan riittävä tarjoamaan lapsille elämyksellisiä kokemuksia, joten uskomme iltapäiväkerhosta löytyvän aikaa pienryhmätoiminnan toteuttamiseen, kunhan resurssit saadaan riittäviksi.

Nimenomaan työskentelyyn varattuun aikaan tulisikin kiinnittää huomioita toimintaa suunniteltaessa. Onnistuimme hahmottamaan sopivan ajan toiminnan toteutukseen, mutta haasteita työskentelyn lopetukseen toi kuitenkin lasten eriaikainen työskentelytahti. Osa lapsista uppoutui työskentelyyn täysin, ja he olisivatkin voineet jatkaa työnsä tekemistä vielä toimintaan varatun ajan loputtua. Ryhmässä oli muutama lapsi, jotka työskentelivät nopeammin kuin muut, ja heille jäi aina ylimääräistä aikaa toiminnan lopussa. Näin jälkeinpäin ajatellen meidän olisi tullut miettiä ja järjestää tarkemmin juuri heille sopivaa tekemistä toiminnan loppuun, sillä osasimme jo etukäteen aavistaa, ettei heidän työskentelynsä välttämättä kulu koko toimintaan varattua aikaa. He saattoivatkin työnsä tehtyään vain istua ja odottaa muita, koska emme voineet myöskään pakottaa heitä esimerkiksi piirtämään. Jos olisimme mietinneet etukäteen jotain heidän mielenkiintonsa herättävää tekemistä, olisivat he voineet kokea toimintamme entistäkin mielekkäämmäksi.

Onnistuimme kuitenkin suunnittelemaan toimintatuokioiden sisällön mahdollisimman monipuoliseksi ja muunneltavaksi. Toimintaamme pystyi osallistumaan myös kaikki ryhmän lapset tasapuolisesti taidoistaan riippumatta, ja siksi näemmekin onnistuneemme opinnäytetyön tarkoituksen toteuttamisessa. Toimintojen monimuotoisuus mahdollistaa käytettävissä olevasta tilasta, materiaaleista ja työvälineistä riippumatta toiminnan toteuttamisen sitä soveltaen. Myös iltapäiväkerhon ohjaajilta saatu palaute tuki omia mielipiteitämme ja näkemyksiämme toiminnan käytettävyydestä ja sen tärkeydestä tarjota lapsille virikkeellistä ja rentouttavaa toimintaa iltapäiviin.

Opinnäytetyömme päätavoitteena oli tuottaa lapsille ilon ja onnistumisen kokemuksia. Tavoite toteutui jokaisen toimintakerran aikana huomattavamme tuokioiden tuottavan lapsille iloa heidän jo päästessään yksinkertaisesti maalaamaan ja taiteilemaan. Onnistumisen kokemuksia syntyi, kun aluksi epäonnistuneeksi koettu maalaus saatiin korjattua ja lopputuloksesta tulikin lapsen omaa silmää miellyttävä. Painotimme tuokioiden aikana kaikkien osaavan maalata sekä tehdä kuvallista ilmaisua, mikä vaikutti varmasti myös osaltaan lasten kokemukseen onnistuneensa työskentelyssä. Toiminnassamme tärkeintä ei ollut itse päämäärä, joka tässä tapauksessa oli siis kuvallinen tuotos, vaan koko työskentelyprosessi. Omat havainnot sekä lapsilta

että työntekijöiltä saatu palaute tuki omaa kokemustamme toiminnan tavoitteiden onnistumisesta.

Palautteilla olikin suuri merkitys pohtiessamme toiminnan onnistuneisuutta. Vaikka koimme työntekijöille laatimamme toiminnan arviointikysymykset hyväksi suullisen palautteen saannin kannalta, pohdimme kuitenkin, olisiko ollut tarpeen suunnitella tarkempi kirjallinen palautelomake, jossa kysymyksille olisi annettu valmiit vastausvaihtoehdot sekä tilaa kirjoittaa palautetta vapaamuotoisesti. Työntekijöiltä saatu palaute oli usein hieman kiireellisesti annettu, vaikkakin hyvin ytimekäs. Laadittujen kysymysten pohjalta oli helppo käydä keskustelua yhdessä, mutta olisimme kuitenkin kaivanneet enemmän kehittävää palautetta ja kriittistä näkökulmaa toimintaamme kohtaan. Koimme kuitenkin onnistuneemme keräämään niin lapsilta kuin aikuisilta saadun palautteen kokoon sekä vertailemaan saatua palautetta omiin havaintoihin ja tuntemuksiin toiminnan onnistuneisuudesta. Itsereflektiopäiväkirjat ja vertaispalaute mahdollisti asioiden tarkastelun useammasta näkökulmasta, ja uskoimmekin näillä olevan suuri vaikutus opinnäytetyön tavoitteiden toteutumisen kannalta.

Uskomme opinnäytetyöllämme olevan hyötyä myös työelämän yhteistyökumppanimme kannalta, sillä Vantaan Lastenliitto haluaa jatkuvasti kehittää palveluitaan. Kokemamme perusteella lasten erityisen tuen tarpeiden huomioimisessa iltapäivätoiminnassa olisikin vielä kehitettävää, ja toiminnan suunnittelussa tulisi panostaa enemmän monipuolisuuteen. Tärkeää olisi myös muistaa huomioida luovien toimintojen merkitys lapsen kasvuun ja kehitykseen toimintaa suunniteltaessa. Opinnäytetyön myötä olisikin ilo saada kuulla iltapäiväkerhon ottaneen suunnittelemaamme toimintaa osaksi heidän muuta ohjelmaa. Kaiken kaikkiaan olemme tyytyväisiä koko opinnäytetyöprosessiin sekä kiitollisia mahdollisuudestamme toteuttaa opinnäytetyön toiminnallinen osuus yhdessä Kansallisen Lastenliiton kanssa.

