

Iida Piironen
Anni Tanskanen
Laurea-ammattikorkeakoulu



Taidelähtöiset menetelmät
syrjäytymiskehityksen
ennaltaehkäisyyn

Opas alkuopetusikäisten lasten
parissa työskenteleville

Esipuhe

Tämä opas on suunniteltu ensisijaisesti alkuopetuksen käyttöön ja on sovellettavissa laajemmin muun kasvatustoimen käyttöön. Opas on tarkoitettu kaikille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisystä kiinnostuneille toimijoille. Oikeastaan mielekkäämpää olisi kenties puhua syrjäytymiskehitykseen vaikuttamisesta, sillä syrjäytyminen ei tapahdu mistään yksiselitteisestä syystä ja yhtäkkiä. Varsinainen yhteiskunnasta syrjäytyminen on pitkälinen prosessi, jonka voi nähdäksemme kuitenkin katkaista lapsen tai nuoren yhteisöllisyyttä sekä osallisuutta tukien. Menetelminä oppaassa käytetään taidelähtöisiä menetelmiä, niiden sopiessa hyvin elämänhallinnan tunteen tukemiseen, joka on olennaisessa roolissa yksilön syrjäytymiskehityksessä. Oletuksemme on, että harjoittelemalla erityisesti itsetuntoon ja sosiaalisuuteen liittyviä taitoja on mahdollista kehittää tunnetta elämän hallittavuudesta.

Kouluissa tapahtuva oppilashuoltotyö on useissa oppilaitoksissa ylikuormittunutta. Kentältä tulevan palautteen mukaan koulukuraattoreista ja -psykologeista on pulaa, ja heidän työaikansa täyttyy yksilötyöstä oppilaiden sekä perheiden parissa. Koulumaailmaan tarvitaan kipeästi 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.

Opinnäytetyömme tarkoituksena ei ollut keksiä uusia vakansseja kouluun, vaan tarjota työväline siellä jo toimiville kasvattajille. Uusi virka on kallista investointi ja onkin mielestämme hedelmällisempää kehittää henkilöstöresursseja tarjoamalla työntekijöille uusia toimintamuotoja, jotka on kehitetty tukemaan oppilashuoltotyötä. Koulu on merkittävä tekijä lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja tehokkaimpana opetuksen tukemisen keinona on nähty uusien välineiden

antaminen opettajille oppilaiden sosiaalisten taitojen sekä itsetunnon tukemiseen.

Erilaisissa ryhmätilanteissa tapahtuvat kuuntelemisen, ilmaisun ja rakentavan toiminnan taidot tukevat oppilaiden ja opettajien psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia ja parantavat näin ollen yksilön elämänhallinnan tunnetta. Koulumaailman muutoksen paineessa opettajat tarvitsevat entistä enemmän työkaluja oppilaiden kohtaamiseen ja luokan rauhoittamiseen, sillä koulun kasvatustyö on muuttunut aiempaa haastavammaksi. Tämän haastavuuden perusteella olisikin tärkeää käyttää sellaisia kasvatuksellisia menetelmiä, jotka kehittäisivät oppilaiden sisäistä kontrollia.

Antoisia hetkiä taidelähtöisen toiminnan parissa!

Iida Piironen & Anni Tanskanen

Sisällysluettelo

Esipuhe.....	2
<u>Teoriassa</u>	
Elämänhallinnan tunne.....	5
Minä ja muut.....	6
Itsetunto.....	7
Temperamentti.....	8
Syrjäytyminen.....	9
Roolit.....	11
Sosiaaliset taidot.....	11
Taidelähtöiset menetelmät.....	12
Yhteistoiminnallisuus.....	13
<u>Käytännössä</u>	
Toiminnan suunnittelu.....	15
Menetelmiä suunnittelun tueksi.....	16
Toiminnan ohjaaminen.....	17
Taidelähtöisen toiminnan ohjaamisen perusteet.....	18
Harjoituksia.....	20
Liitteet.....	23

Teoriassa

Elämönhallinnantunne

Elämönhallinnalla tarkoitetaan tunnetta elämän hallittavuudesta. Tosiasiassa elämä ei tietenkään ole millään tavalla yksilön hallittavissa, mutta kokemus hallittavuudesta on edellytys toimintakyvylle suhteessa maailmaan ja toisiin ihmisiin. Operoidaksemme maailmassa tarvitsemme kokemuksia siitä, että voimme ajatuksillamme ja teoillamme vaikuttaa itselle tapahtuviin asioihin sekä jossakin määrin toisiin ihmisiin. Elämönhallinnantunne on tilansidonnainen ja yksilöllinen kokemus hallittavuuden mahdollisuuksista kullakin hetkellä ja kussakin tilanteessa. Tunne muotoutuu läpi elämän ja se vaihtelee tilanteesta toiseen.

Tärkeitä vaiheita elämönhallinnan tunteen kannalta ovat esimerkiksi varhaislapsuus ja kouluikä. Lapsen varhaiset kiintymyssuhteet ja niiden kyky vastata lapsen tarpeisiin muodostavat perustan kokemukselle elämän hallittavuudesta. Aikuisen vastatessa esimerkiksi lapsen itkuun lapsi kokee hallitsevansa itkulla elämäänsä ja näin muodostuu varhaislapsuuden kaikkivoipaisuuden

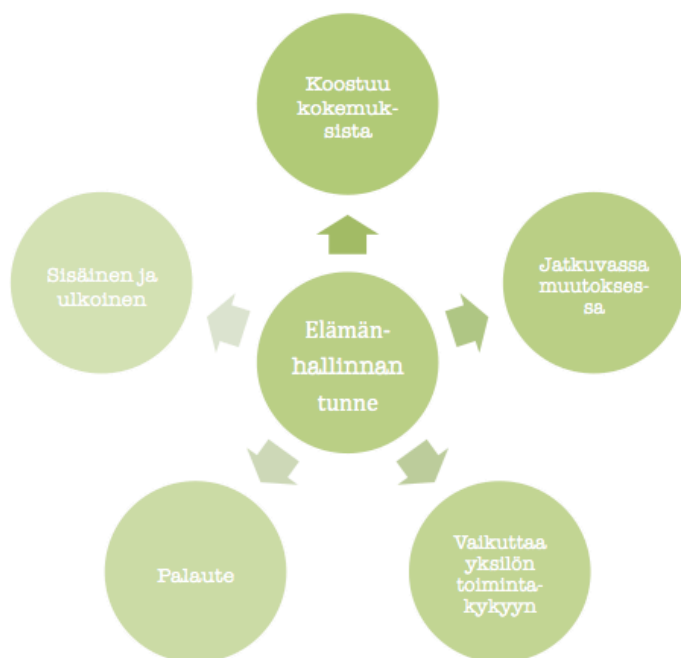
tunne, hallinnantunteen peruselementti. Myöhemmin kaikkivoipaisuuden tunne purkautuu: lapsi alkaa hahmottaa, ettei hallitsekaan koko maailmaa, eivätkä vanhemmat voi täyttää hänen kaikkia toiveitaan. Alusta asti muut ihmiset toimivat elämönhallinnan tunteen muodostumisessa peileinä, ulkoisena palautteenantojärjestelmänä. Ensin palaute tulee läheisimmistä suhteista kuten vanhemmilta ja myöhemmin tärkeäksi palautteenantojärjestelmäksi muodostuvat lapsen vertaisryhmät. Ympäristö antaa jatkuvaa palautetta yksilön hallinnan keinojen laadusta ja toimivuudesta. Paljon puhuttu elämönhallinta ei siis ole mikään yksilön ominaisuus vaan tunne joka koostuu kokemuksista ja erilaisista hallintakeinoista.

Elämönhallinnantunne jaetaan yleensä sisäiseen ja ulkoiseen hallintaan. Ihminen, jolla on voimakas sisäisen hallinnan tunne, kokee voivansa vaikuttaa itseään koskeviin tapahtumiin, oikeastaan liian voimakkaan sisäisen hallinnan omaava ihminen taipuu kaikissa tapahtumissa oman vastuun puolelle.

