



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU

Uuden edellä

Taidelähtöiset menetelmät syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyyn

- elämänhallinnan tunnetta tukevan toiminnan
kehittäminen alkuopetusikäisten parissa
työskenteleville

Piironen, Iida

Tanskanen, Anni

2013 Otaniemi

Laurea-ammattikorkeakoulu
Otaniemi

Taidelähtöiset menetelmät syrjäytymiskehityksen
ennaltaehkäisyyn - elämänhallinnan tunnetta tukevan
toiminnan kehittäminen alkuopetusikäisten parissa
työskenteleville

Iida Piironen
Anni Tanskanen

Iida Piironen & Anni Tanskanen

Taidelähtöiset menetelmät syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyyn - elämänhallinnan tunnetta tukevan toiminnan kehittämisen alkuopetusikäisten parissa työskenteleville

Vuosi 2013

Sivumäärä

34

Opinnäytetyössämme tutkittiin kehittämishankkeen avulla taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksia syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyssä. Tutkielman kohderyhmänä oli alkuopetusikäisten luokkaryhmä ja tarkastelemme aiheitamme elämänhallinnantunteen näkökulmasta. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli tuottaa toimintaa alkuopetusryhmälle ja tuottaa aiheesta opas erityisesti alkuopettajien käyttöön. Opasta voi myös soveltaa muihin ryhmiin ja eri-ikäisille. Aihe valikoitui yhteiskunnallisesta tarpeesta, joka on näkynyt pitkään syrjäytymis- ja koulukeskusteluissa sekä kasvattajakentän palautteena.

Kehittämishankkeemme tietoteoreettinen perusta muodostuu syrjäytymiskehitykseen vaikuttavista tekijöistä sekä taidelähtöisen toiminnan tarjoamista hyödyistä suhteessa näihin tekijöihin. Tarkastelemme yksilön, ryhmien, roolien sekä elämänhallinnan tunteen merkitystä syrjäytymiskehityksen kannalta. Nähdäksemme yksilön konkreettiset taidot, jotka vaikuttavat edellä mainittuihin tekijöihin, ovat terve itsetunto sekä sosiaaliset taidot. Taidelähtöisen toiminnan teoriassa painotimme yhteyttä hallinnantunteeseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Taidelähtöisen toiminnan teoria vastaa hyvin myös kysymyksiin ryhmistä ja rooleista. Hallinnantunteen ja yhteistoiminnallisuuden läpi tarkasteltuna näkyy taidelähtöisen toiminnan potentiaali terveen itsetunnon sekä sosiaalisten taitojen kehityksessä.

Kehittämishankkeemme metodologia perustuu toimintatutkimukseen, joka koostuu tutkimussykleistä. Tutkimussyklit muodostuivat kehittämishankkeemme toiminnallisen osuuden ja lopputuotteen suunnittelusta kirjallisuuden sekä toimintakertojen pohjalta. Ensimmäiset tutkimussyklit koostuivat teorian hakemisesta ja yhteistyön aloittamisesta, jatkossa yhteistyöluokallemme järjestetyt toimintakerrat käynnistivät uudet tutkimussyklit kirjallisuuden kulkiessa mukana. Prosessin kuvaaminen ja arviointi eri näkökulmista on kehittämishankkeemme metodologinen perusta. Toimintakertamme sisälsivät erilaisia taidelähtöisiä kokonaisuuksia, jotka koostuivat kuvallisista, tarinallisista sekä ja draamallisista harjoituksista. Näiden toimintahetkien ja kokemustemme pohjalta tuotimme oppaan, joka soveltuu toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen.

Lapsia ja nuoria koskevan syrjäytymiskeskustelun käydessä kiivaana oppaasta muodostui ajankohtainen työväline kasvattajien käyttöön niin sosiaali- kuin opetusallalla. Kehittämishankkeen teorian perusteella uskomme syrjäytymiskehitystä vauhdittavien tekijöiden olevan elämänhallinnantunnetta vahingoittavia ja taidelähtöisten menetelmien soveltaminen kasvatustyössä näyttäisi olevan toimiva keino ennaltaehkäisyyn yksilön syrjäytymiskehityksessä.

Asiasanat: Itsetunto, sosiaaliset taidot, syrjäytyminen, taidelähtöiset menetelmät, elämänhallinnantunne

Iida Piironen & Anni Tanskanen

Art-based activity in the prevention of the social exclusion development

Year	2013	Pages	34
------	------	-------	----

In our Bachelor's thesis the possibilities of art-based methods in the prevention of the social exclusion development are studied with the help of a development project. As the context of the study is the school class of children in elementary education and we examine our subject from the point of view of the feeling of life management. The purpose of the development project is to produce activities to the group which are in accordance with our context and to produce a guide booklet from for the educators in elementary education. The guide booklet can also be adapted to other groups and within a different age-range. The subject was selected inspired by the social need which has been already long seen in the discussions of the social exclusion and school and in the personal feedback from the educators' at field.

The theoretical foundation of our development project consists of factors which affect the social exclusion development and of the advantages of the art-based activity in relation to these factors. We examine the groups, roles and the feeling of life management of the individual from the point of view of the social exclusion development. Our view is that the concrete skills of the individual which affect the above mentioned factors, are a healthy self-esteem and social skills. In the theory of the art-based activity we have emphasized its connection to the feeling of management. Said material answers well also to the questions concerning groups and roles. Examined through the feeling of management and cooperation the potential of the art-based activities in the development of a healthy self-esteem and social skills is, in our opinion, noticeable.

The methodology of our development project is based on the process analysis which consists of study cycles. The study cycles consisted of the planning of the activity and the final product of our development project, based on literature and activity sessions. The first study cycles consisted of the searching of the theory and of the beginning of the cooperation, during the process the arranging of activity for our cooperation class started the new study cycles as the literature was constantly following. The describing of the process and evaluation from various points of view are the methodological cornerstones of our development project. Our activity sessions contained different art-based entities which were composed from narrative, illustrative and dramatic exercises. Based on our activity sessions and on our earlier experiences we produced text to the guide booklet connected with the planning and implementation of the activity.

As the discussion of the social exclusion concerning the children and young people is topical the guide booklet became current tool for the educators' to be used in both social work and education. On the basis of the development project we believe ever more strongly that the factors which speed up the social exclusion development are those that harm the feeling of life management and that the application of art-based methods in the educational work may well be the best intervention to halt the social exclusion development of the individual.

Keywords: Self-esteem, social skills, social exclusion, art-based activity, feeling of life management

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Kehittämishankkeen toimintaympäristö	7
	2.1 Peruskoulu.....	7
	2.2 Länsi-Pasilan ala-asteen koulun 1. luokka	7
3	Kehittämishankkeen tarve ja lähtökohdat.....	8
	3.1 Koulu uusien haasteiden edessä	8
	3.2 Kehittämistoiminta	9
4	Kehittämishankkeen tietoteoreettinen perusta	10
	4.1 Syrjäytymiskehityksestä.....	10
	4.1.1 Ryhmästä syrjäytyminen	12
	4.1.2 Roolin määrittäminen	13
	4.1.3 Elämänhallinnantunteen merkitys syrjäytymiskehityksessä	14
	4.2 Taidelähtöiset menetelmät	17
	4.2.1 Taidelähtöisten menetelmien yhteys hallinnantunteeseen.....	17
	4.2.2 Yhteistoiminnallisuus taidelähtöisissä menetelmissä	18
5	Kehittämishankkeen metodologiset asetelmat	20
	5.1 Kehittämistutkimus	20
	5.2 Prosessikuvaus	21
6	Kehittämishankkeen toteutus.....	26
	6.1 Toiminta ja siinä käytetyt menetelmät	26
	6.1.1 Draama	26
	6.1.2 Tarinallisuus.....	27
	6.1.3 Kuva	27
	6.2 Oppaan rakenne	28
7	Kehittämishankkeen arviointi.....	28
	7.1 Itsearviointi	29
	7.2 Työelämäkumppanin arviointi	30
	Lähteet	32

1 Johdanto

Toteutimme opinnäytetyömme tutkimuksellisenä kehittämishankkeena yhteistyössä Länsi-Pasilan ala-asteen koulun 1. luokan kanssa. Metodologisesti työmme oli kehittämistutkimus, joka sijoittuu johonkin toimintatutkimuksen ja kehittämistyön välimaastoon. Kehittämishankkeemme tarkoituksena oli toteuttaa toimintaa taidelähtöisin menetelmin syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyyn ja lopuksi tuottaa aiheesta opas. Kehittämishankkeen tarpeellisuus näkyi senhetkisissä syrjäytymis- ja kasvatust keskusteluissa.

Tarkoituksenamme oli ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja tavoitteenamme oli tuottaa taidelähtöistä toimintaa ryhmälle sekä opas aiheesta. Toiminnan oppaan konkreettiset tavoitteet olivat ryhmäläisten itsetunnon sekä sosiaalisten taitojen tukemisessa taidelähtöisten menetelmien avulla. Toiminta ja opas suunnattiin alkuopetusikäisten ryhmien kanssa työskenteleville ja fokuksemme oli koulumaailmassa. Lopputuloksemme tavoitteeksi muodostui siten opas, joka tukisi alkuopetuksen henkilökuntaa lasten kohtaamisessa. Opasta voi muuntaa eri ikäryhmälle sopivaksi ja käyttää esimerkiksi harrastusryhmän ohjauksen apuna. Rakensimme toiminnan kirjallisuuskatsaukseen sekä kokemuksiimme perustuen ja oppaan toiminnalliseen osuuteen sekä kirjallisuuteen pohjaten.

Kirjallisuuskatsauksen avulla valotimme syrjäytymiseen johtavia tekijöitä, joita ovat niin yksilön ulkoisia kuin sisäisiä tekijöitä. Toiminnan suunnittelussa ja oppaan tekoprosessissa paneuduimme niihin ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin, joihin myös kasvattajilla on hyvät vaikutusmahdollisuudet. Ulkoisista tekijöistä tarkastelimme erityisesti lasta ryhmässä: sosiaalisen kehityksen haasteita sekä ryhmän dynamiikkaan ja prosesseihin liittyviä tekijöitä, joiden tiedostaminen on mielestämme kasvattajan työssä olennaista. Yksilön sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan keinoja, joiden avulla yksilö ikään kuin selviää ympäröivässä maailmassa. Näitä keinoja kutsumme laajasti elämänhallinnantunteeksi. Oppaassa selvitämme yleisesti, mitkä tekijät vaikuttavat elämänhallinnantunteen muodostumiseen. Konkreettisiksi tavoitteiksi tulivat yksilön itsetunnon ja sosiaalisten taitojen tukeminen sekä temperamentin huomioiminen. Edellä mainitut tekijät olivat nähdäksemme keskiössä niin syrjäytymiskehityksessä kuin työskenneltäessä taidelähtöisten menetelmien parissa.

Taidelähtöisistä menetelmistä tarkastelimme niiden luomia edellytyksiä elämänhallinnantunteen muodostumisen tukemisessa sekä yhteistoiminnallisessa työskentelyssä. Menetelmistä tarkempaan käsittelyyn otimme draaman, tarinan ja kuvan keinot, joita käytimme työskentelyssä ja oppaan harjoituksissa runsaasti. Hankeprosessin toiminnallisesta osuudesta ja tutkimussykleistä koostimme oppaaseen toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyvää materiaalia sekä harjoituksia. Arvioinnissa olemme

keskittyneet suunnittelun ja toteutuksen onnistumiseen ja tarkoituksenmukaisuuteen ja arvioimme kehittämishankettamme opinnäytetyömme tavoitteisiin peilaten.

2 Kehittämishankkeen toimintaympäristö

2.1 Peruskoulu

Kehittämishankkeen toimintaympäristönä oli peruskoulu ja siellä tarkemmin alkuopetus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 4) mukaan perusopetusta ohjaavan kokonaisuuden muodostavat perusopetuslaki, opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä opetussuunnitelmaan perustuva vuosittainen suunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa peruskoulun tehtäviksi katsotaan kasvatus- ja opetustehtävät (POPS 2004, 6). Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu muun muassa yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa edistävä toimintakulttuuri (POPS 2004, 5).

Perusopetuksen tavoitteena on perusopetuslain 1. luvun 2§:n mukaan ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Opetuksen tulee myös samaisen pykälän mukaan ”edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan peruskoulun tehtävänä on sivistyksellisten tavoitteiden lisäksi lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa (POPS 2004, 6). Perusopetuksen on myös mahdollistettava monipuolinen kasvu, oppiminen ja terveen itsetunnon kehittyminen mahdollistaen oppilaan osallistuminen yhteiskuntaan. Sen tehtävänä on kehittää oppilaiden kriittistä ajattelukykyä sekä välineitä uuden kulttuurin ja toimintatapojen luomiseen. (POPS 2004, 6.)