10.2 Ammatillinen oppiminen

Opinnäytetyöprosessi oli kokonaisuudessaan avartava, antoisa ja opettavainen kokemus, jonka aikana pääsimme hyödyntämään aikaisempaa kokemustamme sekä teorian tietoa käytännössä toimintatuokioita ohjatessamme ja suunniteltaessamme. Kasvoimme ammatillisesti opinnäytetyöprosessin myötä sekä opimme arvioimaan ja suunnittelemaan toimintaa integroidulle lapsiryhmälle.

Niin toiminnassa kuin koko opinnäytetyöprosessin aikana korostui suunnittelun merkitys. Teoria antoi tietoa ja tukea toiminnan suunnitteluun, ja onnistuimmekin ohjaajina luomaan miellyttävän, iloa ja elämyksiä tuottavan neljän toimintakerran kokonaisuuden. Huomasimme suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen olleen tärkeää jokaisen toimintatuokion onnistumisen kannalta. Tavoitteet tekivät meille näkyväksi sen, mihin olimme toiminnallamme pyrki-

mässä ja mitä halusimme toiminnallamme saavuttaa. Hyvin suunniteltu toiminta näkyi etenkin toiminnan etenemisessä johdonmukaisesti, vaikka havaitsimme kuitenkin tärkeäksi olla myös joustavia jättäen aikaa keskustelulle ja lasten ajatusten ja ideoiden kuulemiseen. Toimintatuokioiden aikana annoimmekin lapsille aikaa sekä huomioimme lapset tasavertaisesti kierrellen jokaisen luona erikseen. Tällä mahdollistimme vapaan keskustelun, ajatustenvaihdon sekä jokaisen lapsen kuulemisen.

Pohdimme ohjauskertojen jälkeen onnistuneemme tukemaan myös ryhmäläisten keskinäistä vuorovaikutusta etenkin toiminnalle asetettujen tavoitteiden kautta, sillä ne ohjasivat myös omaa työskentelyämme tavoitteiden suuntaiseksi. Onnistuimme ohjaajina olemaan selkeitä ja johdonmukaisia ohjeita antaessamme ja toimintaa ohjatessamme, mikä mahdollisti myös toiminnan tarkoituksen toteutumisen. Ymmärsimme toimintatuokioiden kautta, että lapsille on tärkeää antaa mahdollisuus rakentaa oma esteettinen maailma, johon kuuluvat ajatukset ja ideat ovat jokaisen lapsen itse kokeilemia ja pohtimia. Lapsen turhautuessa omaan työhönsä tarjosi se meille tilaisuuden keskustella siitä, mitä lapsi piti kauniina tai rumana ja miksi hän on sitä mieltä. Osasimme ohjaajina suhtautua tällaisiin tilanteisiin olemalla rauhallisia, ja osoittamaan lapsille tilanteen olevan hallussa. Havaitsimme, että rento ilmapiiri, jossa epäonnistumiset sallittiin, lisäsi lasten uskallusta heittäytyä työskentelyyn ja käyttää luovuuttaan.

Huomasimme kuitenkin aikuisen rooliin kuuluvan tärkeänä osana myös rajojen asettamisen. Ilman selkeitä rajoja olisi työskentelytila sekä ilmapiiri muuttuneet rauhattomaksi, jolloin etenkin erityisen tuen tarpeessa olevien lasten keskittyminen olisi kärsinyt. Siksi pyrimmekin ohjaajina omien mahdollisuuksiemme mukaan pitämään työskentelytilan mahdollisimman rauhallisena. Pohdimme tuokioiden jälkeen, vaikuttiko iltapäiväkerhon ohjaajan läsnäolo lasten rauhallisuuteen työskentelyn aikana. Tosin kuitenkin vain yhdellä ohjauskerralla iltapäiväkerhon ohjaaja pyysi muutamaa lasta hieman rauhoittumaan ja kuuntelemaan meidän antamiamme ohjeita. Lasten rauhallisuuteen havaitsimme toimintakerojen aikana pystyvämme itse vaikuttamaan kannustavalla ja rohkaisevalla ohjauksella, jolloin lapset olivat sitoutuneempia toimintaan sekä pystyivät itsensä ylittämiseen.

Johdattelimme toiminnan aikana lapsia onnistuneesti taiteen maailmaan, mutta emme antaneet kuitenkaan omien kauneuskäsitystemme vaikuttaa lasten ajatuksiin ja valintoihin. Kannustimme persoonallisiin ratkaisuihin, ja korostimme nimenomaan luovuuden käyttöä. Koska emme olleet tehneet valmiita malleja siitä, mille lopputulos voisi näyttää, keksivät lapset omien ideoidensa pohjalta mitä hienoimpia ratkaisuja omaa työtä tehdessään. Esimerkiksi kehonkuvakollaasi-työskentelyssä olimme ajatelleet lasten liimaavan tai piirtävän kuvia oman kehonkuvansa sisälle, mutta yksi lapsista keksi piirtää myös esimerkiksi korvat ja värittää hiukset omalle kehonkuvalleen. Mielestämme toiminnassa kokemustemme pohjalta olisikin

enemmän kuin hyvä jättää tilaa lapsen omalle luovuudelle, sillä se mahdollisti ainakin ohjaamiemme toimintatuokioiden aikana jokaisen työstä tulleen ainutlaatuisen kokonaisuuden.