Toisin sanoen hänen elämässään ei ole juurikaan sijaa sattumille, itsesyytöksille sitäkin enemmän. Ulkoisen hallinnan omaavalle yksilölle elämä taas ikään kuin tapahtuu kaikesta huolimatta. Liian voimakkaan ulkoisen hallinnan omaava yksilö ei koe voivansa vaikuttaa asioiden etenemiseen juuri lainkaan, hän on tuuliajolla elämän pyörteissä ja sen kaaoksen keskellä on vaikea kokea elämää hallittavana.

Elämönhallinnantunteen rakentuessa kokemuksista hallinnan menetyksen kokemukset voivat olla raskaita varsinkin lapselle, jos kukaan ei selitä niitä. Lapsen elämönhallinnantunteen muodostumisen kannalta onkin olennaista että ympärillä on aikuisia, jotka voivat lieventää pettymyksiä ja selittää niitä. Yksilön tarvitsee toki sietää pettymyksiä, mutta jos jää yksin niiden kanssa, elämän esteet voivat tuntua ylivoimaisilta. Ymmärrys siitä, että pettymyksistä voi päästä yli ja että niistä voi selvitä toisten avulla vahvistaa kokemusta elämän hallittavuudesta.

Nykyisellä yksinpärjäämisen aikakaudella on helppo käsittää, kuinka elämä voi joillekin meistä tuntua täysin hallitsemattomalta. Voimme kuitenkin opettaa lapsille jo pienestä pitäen, ettei kenenkään tarvitse pärjätä yksin ja että yhdessä olemme vahvempia kohtaamaan vastoinkäymisiä. Tällaisten oivallusten aikaansaamiseksi taidelähtöiset menetelmät, joita toteutetaan yhteistoiminnallisesti, ovat kokemuksemme mukaan varsin toimivia. Toiminta, jossa rohkaistaan omien ajatusten ilmaisuun, opetellaan kuulemaan toisiamme ja jaetaan omia kokemuksia, tukee kokemustemme mukaan tunnetta elämän hallittavuudesta.



Minä ja muut

Yksilön kehityksen osa-alueista merkittävimpiä elämänhallinnan-tunteen muodostumisen kannalta ovat nähdäksemme sosiaalinen kehitys ja terveen itsetunnon muodostuminen. Terveellä itsetunnolla tarkoitamme realistista käsitystä omista kyvyistä ja mahdollisuuksista sekä uskallusta kokeilla omia rajojaan ja yrittää vaikei onnistuminen olisi etukäteen varmaa. Sosiaalinen kehitys on taas merkittävää palautteen ja sen vastaanottokyvyn kannalta. Meidän on voitava kuulla toisia ja ottaa huomioon palaute oman käytöksen muokkaamiseksi, kuitenkin antamatta toisten ajatuksille liikaa sijaa.

Koulun alkupuolella on äärimmäisen tärkeää tukea lasten hyvän itsetunnon muodostumista, sillä itsetunto vaikuttaa merkittävästi yksilön kykyyn omaksua asioita ja ylipäättään toimia maailmassa. Koulupolun alku merkitsee ihmisen kehityskaaressa sosiaalisten suhteiden painottumista yhä enemmän vertaisryhmiin, näissä suhteissa lapset kokeilevat rajojaan

ja muodostavat pitkäkestoista käsitystä itsestään. Terve itsetunto ja riittävä tuki auttavat lasta selviämään mahdollisista väärinymmärryksistä ja pettymyksistä, joita väistämättä syntyy sosiaalisessa kanssakäymisessä. Pettymykset suhteessa itseen syntyvät usein vertais-palautteesta; yksilö kokeilee toimintamallia tai hallintakeinoa sosiaalisessa suhteessa ja saadessaan siitä negatiivisen palautteen pettyy itseensä. Yksilö voi turhautua myös ympäristön ja etenkin toisten hallitsemattomuuteen, mutta harjoitellessa riittävästi vuorovaikutusta toisten ihmisten ja meitä ympäröivien tahojen kanssa, voimme huomata kykenevämmme vaikuttamaan toisiin varsin paljon. Yksinkertaiset harjoitukset, joissa esimerkiksi puhutaan samaa repliikkiä eri tunnetilojen vallassa parille, osoittavat hyvin konkreettisesti kuinka paljon vaikuttamme kommunikaatiolla toisiimme.

Hallinnantunteen muodostumisen tapahtuessa peilisuhhteessa toisiin meidän on tärkeää oppia sellaisia hallinnan keinoja, jotka sopivat

yhteen ympäristömme kanssa. Käyttäytyäkseen sopivasti ei tarvitse luopua persoonastaan tai temperamentistaan, jälkimmäinen ei olisi edes mahdollista. Kokeakseen elämän hallittavaksi on kuitenkin voitava jollakin tavalla kokea hallitsevansa omaa käytöstä sekä muita ihmisiä ja heidän käsityksiä itsestämme. Luonnollisesti tämä on mahdotonta, mutta ihminen pystyy kuitenkin muokkaamaan mielikuviaan tosista ihmisistä vastaamaan omiin tarpeisiinsa ja muuntamaan omaa käytöstään jonkin verran muovatakseen toisten käsityksiä itsestään. Tosin toisten ihmisten mielikuvat itsestämme saattavat pysyä yhtä tiukassa kuin mielikuvamme heistä, vaikka todellinen käytöksemme olisi päinvastaista suhteessa mielikuviin. Kasvattajina haluamme erityisesti kiinnittää huomiota siihen millaisia mielikuvia pidämme yllä kasvatettavistamme ja pystymmekö kohtaamaan heidät muuttuvina ja kasvavina yksilöinä?



Itsetunto

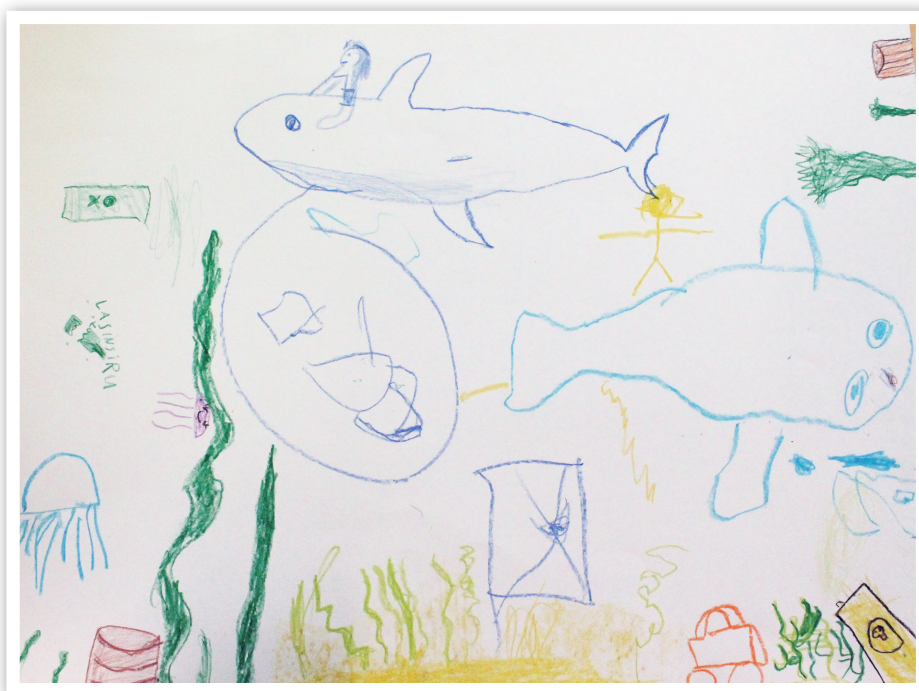
Itsetuntoa voisi kuvailla voimaksi, joka ohjailee ihmisen toimintaa yksilönä. Se on kytköksissä mielenterveyteen sekä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja on olennainen osa ihmisen hyvinvointia. Terve itsetunto on merkittävä voimavara sen kertoessa millaisia käsityksiä meillä on itsestämme, kyvyistämme ja ominaisuuksistamme. Itsetunnon on katsottu olevan kiinteä osa elämänhallinnan tunnetta, sillä käsitys itsestämme ohjaa voimakkaasti sitä, miten koemme voivamme vaikuttaa asioiden kulkuun. Terveen itsetunnon omaava henkilö ajattelee kykenevänsä vaikuttamaan oman elämänsä tapahtumiin ja kokee voivansa ohjata toimintaansa sekä ajatuksiaan haluamaansa suuntaan, hän myös ymmärtää että elämässä on itsestä riippumattomia tapahtumia.