Nähdäksemme taidelähtöisten menetelmien filosofiaa ymmärtäen on mahdollista pureutua näihin tavoitteisiin yhdessä tekemisen ja tutkiskelevan työotteen kautta. Taidelähtöiset menetelmät siis tukevat oikein ymmärrettyinä, perusteellisesti suunniteltuina ja huolella toteutettuina edellä mainittuja tavoitteita loistavasti.

2.2 Länsi-Pasilan ala-asteen koulun 1. luokka

Yhteistyötahona ja toimintamme toteuttamisen fyysisenä ympäristönä toimi Länsi-Pasilan ala-asteen koulun 1. luokka. Länsi-Pasilan ala-asteen koulun opetussuunnitelman (2005) mukaan koulussa pyritään luomaan hyvä ilmapiiri ja koulussa arvostetaan tasa-arvoa sekä jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta. Länsi-Pasilan ala-asteen koulussa pyritään antamaan aikaa

ajatteluun ja oivaltamiseen sekä tukemaan yhteistyötaitoja. (Länsi-Pasilan ala-asteen koulun opetussuunnitelma 2005, 4-5.)

Länsi-Pasilan ala-asteen koulussa pyritään tarjoamaan ikäkaudelle sopivia opetusmenetelmiä ja keskeistä on oppimisen ilo, leikki sekä toiminnallisuus (Länsi-Pasilan ala-asteen koulun opetussuunnitelma 2005, 7). 1. luokan tavoitteisiin Länsi-Pasilan ala-asteen koulussa kuuluu esimerkiksi äidinkielessä itsensä ilmaisemisen opettelu sekä satuihin tutustuminen (Länsi-Pasilan ala-asteen koulun opetussuunnitelma 2005, 38). Opetusta eheyttävät teemat, aihekokonaisuudet, toteutuvat Länsi-Pasilan ala-asteen koulussa muun opetuksen yhteydessä. Eheyttävien teemojen tavoitteisiin kuuluvat muun muassa ihmisenä kasvamisen taidot, jotka liittyvät oppimisvalmiuksiin, minän kehitykseen sekä yhteistyötaitoihin. (Länsi-Pasilan ala-asteen koulun opetussuunnitelma 2005, 35.) Eheyttäviin teemoihin liittyen Länsi-Pasilan ala-asteen koulu on sitoutunut noudattamaan kiusaamisen vastaista KiVa-Koulu -menetelmää. Yhteistyöluokkamme opettaja Noora Grönroos on Länsi-Pasilan ala-asteen koulun KiVa-tiimin toinen jäsen.

Opas rakennettiin yhteistyössä Länsi-Pasilan ala-asteen koulun 1. luokan oppilaiden ja opettajan kanssa. Kirjallisuuskatsauksen sekä omien kokemusten pohjalta rakensimme toiminnallisen osuuden, jonka tarkoituksena oli kokeilla harjoituksia käytännössä sekä viime kädessä tuottaa oppaaseen materiaaleja. Oppaan teoria perustuu kirjallisuuskatsaukseen sekä käytännön kokemuksiimme. Oppaaseen tuli opintojemme aikana hyväksi havaittuja harjoituksia sekä harjoituksia, joita kokeilimme yhteistyötahon kanssa. Toiminta 1. luokan kanssa pyrittiin järjestämään koulumaiseksi liittämällä toimintaan koti- ja muita tehtäviä. Ennen varsinaista toiminnan aloittamista kävimme tutustumiskäynnillä luokassa ja jaoimme ensimmäiset kotitehtävät, jotka antoivat meille ryhmästä tietoa jo ennen toiminnan aloittamista. Luokanopettaja tarjosi meille myös ensikäden tietoa ryhmästään sekä teoreettisen tuen alkuopetuksesta.

3 Kehittämishankkeen tarve ja lähtökohdat

3.1 Koulu uusien haasteiden edessä

Kouluissa tapahtuva oppilashuoltotyö on useissa oppilaitoksissa ylikuormittunutta. Kentältä tulevan palautteen mukaan koulukuraattoreista ja -psykologeista on pulaa, ja heidän työaikansa täyttyy yksilötyöstä oppilaiden ja perheiden parissa. Rautiaisen (2005, 10-11) mukaan koulumaailmaan tarvitaan uudenlaisia toimijoita ja ammattitaitoa, joilla olisi resursseja esimerkiksi ennaltaehkäisevään tukitoimintaan ja kiusaamistilanteiden selvittämiseen joustavasti koulun arjessa. Tämä mahdollistaisi todellisen varhaisen puuttumisen koulumaailman alati muuttuvassa todellisuudessa ja antaisi opettajalle

mahdollisuuden toteuttaa pedagogista ydintehtäväänsä luokkatilanteissa. (Rautiainen 2005, 10-11.)

Opinnäytetyömme tarkoituksena ei ollut keksiä uusia vakansseja kouluun, vaan tarjota työväline siellä jo toimiville kasvattajille. Uusi virka on kallis investointi ja mielestämme oli hedelmällisempää kehittää henkilöstöresursseja tarjoamalla työntekijöille uusia toimintamuotoja, jotka on kehitetty tukemaan oppilashuoltotyötä. Salmivalli (2008, 190) nojaa Hopsin ja Greenwoodin (1988) ajatuksiin esittäessään koulun olevan merkittävä tekijä lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja kaikkein tehokkaimman keinon olevan antaa opettajille välineitä oppilaiden sosiaalisten taitojen tukemiseen.

Koulu on keskeisessä asemassa sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Erilaisissa ryhmätilanteissa tapahtuvat kuuntelemisen, ilmaisun ja rakentavan toiminnan taidot tukevat oppilaiden ja opettajien psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia ja parantavat näin ollen yksilön elämänhallinnantunnetta. Koulumaailman muutoksen paineessa opettajat tarvitsevat entistä enemmän työkaluja oppilaiden kohtaamiseen ja luokan rauhoittamiseen, sillä koulun kasvatustyö on muuttunut aiempaa haastavammaksi. Tämän haastavuuden perusteella koulun tiloihin kaavailtujen vartijoiden ja metallinpaljastimien sijaan olisikin tärkeää käyttää sellaisia kasvatuksellisia menetelmiä, jotka kehittäisivät oppilaiden sisäistä hallintaa. (Kuusela & Lintunen 2010, 119.)

Yhteiskunnallisten muutosten myötä keskustelua herättänyt syrjäytymisen teema lisää monille instituutioille, kuten koululle, vaatimuksen pyrkiä lisäämään ihmisten elämänhallinnantunnetta. Lisäksi myös perheiden kasvatuskulttuurin ja rakenteen muuttuminen luovat paineita koulumaailmaan. Monissa perheissä lapsille ei ole riittävästi aikaa ja aikuisen terve auktoriteettiasema on ohentunut. Lapsille ei myöskään aseteta rajoja entiseen tapaan. Tämä heijastuu Rautiaisen(2005, 10) mukaan koulun opetustilanteisiin: lapsilla on keskittymisvaikeuksia, motivaation puutetta ja myös koulun auktoriteettien kyseenalaistamista. Lisäksi lapset kaipaavat tunne-elämän terveen kehityksen turvaamiseen entistä enemmän aikuisen huomiota. (Rautiainen 2005, 10.)

3.2 Kehittämistoiminta

Rantasen ja Toikon (2009, 14-16) mukaan kehittämistoiminnalla tavoitellaan aikaisempia toimintatapoja tai - rakenteita parempaa mallia käytännön työelämään. Kehittämistyö voi kohdistua esimerkiksi laaja-alaisesti toimintarakenteiden parantamiseen tai vain yksittäisen työntekijän ammatillisen osaamisen kasvattamiseen. Lähtökohtina kehittämistyölle nähdään vallitsevien työtapojen ongelmat tai visio ja halu luoda uusia toimintatapoja. (Rantanen & Toikko 2009, 14-16.) Opinnäytetyömme kehittämistoiminta kohdistui yksittäisten

työntekijöiden ja sitä kautta työyhteisön toimintatapojen luomiseen. Lähtökohtinamme olivat niin vallitsevat puutteet syrjäytymiskehityksen katkaisukeinoissa kuin näkemys luomamme toimintatavan annista syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyssä.

Kehittämistoimintaan on tyypillisesti sisällytetty tiettyjä tehtäviä, joita jäsenetään eri tavoin lähdeoksesta riippuen. Toikko ja Rantanen (2009, 56) määrittävät kehittämistoimintaan viisi tehtävää. Ensinnäkin kehittäminen edellyttää toiminnan perusteluja sille, mitä ja miksi kehitetään. Toinen kehittämisprosessin tehtävä on organisointi, jolla tarkoitetaan käytännön toteutuksen suunnittelua ja valmistelua sekä toimijoiden määrittelyä. Kolmanneksi kehittämistyö vaatii myös varsinaisen kehittämistoiminnan toteutuksen, joka muodostuu esimerkiksi konkreettisesta tekemisestä ja kokeilevasta toiminnasta. Neljäntenä tehtävänä on arvioida, kuinka kehittämisprosessi on onnistunut ja onko se saavuttanut tavoitteensa. Viimeisessä vaiheessa pyritään esimerkiksi uusien tuotteiden tai tiedon levittämiseen. Tulosten levittäminen ei välttämättä nivoudu mutkattomasti kehittämisprosessin sisälle, vaan se saattaa edellyttää omaa erillistä prosessiaan. (Rantanen & Toikko 2009, 56-62).

4 Kehittämishankkeen tietoteoreettinen perusta

4.1 Syrjäytymiskehityksestä

Syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat ainakin elämähallinnantunteen vaillinaisuus, yhteydentunteen uupuminen sekä ristiriidat ympäröivän arvojärjestelmän kanssa (Rautiainen 2005, 15). Rautiaisen (2005, 15) mukaan ”syrjäytymisellä tarkoitetaan syrjäytymistä yhteiskunnan valtakulttuurin määrittelemästä elämänmuodosta sekä arvo- ja normijärjestelmästä. Yksilön syrjäytyminen tarkoittaa pitkälti niiden yhteisöjen ulkopuolelle joutumista, jotka mahdollistavat integroitumisen yhteiskuntaan”. Rautiaisen (2005, 15) mielestä kouluikäisillä olisi tosin mielekkäämpää käyttää termiä syrjäytymisvaara. Nähdäksemme mittavaan yhteiskunnasta syrjäytymiseen johtavat kuitenkin juuri kokemukset syrjään joutumisesta, jotka tapahtuvat paljon konkreettisemmista yhteisöistä. Kaarina Laineen (2002, 18) mukaan syrjäytymistutkimuksessa on keskitytty lähinnä aikuisten syrjäytymiseen aineellisesta hyvinvoinnista. 2000-luvulla syrjäytymiskehitystä on kuitenkin tarkasteltu Laineen(2002, 18) mukaan myös ”pitkällisenä prosessina, jonka kuluessa ihminen joutuu syrjään valtavirran elämästä erilaisten sosiaalisten ongelmien seurauksena”. Koska ihmisen persoona ja sosiaaliset taidot muodostuvat läpi elämän ja lapsuusajalla on niiden kehittämisessä merkittävä rooli, on syrjäytymistermiä mielekästä käyttää Laineen (2002, 18) mukaan myös lapsia koskevassa tutkimuksessa.

Kuulan (2000, 34-43) mukaan syrjäytyminen tapahtuu aina jostakin, suhteessa joihinkin toisiin. Yksilö ei siis voi ikään kuin syrjäytyä itsekseen vaan syrjäytyminen tapahtuu suhteessa muihin ihmisiin ja ihmisryhmiin. Elämme tänä päivänä varsin monissa erilaisissa suhteissa muihin, erilaisissa ryhmissä. Onkin mielestämme syytä ottaa huomioon, että yhteiskunta on ikään kuin kattojärjestö niistä ryhmistä, joista ihminen voi joutua syrjään. Yhteiskunnasta syrjäytyminen, jonka esiasteita ovat esimerkiksi koulutuksesta ja aineellisesta hyvinvoinnista syrjäytyminen nuoruudessa, on vain syrjäytymisen laajamittaisin muoto ja syrjäytymiskehityksen loppupäähän sijoittuva tapahtuma. Syrjäytymisen katsotaan johtuvan useista eri tekijöistä tai niiden summasta. Nähdäksemme jokainen yksilön hallitsemattomuuden tunnetta tukeva syrjään joutumiskokemus vahvistaa riskiä joutua laajamittaisempaan syrjäytymiskehitykseen. Pettymykset ja syrjään joutumiset kuuluvat toki ihmiselämään eikä ilman näitä kokemuksia voi niitä oppia hallitsemaan. Olennaista on kuitenkin keskittyä näistä kokemuksista selviämiseen ja niiden herättämien tunteiden hallintaan. Selviytymiskeinojen vahvistaminen, niistä keskustelu ja kokemusten jakaminen kasvattavat hallinnantunnetta ja yksilön toimintakykyä.