Palautteen kerääminen ja sitä kautta saadut tiedot ovat tärkeässä asemassa omaa ammatillisuutta kehitettäessä. Kehitysehdotukset sekä palaute myös niistä asioista, jotka ohjauksessa olivat toimivia ja hyviksi koettuja, auttavat toiminnan ohjaajaa näkemään ja tarkastelemaan omaa tapaansa työskennellä. Koska itsensä kehittäminen on mahdollista muilta saadun palautteen sekä tietoisien itsereflektoinnin avulla, käsitelimme jokaista ohjauskertaa useasta näkökulmasta sekä refleктоimme toimintaamme ohjaajina. Opinnäytetyöprosessin aikana toteutettu toiminnan ohjaus ja sen havainnointi, palautteet sekä itsereflektiopäiväkirjat mahdollistivat siis ammatillisen kehittymisemme toiminnan ohjaajina ja suunnittelijoina.

Onnistuimme muokkaamaan toimintaamme vastaamaan lasten tarpeita ja kehitystasoa myös omien toiminnasta tehtyjen havaintojemme pohjalta. Mietimme myös omaa ohjaajan roolia toiminnan onnistumisen kannalta pohtimalla, millainen rooli tukee lapsen tekemistä kulloisessakin tilanteessa. Tämän koimme hieman haastavaksi, sillä ryhmän lapsilla oli hyvin erilaisia tarpeita niin toiminnan ohjaukseen kuin toiminnassa tukemista ajatellen. Pohdimme kuitenkin pystyneemme onnistuneesti tasapainottelemaan kunkin lapsen tarpeiden mukaan, jolloin välillä asetuimme toiminnan taka-alalle ja välillä osallistuimme aktiivisemmin työskentelyyn. Myös itse toiminnan suunnittelussa oli haastavaa löytää jokaiselle lapselle sopivaa toimintaa, sillä toiminta tulisi suunnitella hieman lapsen ikätasoa haastavammaksi. Haasteita tulisi tarjota sopivasti, eivätkä tehtävät saisi olla liian helppoja tai liian vaikeita. Motoriikkaa kehitetään harjoittelemalla, ja motivaatio säilyy parhaiten mieluisia ja kehitystasoa vastaavia tehtäviä tehdessä. (Häkä 2014: 212.)

Pohdimme opinnäytetyöprosessimme aikana usein myös palautteen merkitystä sekä tapaa antaa palautetta toiselle ihmiselle. Koimme tärkeäksi, että pystyimme tukemaan toisiamme toiminnan aikana sekä toiminnan jälkeen antamaan rehellistä vertaispalautetta. Koemmekin jokaiselle, myös kokeneille ohjaajille palautteen saannin olevan tärkeää ja jopa välttämätöntä uusien näkökulmien avaamiseksi. Jokaisen tulisi pystyä niin antamaan kuin ottamaan vastaan palautetta kehittyäkseen työssään, sillä ihmisten tarpeet muuttuvat jatkuvasti, jolloin myös omia, hyviksi koettuja toimintatapoja joudutaan ehkä muuttamaan. Koska opinnäytetyöprosessimme toiminnalliset tuokit koettiin palautteiden perusteella onnistuneiksi, toivommekin niiden avaavan uusia näkökulmia iltapäiväkerhon toiminnan suunnitteluun.

10.3 Eettisyys ja luotettavuus

Lasten kanssa tehtävässä työssä on tärkeää tarkastella toiminnan eettisyyttä, sillä sosiaalialan ammattilainen on henkilökohtaisesti vastuussa eettisistä valinnoista ja ratkaisuista, joita hän

tekee ammattia harjoittaessaan (Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2013: 11). Pohdimmekin eettisen harkinnan olevan opinnäytetyöprosessimme aikana toimintaamme liittyvien valintojen ja niiden seurausten käsittelemistä ja tutkimista sekä pyrkimystämme työskennellä asiakaslähtöisesti kehittämällä iltapäiväkerhon työskentelytapoja vastaamaan paremmin lasten tarpeita.

Pidimme eettisesti merkittävänä pitää toimintaamme liittyvät jäsenet ajan tasalla ohjausker-toihin liittyvistä seikoista. Siksi kävimme ennen toiminnan aloittamista tutustumassa iltapäiväkerhon tiloihin, työntekijöihin ja lapsiin. Halusimme näin varmistaa omalta osaltamme myös kaikkien työntekijöiden varmasti olevan tietoisia tulevista ohjauskerroistamme. Teimme info-lomakkeen lasten huoltajille, jossa esittelimme itsemme sekä kerroimme, miksi ja mikälaista toimintaa olimme tulossa ohjaamaan. Mielestämme oli tärkeää tehdä selväksi jo heti alusta alkaen myös lasten huoltajille, mikä oli opinnäytetyömme tarkoitus ja millä tavoin tulimme toiminnallisen osuuden toteuttamaan. Tällä tavoin varmistimme, ettei alkavasta toiminnasta jäisi yhdellekään osapuolelle epäselvyyksiä.