Itsetunnon pohjana on emotionaalinen ja fyysinen turvallisuuden tunne, joka muotoutuu varhaisessa vuorovaikutuksessa.

Tämä tarkoittaa miellyttävää tunnetta omasta itsestä ja sitä, että ihminen pystyy luottamaan muihin ihmisiin erilaisissa tilanteissa. Mikäli turvallisuuden tunne on puutteellista, ihminen saattaa eristäytyä, vältellä sosiaalisia tilanteita, stressaantua herkästi ja kokea vaillinaista osallisuuden tunnetta. Myös auktoriteettien uhmaaminen, uusien asioiden pelko ja muutosten kokeminen epämiellyttävänä saattavat olla seurauksia turvattomuuden tunteesta. Uusissa tilanteissa ja muutoksissa tulee näkyviin myös yksilön luontainen temperamentti. Kasvattajan tulisikin lapsia kohdatessaan tunnistaa lapsen temperamentti ja sen pohjalta luoda luottamuksellinen suhde lapseen, asettaa hänelle sopivia rajoja ja sääntöjä sekä luoda myönteinen kasvatusilmapiiri.

5-12 vuoden iässä lapsen arviointi- ja havainnointikyky muotoutuvat voimakkaasti, mikä vaikuttaa itsetunnon kehitykseen. Usein tässä iässä lapsen sosiaaliset suhteet

kasuvat kodin piiristä muille alueille: päiväkotiin, kouluun, sekä mahdollisesti myös harrastuksista ja ystävistä koostuviin laajempiin sosiaalisiin verkostoihin. Lapsi alkaa vertailla itseään ja omia suorituksiaan muihin ja rakentaa näin identiteettiään. Kouluaikana lapsi saa käyttäytymisensä ja temperamenttinsa sopivuudesta systemaattista palautetta. Alakouluikäisen toverisuhteiden merkitystä ei voi väheksyä, sillä lapsi viettää suuren osan päivästä vertaisryhmän kanssa ja vertaisten antama palaute muuttuu lapsen kasvaessa yhä tärkeämmäksi. Koululla on merkittävä rooli lapsen itsetunnon kehittymisessä, sillä ensimmäisten kouluvuosien aikana käsitykset itsestämme kehittyvät valtavasti peilisuhteiden laajentuessa. Pohja itsetunnolle luodaan toki varhaisissa vuorovaikutussuhteissa, mutta itsetunto on monien muiden ominaisuuksien tapaan alati muutoksessa.



Temperamentti

Yksi pysyvimmistä ihmisen persoonan osatekijöistä on temperamentti. Temperamentilla tarkoitetaan yksilön ominaista tapaa reagoida. Yksilön elämänhallinnan ja itsetunnon kehityksessä temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. Itsetunnon ja elämänhallinnan (kuten oikeastaan kaiken ihmisen kehityksen) alkuasetelmat annetaan varhaisissa kiintymyssuhteissa. Vauvan temperamentin ja ympäröivien ihmisten temperamentin yhteensopivuus tai yhteensovittaminen luo pohjan lapsen hyvälle ololle itsestään ja kokemukselle hallinnantunteesta. Temperamentti on varsin pysyvä ominaisuus, mutta sitäkin voi oppia hallitsemaan. Toisin sanoen ihminen oppii käyttäytymään vallitsevien normien mukaisesti ja reagoi sitten vasta omassa rauhassaan esimerkiksi purkamalla raivoaan vaikkapa esineisiin.

Kasvatushenkilöstölle olisi nähdäksemme erittäin tärkeää opetella erottelemaan ”huono käytös” lapsen luontaisesta reagointityylistä eli temperamentista. Vaikka käytöstä onkin tarpeen oppia muokkaamaan toiset huomioonottavaksi, lienee kohtuutonta rangaista yksilöä jatkuvasti tälle ominaisesta reagointityylistä. Ennemmin tulisi muokata opetusta siten, että jokainen lapsi saa koulutaipaleensa aikana riittävästi hyviä oppimisen kokemuksia. Näin lapsi voi saavuttaa oppimiskyvyn ja hallinnantunteen sekä näiden asioiden avulla oppia säätelemään reagointiaan ympäristöön sopivammaksi.

Ylipäätään normittaminen ja hyvän ja huonon jatkuva alleviivaaminen tuhoavat yksilön tervettä itsetuntoa ja kykyä arvioida todellisia oppimisen kokemuksia. Päämäärän ei tulisi olla oikea vastaus, vaan todellinen

oppiminen. Erilaiset opettamisen menetöt muodostuvat tärkeiksi, jotta jokainen erilainen oppija luokassa saisi kosketuksen omaan oppimiseensa. Itse olemme havainneet kasvatukseen ja opetukseen liittyvissä töissämme erilaisten menetelmien laaja-alaisen kokeilun hedelmällisimmäksi niin omien kuin ryhmiemme kokemusten kannalta. Pienin askelin, rohkeasti yrittämällä olemme pystyneet usein ryhmänohjauksen päättyessä toteamaan kunkin ryhmän jäsenen saaneen vahvistavia kokemuksia itsestä sekä toisten kanssa tekemisestä. Nämä kokemukset auttavat kehittämään hallinnantunnetta ja näkemystä itsestä oppimiskykyisenä yksilönä. Vasta uskoessaan omaan oppimiseensa yksilö voi alkaa oppia opetettavia sisältöjä. Oppimiskokemuksista hallinnantunne kasvaa edelleen ja syrjäytymisriski pienenee.



Syrjäytyminen



Syrjäytyminen on varsin laaja käsite ja arkikielessä sillä tarkoitetaan usein siirtymistä normatiivisen ”hyvän elämän” ulkopuolelle. Peruslähtökodaksi syrjäytymis-termille voisi ajatella, että syrjäytymisen täytyy tapahtua aina jostakin. Siten ilman toisia, ilman sosiaalista yhteisöä tai laajemmassa mittakaavassa yhteiskuntaa ei syrjäytymistä voi tapahtua. Usein syrjäytyminen mielletään myös syrjäytymiseksi aineellisesta hyvinvoinnista tai koulutuksesta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että köyhä ja kouluttautumaton olisi lähtökohtaisesti syrjäytynyt; päinvastoin usein siellä, missä pula on syvintä, toimii myös hyvä naapuriapu ja sosiaalisista suhteista haetaan tukea elämään. Näkisimme enemmän elämänhallinnan tunteeseen liittyvien vaikeuksien vauhdittavan yksilön syrjäytymiskehitystä. Kun sosiaaliseen eristykseen lisätään taloudelliset ongelmat ja matala koulutustaso, on epätoivon paketti valmis. Toisaalta

taloudellisesti ja koulutuksellisesti menestynyt ihminen voi arkitodellisuudessa olla syrjäytynyt yhteydestä toisiin ihmisiin. Hänen elämänsä voi hallita liian voimakas sisäinen kontrolli ja saavuttamisen pakko.

Yksilön syrjäytymiskierre on pitkä ja koostuu monista erilaisista kokemuksista. On mahdotonta tarjota yleispätevää keinoa kenen tahansa syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi tai kierteen katkaisemiseksi. Nähdäksemme syrjäytymiskehitys koostuu useista kokemuksista elämän hallitsemattomuudesta, hallintakeinojen puutteesta tai esimerkiksi yhteiskunnan kannalta epäsovovista hallintakeinoista. Se syrjäytyminen, johon pyrimme oppaallamme vaikuttamaan, ei ole yksinomaan aineellista tai koulutuksellista, vaan se tapahtuu ensisijassa suhteessa toisiin ihmisiin.