Vertaissuhteet ja niissä syrjään joutumiset ovat olennaisessa osassa yksilön syrjäytymiskehityksessä. Muiden muassa itsetunnon, tunteidenkäsittelyn ja sosiaalisuuden kehityksen ongelmien katsotaan vaikuttavan lapsen vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Päiväkotilapsia tutkittaessa on huomattu osattomuuden ja huonojen vertaisryhmäkokemusten vaikuttavan tulevaisuudessa negatiivisesti sopeutumiseen ja sosiaaliseen tyytyväisyyteen. Erityisenä riskinä syrjäytymiskehityksessä on nähty vertaisryhmässä jatkuvan torjunnan kohteeksi tai kiusatuksi joutuminen sekä kiusaajana toimiminen. (Laine 2002, 18-20.) Tällaiset roolit liittyvät nähdäksemme vahvasti yksilön minäkäsitykseen, jota rakentavat ympäristön antama palaute sekä kokemukset itsestä.

Syrjäytymiskehitykseen johtavien riskitekijöiden katsotaan siis liittyvän lapsuudessa pääasiassa yksilön elämänhallinnantunteeseen sekä vertaissuhteisiin (Laine 2002, 18-20; Salmivalli 2008, 46-57). Laine (2002, 47-48) jaottelee artikkelissaan erilaisia toverisuhdeongelmia päiväkotikäisten vertaissuhteissa ja kirjoittaa näiden kasautumisesta eli samanaikaisesta esiintymisestä yhdellä lapsella. Salmivallin (2008, 46-57) mukaan esimerkiksi yksin kiusatuksi joutuminen ei välttämättä johda pitkällä tähtäimellä yksilön kokonaisvaltaiseen syrjäytymiseen. Syrjäytymiskehitys onkin nähdäksemme mittava tapahtuma yksilön elämänsäkaarella, joka kytkeytyy jatkuvasti yksilön uusiin ja vanhoihin kokemuksiin. Erityisessä asemassa ovat kokemukset ympäröivän maailman ja itsen hallittavuudesta. Vaikka lapsi esimerkiksi joutuisi jatkuvasti, vuodesta toiseen kiusatuksi voi hän voimakkaalla elämänhallinnantunteellaan estää syrjäytymisen. Tämän tunteen kehittyminen vaatii kuitenkin kokemuksia yksilön itsen ja ympäristön hallittavuudesta.

Riittäviä kokemuksia ei välttämättä tule kaikille tarpeeksi eteen, mutta siinä kasvattajat voivat auttaa lapsia ja nuoria.

4.1.1 Ryhmästä syrjäytyminen

Lapsen elämässä yksi merkittävimmistä pidempiaikaisista ryhmistä on koulun vertais- eli ikäryhmä, jossa lapsi toimii mahdollisesti jopa yhdeksän vuoden ajan samojen ihmisten kanssa. Salmivallin(2008, 196) mukaan tällaisessa ”vertaisryhmässä hyväksytyksi tuleminen ennustaa lapsen tulevaa mielenterveyttä; torjutuksi tulemisen puolestaan tiedetään ennakoivan monenlaisia ongelmia”. Lapsen jäädessä ulkopuolelle vertaisryhmästä ujouden tai aggressiivisuuden vuoksi, sosiaalisten taitojen harjoittelu hankaloituu. Tämä saattaa johtaa eristäytymiseen tai antisosiaalisten elämäntapojen oppimiseen. Tällaiset sosiaalisen osaamisen puutteet vaikeuttavat yksilön toimintaa monilla elämänalueilla. (Salmivalli 2008, 196.)

Lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeä kysymys on, ovatko he vertaisryhmässään ”sisä- vai ulkopuolisia”. Sisäpuoliseksi päästäkseen lapsella on oltava sosiaalisia taitoja ja hänen on käyttäytyttävä ryhmässä vallitsevien normien mukaisesti. Ulkopuolelle jäävältä lapselta saattaa puuttua sosiaaliset tai sosiokognitiiviset taidot, empatiakyky, impulssien ja emootioiden kontrollointikyky tai hän valitsee vetäytymisen ryhmästä aiempien huonojen kokemusten perusteella. Lapsi, joka kokee itsensä vertaisryhmässä ulkopuoliseksi voi olla sosiaalisesti taitava ja arvostettu toimija, mutta ulkopuoliseksi hänet kuitenkin tekee hänen oma ahdistava tunteensa siitä, etteivät muut ole sellaista seuraa, jota hän kaipaa. Lapselle voi syntyä tunne siitä, ettei kukaan ymmärrä hänen omia ajatuksiaan. Tämä saattaa johtaa ahdistuneisuuteen; sosiaalista toimintakykyä ja oppimista heikentävään yksinäisyyteen yhteenkuuluvuudentunteen sijaan. (Junttila, 2010, 34).

Yksinäisyyden kokemus on kaksijakoinen: toisaalta ihmisellä on kognitiivinen kyky havaita ja arvioida sosiaalisia suhteita. Lisäksi meillä on affektiivinen eli tunnevaltainen tarve olla yhteydessä muihin ihmisiin. Pitkäkestoiseen yksinäisyyteen liittyvät avuttomuuden, ei-toivotuksi ja hylätyksi tulemisen tunteet, itsensä vähättely, ikävystyminen, ja tunne ettei pysty itse muuttamaan omaa tilannettaan. Syrjään vetäytyminen on sinänsä lapsen oma valinta ja aktiivista toimintaa, sen kuitenkin nähdään johtuvan pelosta tai taitamattomuudesta sosiaaliseen kanssakäymiseen ja ryhmään liittymiseen. Syrjään vetäytymisen katsotaan johtuvan varhaislapsuudessa sosiaalisen kehityksen vaikeuksista ja sen nähdään hidastavan lapsen sosiaalistumista. (Laine 2002, 27-31.)

Ryhmän prosessien, roolien ja toiminnan tunnistaminen onkin mielestämme olennaista myös opettajan kasvatustyössä. Ryhmässä pätevät tietyt kehityskaaret ja lainalaisuudet, jotka erilaisten ryhmien kanssa työskentelevien on tärkeää tunnistaa. Esimerkiksi Salmivalli(1999, 46-76) valottaa teoksessaan Kiusaaminen ryhmäilmionä kiusaamistilanteeseen liittyviä rooleja, jotka näyttäisivät esiintyvän tilanteesta ja ryhmästä toiseen. Lisäksi ryhmän toimintaan ja suhteiden kehittymiseen vaikuttaa ryhmän dynamiikka. Kokemuksemme mukaan ryhmän dynamiikka on jotain näkymätöntä, kaikista ryhmän jäsenistä muodostuva olemisen tapa ryhmässä. Kunkin ryhmän jäsenen poissaolo vaikuttaa ryhmän senhetkiseen dynamiikkaan ja niinpä esimerkiksi koululuokassa voi olla hyvin erilainen dynamiikka päivästä toiseen läsnäolijoiden perusteella.

4.1.2 Roolin määrittäminen

Savan ja Kataisen mukaan(2004, 22) identiteetti ymmärretään tänä päivänä muuntuvana käsitteenä, joka elää suhteessa kulttuuriin, historiaan ja merkityksiin. Käsitys itsestä rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja identiteetti muuttuu siten ryhmästä toiseen siirryttäessä antaen tilaa erilaisiin identiteettikokeiluihin (Sava & Katainen 2004, 23). Tätä identiteetin muuttumista kuvataan usein myös erilaisten roolien avulla ja erilaiset roolit mielletäänkin osaksi yksilön identiteettiä. Salmivallin mukaan(1999, 48) rooli kuvaa niitä odotuksia, joita meihin liitetään ulkoisten tekijöiden tai aiemman toiminnan mukaan. Suuri ero piilee roolin saamisen tavoissa; annetaanko rooli voimakkaasti ympäröivästä yhteisöstä vai voiko ihminen vaikuttaa rooleihinsa (Salmivalli 1999, 48)?

Kuula (2000, 35) kertoo teoksessaan leimautumisesta, joka syntyy yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutussuhteessa. Leimautuminen liittyy olennaisesti valtaan sekä ympäröivän yhteisön käsitykseen normaaliudesta ja poikkeavuudesta. Kouluyhteisöissä esimerkiksi opettajilla on valta määrittellä oppilaita häiritseviksi tai poikkeaviksi. (Kuula 2000, 35.) Laineen(2002, 35) mukaan ”saatuun tietyn sosiaalisen statuksen ja maineen toveripiirissä tämä asema saattaa vaikuttaa paitsi muiden lasten havaintoihin ja tapaan suhtautua kyseiseen lapseen, myös lapsen omaan suhtautumiseen muihin lapsiin ja itseensä”.

Samaa ilmiötä kuvaa Salmivalli teoksessaan Koulukiusaaminen ryhmäilmionä (1999, 46-54) kirjoittaessaan sosiaalisista rooleista kiusaamisprosessissa, joita määrittävät ympäröivän ryhmän normit ja oletukset. Kiusaamisprosessissa onkin Salmivallin mukaan useita vakiintuneita rooleja, jotka esiintyvät kiusaamistilanteesta toiseen koulujen pihoilta työpaikoille asti, eivätkä esimerkiksi näennäisesti pahaa tahtomattomat sivustakatsojat ole lainkaan yhdentekeviä kiusaamistilanteessa. Tilanteella ja siihen osallistujilla on suuri merkitys senkin kannalta ketä kiusataan, kuka kiusaa ja kuka kenties puolustaa kiusattua tai vahvistaa kiusaajan toimintaa. (Salmivalli 1999, 46-54.) Yksilöllä voi siten ymmärtääksemme

olla eri tilanteissa varsin erilaiset roolit. Ymmärtämällä, että ympäristön oletukset ikään kuin asettavat meille tiettyjä rooleja, ollaan taas nähdäksemme askelen lähempänä tuntemusta itsen hallittavuudesta.

Salmivalli(2008, 46) viittaa aiempaan tutkimukseensa lasten minäkäsityksen vaikutuksista vertaissuhteiden ongelmiin, minäkäsitykseen integroituvat kokemukset itsestä sekä muilta saatu sosiaalinen palaute itsestä. Tutkimusta varten Salmivalli ja Isaacs keräsivät minäkäsitystä ja vertaissuhteita koskevaa tietoa viides- ja kuudesluokkalaisilta. Tutkimustulokset paljastavat kielteisen minäkäsityksen johtavan vertaissuhdeongelmiin, jotka puolestaan vahvistavat kielteistä käsitystä vertaisryhmäläisistä. Kiusatuksi joutumisella näyttäisi jatkossa olevan lähinnä vaikutuksia siihen, kuinka toiset ihmiset koetaan, ei niinkään oman minän kokemiseen. (Salmivalli 2008, 46-57.) Mielestämme toisten ihmisten kokeminen esimerkiksi uhkana kuitenkin hankaloittaa muiden kanssa toimimista ja voi siten johtaa jossakin elämänvaiheessa syrjään joutumiseen. Salmivallin(2008, 46-57) mukaan erityisesti aggressiivisuuteen liittyessä torjutuksi tuleminen vertaisryhmässä liittyy koulun keskeyttämiseen sekä myöhempään käyttäytymisen ongelmiin.

Nähdäksemme etenkin lapset voivat kehittymättömien minän hallintakeinojen ja roolien huonon ymmärryksen vuoksi helposti jäädä yhteisöstä toiseen siirryttäessä ikään kuin saman roolin vangiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että jos lapselle on muodostunut edellisessä koulussaan kiusatun rooli, saattaa lapsi vahvasti ilmaista tätä rooliaan myös seuraavassa kouluyhteisössä. On lohdullista tietää, että näiden roolien muuttaminen on kuitenkin mahdollista nimenomaan yksilöstä itsestä käsin. Epämieluisan roolin muuttaminen vaatii kuitenkin ymmärrystä rooleista sekä niihin vaikuttamisen keinoista.