Annoimme lasten huoltajille mahdollisuuden myös kieltää lapsensa osallistumisen tulevaan toimintaan sekä esittää mahdollisia lisäkysymyksiä toimintaamme liittyen suoraan meille. Pohdimme olleen eettisesti tärkeää kysyä huoltajilta lupaa lasten osallistumisesta toimintaan sekä huolehtia osaltamme vaitiolovelvollisuudesta. Huoltajille lähetetyssä tiedotteessa kerroimme, ettei ketään yksittäistä osallistujaa voi tunnistaa opinnäytetyöstä, ja huolehdimmekin koko opinnäytetyöprosessin aikana toimintaan osallistuvien lasten anonyymiydestä. Tämän otimme huomioon myös lasten tekemiä kuvia lisätessämme opinnäytetyöhömmä. Kaikissa lasten tekemissä töissä oli kirjoitettuna heidän nimensä, ja siksi meidän tuli hyvin tarkkaan varmistaa, ettei kenenkään henkilöllisyys ole tunnistettavissa opinnäytetyömme kautta.

Pohtiessamme sopivaa toimintaan osallistuvaa ryhmäkokoä, päädyimme kahdeksan hengen integroituun ryhmään ajatellen sen olevan sopiva toiminnan tavoitteiden ja tarkoituksen sekä toimintaan varatun ajan ja resurssien kannalta. Iltapäiväkerhon työntekijät valitsivat meille toimintaan osallistuvat lapset asettamiemme opinnäytetyön tarkoituksen ja tavoitteiden pohjalta. Mietimme kuitenkin, oliko eettisesti oikein valita noin kuudestakymmenestä lapsesta vain kahdeksan lasta mukaan toimintaan. Meidän tulomme iltapäiväkerhoon herätti ainakin toiminnan alkaessa osassa lapsissa hieman ihmetystä, ja muutama lapsi kyselikin, ketkä lapsista saivat osallistua toimintaamme. Koska toimintamme oli pakko rajata pienempään ryhmään, saattoi osa lapsista kokea itsensä ulkopuoliseksi. Pohdimmekin jälkeinpäin, että olisi ollut mukavaa päästä toteuttamaan kyseistä toimintaa myös muille iltapäiväkerhon lapsille.

Lähtiessämme suunnittelemaan toimintaa, lähtökohtana oli huomioida etenkin lasten erityisen tuen tarpeet. Emme tienneet toimintaan osallistuvista lapsista etukäteen juuri mitään,

sillä suunnitellessamme toimintaa eivät iltapäiväkerhon ohjaajat olleet vielä ehtineet muodostaa toimintaan osallistuvaa pienryhmää. Myös tietomme toimintaan osallistuvien lasten erityisen tuen tarpeista olivat vain suuntaa antavia. Siksi emme halunneet lähteä arvioimaan lasten osaamista, vaan suunnittelimme heidän kehitystasonsa mukaista mielekästä, virikkeellistä ja sopivasti haastavaa toimintaa. Lähdimme toteuttamaan toimintatuokioita antamatta omien ennakkoluulojen vaikuttaa ohjaukseen, jolloin pystyimme ohjaajina toimimaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti ottaen kaikki lapset huomioon. Pohdimmekin jälkikäteen olleen parempi, ettemme tienneet tarkkaan ennen tuokioiden alkamista kenellä lapsista oli erityisen tuen tarpeita, sillä näin pystyimme kohtaamaan jokaisen lapsen yksilönä osana pienryhmää.

Jo ensimmäisen toimintatuokion aikana pystyimme kuitenkin omien havaintojemme pohjalta huomaamaan lasten erityisen tuen tarpeet. Osa lapsista kaipasi selvästi enemmän huomiota kuin toiset, mikä näkyi meidän lähelle hakeutumisena ja meihin tukeutumisena. Ohjaajina koimme kuitenkin tärkeäksi suhtautua tasavertaisesti kaikkiin lapsiin, emmekä siksi huomioineet toiminnan aikana erikseen erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia, vaan pyrimme jakamaan jokaiselle lapselle tukea ja kannustusta tasapuolisesti. Mielestämme tämä oli mahdollista suunnittelemaamme toiminnan sisällön ansiosta, sillä jo itse toiminta tuki jokaista lasta itsenäiseen ja luovaan työskentelyyn omista yksilöllisistä lähtökohdista huolimatta.

Toiminnan eettisyyttä pohtiessamme meille heräsi kysymys myös toiminnan vapaaehtoisuudesta. Iltapäiväkerho on lapsille koulun jälkeistä vapaaehtoista toimintaa, missä he saavat levähtää ja tehdä esimerkiksi läksyjä. Meille oli tärkeää noudattaa iltapäiväkerhon ideaa ja arvoja, jonka vuoksi emme halunneet pakottaa ketään osallistumaan toimintaamme. Toimintakertojen edetessä huomasimme muutamien lasten epäinnokkuuden toimintaa kohtaan, ja esimerkiksi yhdellä toimintakerralla yksi lapsi ei halunnut osallistua toimintaan. Pohdimmekin, millä perustein iltapäiväkerhon työntekijät olivat valinneet ryhmään lapsia, jotka eivät olisi halunneet siihen osallistua. Voi tietenkin olla mahdollista, että osan lasten huoltajat ovat kieltäneet lastaan osallistumasta, mikä on myös rajoittanut työntekijöiden mahdollisuuksia valita toimintaan osallistuvat lapset. Onneksi kuitenkin lähes joka kerta työskentelyn alkaessa lapset lähtivät innokkaina mukaan työskentelyyn. Jos lapsi ei kuitenkaan halunnut osallistua, annoimme hänelle mahdollisuuden seurata ensin toimintaa sivusta ja tulla sitten mukaan työskentelyyn, jos hänestä se tuntui hyvältä.