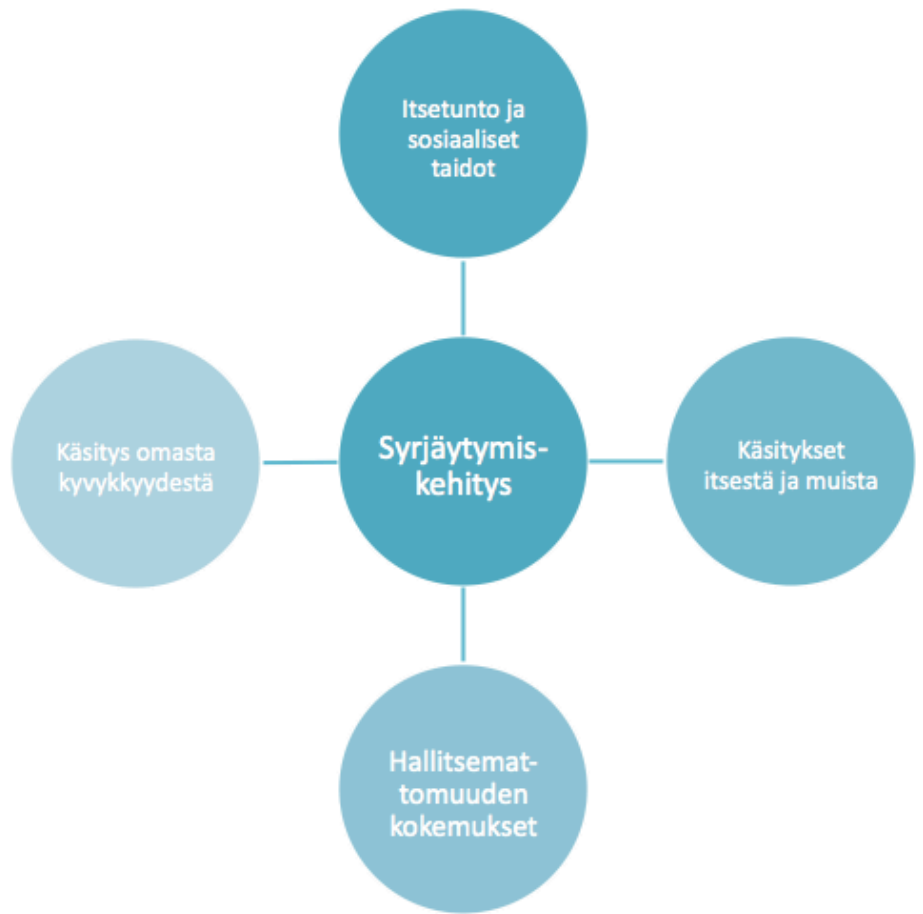
Mistä yksilön syrjäytymiskehitys sitten alkaa? On mahdotonta

määrittää yksittäistä hetkeä tai tapahtumasarjaa yksilön elämänsä kaarella, joka johtaisi syrjäytymiseen yhteiskunnasta. Kyse on pitkällisestä kehityksestä ja useiden psyykkisten tekijöiden summasta. Elämänhallinnallisten ongelmien katsotaan olevan taustalla yksilön syrjäytymiskehityksessä.

Kokemukset, jotka heikentävät tunnetta elämän hallittavuudesta kasvattavat yksilön syrjäytymisen todennäköisyyttä. Miten sitten estää kehitys, joka tapahtuu tunnetasolla ja voi lähteä liikkeelle yhdestä kokemuksesta? Mielestämme kasvattajien mahdollisuudet ovat simuloida hyviä kokemuksia ja toisintaa todellisia kokemuksia sekä purkaa yhdessä sitä mikä meni vikaan ja mikä toimi hyvin.

Koska syrjäytyminen liittyy mielessämme voimakkaasti toisiin ihmisiin sekä elämönhallinnantunteeseen ja toiset ihmiset liittyvät voimakkaasti hallintakeinojen kehittämiseen, halusimme tarttua sellaiseen kohtaan yksilön elämässä, jossa näitä taitoja harjoitellaan runsaasti – nimenomaan – toisten kanssa.

Koulumaailmalla on tärkeä rooli yksilön hallintakeinojen kehityksessä suhteessa itseen ja toisiin. Kokemukset omasta kyvykkyydestä, esimerkiksi oppimiskyvystä, ovat kiinteä osa elämönhallinnantunteen muodostumista. Palaute käyttämistämme hallintakeinoista tulee ensin ympäristöltä ja vasta sitten kiinnittyy osaksi sisäistä palautteenanto-järjestelmäämme. Näiden seikkojen vuoksi alkuopetusikä oli mielestämme merkittävä ajanjakso yksilön syrjäytymiskehityksen kannalta.



Roolit

Kouluiäkisten kiusaamistutkimuksissa on havaittu kiusaamistilanteiden roolit varsin pysyviksi. Myös toisten ihmisten ja itsen mielikuvat yksilöstä, esimerkiksi aggressiivisena, ovat varsin pysyviä. Edes koululuokan vaihtuminen eivät tutkimusten mukaan muuta yksilön rooleja ryhmässä, vaikka ympäröivä ryhmä normeillaan ja odotuksillaan säätelee voimakkaasti yksilön roolia ryhmässä. Miten kiusaaminen sitten on yhteydessä syrjäytymiseen? Kuten sanottua, varsinkin kiusaajien ja kiusattavien roolit ovat melko pysyviä ja usein vahvistuvat ihmisten aikuistuesssa. Roolien pysyvyys tarkoittaa samaa kuin aiemmin

mainittu mielikuvien pysyvyys. Erilaisten rooliharjoitusten avulla saavutettu ymmärrys rooleista ja mielikuvista on kokemuksemme mukaan muuttanut omaa elämää hallittavamman tuntuiseksi.

Kenen tahansa meistä on mahdollista muokata omia roolejaan, niitä täytyy vain ensiksi ymmärtää edes hieman. Etenkin ryhmässä vakiintuneen roolin muuttaminen voi olla haastavaa, sillä toiset ryhmän jäsenet pitävät yksilön roolia yllä odotuksin, sekä havaitsemalla paremmin yksilön rooliin sopivaa toimintaa kuin hänen todellista toimintaansa. Roolien ylläpitoon yksilön ulkoa käsin osallistuvat

koululuokassa niin muut oppilaat, vanhemmat kuin opettajatkin. Opettaja, joka pystyisi joka ikinen aamu aloittamaan jokaisen oppilaan kohdalla puhtaalta pöydältä, ilman ennakoasenteita, olisi aikamoinen supersankari. Pidämme tätä mahdottomana, mutta roolien ja odotusten ymmärtäminen auttaa meitä kaikkia vähä vähältä huomaamaan toisemme sellaisina, kuin todellisuudessa olemme. Roolien havainnollistaminen erilaisten harjoitusten avulla saa usein silmät ikään kuin aukeamaan suhteessa niin itseen kuin toisiin.

Sosiaaliset taidot

Vastoin yleistä käsitystä sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot tarkoittavat eri asioita. Sosiaalisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka kiinnostunut ihminen on muiden ihmisten seurasta ja kuinka muiden ihmisten seura asetetaan yksinolon edelle. Sosiaaliset taidot sen sijaan tarkoittavat kykyä selviytyä erilaisista sosiaalisista tilanteista. Nämä kaksi termiä voivat olla toisistaan riippumattomia: ihminen voi olla riippuvainen muiden seurasta, mutta kykenemätön tulemaan toimeen heidän kanssaan. Toisaalta hän voi olla kyvykäs, mutta haluton olemaan muiden seurassa. Sosiaalisuus edesauttaa sosiaalisten taitojen hankkimista, vaikka se ei takaa niiden olemassaoloa saati sitä, että sosiaalisuus olisi sosiaalisten taitojen hankkimisen edellytys. Syrjäytymiskehityksen kannalta merkittävimpiä sosiaalisia taitoja ovat nähdäksemme tunnetaidot sekä sosiaalinen kompetenssi eli pätevyys.