4.1.3 Elämänhallinnantunteen merkitys syrjäytymiskehityksessä

Keltikangas-Järvisen(2004, 43-44) mukaan elämänhallinta on tilannesidonnainen tunne, joka vaihtelee sekä määrällisesti että tilanteesta toiseen. Tunne hallittavuudesta voi siis vaihdella eri tilanteissa ja elämänvaiheesta toiseen. Elämänhallinnantunne on Keltikangas-Järvisen(2004, 43-44) mukaan ympäristön palautteesta syntyvä kokemus. Kokemukset, jotka vahvistavat ihmisen käsitystä siitä, että omalla toiminnallaan voi vaikuttaa oman elämän tapahtumiin, lisäävät hallinnantunnetta (Keltikangas-Järvinen 2004, 60-61). Toisin sanoen hallinnantunne on sitä, ettei ihminen koe ajahtavansa elämässään tilanteesta toiseen vaan kokee voivansa itse vaikuttaa elämänsä tapahtumiin.

Elämänhallinnalla tarkoitetaan varsin kattavaa psyykkisten toimintojen karttaa, joka muodostuu läpi elämän. Elämänhallinta on Vilkkö-Riihelän mukaan(1999, 570) ”tunne siitä että ihminen voi vaikuttaa omaan toimintaansa, itseään koskeviin tapahtumiin ja omaan

ympäristöön”. Tunne elämän hallittavuudesta on olennainen tekijä yksilön pärjäämisen kannalta (Vilkko-Riihelä 1999, 570-575). Tätä tunnetta tukevat taidot liittyvät nähdäksemme säätelyyn, jolla tarkoitetaan kykyä säädellä itsen toimintaa fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti sekä kykyä säädellä omaa ympäristöä ja kulttuuria. Näiden taitojen muodostumisen mahdollistavat kokemukset ja niissä onnistumiset; käsitys omasta kyvykkyydestä on merkittävä tekijä minkä tahansa taidon tai asian oppimisessa. Näitä onnistumisen kokemuksia kasvattajat pystyvät järjestämään, kun ilmiöitä tutkitaan yhdessä esimerkiksi taidelähtöisten menetelmien avulla. Taidelähtöisten menetelmien anti tämänkaltaisessa oppimisessa on yhteisen prosessin ja päämäärän painottuminen sekä oikean ja väärän käsitteiden puuttuminen toiminnasta. Myös omakohtaisten kokemusten sanottaminen ja jakaminen ovat olennaisessa osassa taidelähtöisissä menetelmissä. Elämähallinnantunne karttuu yksilön kehitystason, valmiuksien sekä ympäristön tarjoamien ärsykkeiden mukaan.

Lapsen liian itsenäinen tai liian kontrolloitu toiminta voivat aiheuttaa Keltikangas-Järvisen(2004, 61) mukaan ongelmia hallinnantunteen syntymisessä. Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä ja ilman aikuisten apua lapsen elämä on liian täynnä epäonnistumisia sekä virheitä, joista ei voi oppia, sillä lapsi ei osaa paikallistaa tapahtumaketjun virheitä eikä vielä ymmärrä syy-seuraussuhteita. Liian itsenäinen toiminta muodostaa käsityksen elämästä hallitsemattomana ja sattumanvaraisena. Liiallinen kontrolli huokuu kuitenkin epäluottamusta ja tärkeää olisikin saavuttaa kokemuksia siitä, että lapsi voi itse hallita asioitaan ja toisaalta pyytää apua tarvittaessa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 61-63)

Keltikangas-Järvinen(2004, 42-43) jakaa elämähallinnantunteen sisäiseen ja ulkoiseen hallintaan. Ulkoisen hallinnan mallissa elämä tapahtuu yksilölle ja hänen vaikutusmahdollisuutensa ovat heikot. Voimakkaan sisäisen hallinnan omaava yksilö kokee voivansa omilla ratkaisuillaan vaikuttaa elämäänsä, liiallisen sisäisen hallinnan omaava yksilö ei kuitenkaan anna paljoa varaa sattumalle vaan on mielestään täydessä vastuussa kaikista itselleen tapahtuvista asioista. (Keltikangas-Järvinen 2004, 42-43)

Sisäinen hallinta kehittyy suhteessa toisiin: esimerkiksi tunteiden peittely, joka on sisäistä hallintaa, tapahtuu yleensä tilanteissa, joissa yksilön on hallittava tunneilmaisuaan suhteessa muihin ihmisiin. Itsekontrollia harjoittelemalla vahvistuu käsitys siitä, että lapsella on oma tahto ja kyky vaikuttaa itseensä. Vanhempien ja jatkossa ylipäätään muiden ihmisten avulla pidetään yllä sisäistä autonomiaa; muiden toiminta osoittaa toimivatko yksilön sisäisen hallinnan keinot. Muita tarvitaan myös, jotta käsitys elämän mielekkyydestä suhteessa toisiin voisi muodostua: ”liian” itsenäinen yksilö hylkää sosiaalisen elämän täysin ja oppii tuottamaan mielihyväänsä itse. (Keltikangas-Järvinen 2004, 82-83)

Sosiaaliset taidot syy-seuraussuhteineen tulee aikuisten opettaa lapsille. Lapset eivät tunnista välttämättä huonon käytöksen johtavan toveriepäsuosioon ja siten epäsuosio voi kasvattaa lapsen hallitsemattomuuden tunnetta. Esimerkiksi aggressiivinen lapsi usein tulkitsee ympäristöään virheellisesti uhkaavaksi ja turvautuu käyttäytymismallien puutteessa aggressioon, hän ei osaa yhdistää toveriepäsuosiota aggressiivisuuteensa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 91)

Nähdäksemme alkuopetusikäiset oppivat elämänhallinnantunteeseen liittyviä taitoja paljolti vertaisryhmissä, joissa opitaan sosiaalista olemista sekä omien tunteiden tunnistamista ja käsittelyä. Kuten kaiken kehityksen, myös elämänhallinnantunteen pohjana ovat hyvä kasvuympäristö ja turvalliset varhaiset kokemukset. Kouluun siirryttäessä lapsi elää sosiaalisessa mielessä murrosvaihetta, perheen ja kodin ohella tärkeäksi sosiaaliseksi ympäristöksi muotoutuu koulussa oleva vertaisryhmä. Alkuopetusikäisten vertaisryhmät ovat vielä ikäjakaumaltaan hyvin homogeenisiä, toisin kuin esimerkiksi nuorilla aikuisilla, joilla vertaisten ikähaarukka on usein laajempi. Lapsen kyky toimia näissä ryhmissä ja avun saaminen yhteistoimintaan ohjatuissa vertaisryhmissä, kuten koululuokissa ja harrastuksissa, ovat tärkeitä edellytyksiä lapsen kasvulle yhteydessä toisiin ihmisiin. Myös itsensä hyväksymisen ja omiin kykyihin uskomisen merkitys ovat ratkaisevassa asemassa yksilön elämänhallinnantunteen muodostumisessa. Junttilan(2010, 37) mukaan riittävän hyvän sosiaalisen kompetenssin eli pätevyyden muodostuminen on ihmisen keskeinen kehitystehtävä lapsuudessa, nuoruudessa ja oikeastaan läpi elämän; se mahdollistaa liittymisemme yhteiskuntaan sekä tukee psyykkistä hyvinvointia läheisten sosiaalisten suhteiden muodossa.

Kuuselan & Lintusen(2010,119) mukaan koulu on erityisessä asemassa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukemisessa. Näihin taitoihin lukeutuvat nähdäksemme ainakin taito ilmaista itseään mielekkäällä tavalla, toisten tarinan äärelle pysähtyminen, kuuleminen sekä taito toimia rakentavasti vuorovaikutus- ja ryhmätilanteissa. Näiden taitojen kehittyminen parantavat niin oppilaiden kuin opettajien viihtyvyyttä, turvallisuutta sekä psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia koulu yhteisössä, sillä ristiriidat ihmisten välillä johtuvat usein kyvyttömyydestä käsitellä ja ymmärtää omia sekä toisten tunteita (Kuusela & Lintunen 2010, 119). Kuuselan & Lintusen(2010, 119) sanoin ”opettajat kaipaavat työkaluja oppilaiden kohtaamiseen sekä luokan rauhoittamiseen käsiteltävän aiheen äärelle”. Opinnäytetyöprosessimme aikana kasvattajina mieliimme tosin heräsi kysymys rauhattomuutta luovista työskentelymenetelmistä; olisiko mielekkäämpää lähteä vaikkapa jännittävälle tutkimusmatkalle ympäristöopin maailmaan? Yhteinen matka asioiden tutkimiseen on myös hyvin erilainen tapa kohdata oppilaita perinteiseksi mielletyn luentomaisen opetuksen sijaan. Emme soisi viimeksi mainitun katoavan kokonaan, mutta lienee mielekäästä kyseenalaistaa yhden metodin liiallinen käyttö.

4.2 Taidelähtöiset menetelmät

Näkemyksemme mukaan taide on varmasti liikuttanut meitä kaikkia jollain tavalla, ja taidelähtöisissä menetelmissä näihin liikutuksiin pureudutaan syvemmin havaitsemalla, analysoimalla ja jakamalla niitä. Taidelähtöisissä menetelmissä tyypillisimpänä ja ikään kuin teemasta riippumattomana tutkimuksen kohteena on ihmisyyden. Purkamalla yhteistoiminnallisin keinoin taiteen tekemisestä ja kokemisesta syntyvät liikutukset, ollaan usein perustavanlaatuisen kysymysten äärellä itsen ja ympäröivän maailman suhteista.

Monen kasvattajan korviin sana ”taide” voi kuulosta mahtipontiselta ja taidelähtöiset menetelmät tuntua vaikeasti lähestyttäviltä. Taiteen tarjoaminen lapsille ei kuitenkaan edellytä kasvattajalta taiteellista kyvykkyyttä. Lapsella tulee olla mahdollisuus havainnoida ja prosessoida taidetta, muuten lapsen kielelle ei välttämättä löydy tilaa taiteen maailmassa. Taidekasvatuksen lähtökohtana ei myöskään voida pitää sitä, että taidetta voitaisiin tulkita vain yhdellä oikealla tavalla. Taide tarjoaa yhteisen kokemuksen kautta mahdollisuuden kohdata ihminen aidolla ja tasavertaisella tavalla. Toisen ihmisen tasavertainen kohtaaminen edellyttää mustavalkoisen ”vain minä olen oikeassa” -ajattelutavan hylkäämistä. Taidemuotoisessa työskentelyssä ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, vaan ääretön joukko erilaisia ratkaisuja. (Pusa 2009, 71-80.) Nähdäksemme taidelähtöisten menetelmien käyttö ei myöskään ole erityisen helppoa. Jotta kaikki edellä mainitut mahdollisuudet aukeaisivat toiminnassa, on sen huolellinen suunnittelu olennaista. Toisaalta alussa esimerkiksi ohjaajan oman jännittyneisyyden tuominen sanallisesti tietoiseksi ryhmään voi helpottaa niin ryhmän jäsenten kuin ohjaajan toimintaa. Etenkin lapsiryhmän on mielestämme tarpeen tunnistaa myös opettajien ja ohjaajien inhimillisyys.

4.2.1 Taidelähtöisten menetelmien yhteys hallinnantunteeseen

Sandra Wallenius-Korkalo käsittelee artikkelissaan Taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksia ja vaikuttavuutta(2011) taiteen vaikutusta hyvinvointiin ja sen mittaamista. Artikkelissaan Wallenius-Korkalo viittaa Hanna-Liisa Liikasen tutkimukseen, jossa on tunnistettu neljä tapaa taiteen ja kulttuurin vaikutuksista hyvinvointiin. Opinnäytetyömme kannalta olennainen vaikutus hyvinvointiin liittyy ”toiminnan mukanaan tuomaan yhteisöllisyyteen ja sosiaalisiin verkostoihin”. (Wallenius-Korkalo 2011, 50.)

Pusan(2009, 75) sanoin ”Taiteen merkitys ei piile vain siinä, millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa yksilölle itseymmärrykseen. Taidetta on osuvasti kuvattu kohtaamispaikaksi”. Taide tilana mahdollistaa Pusan(2009, 75) mukaan irrottautumisen oikean ja väärän, hyvän ja pahan kaksinapaisesta ajattelusta. Kokemuksemme mukaan taiteen tuottamisen, niin draaman kuin vaikkapa kuvan tai tanssin onkin nähty tapahtuvan niin kutsutussa kolmannessa tilassa. Kolmas

tila tarkoittaa toden ja fiktiivisen välistä maailmaa, jossa ei todella ole oikeaa tai väärää, on vain merkityksiä ja suhteita, suhtautumisia. Kolmas tila ja taidetoiminta riisuvat myös toiminnan ohjaajalta yksinvallan tapahtumien kulun suhteen.