Opinnäytetyön luotettavuutta voidaan perustella monipuolisesti käytettyjen lähteiden, hankittujen lupien sekä toiminnan arvioinnin avulla. Työn teoreettista viitekehystä tehdessämme etsimme ja hankimme tietoa monipuolisesti erilaisista luotettavista kirjallisista lähteistä sekä nettijulkaisuista. Pyrimme hyödyntämään tuoreimpia julkaisuja ja käsittelemään lähteitä kriittisesti. Nettilähteitä käyttäessämme jouduimme kriittisesti suhtautumaan sieltä löytynei-

siin julkaisuihin, mikäli niissä ei esimerkiksi ollut mainittuna kirjoittajaa. Hyödynsimme opinnäytetyössämme myös kansainvälisiä lähteitä, mutta mietimme kuitenkin, olisiko opinnäytetyön luotettavuutta lisännyt runsaampi kansainvälisten lähteiden käyttö. Perustelimme kaikkia toimintaan valittuja menetelmiä teoriaan pohjaten, minkä uskomme lisäävän opinnäytetyömme luotettavuutta.

Opinnäytetyön tavoitteiden toteutumisen kannalta tärkein osa oli toiminnan arviointi, jota tukemaan keräsimme palautteen iltapäiväkerhon työntekijöiltä sekä toimintaan osallistuneilta lapsilta. Työntekijöiltä palaute kerättiin suullisesti haastatellen. Kirjasimme osan keskustelussa heränneistä ajatuksista sekä kommenteista ylös jo keskustelun aikana sekä osan heti palautteenannon jälkeen. Näin huolehdimme siitä, ettemme kirjoittaneet palautetta muistimme varassa. Pohdimme lapsilta saadun palautteen olleen rehellistä ja aitoa. Kirjoitimme ylös myös lasten kommentteja niin työskentelyn aikana kuin palautteenannon yhteydessä. Toiminnan arvioinnin luotettavuutta lisää myös omat havaintomme toiminnan tasosta ja sen toimivuudesta kyseisessä lapsiryhmässä. Pohdimme eettisesti olleen tärkeää arvioida omaa toimintaamme säännöllisesti sekä kerätä palautetta opinnäytetyömme tarkoitusta ja tavoitteita ajatellen, sillä tämä mahdollisti toiminnasta havaittujen epäkohtien poistamisen.

Viimeaikaisen uutisoinnin sekä omien toimintatuokioiden pohjalta mietimme iltapäiväkerhoon ja siellä tapahtuvaan toimintaan liittyviä haasteita. Iltapäiväkerhoon osallistuu suuri määrä lapsia, mutta tilat toiminnan järjestämiseen ovat usein hyvin pienet. Iltapäivätoiminnan järjestämässä ohjatun toiminnan monipuolisuudessa ja toteuttamisessa näkyvät myös resurssien vähäisyys, joka voi pahimmassa tapauksessa johtaa hallitsemattomiin sekä ristiriitaisiin tilanteisiin. Lapsi saattaa koulupäivän jälkeen olla viisikin tuntia iltapäiväkerhon isossa ryhmässä, ja yhä etenevissä määrin iltapäivätoimintaan osallistuu myös lapsia, joilla on erityisen tuen tarpeita. Vaikka työntekijä olisi ammattitaitoinen ja koulutettu, ei hänellä hyvistä tahdostaan ja halustaan huolimatta ole mahdollisuutta tukea jokaista lasta yksilöllisesti. (Hattunen, Korkeela, Thurén 2014.) Pohdimmekin, olisiko tarpeellista palkata esimerkiksi muutamaksi kerraksi viikossa avustaja tukemaan erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Tällöin toiminta voisi olla monipuolisempaa ja tukea jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita.

Pohdimme myös opinnäytetyömme merkityksellisyyttä, sillä koulumaailmaa on parin viime vuosikymmenen ajan puhuttanut yleisopetus- ja erityisluokkien sulauttaminen yhteen. Keskustelu integraatiosta ja inklusiosta, kaikille yhteisestä koulusta, tuntuu olevan Suomessa edelleen vaikea asia, joka jakaa mielipiteitä niin puolesta kuin vastaan. Lähikoulupedagogiikka liittyy läheisesti yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmään, jonka avulla oppilaille pyritään luomaan tasavertainen ja hyväksytyksi tuleminen tunne omassa oppimisympäristössään. Työskentelyssä korostetaan tällöin myönteisen palautteen antamista sekä jokaisen osallistumisen tärkeyttä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen on ke-

hitelty pitkälti koulutyötä ja sosiaalisia taitoja ajatellen, jossa opetuksen yksilöllistäminen liittyy osaltaan myös yhteisöllisyyteen. Vaikka osalla oppilaista oppimistavoitteet poikkeavat merkittävästi ikätoverien tavoitteista, pyritään oppisisällöt löytämään yhtälailla myös erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle luokan yhteisestä oppimiskontekstista. (Jylhä 2007: 205-206.)