Sosiaaliset taidot syntyvät kokemusten ja kasvatuksen kautta ja niitä pidetään opittuina, kuten muitakin yksilön taitoja. Sosiaaliset taidot opitaan läheisten ihmisten kanssa muodostuvissa vuorovaikutussuhteissa. Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tehokasta ja tilanteeseen sopivaa sanallista ja sanatonta toimintaa, johon muut reagoivat myönteisesti. Sosiaaliset taidot ovat siinä mielessä kiinteä osa vuorovaikutusta, että esimerkiksi ajoitus ja vastavuoroisuus ovat useissa tilanteissa ensiarvoisen tärkeitä, ei siis pelkkä mekaaninen toiminta. Sosiaalisesti taitavaksi katsotaan yksilön käyttäytyminen, joka johtaa konkreettisissa tilanteissa positiivisiin vuorovaikutuksellisiin seurauksiin kuten esimerkiksi leikkiin pääsemiseen tai halutun toiminnan jatkumiseen.

Sosiaalisella kompetenssilla eli pätevyydellä tarkoitetaan pääasiassa

kykyä tulkita sosiaalisia tilanteita ja tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja. Tulkintojen tulisi johtaa toimintaan, joka muita loukkaamatta edistää omia ja yhteisiä tavoitteita. Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu kyky tehdä vuorovaikutuksellisia aloitteita ja vastata toisten aloitteisiin; onnistunut vuorovaikutus, suhteiden luominen ja ylläpito vaativat yksilöltä sosiaalista kompetenssia. Myös tunteiden ilmaisu tilanteeseen sopivalla tavalla, sosiaaliset tavoitteet, tunteiden tunnistaminen ja hallinta, jotka ovat tunnetaitoja, ovat osa sosiaalista kompetenssia. Tunnetaidot kuuluvat sosiaaliseen kompetenssiin, mutta mielestämme ne täytyy mainita tässä yhteydessä erikseen, sillä niillä on niin tärkeä syrjäytymiskiarteessä.

Taidelähtöiset menetelmät

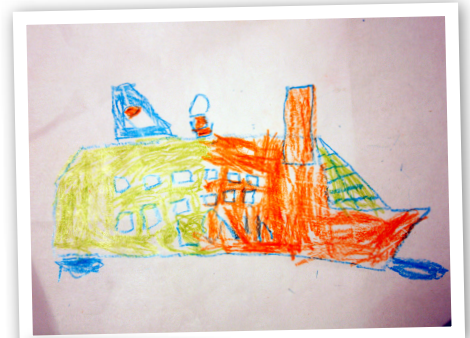
Taidelähtöiset menetelmät on varsin laaja käsite ja niitä voi käyttää monipuolisesti kasvatus- ja opetustyössä. Tässä oppaassa taidelähtöisten menetelmien tavoitteet on kohdistettu elämänhallinnantunteen tukemiseen alkuopetusikäisten parissa. Nähdäksemme elämänhallinnantunteen muodostumisen kannalta olennaiset konkreettiset taidot liittyvät itsetuntoon ja sosiaalisiiin taitoihin, taidelähtöisten menetelmien parissa harjoitellaan itse taide-
muotoon liittyvien taitojen ohella ihmisenä kasvamiseen liittyviä taitoja. Lisäksi taidelähtöiseen toimintaan voi lisätä opettajan itse opetus-
suunnitelmasta valitsemia teemoja.

Näkemyksemme mukaan taide liikuttaa meitä kaikkia jollakin tavalla ja taidelähtöisissä menetelmissä näihin liikituksen tunteisiin pureudutaan syvemmin havaitsemalla, analysoimalla sekä jakamalla niitä. Taidelähtöisissä menetelmissä tyypillisimpänä ja ikään kuin teemasta riippumattomana tutkimuksen kohteena on ihmisyyys. Purkamalla yhteis-toiminnallisiin keinoin taiteen tekemisestä ja kokemisesta syntyvät liikutukset, ollaan usein perustavanlaatuisten kysymysten äärellä itsen ja ympäröivän maailman suhteista.

Opintojemme aikana sekä muutoin elämässä olemme havainneet taidelähtöisten menetelmien tukevan asiakasryhmiemme hallintakeinoja ja yhdessäoloa toisten ihmisten kanssa. Henkilökohtaisessa elämässä olemme myös saaneet huomata yhdessä työskentelyn ja taidelähtöisten menetelmien vaikutukset henkilökohtaiseen hallinnantunteeseen. Toki hallinta-

keinojen kehittymistä ja yhdessä toimimista voi harjoitella ilman taidetoimintaa eikä taide itsessään tee oppimishetkestä tavallista erityisempää. Ei, ellei ohjaaja tai opettaja osaa auttaa ryhmää työskentelemään yhdessä ja näkemään samanlaisuutta toisissaan taidetta käyttäen. Taide on eräänlainen vapaa kenttä, jossa yksiselitteisiä oikeita tai väärä vastauksia ilmiöihin ei ole ja jossa jokaisen henkilökohtaisille mielikuville ja tulkinnoille tulisi olla tilaa. Taidemuodoissa on omat sääntönsä, mutta sisältöjen käsitte-
lyyn taide tarjoaa tilan, jossa voimme nähdä yhtä aikaa erilaisuutta sekä yhteistä kosketuspintaa. Nähdäksemme oivallukset erilaisuudesta ja samanlaisuudesta voivat tukea yksilön ymmärrystä elämästä ja siten tunnetta sen hallittavuudesta.

Taidelähtöiset menetelmät voivat alkuun tuntua vaikeasti lähestyttäviltä, mutta suosittelemme sukelta-
maan rohkeasti niiden maailmaan. Taiteen tarjoaminen lapsille ei edellytä kasvattajalta taiteellista kyvykkyyttä vaan ymmärrystä toiminnan luonteesta ja tavoitteista. Taidekasvatuksen lähtökohtana ei 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 väärä vastauksia, vaan ääretön joukko erilaisia ratkaisuja. Taidelähtöisten menetelmien käyttö ei ole erityisen helppoa, vaikkei niiden käyttöä kannatakaan pelätä.



Jotta kaikki taidekasvatuksen mahdollisuudet aukeaisivat toiminnassa, on sen huolellinen suunnittelu ja filosofian ymmärtäminen olennaista. Toinen merkittävä tekijä on itse toiminnassa tapahtuva ohjaaminen. Se, mitä sanoja käytämme ohjattaessa, minkälaiseen käytökseen ja ”oikeassa olemiseen” rohkaisemme ryhmän jäseniä sekä millaisina oikean tiedon vartijoina itse esiinnyimme, on oleellista. Etenkin lapsiryhmän on mielestämme tarpeen tunnustaa myös opettajien ja ohjaajien inhimillisuus.

Yhteistoiminnallisuus

Taidelähtöisten menetelmien parissa työskennellään usein yhdessä erikokoisissa ryhmissä ja erilaisten ihmisten kanssa. Tämä on merkittävää hallinnantunteen kannalta, sillä se kehittyy myös suhteessa ympäristön palautteeseen.

Aiemmin yhteistoiminnallisuutta on opittu lähiyhteisöissä. Vaikka yhteisöt eivät kulttuurissamme enää ole suku- ja perheyhteisöjä samoin 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 säätelyyn, itsetuntoon ja sosiaalisiin suhteisiin. Oikeastaan nykyisin olemme enemmän tekemisissä erilaisten yhteisöjen ja ihmisten kanssa kuin koskaan aiemmin. Niinpä tarvitsemekin enemmän välineitä ja kokemuksia hallinnasta. Esimerkiksi kasvatusyhteisöissä olisi siten mielestämme tärkeää tukea näitä yhteistoiminnallisessa työskentelyssä karttuvaa taitoja.