Tämä kolmas tila tarjoaa erinomaisen paikan tutkia itseä ja toisia ja näiden tutkimusmatkojen avulla vahvistaa lopulta myös hallinnantunnetta. Esimerkiksi draamassa päästään usein hyvin konkreettisesti vaikuttamaan asioiden kulkuun ja draaman maailman luomiseen. Tällaiset kokemukset vahvistavat nähdäksemme esimerkiksi kokemusta ympäristön hallinnan tunteesta sekä omasta kelpaavuudesta. Taidelähtöisten menetelmien erityispiirre opettajan näkökulmasta on vallan ja prosessin luovuttaminen oppilaille (Heikkinen 2010, 78; 85-90; Laakso 1994, 12). Opettajan tai ohjaajan rooli taidelähtöisissä menetelmissä onkin enemmän mukana kulkija ja toiminnan mahdollistaja, kuin autoritäärinen kaiken tietäjä. Ilman opettajan tuomaa materiaalia, tietoa ja rajoja toiminta ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista ja tavoitteet jäävät täyttymättä.

4.2.2 Yhteistoiminnallisuus taidelähtöisissä menetelmissä

Nähdäksemme läheisistä ja itsestä huolenpittäminen on opittu aiemmin lähiyhteisöissä. Vaikka yhteisöt eivät länsimaissa usein enää ole suku- ja perheyhteisöjä samassa mittakaavassa kuin vuosikymmeniä sitten, lienee turha kiistää yhteisöjen olemassaoloa tänä päivänä. Elämme muun muassa kaupunki-, oppimis-, naapuri- kaveri- ja sosiaalisen median yhteisöissä. Kaikki nämä ovat yhtä kelpoja sosiaalisia ja yhteistoiminnallisia oppimisen paikkoja kulttuurin ja ympäristön säätelystä, itsetunnosta ja sosiaalisista suhteista. Oikeastaan tänä päivänä olemme paljon enemmän tekemisissä erilaisten yhteisöjen ja ihmisten kanssa. Niinpä tarvitsemekin paljon enemmän välineitä ja kokemuksia hallinnasta. Esimerkiksi kasvatusyhteisöissä olisikin siten mielestämme tärkeää tukea näitä yhteistoiminnallisessa työskentelyssä karttuvia taitoja.

Järvisen mukaan (2002, 245) luokan yhteishengellä ja työskentelytavoilla, jotka voidaan saavuttaa yhteistoiminnallisen työskentelyn keinoin, on positiivisia vaikutuksia syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä. Maasolan ja Toivakan (2011, 47) mukaan yhteistoiminnallinen työskentely on kokemuksellinen oppimismenetelmä, joka tukee etenkin vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen sekä itsetuntemuksen oppimista. Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä korostuvat siis sisällöllisten ja ongelmanratkaisullisten tavoitteiden lisäksi syrjäytymiskehityksen ja elämänhallinnantunteen kannalta olennaiset taidot. Maasolan ja Toivakan mukaan (2011, 47) sosiaalinen vuorovaikutus korostuu oppimisen osana, jolloin oppimista pidetään yhteisöllisenä ja sitovana prosessina, jossa jokainen jakaa tietonsa ryhmälle yhteisen hyvän vuoksi ja jokainen kantaa vastuun ryhmän tuotoksesta. Taidelähtöisissä menetelmissä toimitaan yhteistoiminnallisessa tilassa, jossa oppiminen

tapahtuu tutkimalla ja oivaltamalla yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa. Toiminnassa ja oppaassa käytimme taidelähtöisiä menetelmiä, jotka perustuvat pääosin yhteistoiminnalliseen työskentelyyn.

Sahlbergin ja Sharanin(2002) toimittamassa teoksessa Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja esitellään yhteistoiminnallisen oppimisen perusteita ja siihen liittyviä psykologisia ja filosofisia teorioita sekä yhteistoiminnallisen oppimisen sovelluksia eri oppiaineissa ja eri-ikäisten kanssa. Taiteessa tapahtuvaa oppimista teoksessa ei ole eritelty, mutta yhteistoiminnallinen oppiminen on kokemuksemme mukaan taidelähtöisten menetelmien ytimessä. Toiminnassa käyttämämme taidelähtöiset harjoitukset ovat ennen kaikkea yhteistoiminnallisia. Artikkelissaan Robert Slavin(2002, 48) kirjoittaa yhteistoiminnallisista menetelmistä seuraavasti: ”yhteistoiminnallisilla oppimismenetelmillä on se yhteinen piirre, että oppilaat työskentelevät yhdessä oppiakseen ja ovat vastuussa sekä omasta että toistensa oppimisesta”.

Spencer ja Miguel Kagan(2002, 24-47) käsittelevät yhteistoiminnallista oppimista rakenteellisesta lähestymistavasta käsin. Rakenteellisen lähestymistavan lähtökohtana on että ihmisen toimintojen ja oppimien asioiden välillä vallitsee kiinteä suhde ja esimerkiksi vuorovaikutus luokassa vaikuttaa muun muassa oppilaiden sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Niinpä rakenteellinen lähestymistapa yhteistoiminnalliseen oppimiseen on korostanut luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sen analysointia. Rakenteellisen lähestymistavan peruseriaatteiksi Kagan ja Kagan(2002, 24-47) listaavat seuraavat: samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä yksilöllinen vastuu. Edellä mainituista erityisesti positiivinen keskinäinen riippuvuus nähdään yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisimpänä periaatteena. Positiivinen keskinäinen riippuvuus syntyy Kaganin ja Kaganin(2002, 41) mukaan ”aina silloin, kun yhden menestys merkitsee myös toisen menestystä”. Lisäksi yhteistoiminnallisen oppimisen perusedellytyksinä mainitaan ryhmähengen luominen, järjestyksenpito sekä sosiaaliset taidot. (Kagan & Kagan 2002, 24-47.) Johnson & Johnson(2002, 101) painottavat yhteistoiminnallisiin oppimis- ja toimintahetkiin tarvittavan aina ne tekijät, jotka mahdollistavat yhteistyön toimimisen. Sosiaalisten taitojen lisäksi Johnsonin & Johnsonin(2002, 101) mukaan olennaisiksi tekijöiksi muodostuvat yksilön vastuu, kannustava vuorovaikutus, positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä ryhmän suorittama prosessointi. (Johnson & Johnson 2002, 101.) Edellä mainituista viimeisin, ryhmän suorittama prosessointi, on kiinteä osa taidelähtöisiä menetelmiä. Esimerkiksi draamassa runsaasti käytetty työskentelytapa, kokemusten jakaminen, on yhdenlainen ryhmän suorittama prosessointitapa.

5 Kehittämishankkeen metodologiset asetelmat

5.1 Kehittämistutkimus

Kehittämistutkimuksessa kehittäminen ja tutkimus yhdistyvät syklisessä prosessissa. Se ei ole oma tutkimusmenetelmänsä, vaan se sisältää erilaisia tutkimusmenetelmiä, joita käytetään tilanteesta ja kehittämiskohteesta riippuen. Kehittämistutkimukseen liittyy yksi tai useampi teoria, joihin kehittämisessä nojataan. Kehittämistutkimuksen taustalla on ilmiö, prosessi tai asiantila, jonka halutaan olevan kehittämisen tai muutoksen jälkeen paremmin. Kanasen(2012, 13-20) mukaan ”Kehittämisen kohde voidaan pukea ongelman muotoon” ja siinä on muiden tutkimusten tavoin tavoitteena viedä tai soveltaa olemassa oleva ratkaisu erilaiseen toimintaympäristöön. Kehittämistutkimus on lähellä kehittämistyötä, jonka tarkoituksena on tehdä parannuksia toimintaan vaikkapa jonkin organisaation sisällä. Kehittämisen kohteita voivat olla mitkä tahansa asiat tai ilmiöt, joihin voidaan vaikuttaa, kuten esimerkiksi prosessit, toiminnot, tuotteet tai palvelut. (Kananen 2012, 13-20).

Rantanen ja Toikko(2009) puhuvat puolestaan tutkimuksellisesta kehittämistoiminnasta, jonka ymmärrämme sisällön perusteella tarkoittavan samaa kuin kehittämistutkimus. Rantasen ja Toikon(2009, 14-16) mukaan kehittämistoiminnalla tavoitellaan aikaisempia toimintatapoja tai - rakenteita parempaa mallia käytännön työelämään. Kehittämistyö voi kohdistua esimerkiksi laaja-alaisesti toimintarakenteiden parantamiseen tai vain yksittäisen työntekijän ammatillisen osaamisen kasvattamiseen. Lähtökohtina kehittämistyölle nähdään vallitsevien työtapojen ongelmat tai visio ja halu luoda uusia toimintatapoja. (Rantanen & Toikko 2009, 14-16.)

Kehittämiskohteen tai ongelman lisäksi kehittämistoiminnan keskiössä ovat Kanasen(2012, 21) mukaan ne toimenpiteet, joilla pyritään saamaan aikaiseksi haluttu muutos kohteessa. Kohteeseen yritetään vaikuttaa interventiolla, johon liittyvät omat haasteensa, kuten oikeiden keinojen löytäminen muutoksen aikaansaamiseksi sekä toimenpiteiden kohdistaminen oikeaan kohteeseen. Myös intervention mekanismit eli toimenpiteiden vaikutus kohteeseensa pitäisi tuntea. Kanasen(2012, 21) sanoin ”Tämä voi olla haasteellista, sillä intervention vaikutuksia ei tunneta silloin, jos interventioon liittyvät toimenpiteet eivät ole organisaation normaalitoimintaan kuuluvia toimenpiteitä”. Lisäksi on tunnettava itse prosessin sisäiset mekanismit ja tekijöiden väliset syy-seuraussuhteet, sillä muutoin on mahdotonta vaikuttaa ilmiöön oikealla tavalla. (Kananen 2012, 21).

Kehittämistutkimuksen toteutus jaetaan useaan eri vaiheeseen. Vaiheet ja mallit ovat erilaisia koulukunnasta ja tutkimuksen kirjoittajasta riippuen, mutta perusajatus on kaikissa yhtäläinen. Kaikkiin malleihin sisältyvät ongelman määrittely, ratkaisun esitys, ratkaisun

kokeilu ja arviointi. Kanasen (2012) mukaan kehittämistutkimuksen ja toimintatutkimuksen välinen ero on hiuksenhieno. Tämän vuoksi kehittämistutkimuksen prosessikaaviossa voidaan lainata toimintatutkimuksen vaiheistusta, joka sisältää ongelman määrittelyn, ongelman tutkimisen, ongelman syiden ja seurausten analysoinnin, ratkaisun esittämisen eli intervention, ratkaisun testaamisen, ratkaisun muokkauksen testauksen pohjalta, uuden ratkaisun kokeilun sekä johtopäätökset. (Kananen 2012, 53).

5.2 Prosessikuvaus

Aloitimme opinnäytetyömme suunnittelun opintojemme kolmantena vuonna. Koska toinen meistä suuntautui varhaiskasvatukseen ja toinen lastensuojelun puolelle, pohdimme sellaista aihetta, josta olisi molemmille ammatillista hyötyä. Neljännen opiskeluvuoden syksyllä päädyimme yhteisymmärryksessä syrjäytymistä ehkäisevään teemaan, jossa yhdistyisivät yksilön psyykinen hyvinvointi sekä taidelähtöiset menetelmät.

Aloitimme opinnäytetyömme aiheen käsittelyn lukemalla aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Perehdyimme syrjäytymiseen ilmiönä sekä valitsimme yksilön psyykkistä hyvinvointia tukeviin tekijöihin, joista valitsimme laajasti elämönhallintataidot. Aluksi ajattelimme käsitellä taidelähtöisten menetelmien vaikuttavuutta elämönhallintataitoja vahvistamalla, mutta selatessamme eri opinnäytetöitä päädyimme siihen, että haluamme tuottaa konkreettisen oppaan lasten kanssa työskenteleville. Oppaan tueksi halusimme kokeilla valitsemiamme taidelähtöisiä menetelmiä myös käytännössä, ja päätimme ottaa yhteyttä muutamaan helsinkiläiseen peruskouluun. Onneksemme jo ensimmäinen vaihtoehtomme, Länsi-Pasilan ala-asteen koulun ensimmäinen luokka, näytti vihreää valoa ja sovimme opettajan kanssa toimintakerroista. Länsi-Pasilan ala-asteen koulun valitsimme koulun pienen koon ja alkuopetuksen vuoksi. Opinnäytetyön työnimeksi muotoutui ”syrjäytymisen ehkäisy alkuopetuksessa taidelähtöisin menetelmin ” ja teoreettinen viitekehysme muodostui yksilön syrjäytymiseen johtavista tekijöistä, ryhmäprosessista ja roolin määrittymisestä sekä elämönhallintataidoista, joiden katsoimme muodostuvan sosiaalisista - ja tunnetaidoista sekä itsetunnosta. Myöhemmin elämönhallintataitojen osuutta työssämme pienennettiin ja termi muutettiin elämönhallinnantunteeksi, sen vastatessa paremmin ajatuksiimme syrjäytymiskehitystä koskeviin kysymyksiin.