Opetushallituksen ja opetusministeriön erilaiset kehittämishankkeet ovat varmasti osaltaan edistäneet erityisopetuksen ja yleisopetuksen kehittymistä. Esimerkiksi vuosina 2008-2011 toteutettu KELPO- hankkeen pyrkimyksenä oli kehittää tehostettua ja erityistuen saantia. Tavoitteena oli muun muassa lähikouluperiaatteen mukainen opetuksen järjestäminen sekä yleisten tuen muotojen tehostaminen kaikille oppilaille kuuluvina tukitoimina. (Opetushallitus 2015.) Pohdimmekin vastaavanlaisten kehityshankkeiden olevan tärkeä osa lapsen tuen saannin ja tarpeellisuuden näkyväksi tekemistä. Hankkeiden ja erilaisten toiminnallisten kokeiluiden kautta voidaan löytää lapsen oppimista parhaiten tukevat ratkaisut. Inklusion toteutumisen kannalta näemme tärkeäksi kehittää kouluissa sekä päiväkodeissa työntekijöiden mahdollisuuksia tunnistaa yhtälailla niin oppilaiden erityisen tuen tarpeita kuin vahvuusalueita. Tällöin opetuksella voitaisiin vastata paremmin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, sillä koemme oppilaiden vahvuusalueita pystyttävän hyödyntämään yhteistyöskentelyssä.

Ohjaamiemme toiminnallisten tuokioiden kautta näimme integraation hyvät puolet, sillä yhteistoiminta loi lapsille yhteistä kokemuskenttää, joka puolestaan liitti lapset osaksi ryhmän psyykkistä oppimisympäristöä. Uskomme tällä olevan suuri vaikutus erityistä tukea tarvitsevan lapsen oppimismotivaatiolle. Lapset kohtasivat toisensa tasavertaisina ja osallistuivat yhteiseen toimintaan, mikä taas lisäsi lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Pohdimmekin erityisluokkien oppilaiden tarvitsevan enemmän ikäistensä kanssa solmittuja sosiaalisia kontakteja, jotka samalla opettavat heille myös muuhun yhteisöön sopeutumista. Samanaikaisesti ikätoverit saavat mahdollisuuden oppia arvostamaan niin koulumaailmassa kuin myöhemmin elämässään erilaisuutta, jonka nähdään usein aiheuttavan kielteisiä tunteita. Erilaisuus pitäisikin oppia näkemään lasten keskuudessa luonnollisena ominaisuutena jokaisen yksilön tasapainoisen kasvun takaamiseksi.

Lähteet

- Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. Opetushallitus. Toiminnan järjestäminen. Viitattu 15.11.2014.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/aamu_ja_iltapaivatoiminnan_jarjestaminen/toiminnan_jarjestaminen
- Ahonen, H. 1994. Löytöretki itseen. Musiikki, kuva ja liike itseilmaisun välineenä ja itsetuntemuksen lisääjänä. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O., Koro, J. 2001. Erityiskasvatus. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. 1. painos. Vantaa: WSOY.
- Annantalon taidekeskus 2012. Helsingin kulttuurikeskus. Tehdään taidejuttuja! Taidekasvatus- ta kaikenlaisiin koteihin. Lahti: Aldus Oy.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Belfiore, E. & Bennett, O. 2008. The Social impact of the arts. An Intellectual History. Palgrave Macmillan.
- Coates, A. & Coates, E. 2011. The subjects and meanings of young children`s drawings. Teoksessa Exploring Children`s Creative Narratives. Faulkner, D. & Coates, E. (toim.) Oxon :Routledge.
- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hattunen, L., Korkeela, M., Thurén, T. 2014. Iltapäiväkerhoihin tarvitaan lisää avustajia. Helsingin Sanomat. Viitattu 2.3.2015.
<http://www.hs.fi/mielipide/a1407637502894>
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 2002. Erityiskasvatus. Erityispedagogiikan perusteet. 1.-2. painos. Vantaa: WSOY.
- Heiskanen, T. & Hiisijärvi, S. Toiminnalliset menetelmät. Elä! - Elämän punaista lankaa etsimässä. Viitattu 13.11.2014. <http://www.ela.fi/akatemia/toiminnalliset.php>
- Hurme, V. 2011. Tehdään taidetta. 100 vinkkiä lapsiperheen luoviin hetkiin. Saarijärvi: Minerva Kustannus Oy.
- Häkkä, A. 2014. Taide - ja kulttuurikasvatus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. 3. Uudistettu painos. Häkkä, A., Kuokkanen, H., Virolainen, A. (toim.) Helsinki: Edita.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakkula, K. 2008. Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustana. Teoksessa Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen - ja kehitykseen. 1. painos. Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) Helsinki: WSOY.