Luokan yhteishengellä ja työskentelytavoilla, jotka voidaan saavuttaa yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin, on positiivisia vaikutuksia syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä. Taidelähtöisten menetelmien parissa tapahtuva yhteistoiminnallinen oppiminen on kokemuksellinen oppimismenetelmä, joka tukee etenkin vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen sekä itsetuntemuksen oppimista. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuvat sisällöllisten ja ongelmanratkaisullisten tavoitteiden lisäksi syrjäytymiskiirteen ennaltaehkäisy kannalta olennaiset elämähallintataidot. 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.

Yhteistoiminnallisuuden peruseriaatteina pidetään samanaikaista vuorovaikutusta, yhtäläistä osallistumista, positiivista keskinäistä riippuvuutta sekä yksilöllistä vastuuta. Erityisesti positiivinen keskinäinen riippuvuus on nähdäksemme olennaista yhteisessä taidelähtöisessä



toiminnassa. Positiivinen keskinäinen riippuvuus vahvistaa tunnetta siitä, että minun tietoni on tärkeää, mutta yhteisellä tiedolla saamme vielä paremman lopputuloksen aikaiseksi. Muita peruseriaatteita yhteistoiminnallisuuden toteutumiseksi ovat ryhmähenki, järjestyksenpito, sosiaaliset taidot sekä ryhmän yhteinen prosessointi. Edellä mainituista viimeinen, ryhmän suorittama prosessointi, on kiinteä osa taidelähtöisiä menetelmiä. Esimerkiksi draamassa runsaasti käytetty työskentelytapa, kokemusten jakaminen, on yhdenlainen ryhmän suorittama prosessointitapa.

Käytännössä

Toiminnan suunnittelu

Onnistuneen toiminnan edellytys on hyvä suunnittelu ja se vie usein enemmän aikaa kuin itse toteutus. Suunnittelun merkitystä ei tule vähätellä, sillä etukäteen huomioitua ryhmää, toimintaa ja tavoitteita koskevat seikat eivät ainoastaan tuo itsevarmuutta ja selkeyttä ohjaukseen, vaan myös tukevat turvallista ilmapiiriä ryhmässä ja sitä kautta rohkaisevat lapsia toimimaan erilaisten harjoitusten parissa.

Ihannetilanne olisi, että ryhmän parissa työskenneltäisiin useita kertoja, sillä pitkäkestoinen toiminta on hedelmällisempää ja antaa toiminnalle paremman mahdollisuuden tavoittaa haluttu päämäärä kuin yksittäinen hetki suurten asioiden parissa. Turvalliseen ja sallivaan ”heittäytymisen ilmapiiriin” pääseminen, oman äänen löytäminen sekä toisten kunnioittaminen saattavat viedä yllättävän paljon aikaa tutussakin ryhmässä.

Suunnitellessa toimintaa on tärkeää pohtia, mikä on toiminnan tarkoitus ja tavoite, mihin sillä pyritään. Jotta toiminta palvelisi mahdollisimman kattavasti ryhmän päämäärää, tulisi ohjaajan luoda tavoitteet sekä koko ohjaustoiminnalle että jokaiselle yksittäiselle harjoitukselle. Mikäli toiminnalla halutaan vahvistaa esimerkiksi lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita ja ehkäistä kiusaamista, on hyvä valita sellaisia harjoituksia, joissa toimintoja tehdään joko pareittain tai pienryhmissä.

Toiminnan suunnittelussa jokaisen valitun harjoituksen tulisi olla tarkoituksenmukainen ja ryhmän päämäärää palveleva. Erilaisia harjoituksia ei pidä sisällyttää liikaa yhteen toimintakertaan, ettei toimintahetkestä tule rikkonainen ja jolloin pitkäjänteinen, keskittynyt työskentely ei välttämättä onnistu. Kannattaa siis keskittyä harjoitusten laatuun, ei määrään. Varalla on kuitenkin hyvä pitää muutamia ylimääräisiä leikkejä ja toimintoja, jos aikaa kuluukin yllättäen vähemmän aikaa kuin alun perin oli suunniteltu. Toiminnan suunnittelun apuna voi käyttää esimerkiksi erilaisia teemoitteluja varsinkin alussa, jos tavoitteiden anti tuntuu liian vähäiseltä suunnittelun tueksi.

Toiminta on hyvä rakentaa siten, että ryhmä pääsee lämpiämään hiljalleen kohti toimintakerran varsinaista pitkäjänteisempää työskentelyä. Näin ryhmän jäsenet pystyvät karistamaan äskettäiset tapahtumat mielestään ja virittäytyvät ensin muutaman aiheeseen sopivan lyhyemmän toiminnan avulla varsinaiseen työskentelyyn. Työskentelykertojen lopuksi toiminta tulee purkaa yhdessä siten, että jokainen saa äänensä kuuluviin. Loppuun voi sijoittaa myös jonkin lyhyen toiminnan, jonka avulla päästetään irti työskentelystä ja siirrytään kohti päivän seuraavia tehtäviä.

Suunnittelussa ja ohjaamisesta tulee ehdottomasti antaa tilaa ryhmän tarpeille ja ideoille. Jos joku juttu ei toimi, se tulee hylätä ja kenties kokeilla jollakin toisella kerralla uudestaan. Suunnitelmia voi tehdä valmiiksi ennalta pitkälle, mutta kasvattajan tulee olla hereillä

havaitsemaan ryhmän tarpeita ja olla valmis muuttamaan suunnitelmiaan tarpeita paremmin vastaaviksi. Ryhmässä ilmenevät ajatukset ja oivallukset tulisi osata hyödyntää niin ohjatessa kuin jatkotoimintaa suunniteltaessa.

TAVOITTEET

- Sisältöön liittyvät
- Taidemuotoon liittyvät
- Ihmisenä kasvaminen

ARVIOINTI

- Yksilö
- Ryhmä
- Toiminnan toteutus

Menetelmiä suunnittelun tueksi

Suunnittelimme opinnäytetyöprosessiin liittyvän toiminnan pohjaten pääasiassa kuvallisen ilmaisun, tarinallisuuden sekä draaman keinoihin. Niiden avulla saimme runsaasti ideoita ja löysimme runsaasti valmiita harjoituksia joita muokkasimme tarvittaessa vastaamaan paremmin ryhmän tarpeita.

Draama

Draamatoiminnan ydin on inhimillisyyteen liittyvien teemojen sekä ilmiöiden tarkastelu yhteistoiminnallisesti. Draaman ytimessä on nähty ulkoisen ja sisäisen maailman kohtaaminen, joka synnyttää tekijöissään ja vastaanottajissaan merkityksiä. Draaman käyttöä kouluissa on perusteltu ainakin sillä, että lapset tuskin lopettavat leikkimistä, joten miksei tarjota heille oppimisen tilaisuuksia leikissä? Psykologisesti draaman käyttöä voidaan perustella perustavanlaatuisilla kokemuksilla, jotka kytkeytyvät ihmisen dynaamiseen kokonaispersoonaan työskentelyssä liikuttaessa monella tasolla kehon ja mielen välityksellä.

Draamatyöskentelyyn kohdistuu voimakkaita positiivisia ja negatiivisia ennako-odotuksia. Tutkimuksissa draamaopiskelijat ovat kokeneet hyväksi oman toimijuutensa draamatyöskentelyssä sekä oikean ja väärän eli tietynlaisen ”hyvyyden vaatimuksen” puuttumisen. Liki jokaiselle draama on myös avannut jonkin tavan osallistua erilaisiin työtapoihin. Tutkimusten mukaan erityisesti purkukeskustelut ja kokemuksista keskustelu jälkikäteen myös muissa yhteyksissä ovat olleet draamaopiskelijoille olennaisessa osassa prosessia. Draama- ja yleisesti taideoppimisen ydinkokemukset liittyvät kokemustemme pohjalta olennaisesti tekemisestä, jakamisesta ja purkukeskusteluista syntyviin oivalluksiin ja samastumisen kokemuksiin.