Syrjäytyminen koettiin suunnitelman edetessä kuitenkin melko laajaksi ja vaikeasti ymmärrettäväksi käsitteeksi, jonka seurauksena ”syrjäytymisen ehkäisy” muutettiin ”syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyksi”. Näin työ rajautui koskemaan syrjäytymiskehityksen alkupäätä ja riskejä lapsuudessa. Vielä tämänkin jälkeen opinnäytetyön nimeä ja teoreettista viitekehystä mietittiin paljon ja pohdittiin vaihtoehtoa, jossa

syrytymistä käsittelevä osuus jätettäisiin kokonaan pois. Päätimme kuitenkin jättää syrytymistä koskevan teorian suunnitelmavaiheeseen, sillä koimme sen olennaiseksi osaksi hankkeemme tietoteoreettista perustaa. Opinnäytetyön ollessa monitasoinen, oivalluksia herättävä ja alati elävä prosessi, olimme valmistautuneet siihen, että teoriaperusta ja käsitteet voivat työn aikana muuttua useaan kertaan.

Opetusviraston hyväksytyä tutkimuslupamme toteutimme ensimmäisen toimintakerran Länsi-Pasilan ala-asteen koululla. Ensimmäisen toimintakerran tarkoituksena oli oppia oppilaiden nimiä ja katsoa, millainen ryhmä on kyseessä. Aloitimme toiminnan salissa rauhoittumalla etsien salista mukavan tilan musiikin soidessa taustalla. Tämän jälkeen leikimme erilaisia nimileikkejä, joiden tarkoituksena oli oppia tuntemaan oppilaita nimeltä. Ensin jokainen lapsi sai vuorollaan sanoa oman nimensä ja jonkin eläimen, joka alkaa samalla kirjaimella kuin etunimi. Toisessa nimileikissä lapset seisoivat ringissä ja lapsi sanoo ”minä olen x ja vaihdan paikkaa ystäväni y:n kanssa”. Nämä kaksi lasta menivät ringin keskelle ja saivat joko kätellä, halata, niitata, kumartaa tai tehdä muun vastaavan liikkeen. Aluksi lapset vaihtoivat paikkaa parhaiden kavereidensa kanssa, mutta myöhemmin lapset havaitsivat, ettei kaikkia lapsia oltu kutsuttu ringin keskelle ja lapset huutelivat ringissä, ettei esimerkiksi Liisaa oltu vielä kutsuttu, ja seuraava lapsi kutsuikin Liisan. Tervehtimisenä käytettiin useimmiten kättelyä ja halaamista.

Viimeiseksi harjoitukseksi otimme piirustustehtävän. Jaoimme lapset pareihin ja he saivat paperin ja kaksi eri väristä kynää. Taustalle laitoimme soimaan rauhallista musiikkia. Lapset tekivät yhdessä piirustuksen kommunikoimatta toistensa kanssa. Lopuksi piirustukselle annettiin nimi siten, että lapset kirjoittivat kirjaimen kerrallaan sivun laitaan. Tämä piirustustehtävä oli hyvä lopettamiseen, sillä lapset rauhoittuivat silminnähdessä ja olivat pääasiassa tyytyväisiä tuotoksiinsa. Lapset myös kertoivat toimintakerran lopuksi piirtämisen olleen mieluisin tehtävä.

Meillä oli aikaa rajallisesti toimintakertaa kohden, joten seuraavalla kerralla päätimme jakautua kuvien avulla, sillä se on mukava ja nopea tapa muodostaa pienryhmät. Edellisellä kerralla käyttämämme lineaariset jakautumistavat (jonot jonkin ominaisuuden mukaan) olivat aikaa vieviä ja aiheutti eripuraa joidenkin lasten kesken. Seuraavaa toimintakertaa varten valitsimme sellaisia kuvia, joiden pohjalta on helppo lähteä tutustumaan päivän teemaan. Katsoimme pienryhmätyöskentelyn olevan paras tapa käsitellä erilaisia teemoja, sillä se takaa työskentelyrauhan ja antaa mahdollisuuden aroillekin lapsille itsensä ilmaisemiseen ja tarinoiden tuottamiseen.

Toisella toimintakerralla teemana oli kiusaaminen. Aloitimme toiminnan ”nimi ja matkatavara” -leikillä, jonka jälkeen jakauduimme teemoiteltujen kuvien avulla kolmeen

pienryhmään. Pienryhmissä tutkimme kuvaa, pohdimme ja keskustelimme mitä kuvassa tapahtuu sekä kuvan herättämistä tunteista. Tämän jälkeen lapset saivat kertoa sadun kuvasta, jonka aikuinen kirjoitti sanataarkasti ylös, jonka jälkeen tarina luettiin ja lapset saivat tehdä siihen muutoksia. Toiminnassa syntyi kolme varsin erilaista tarinaa, jotka sisälsivät tunteisiin ja kiusaamiseen liittyviä aiheita. Lapset olivat tuotoksiinsa tyytyväisiä ja olivat iloisia siitä, että saivat osallistua tarinoiden tekoon. Opettajan yllätykseksi myös kaikkein hiljaisimmat ja ujoimmat lapset uskalsivat tuoda omia ajatuksiaan tarinaan.

Kolmatta toimintakertaa suunniteltaessa aiempien kokemustemme perusteella ajattelimme Ystäväni valas- tarinan olevan oivallinen tehtävä tunne-teemaa käsiteltäessä sen ollessa rauhallinen mutta myös toiminnallinen ja erittäin relevantti harjoitus taidelähtöisten menetelmien spektriimme.

Kolmannen toimintakerran teemana olivat tunteet. Aloitimme lämmittelyleikillä ”zip, zap, zop”, jonka jälkeen jakauduimme sekaryhmiin kuvien avulla. Tämä oli lapsille mieluinen ja tuttu tapa jakautua, vaikkakin lapset yrittivät hamuta samanlaisia kuvia ystäviensä kanssa. Kun lapset olivat löytäneet oman pienryhmänsä, keskusteltiin ohjaajan avustuksella erilaisista tunteista: mitä tunteita on olemassa, missä päin kehoa ne tuntuvat ja mitkä ovat itselle tunnusomaisia tunteita. Lapset olivat kekseliäitä ja osasivat nimetä pienryhmissään perustunteiden lisäksi muitakin tunteita ja tuntemuksia.

Keskustelun jälkeen lapset palasivat yhteen ja ohjaaja kertoi tarinan ”Ystäväni valas”, joka kertoo yksinäisestä pojasta ja valaasta. Puolessa välissä tarinaa pienryhmät muodostettiin uudelleen ja ryhmille jaettiin A3-kokoiset paperit. Lapset ohjeistettiin piirtämään paperiin värikynillä tarinassa kuvailusta merenpohjasta, jossa näkyi erilaisia asioita. Lapset halusivat piirtää myös muita mereen liittyviä asioita, joita ei tarinassa kerrottu. He myös neuvottelivat siitä, kuka piirtäisi esimerkiksi auton ja kuka valaan.

Piirtämisen jälkeen tarina luettiin loppuun. Tarinan jälkeen luokan eteen laitettiin ”kuuma tuoli”, johon joku lapsista sai mennä istumaan ja olla tarinan pojan roolissa siten, että muut lapset saivat kysellä tuolissa istuvalta lapselta kysymyksiä. Olimme varautuneet siihen, ettei kukaan lapsista halua mennä ”kuulusteltavaksi”, mutta kaksi lasta halusi istua kuumaan tuoliin. Kysymykset painottuivat lapsilla paljolti valaan konkreettisia ominaisuuksia koskeviin kysymyksiin, kuten ”miltä valaan nahka tuntui” ja ”mitä valas syö”. Koska teemana olivat tunteet, ohjaajina kysyimme lapsilta myös emotionaalisiin kokemuksiin liittyviä asioita, kuten ”miltä sinusta tuntui, kun valas ei enää saapunutkaan?”, ”onko sinulla yksinäinen olo?” ja ”missä päin kehoa yksinäisyys tuntuu?”.

Päätimme toiminnan muodostamalla vielä samat pienryhmät, joissa lapset saivat valita jonkin tunteen tai tuntemuksen, joka tarinasta tuli mieleen ja tekivät tunteesta ilmeen tai patsaan. Muut yrittivät arvata mistä tunteesta on kyse. Lapset tekivät surulliset ja yksinäiset ilmeet.

Kolmas toimintakerta sujui mielestämme hyvin, vaikkakin aika tuntui jälleen kiitävän liian nopeasti. Sadun kertominen rauhoitti lapset pienryhmäkeskustelun jälkeen, jonka aikana ja jälkeen oli mielekästä jatkaa työskentelyä pienryhmissä. Kolmannen toimintakerran jälkeen koimme, että olimme saaneet ryhmän entistä enemmän ”haltuumme”. Lapsilla vaikutti olevan motivaation lisäksi rohkeutta toimia erilaisissa harjoituksissa. Neljättä ja viimeistä toimintakertaa varten päätimme kokeilla hieman yksilötyöskentelyä Ominaisuuksien puu-harjoituksen parissa.

Neljännellä toimintakerralla teemana oli itsetunto. Aloitimme toiminnan ”vaihdan paikkaa ystäväni kanssa”, joka oli ensimmäiseltä kerralta tuttu leikki. Lapset vaihtoivat paikkaa sutjakkaasti ja tytöt ja pojat vaihtoivat keskenään paikkoja useammin kuin ensimmäisellä kerralla.

Päivän ydintoimintaa varten olimme piirtäneet A4-kokoiselle paperille oksaisen puun ja linnun. Nimesimme tehtävän ”ominaisuuksien puuksi”. Puun juuriin tuli kirjoittaa asioita, jotka auttavat lasta erilaisissa tilanteissa. Oksiin kirjoitettiin ominaisuuksia, jotka kuvaavat lasta, ja lintuun kirjoitettiin jokin haave tai unelma, minkälainen haluaisi olla tai mitä haluaisi saavuttaa. Annoimme esimerkkilistan erilaisista adjektiiveista, joista lapset saivat valita itselleen sopivia, jos eivät keksineet itse adjektiiveja. Työskentely sujui mukavasti, vaikkakin jotkut lapset tarvitsivat enemmän apua, koska he eivät olleet ymmärtäneet tehtävän antoa tai kirjoittaminen oli vaikeaa. Tämän jälkeen lapset saivat hakea post-it -lappuja, joihin oli kirjoitettu adjektiiveja (ystävällinen, ujo, vilkas jne) ja laittaa niitä koulutoveriensa papereiden kääntöpuolelle. Jotkut lapsista kirjoittivat myös itse ominaisuuksia, kuten ”suloinen”, ”hyvä” ja ”kiltti”.

Jaoimme lapset pienryhmiin kuvien avulla ja tarkoituksenamme oli leikkiä ”selän takana hyvän puhuminen” -leikkiä, mutta koska järjestäytyminen ryhmiin oli hidasta ja lapsilla keskittymisvaikeuksia edellisen tehtävän tiimoilta, emme ehtineet käydä leikkiä läpi. Lopetimme toiminnan kertomalla ”salainen ystävä”- tehtävän säännöt, jonka jälkeen lapset riensivät välitunnille. Tämän tehtävän jatko annettiin opettajalle suoritettavaksi.

Neljänneltä toimintakerralla toimintoihin käytettävää aikaa olisi tarvittu enemmän, 45 minuutin sijaan 1,5 tuntia olisi ollut realistisempi. Aikaa olisi tarvittu enemmän etenkin Ominaisuuksien puu-tehtävään, sillä jotkut lapsista eivät ehtineet täyttää paperia kokonaan. Vaikka lapset saivat jatkaa tehtävän tekoa myöhemmin esimerkiksi kotona tai opettajan

ohjauksella koulussa, ajattelimme olevan hedelmällisempää, jos paperin voisi täyttää yhdellä kertaa kokonaan.

Pohdimme myös sitä, jos joku lapsista ei saisi yhtään post-it -lappua koulutoveriltaan. Ominaisuuksien puun tarkoituksena on kuitenkin sekä tunnistaa omia ominaisuuksiaan että tulla saada positiivista tai neutraalia palautetta koulutovereilta. Tätä asiaa tulisikin opettajan tai ohjaajan mieltä etenkin siinä tapauksessa, jos ryhmässä on yksinäisiä lapsia. Lisäksi lasten laittaessa ominaisuuksia koulutoveriansa papereihin toiminta näytti joidenkin lasten osalta siltä, että heidän tarkoituksenaan oli ainoastaan laittaa mahdollisimman paljon lappuja toveriansa papereihin ominaisuuksiin katsomatta. Pohdimme, olisiko tällaista toimintaa voinut jollakin tavoin estää selkeämmillä ohjeilla tai muilla tavoin.