- Jurvanen, J. 2013. Lapset, nuoret ja kuva. Laurea-ammattikorkeakoulu. Opintojakso: Kuvan terapeuttisuus. Viitattu 10.11.2014.
- Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa Erilainen oppija -yhteiseen kouluun. Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, M., Laine, A., Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. 1.painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus: Yliopistopaino.
- Kansallinen lastenliitto. Kansallinen lastenliitto ry. Viitattu 11.11.2014.
<http://www.lastenliitto.fi/>
- Karppinen, S., Ruokonen, I., Uusikylä K. 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn lectura.
- Karppinen, S. 2001. Kädentaidot - väline itsen ja ympäristön hahmottamiseen. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. (toim.) Helsinki: Finn lectura.
- Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn lectura.
- Korhonen, R. 2014. Varhainen tuki lapsen kasvu - ja oppimisprosesseissa. Teoksessa Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. 3.painos. Häkkä, A., Kuokkanen, H., Virolainen, A. (toim.) Helsinki: Edita.
- Kupila, P. 2004. Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Laine, K. 2014. Lapsen sosiaalinen maailma päivähoidossa. Teoksessa Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajan. 3.painos. Häkkä, A., Kuokkanen, H., Virolainen, A. (toim.) Helsinki: Edita.
- Lieppinen, M. & Willman A-A. 2008. Utelias puu. Taideterapeutin toimintakirja. Helsinki: Lasten keskus.
- Maunumaa, A-M., Rauhala, O., Simojoki, A. 1999. Pähkinänsydän - Ohjaajan opas. 1. painos. Helsinki: Tammi.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2015. Haasteita oppimisessa. Viitattu 16.2.2015.
http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/koulu/haasteita_oppimisessa/
- Nurmi, J-K., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus. 2015. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Viitattu 25.2.2015.
<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>
- Pentikäinen, L. 2006. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.). Numero 1-2/2006. Helsinki: Cultura Oy.

- Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011. Määräykset ja ohjeet 2011:1. Opetushallitus. 2011. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Viitattu 26.1.2015.
http://www.oph.fi/download/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf
- Puurula, A. 2001. Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteellä. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. (toim.) Helsinki: Finn lectura.
- Pääjoki, T. 2012. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rajala, R. 2007. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Viitattu 15.11.2014.
http://www.oph.fi/download/124246_apip_erityista_tukea_tarvitsevat.pdf
- Rintakorpi, K. 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Ruokonen, I., Rusanen S., Välimäki, A-L. (toim.) Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Ruokonen, I. 2012. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rusanen, S. & Torkki, K. 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. (toim.) Helsinki: Finn lectura.
- Seeskari, D. 2006. Taide lasten terapiassa. Teoksessa Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.). Numero 1-2/2006. Helsinki: Cultura Oy.
- Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 2013. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. 4.painos. Helsinki: Ammattieettinen lautakunta
- Storø, J. 2013. Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people. Bristol: The Policy Press.
- Sutinen, J. Luovuus hoitaa ja taide kasvattaa. Lastensuojelun keskusliitto. Viitattu 23.11.2014. http://www.lskl.fi/files/410/Jussi_Sutinen.pdf
- Suvisalmi, S. 2012. Muisti ja sen huoltaminen. Muistiliitto. Viitattu 24.2.2015.
<http://www.terveydenhoitajaliitto.fi/easydata/customers/sthl/files/thpaivat2012esitykset/thpaivatsuvisalmihandout.pdf>
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Tiusanen, E. 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Kupila, P. (toim.) Helsinki: Tammi.
- Uoti, A. 2004. Aamu- ja iltapäivätoiminta Suomessa. Lapsen parhaaksi - tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Rajala, R. (toim.). Opetushallitus. Edita. Viitattu 25.1.2015. http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf

Vantaan paikallisyhdistys ry. 2014. Kansallinen Lastenliitto - Vantaan paikallisyhdistys ry. Toimintakertomus 2014.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. Viitattu 19.11.2014.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Virolainen, A. 2014. Varhaiskasvatus arjen toimintana. Teoksessa Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. 3. Uudistettu painos. Häkkä, A., Kuokkanen, H., Virolainen, A. (toim.) Helsinki: Edita.

Kuvat

Kuva 1: Musiikkimaalaus	32
Kuva 2: Musiikkimaalaus	32
Kuva 3: Kehonkuvakollaasi	34
Kuva 4: Tarinamaalaus	35
Kuva 5: Tarinamaalaus	35
Kuva 6: Kuvanpainanta.....	36
Kuva 7: Kuvanpainanta.....	36

Liitteet

Liite 1: Itsearviointin kysymykset	72
Liite 2: Haastattelukysymykset iltapäiväkerhon ohjaajille	73
Liite 3: Info-lomake lasten vanhemmille	74
Liite 4: Aavehylky-tarina	75

Liite 1: Itsearviointin kysymykset

1. Miten itse suoriuduin toiminnan ohjaajana?
2. Toteutuivatko tavoitteet? Miksi ja miten ne ilmenivät?
3. Miten toimintatuokiot onnistuivat kokonaisuudessaan? Mitä toiminnassa ja sen suunnittelussa olisi voinut tehdä toisin?
4. Vastasivatko toimintatuokiot omia odotuksiamme?
5. Miten ohjaajien välinen yhteistyö ja työnjako onnistuivat toiminnan aikana?

Liite 2: Haastattelukysymykset iltapäiväkerhon ohjaajille

1. Miten käytännön järjestelyt ja toteutustapa onnistuivat?
2. Toteutuivatko toiminnan tavoitteet? Miten ne ilmenivät?
3. Miten ohjaajien välinen yhteistyö sujui?
4. Miten ohjaajat huomioivat lapset toiminnassa?
5. Oliko toiminta sellaista, mitä voisi hyödyntää jatkossa?
6. Toteutuiko opinnäytetyön tavoite? Miten näkyi lasten toiminnassa? ("Toiminnan tavoitteena on tarjota lapsille iloa ja onnistumisen kokemuksia erilaisten toiminnallisten tuokioiden kautta")
7. Muuta huomioitavaa?