Tarinallisuus

Tunnetuin ja kenties helposti lähestyttävien muoto tarinallisuudesta on sadutus. Toiminnassa käytimme itse vapaamuotoisempaa tarinankerrontaa ryhmässä. Tarinankerrontaan ei ole yhtä tiukkoja ohjeita kuin sadutukseen ja kerronta sopii hyvin kasvattajille, joille esimerkiksi sadutus on tuttua. Ohjauksellisesti tarinankerronta on vapaammin etenevää. Sadutus

ohjeineen on kuitenkin ummikolle varsin käyttökelpoinen menetelmä ja se varmistaa lapsen tai ryhmän tarkan kuulemisen. Itse ajatteleimme kuulemisen olevan laadukasta myös silloin, kun ymmärrämme toisen ihmisen sanoman riittävän hyvin ja tarkennettuna. Sanatarkkuushan ei takaa toisen ihmisen ymmärtämistä millään tavalla, sillä merkitykset muodostamme kaikki viimekädessä suhteessa itseän.

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.

Kuvataidekasvatus

Kuvataidekasvatuksen ensisijainen tavoite on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, vaikka painopiste onkin esteettisen asennoitumisen ja luovuuden kehittämisessä. Eräs kasvattaja kirjoittaa maalaamistilanteesta, jossa kasvattajan siirtäessä työn onnistumisen arvioinnin lapselle itselleen, se kehittää esimerkiksi lapsen ylpeydentunteen kehittymistä. Kuvataidekasvatuksessa onnistuminen on tilannesidonnaista. Kun onnistumisen arviointi luovutetaan tekijälle itselleen, tämä tukee myös itsetunnon kehitystä. Kuvataide itsessään auttaa lasta löytämään itseilmaisun kanavia ja oikein ryhmässä purettuna, kuvista löytyy jaettuja kokemuksia, tarinallisuutta sekä samastumispintaa.

Aikuisen rooli kuvataidekasvatuksessa on herätellä mielikuvia ja tukea lapsen luontaista tapaa oppia tutkimalla. Menetelmällisesti painottuvat jakaminen, yhteistoiminnallisuus ja kokemukset – äänet, värit, hahmot, tarinallisuus sekä sadut. Draamakasvatuksessa aikuisen rooli on samankaltainen: tarjota ärsykeitä, huomata lasten ideoita ja tukea niitä sekä auttaa ja luoda turvallinen, hyväksyvä ilmapiiri.

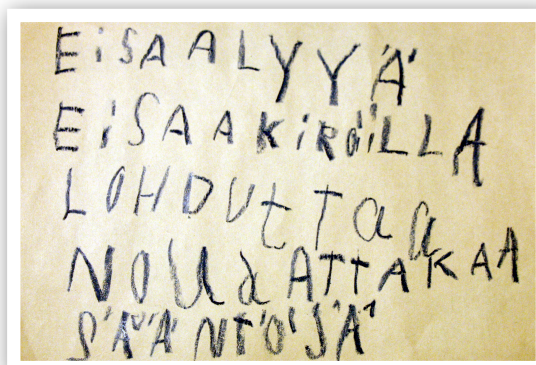
Toiminnan ohjaaminen



Oppaan kirjoittamista suunnitellessamme halusimme itsekkin päästä taas ohjaamisen makuun ja etenkin ohjaamaan täysin uudenlaista ryhmää. Olemme ohjanneet opintojemme aikana paljon taidelähtöistä toimintaa erilaisille ryhmille, erityisesti lapsille ja nuorille. Olemme myös käyttäneet aikuisten kanssa taidelähtöisiä menetelmiä, muun muassa draaman keinoja työhyvinvoinnissa. Juuri koulunsa aloittaneista – saati kokonaisen ensimmäisen luokan ohjaamisesta meillä kummallakaan ei ollut mitään kokemusta ennen tätä. Oli mielestämme selvää, että voidaksemme kirjoittaa oppaan kouluun, alkuopetusikäisten kanssa työskentelevien käyttöön, meidän oli itsekkin kokeiltava työskentelyä.

Työskentelymme ryhmän kanssa oli erityisesti kahdesta syystä varsin onnistunutta. Ongelmiakin tuli vastaan, mutta niistä opittiin yleensä kerralla monta asiaa. Opettajan tuntemus ryhmästä, jonka hän jakoi kanssamme, edesauttoi paljon ohjaamistamme. Toinen merkittävä tekijä oli aiempi kokemuksemme, kolmen vuoden opinnoissamme

olimme ehtineet ohjata viikkoja monenlaisia ryhmiä. Myös keväällä tekemämme tiedonhaku- ja suunnittelutyö loi vahvan pohjan toiminnallemme.



Taidelähtöisen toiminnan ohjaamisen perusteet

Tavoitteena ei ole oikea tai hyvä vastaus vaan ilmiön tutkiminen, se, minkälaisia ratkaisuja saamme yhdessä aikaan

Luo turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri



Turvallisen ilmapiirin luominen on tämänkaltaisen toiminnan perusedellytys. Jotta ryhmän jäsenet voivat toimia ja tuottaa ideoita vapaasti, on tilanteen oltava turvallinen ja hyväksyvä. Ensimmäinen askel kohti tätä ilmapiiriä on ohjaajan avoimuus ja kommunikaatio. Ohjaajan on syytä miettiä tarkkaan puheitaan ja miten esimerkiksi tietyt sanat vaikuttavat ryhmän suhtautumiseen käsillä olevaan toimintaan. Kommunikaatiolla voi keventää tunnelmaa ja tehdä siten uudesta tilanteesta helpommin lähestyttävän.

Ryhmän alkuvaiheessa on hyvä sopia yhteiset säännöt. Jotta ryhmä ja sen sääntöjen noudattaminen tuntuisivat tärkeiltä asioilta, on syytä antaa ryhmän itse kehittää niitä. Hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin aikaansaamiseksi ohjaaja voi joutua välillä täydentämään sääntöjä, eikä ryhmän voi olettaa tietävän etukäteen kaikkia taiteen normeja.

Sitouta



Edellä mainittu yhteisten sääntöjen luominen on yksi selkeimmistä keinoista sitouttaa ryhmää alussa. Ohjaajan on kuitenkin työskenneltävä jatkuvasti tietoisesti pitääkseen ryhmä sitoutuneena. Ennen kaikkea ohjaajan on osattava tarkkailla ryhmän jäsenten sitoutumisen tasoa sekä osattava erottaa sitoutumiseen tai sitoutumattomuuteen liittyvät merkit ryhmän jäsenten persoonallisuuksista ja temperamenttityypeistä. Sitoutumista voi tarkkailla varsin helposti ryhmäläisten kehonkielestä, kommunikaatiosta ja etenkin huomion kohdistamisesta.

Älä arvota



Ihmisenä kasvamisen taitoja harjoiteltaessa on tärkeää ymmärtää miten vahingollista arvottaminen on. Taidelähtöisessä toiminnassa ihmisenä kasvaminen on aina esillä, joten arvottamisen tulee olla jatkuvasti opettajan tietoisuudessa. Toisinaan tästä seuraa miltei hupaisaa tempoilua, kun opettaja yrittää ottaa

monipuolisesti myös ryhmän ideat käyttöön. Opettajan tulee kuitenkin muistaa oma vastuunsa. Kasvattajan työssä tämä tarkoittaa vastuuta suunnannäyttäjänä sekä sisällön opettajana. Taiteen termein tämä tarkoittaa opettajan ohjaajuutta tai tuottajuutta suhteessa projektiin. Vaikka ryhmällä tulee olla omistajuusoikeus omiin projekteihinsa, emme voi tietenkään opetuksen kustannuksella lähteä toimimaan sattumanvaraisesti. Opettajan rooli kaiken yhdistävänä liimana luo myös useille ryhmän jäsenille turvaa.