Varsinaisen toiminnan päätyttyä pitkin kevättä järjeilemämme rakenne oppaalle tuntui vaikeasti hallitavalta, emmekä kesäkuun loppuun mennessä enää oikein tienneet itsekään, miten oppaan saisi jäsenettyä järkevimmän. Palasimme siis aineiston lukemiseen saadaksemme itse jälleen riittävän selkeän kuvan siitä, mitä oikein olimme tekemässä. Heinäkuun alun puhelinpalaverin aikana saimme yhtäkkiä oivalluksen siitä, miten teoria tulisi oppaaseen jäsentää. Siten, että saamme kaiken tarvittavan tiedon kirjoitettua ilman että teoreettisia aihekokonaisuuksia on liikaa. Teoriat, joita opinnäytteessämme käytetään, ovat hyvinkin limittäisiä ja niinpä olemme jatkuvasti palanneet varsinaisen tutkimuskysymyksen äärelle pohtiessamme oppaan otsikointia. Puhelinpalaverissa totesimme oppaan pääteemojen olevan edelleen elämänhallinnantunteen tukeminen sekä syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisy. Kontekstina toimi kohderyhmä eli alkuopetuksen oppilaat ja opettajat.

Elämänhallinnantunteen liittyessä voimakkaasti itsetuntoon ja ympäristöön, päätimme sisällyttää itsetunnon sekä sen muodostumisen suhteessa toisiin elämänhallinnantunnetta koskevaan teoriakokonaisuuteen. Syrjäytymiskehitystä koskevaan teoriakokonaisuuteen yhdistimme sitten sosiaaliset taidot sekä ryhmäilmiöt, sillä näkemyksemme mukaan syrjäytymiseen liittyvät välttämättä aina toiset ihmiset. Miten oppaasta tulisi sitten erityisesti alkuopetukseen suunnattu, on myös ollut jatkuva huolenaiheemme prosessin aikana. Niin syrjäytymiskehitystä kuin elämänhallinnantunnetta, sosiaalisuutta ja itsetuntoa koskevissa teorioissa olemme keskittyneet nimenomaan alkuopetusikäisen kehitysvaiheeseen näillä sarjoilla. Lisäksi olemme tukeutuneet oppaan sisällön suhteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ensi- ja toisluokkalaisille.

Oppaan tekemisen pdf-tiedostoksi delegoimme asian osaavalle tuttavallamme, joka muokkasi oppaan luettavaan ja visuaalisesti lukijalle miellyttävään muotoon. Suunnittelimme yhdessä ulkoasua, kuvioita ja fontteja, jotta oppaasta tulisi helposti lähestyttävä ja luettava. Opas tehtiin InDesign-ohjelmalla siten, että se on tulostettavissa internetistä ja jatkoa ajatellen

myös painettavissa suoraan konkreettiseksi läpyskäksi, jos alan työntekijöiden intressit opasta kohtaan kasvavat. Viimekädessä teimme kuitenkin oppaan ulkoasun itse tuttavamme estyttyä Pages- taitto-ohjelmalla.

6 Kehittämishankkeen toteutus

Toiminnan ja oppaan tarkoituksena oli tarjota työväline syrjäytymiskehitykseen puuttumiseen erityisesti alkuopetusikäisten kanssa työskenteleville. Toiminnan sekä lopputuotteen teoria ja harjoitukset valittiin erityisesti silmälläpitäen alkuopetusikäisten kehitysvaihetta syrjäytymiskehitykseen ja elämänhallinnantunteeseen selkeimmin vaikuttavien taitojen osalta. Oppaassa kerromme taidelähtöisen toiminnan lainalaisuuksista ja niiden tarjoamista oppimisen tiloista. Vaikka teoria painottuukin alkuopetusikäisiin, voi harjoituksia soveltaa kaikenikäisten ryhmien kanssa tapahtuvaan kasvatustyöhön.

6.1 Toiminta ja siinä käytetyt menetelmät

Toiminnan tarkoituksena oli tuottaa oppaaseen kokemuksellista ja kuvallista materiaalia sekä erityisesti käytännöstä saatavaa tietoa taidelähtöisen toiminnan suunnittelusta ja ohjauksesta alkuopetuksessa moniammatillisessa yhteistyössä. Taidelähtöisiä menetelmiä apuna käyttäen suunnittelimme neljä yhteistoiminnallista oppituntia yhteistyöluokallemme. Taidelähtöisissä kehyksissä toimimme yhdessä lasten ja luokanopettajan kanssa tutkien elämänhallinnantunnetta tukevia taitoja.

Toiminnassa loimme yhdessä tuotettavia kokemuksen tiloja ja suunnittelimme esimerkiksi peiliharjoituksia, joissa samastutaan toiseen ihmiseen sekä itsen kuvailuun liittyviä tehtäviä mielikuvitusta ja draamallisia aineksia käyttäen. Sadutuksen ja draamatoiminnan kautta lähestymme jokaisen omakohtaista tarinallisuutta ja toisten tarinaan samastumista.

6.1.1 Draama

Draamatoiminnan ydin on inhimillisyyteen liittyvien teemojen sekä ilmiöiden tarkastelu yhteistoiminnallisesti (Heikkinen 13-16, 2010; Owens & Barber 2010, 10). Helander(2002, 38) kuvaa draaman ydintä seuraavasti: ”Draaman ydin on ulkoisen ja sisäisen maailman kohtaaminen -- Olisi vaikeaa ajatella draamatoimintaa, joka ei synnytä tekijässään tai vastaanottajassa merkityksiä”. Joronen ja Häkämies(2010, 138) viittaavat Owensin ja Barberin(1988) aiempaan teokseen perustellessaan draaman käyttöä opetuksessa: ”Draaman käyttöä koulussa voidaan perustella muun muassa sillä, että vaikka kuinka yritämme, lapsia on vaikea saada lopettamaan leikkiminen. Helpompaa onkin ottaa ”leikki vakavasti” ja tarjota heille siinä mahdollisuuksia oppia”. Sura(1994, 31) perustelee draaman käyttöä

psykologisesti: draama on kehollista ja siinä liikutaan monella tasolla, fyysisyys tekee kokemuksista perustavanlaatuisia ja kytkee kokemuksen ihmisen dynaamiseen kokonaispersoonaan.

Helanderin(2002, 33) mukaan draamatyöskentelyyn kohdistuu voimakkaita positiivisia ja negatiivisia ennako-odotuksia. Helanderin opiskelijat ovat kokeneet erityisen hyväksi oman toimijuutensa draamatyöskentelyssä sekä oikean ja väärän eli tietynlaisen ”hyvyyden vaatimuksen” uupumisen. Liki jokaiselle draama oli myös avannut jonkin tavan osallistua erilaisten työtapojen muodossa. Erityisesti purkukeskustelut ja kokemuksista keskustelu jälkikäteen myös muissa yhteyksissä ovat Helanderin mukaan olleet opiskelijoille olennaisessa osassa prosessia. (Helander 2002, 33-34.) Draama- ja yleisesti taideoppimisen ydinkokemukset liittyvät kokemustemme mukaan olennaisesti tekemisestä, jakamisesta ja purkukeskusteluista syntyviin oivalluksiin ja samastumisen kokemuksiin.

6.1.2 Tarinallisuus

Tunnetuin ja kenties helposti lähestyttävä muoto tarinallisuudessa on mielestämme sadutus. Toiminnassa käytimme itse vapaamuotoisempaa tarinankerrontaa ryhmässä. Tarinankerrontaan ei ole yhtä tiukkoja ohjeita kuin sadutukseen ja se sopii hyvin kasvattajille, joille esimerkiksi sadutus on tuttua. Ohjauksellisesti tarinankerronta on siis vapaammin etenevää. Sadutus ohjeineen on kuitenkin ummikolle varsin käyttökelpoinen keino ja se varmistaa lapsen tai ryhmän tarkan kuulemisen. Itse ehkä tosin ajattelemmekin kuulemisen olevan laadukasta myös silloin, kun ymmärrämme toisen ihmisen sanoman riittävän hyvin ja tarkennettuna. Sanatarkkuushan ei takaa toisen ihmisen ymmärtämistä millään tavalla sillä merkitykset ovat muodostamme kaikki viimekädessä suhteessa itseen.

Sadutuksen keskeinen elementti on tuoreimpiin tutkimustuloksiin perustuva käsitys lapsesta ja aikuisesta sekä heidän välisestä toiminnastaan: se siis perustuu lasten esille tuomaan tietoon siitä, miten lapsi itse toimii, millä tavoin aikuiset toimivat lasten kanssa ja keskenään sekä mikä on aikuisen osuus yhdessä tekemisessä. Sadutuksessa lapsi tulee kuulluksi siten, että hän saa kertoa juuri niistä asioista, joista hän sillä hetkellä haluaa kertoa. Sadutuksen käyttö myös osoittaa lapselle sen, että hänen tarinansa on merkityksellinen sekä kirjoittamisen ja kuuntelemisen arvoinen. (Karlsson 2005, 110.)

6.1.3 Kuva

Sinikka Rusasen(2009, 48) mukaan kuvataidekasvatuksen ensisijainen tavoite on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, vaikka painopiste onkin esteettisen asennoitumisen ja luovuuden kehittämisessä. Haapalainen(2010, 84) kirjoittaa maalaamistilanteesta, jossa kasvattajan

siirtäessä työn onnistumisen arvioinnin lapselle itselleen, kehittää se esimerkiksi lapsen ylpeydentunteen kehittymistä. Onnistuminen tai epäonnistuminen kuvataidekasvatuksessa on Haapalaisen(2010, 84) mukaan tilannesidonnaista. Luovutettaessa onnistumisen arviointi tekijälle itselleen, tukee se myös itsetunnon kehitystä (Haapalainen 2010, 84). Kuvataide itsessään auttaa lasta löytämään itseilmaisun kanavia ja oikein ryhmässä purettuna, löytyy kuvista jaettuja kokemuksia, tarinallisuutta sekä samastumispintaa.

Heikkisen(1985, 11) mukaan aikuisen rooli kuvataidekasvatuksessa on herätellä mielikuvia ja tukea lapsen luontaista tapaa oppia tutkimalla. Menetelmällisesti Heikkinen(1985, 11-30) painottaa jakamista, yhteistoiminnallisuutta sekä kokemuksia - ääniä, värejä, hahmoja, tarinallisuutta ja satuja. Draamakasvatuksessa aikuisen rooli on hyvin samanlainen: tarjota ärsykeitä, huomata lasten ideoita ja tukea niitä sekä auttaa ja luoda turvallinen, hyväksyvä ilmapiiri.

6.2 Oppaan rakenne

Oppaamme alkuosa muodostui syrjäytymiskehitystä, elämänhallinnantunnetta sekä, taidelähtöisiä menetelmiä koskevasta teoriasta. Oppaan toinen osa rakentui käytännön työskentelyn vinkeistä liittyen suunnitteluun, ohjaamiseen sekä konkreettisiin harjoituksiin. Suunnittelimme ja ohjasimme neljä teemanmukaista taidelähtöistä kokonaisuutta, joiden harjoitukset ja ohjaukselliset teot sekä teemaan liittyvä teoria koottiin omiksi kokonaisuuksiksi. Oppaassa tarjoamme myös esimerkkejä mahdollisista lisäharjoituksista ja muista työskentelytavoista.

Taidelähtöisten kokonaisuuksien vaatiessa varsin huolellista suunnittelua onnistuakseen, kirjoitimme oppaaseen myös kuinka tällaista toimintaa kannattaa lähteä suunnittelemaan. Esittelimme muutaman hyväksi havaitun suunnittelustrategian helpottaaksemme menetelmään tarttumista. Oppaassa pohdimme myös taidelähtöisten menetelmien käyttömahdollisuuksia opetuksessa laajemmin.

7 Kehittämishankkeen arviointi

Arvioimme kehittämishankettamme opinnäytetyömme tavoitteisiin peilaten. Tavoitteenamme oli luoda taidelähtöisiin menetelmiin pohjautuvaa toimintaa sekä lopulta opas syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyn tueksi. Toiminnan sekä oppaan konkreettiset tavoitteet ryhmän kannalta olivat itsetunnon sekä sosiaalisten taitojen tukemisessa taidelähtöisten menetelmien avulla. Toiminta ja opas suunnattiin alkuopetusikäisten ryhmien kanssa työskenteleville ja fokuksemme oli koulumaailmassa. Lopputuloksemme tavoitteeksi muodostui siten opas, joka tukisi alkuopetuksen henkilökuntaa lasten kohtaamisessa.