Liite 3: Info-lomake lasten vanhemmille

Hei!

Olemme kaksi sosiaalialan opiskelijaa Laurea-ammattikorkeakoulusta ja toteutamme opinnäytetyömme toiminnallisen osan Hiekkaharjun koulun iltapäiväkerhotoiminnan yhteydessä. Opinnäytetyömme tarkoituksena on kehittää uusia toimintatapoja iltapäiväkerhotoimintaan sekä vastata kysyntään huomioiden etenkin erityistä tukea tarvitsevat lapset. Toiminnan tavoitteena on tarjota lapsille iloa ja onnistumisen kokemuksia erilaisten toiminnallisten tuokioiden kautta.

Tulemme ohjaamaan neljä erilaista kuvalliseen ilmaisuun liittyvää toimintakertaa tammikuun aikana. Tutkimuslupaa opinnäytetyön toiminnallista osuutta varten olemme hakeneet Vantaan sivistystoimelta. Iltapäiväkerhon ohjaajat valitsevat toimintamme kahdeksan hengen ryhmän eikä ketään yksittäistä osallistujaa voi tunnistaa opinnäytetyöstämme.



Ohjauskerrat ja ohjelma:

to 8.1.2015 Musiikkimaalaus

ma 12.1.2015 Kehonkuvakollaasi

to 15.1.2015 Tarinamaalaus

ma 19.1.2015 Kuvapainanta



Mikäli ette halua lapsenne osallistuvan toimintaan, ilmoitathan siitä iltapäiväkerhon ohjaajille mahdollisimman pian, viimeistään perjantaina 19.12.2014.

Jos Teille herää opinnäytetyön toiminnalliseen osuuteen liittyviä kysymyksiä, voit olla yhteydessä suoraan meihin opiskelijoihin sähköpostitse.

Jenna Utriainen: jenna.utriainen@laurea.fi

Jenni Myllys: jenni.myllys@laurea.fi

Mukavaa joulun odotusta ja hyvää Uutta Vuotta toivottavat Jenna ja Jenni! ☺

Aavehylky

Merenpinnan alla kohistiin. Yöllä oli paahannut myrsky korkeine aaltoineen, ja kun meri oli tyyntynyt, Zippi-delfiini oli löytänyt laivan hyllyn.

"Mennään tutkimaan sitä!"

ehdotti Zippi ystävilleen, ja ne uivat hyllyn aukosta sisään.

"Se varmaan upposi vuosia sitten", arveli Zippi. "Ehkä myrsky toi sen tänne."

Samassa kuului jännittyntä **kirkaisu**. "Tulkkaa katsomaan, mitä löysin!" huusi Dolores-meduusa.

Toiset uivat katsomaan.

"Aarre!" hikkaisi Zippi. "Ehkä tämä oli merirosvolaiva."

"Toivotavasti emme näe kummituksia", huolestui Dolores. **Se hyllyi** pelkäästä ajatuksesta. "Täällä tuntuu ihan aavemaiselta. En oikein pidä tästä."

"Ei kummituksia ole olemassakaan", Zippi yritti rauhoitella. Mutta samassa Zippi ja Dolores kuulivat kummia kopsahduksia. **Kops! Kops! Kops!** Ääni tuli yhä lähemmäksi.

"Mi-mi-mikähän se on?" änkytti Dolores. "Kuulostaa siltä kuin puujalkainen merirosvo olisi tulossa!"

Zippi ja Dolores menivät aarrearkun taakse pihloon ja vapisivat pelosta. **Kops! Kops! Kops!** Aavemainen ääni oli miltei ehtinyt delfiiniin ja meduusan kohdalle. Zippi



Aavehylky

kurkisti urheasti aarrearkun takaa.

"Hah! Sieltä onkin tulossa ystävämme Wanda-hummeri katsomaan aarretta!" nauroi Zippi.

Wanda ihasteli aarretta, joka välkkyy vedessä. "Onpa hieno! Mitähän meidän pitäisi tehdä sen kanssa?"

Meren eläimet päättivät kysyä kuningas Neptunukselta neuvoa ja uivat hänen palatsiinsa.

"**Vai aarre?**" mylväisi Neptunus. "Minulla on jo yllin kyllin aarretta. En tarvitse enempää. Saatte luvdellani tehdä sen kanssa mitä haluate."

Ensin ystävykset eivät keksineet, mitä tekisivät jännittävällä löydöllään, mutta sitten Wanda sai ajatuksen.

"Meistä kaikista oli hauska leikkiä aamulla hyllyssä, joren perustetaan Merirosvojen aavepuisto ja kursutaan sinne kaikki", ehdotti pikku hummeri niin tohkeissaan, että punoitui helkämpänsänsä.

Niin ystävykset pukeutuivat merirosvoiksi ja kutsuivat kaikki meren eläimet katsomaan hylkyä ja aarretta.

Suosituin kohde oli Kopsahteleva puujalkainen kummitus. Wandan piti kopistella saksiaan niin usein, että ne tulivat suorastaan kipeiksi.