Prosessin toteutusta arvioimme myös suunnittelun ja ohjauksen osalta tarkemmin. Lisäksi arvioimme suunnittelun ja toiminnan joustavuutta, ryhmälähtöisyyttä sekä elämänhallinnantunteen tukemisen onnistumista ja taidelähtöisyyttä.

7.1 Itsearviointi

Kehittämishankkeeseen liittyvä toiminta rakentui alussa kirjallisuuden sekä työelämäkumppanimme kanssa tehtävän yhteistyön pohjalle. Jatkossa pyrimme ottamaan yhteistyöluokkamme erityistarpeet mahdollisimman hyvin huomioon. Taidelähtöisyys toteutui toiminnassamme kautta linjan ja taidelähtöiset menetelmät toimivat koko prosessin ajan suunnittelumme pohjana. Syrjäytymiskehitykseen halusimme vaikuttaa elämänhallinnantunteen tukemisen välityksellä. Konkreettiset tuen kohteet olivat ryhmän jäsenten itsetunto sekä sosiaaliset taidot. Nähdäksemme toimintamme tuki hyvin näitä taitoja. Itsetuntoa tuimme pääsääntöisesti takaamalla ryhmän jokaisen jäsenen äänen kuulumisen toiminnassa sekä muiden tarinaa kunnioittavalla työtoteella. Toisten tarinan ja ideoiden kuuleminen toiminnassa tuki mielestämme myös ryhmän sosiaalista kehitystä.

Toiminnan ryhmälähtöisyys näkyi voimakkaimmin kyvyssämme mukauttaa valmiiksi suunniteltua toimintaa ryhmässä esiintyneiden erityispiirteiden suuntaisesti. Lisäsimme esimerkiksi kuvallisen ilmaisun määrää yhteistyöryhmämme kiinnostuneisuuden perusteella. Suunnittelumme ja ohjaamisemme joustavuuden puolesta puhuu myös varsinaisen toiminnan aikana tekemämme poikkeamat alkuperäisistä suunnitelmista. Muutokset toiminnassa perustuivat tilanteiden vaatimukseen: tietyt tehtävät vaativatkin esimerkiksi enemmän aikaa kuin olimme kaavailleet ja halusimme säilyttää rauhan toiminnassa. Emme nähneet syytä kiirehtiä tehtäviä, sillä toiminnan tarkoituksenmukaisuus olisi nähdäksemme kärsinyt tästä. Ryhmän kokemukset mahdollisuuksista vaikuttaa yhteiseen lopputulokseen tukivat mielestämme hyvin elämänhallinnantunnetta.

Ryhmän ohjaaminen sujui alkujännityksestä toivuttuamme varsin hyvin. Pystyimme mielestämme olemaan avoimia ryhmässä syntyville ajatuksille ja otteemme oli läpi koko toimintajakson empaattinen ja ammatillinen. Empaattisuus näkyi ryhmän kuulemisena sekä ryhmästä vaikuttumisena. Mukautimme siten omaa toimintaamme ryhmän tarpeiden ja toimintakyvyn mukaan. Ammatillisuus näkyi toiminnassamme kautta linjan joustavuutena, ryhmälähtöisyytenä sekä vahvana teoriaan tukeutumisenä.

Lopputuloksemme eli opas, jonka kirjoitimme aineistohaun ja toiminnan perusteella on mielestämme varsin onnistunut. Oppaaseen tuli teoriaosuus, jossa pohdimme syrjäytymiskehitystä, elämänhallinnantunteen tukemista sekä taidelähtöisten menetelmien

filosofiaa ja toteutusta. Oppaassa on myös käytännön osuus, jossa annamme vinkkejä suunnitteluun sekä ohjaamiseen. Lisäksi käytännön osuudessa on kuvailtu toiminnassa käyttämiämme harjoituksia. Mielestämme oppaasta tuli varsin onnistunut ja selkeä. Opas on helppolukuinen ja jaottelu eri osiin auttaa käyttäjiä löytämään kulloinkin tarvitsemansa tiedot. Lisäksi erilaiset kuviot, kuvat ja listat tekevät oppaasta käyttäjäystävällisen. Käytännön osuus on nähdäksemme hyvä erityisesti sen omakohtaisuuden vuoksi. Olemme käyttäneet käytännön osuudessa runsaasti esimerkkejä omista kokemuksistamme niin hankkeen tiimoilta kuin aiemmasta ammatillisesta toiminnastamme.

7.2 Työelämäkumppanin arviointi

Lida Piironen ja Anni Tanskanen Laurea- ammattikorkeakoulusta olivat tekemässä tiedon- ja aineistonkeruujaksoa luokallani 1A:lla kevätlukukaudella 2013.

He suunnittelivat luokalleni taidelähtöisiin työtapoihin perustuvan jakson, jonka aikana pitivät luokan oppilaille opetustuokioita erilaisia taidetyötapoja käyttäen. Tavoitteet ja suunnitelmat käytiin yhdessä läpi luokanopettajan (allekirjoittanut) kanssa ennen opetustuokioiden alkua. Myös lupa-asiat ja alkukysely tehtiin ennen opetustuokioiden alkua.

Jakson päätavoitteena oli sen asettamisen aikaan omien tunteiden säätelyn lisääminen, tunteista tietoiseksi tuleminen sekä se, kuinka taidelähtöisillä työtavoilla ja niiden avulla tunteiden ja minuuden käsittelyllä voidaan vaikuttaa muun muassa kiusaamisen ehkäisyyn.

Jakso muodostui lopulta viidestä käynnistä, joista neljä oli varsinaista opetusta ja viides loppuyhteenveto. Tämän lisäksi tapasin opiskelijat jakson alussa ja vaihdoimme tietoa sähköpostilla. Alkujakso oli ilmaisupainotteisempi, sen aikana harjoiteltiin ryhmässä olemista erilaisin luovan ilmaisun keinoin yhdessä sekä opeteltiin työskentelemään totutusta poikkeavin toimintatavoin. Loppujaksosta keskiöön tuli oppilaiden oman minuuden käsittely ja itsetuntemus, johon tehtiin myös kirjallisia tehtäviä (mm. puu).

Kokonaisuutena jakso oli looginen ja jokainen oppitunti toistaan tukeva. Tuntisuunnitelmat ja pääfokus muuttui jonkin verran jakson edetessä, mutta tämä oli mielestäni odotettavissa ja jopa toivottavaa. Opiskelijat Lida Piironen ja Anni Tanskanen ottivat ryhmän hyvin haltuun ja pystyivät tuokio kerrallaan saamaan oppilaat paremmin ja ajatuksella mukaan siihen, mitä oltiin tekemässä.

Jaksosta jäi luokallemme myös konkreettisia toisten kunnioitukseen ja työskentelyyn liittyviä malleja, jotka ovat käytössä edelleen. Myös jakson aikana tehdyt useat taiteilut, kuten piirrookset, väritykset ja muut kuvalliset työt jäivät oppilaille hyvin mieleen. Tälle ryhmälle

parhaiten mielestäni toimivat kuvallisen ilmaisun ja tarinoiden yhdistäminen, sillä ryhmä on yleisesti ottaen kuvataiteellisesti suuntautunut ja innostunut tarinankerronnasta kuvallisin keinoin. Tätä osattiin myös opetuksessa hyödyntää. Ryhmä on hyvä esimerkki siitä, että jokaisen ryhmän kohdalla hedelmällisin tilanne saavutetaan, kun löydetään ensin ryhmän vahvuudet. Tässä mielessä samantyyppinen projekti olisi ollut mielenkiintoista toteuttaa koko lukuvuoden mittaisena.

Jakso antoi ryhmälle tukea jokapäiväisiin konfliktitilanteisiin ja sen aiheet ja tavoitteet olivat kaikille oppilaille sopivia ja sovellettavissa. Jotkut tehtävät tai niiden toteutus tuottivat haasteita, mutta Anni ja Iida pystyivät haasteellisen tilanteen tullessa vastaan luopumaan joistakin suunnitelmista ja muuttamaan suuntaa niin, että tavoitteet pysyivät samana, vaikka keino sinne pääsyyn muuttui.

Jakso kokonaisuutena tuki koko vuoden teemana ollutta Kiva-koulu -hanketta, ja ryhmä oli avoin ja valmis tunneilmaisun harjoitteluun. Annilla ja Iidalla oli kasvatuksellinen ja vastuullinen lähestymistapa lapsiin, ja se näkyi heidän työskentelyssään positiivisella tavalla. Kaiken kaikkiaan kokemus oli myönteinen ja tuottava, sillä se antoi oppilaiden lisäksi opettajalle lisää välineitä käsitellä vaikeita asioita ja mahdollisuuden palata kerran kokeiltujen työtapojen pariin myös tulevaisuudessa. Jään innolla odottamaan projektin lopputuotosta.

Noora Grönroos

luokanopettaja

Länsi-Pasilan ala-asteen koulu, Helsinki

Lähteet

- Haapalainen, R. 2010. 'Onnistuminen' oletusarvona vai vapaa kasvatusta nykytaiteeseen? Teoksessa Koskinen, T., Mutonen, P. & Sariola, R. (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsinki: Helsingin kaupunki, tietokeskus.
- Hakala, J. 2004. Opinnäytetyöopas ammattikorkeakouluille. Helsinki: Gaudeamus
- Heikkinen, H. 2010. Vakava leikkisyys. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E., Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, R. 1985. Nyt minä piirrän. Kokemuksia lasten kuvataideopetuksesta. Espoo: Weilin+Göös.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E., Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, A. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Tampere: Tampere University Press.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuula, A. 2001. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, K. 2002. Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Länsi-Pasilan ala-asteen koulun opetussuunnitelma. 2005. Viitattu 18.2.2013.
<http://www.hel.fi/hki/lpasa/fi/Opetus/Opetussuunnitelma>

Maasola, M. & Toivakka, S. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi. Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Viitattu 18.2. 2013.
www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc

Perusopetuslaki. 2003. Finlex. Viitattu 18.2. 2013.
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki)

Pusa, T. 2009. Taide kestää elämän - taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu.

Rusanen, S. 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Slavin, R. 2002. Tiimioppiminen ryhmässä. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyhyke. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.

Wallenius-Korkalo, S. 2011. Taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksia ja vaikuttavuutta. Teoksessa Rönkä, A-L. & Väänänen, I. (toim.) Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.

Liitteet

Liite 1 Lupahakemus vanhemmille	35
---------------------------------------	----

Liite 1 Lupahakemus vanhemmille

Hyvä Länsi-Pasilan ala-asteen 1. luokan vanhempi,

Olemme sosionomiopiskelijakaksikko Otaniemen Laureasta. Teemme opinnäytetyönämme yhteistyössä lapsenne luokan kanssa syrjäytymiseen liittyvää opasta. Oppaassa jäsenämme teorian pohjalta syrjäytymiseen liittyviä riskitekijöitä ja niistä erityisesti sosiaalisuuteen ja itsetuntoon liittyviä tekijöitä. Haluamme tuoda taidelähtöisten menetelmien ja yhdessä toimimisen merkityksen näiden taitojen oppimisessa esille opinnäytetyössämme.

Oppilaiden kanssa olisi tarkoitus kokeilla tuntuun suunnitelmia ja tuottaa niistä kokemuksiin ja ohjaukseen liittyvää materiaalia oppaaseen. Materiaalilla tarkoitamme tunneilta otettavia valokuvia sekä tunneilla ja kotona tehtyjä tehtäviä. Haluaisimme käyttää joitain lasten tuotoksia ja valokuvia oppaamme kuvituksena siten, että tunnistamattomuus säilyy. Lapsenne henkilöllisyys ei tule missään opinnäytetyömme vaiheessa selville, ja lapsen osallistuminen toimintaan on täysin vapaaehtoista.

Opas tulee Länsi-Pasilan ala-asteen koulun käyttöön sekä sosiaali- ja kasvatustieteiden toimijoiden saataville. Olemme sitoutuneet noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita opinnäytetyössämme. Annamme mielellämme lisätietoja tutkimukseen ja sen eettisiin periaatteisiin liittyen!

Ystävällisin terveisin,

Iida Piironen(iida.piironen@laurea.fi)

Anni Tanskanen(anni.tanskanen@laurea.fi)

Lapseni saa osallistua opinnäytetyön tekoon

Kyllä Ei

Valokuvia, joissa lapseni esiintyy voi käyttää nimettöminä oppaan kuvituksessa

Kyllä Ei

Lapseni tuotoksia(esim. piirustukset, tarinat) voi käyttää nimettöminä oppaan kuvituksessa

Kyllä Ei

Lapsen nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvitys: _____

Paikka ja aika: _____