Oppimisprosessien kannalta on nähdäksemme varsin vahingollista, että opettaja on johtotähti, jota ryhmä mukisematta ja sokeasti seuraa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien ryhmän jäsenten asiantuntijuutta, tietoa ja ideoita arvostetaan. On hyödytöntä todeta, että jokin vastaus on väärä tai huono. Tehokkaampaa olisi kokeilla, toimiiko ajatus ja jos ei toimi, siirtyä seuraavaan. Luovuuden perusedellytys on, että yksilö on valmis kokeilemaan määrättömästi erilaisia vaihtoehtoja löytääkseen tyydyttävän ratkaisun. Mikäli luovuttaa heti ensimmäisen toimimattoman idean kohdalla, kokeilu jää lyhyeksi. Kaikenlainen tyrmäminen on arvottamista, suora palaute huonosta vastauksesta. Mikäli saamme ryhmän toimimaan arvostaen jäsentensä näkemyksiä, on todennäköisempää saada ideoita pursuava toimintahetki. Toimintahetki, jossa löytyvät myös oikeat ja hyvät vastaukset ilman, että puolen luokan itsetunto ja yrittämishalu kärsivät kovin suurista kolhuista, on tavoittelemisen arvoinen. Unohtamalla arvottamisen pääsemme purkamaan myös vertailun ilmapiirin.

Päästäksemme luoviin ja uusiin ratkaisuihin, emme voi vain arvostella mikä vastaus on edellistä parempi tai huonompi. Hedelmällisempää on keskustella ja kokeilla sitä mikä toimii ja hylätä toimimattomat ratkaisut. Arvottamalla toimimattomat ratkaisut huonoiksi, teemme usein vahinkoa yksilön halulle edes yrittää, ja jos ei yritä, ei voi päästä ratkaisuihinkaan.

Ole avoin



Olemalla avoin omille kokemuksille, luot ilmapiiriin jossa ryhmän jäsenten on helppo tuoda esiin omia ajatuksia ja kokemuksia. Avoimuuden tulisi näkyä myös toiminnan ryhmälähtöisyytenä; ota ryhmäsi tarpeet ja ideat huomioon. Kasvattajina olemme jatkuvasti esimerkkeinä. Osoita, että kaikilla on lupa olla ihmisiä ja tehdä myös virheitä.

Toiminnallisia harjoituksia käyttäessä ohjaajan itsensä likoon laittaminen kannustaa ryhmäläisiä lähtemään mukaan harjoituksiin. Oman persoonan esiintuominen ja kokemusten jakaminen on ensiaskeleita sille, että myös ryhmäläiset rohkaistuvat kertomaan omia tarinoitaan. Yksilöä kiinnostaa ja puhuttaa valtavasti oma persoona, vahvuudet ja heikkoudet sekä mahdollisuudet ja haaveet. Jatkuvassa muutoksessa oleva minuus saa vahvistusta tämänkaltaisia teemoja tutkimalla.

Ole hereillä ryhmässä syntyville ajatuksille



Ryhmän ideoiden todellinen kuuleminen on avainasia, mitä tulee osallisuuden vahvistamiseen toiminnassa. Ohjaajan tai opettajan tulisi muistaa ketkä sisältöä tuottavat ja keitä varten toiminta ylipäättään on suunniteltu. Toiminnan mielekkäisyys katoaa sillä hetkellä, kun opettaja tulee viereen kertomaan miten asia tehtäisiin hyvin, oikein ja kauniisti. Ennen tätä lapsi oli tyytyväinen ideoonsa ja kannustus olisi saanut hänet ehkä yrittämään mielestään vielä jotain, nyt jäljelle jäi opettajan maun miellyttäminen.

Erityisesti tutkittavien ilmiöiden valinnassa kannattaa kuunnella ryhmää. Näin ryhmä on projektin ensimetreiltä alkaen sitoutunut, ovathan he itse saaneet keksiä aiheen. Ryhmälähtöisyys tukee myös ryhmän jäsenten kokemusta osallisuudesta, minkä koemme olevan kytköksissä hallinnantunteeseen sekä etenkin sitoutuneen, tavoitteellisen toiminnan toteutumiseen.

Tuo tunteet ja asenteet näkyviksi



Vaatii erityistä herkkyyttä kasvattajalta nähdä ryhmässä elävät tunteet, jännitteet ja asenteet. Suoraan kommunikaatioon ja kauniisiin sanoihin käärityt piiloviestit jäävät helposti huomaamatta. Niinpä kiusaamisen ennaltaehkäisyyn kannalta on tärkeää, että opettaja tiedostaa kommunikaatiossa elävät nokkimisjärjestykset. Näkyväksi tuominen ei tarkoita sitä, että ryhmän jäseniä nöyrytetään tuomalla yksilökohtaisina esimerkkeinä pinnan alla kuplivat kuviot kaikkien tietoisuuteen. Opettaja voi omakohtaisilla esimerkeillä tai hyvin yleisellä tasolla tuoda ryhmän tietoon siellä mahdollisesti tapahtuvia asioita. Harjoituksin ja yleisesti toiminnalla on hyvä purkaa näitä taustavaikuttimia. Yhteisen kivan tekemisen myötä esimerkiksi syrjimisen mahdollisuus kaventuu.

Tiedosta ennakoasenteesi



Kasvattajina meidän on tärkeää tiedostaa ryhmän jäseniin liittyvät mielikuvat ja ennakoasenteet, sillä ne vaikuttavat siihen, miten reagoimme lapsiin toiminnan aikana. Myös itse toimintaan kohdistuvat henkilökohtaiset ennakoasenteet on syytä tunnistaa, sillä kielteinen asenne vaikuttaa merkittävästi ohjaamiseen sekä ryhmän sitoutumisen tasoon.

Tiedosta tavoitteet

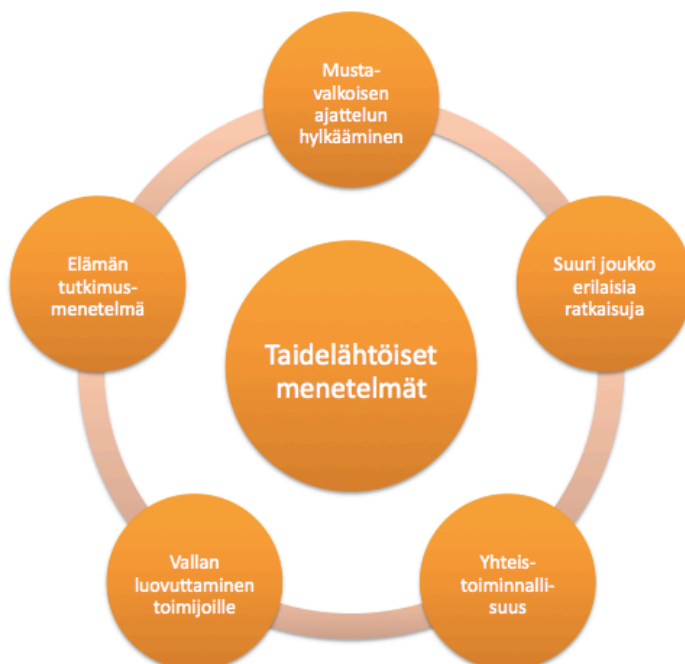


Toiminnan aikana on hyvä ainakin alkuun muistutella itseään ryhmään, yksilöihin, oppimisen kohteisiin sekä itsereflektioon liittyvistä tavoitteista. Näin toiminnan laadukkuus ja tarkoituksenmukaisuus varmistuu.

Luo luottamuksellinen ilmapiiri



Luottamuksellisen suhteen luomiseksi kasvattajan tulisi olla empaattinen, antaa rehellistä palautetta sekä olla realistinen lapsen kohdistuvien odotusten suhteen. Lapsen asian äärelle pysähtyminen ja aito kuuntelu ovat tärkeitä luottamuksellisen suhteen luomisessa. Erilaiset leikki- ja sosiaaliset tilanteet kannattaa rakentaa siten, että lapsi päätyisi erilaisten ihmisten kanssa tekemisiin sekä luottamaan ja turvautumaan aikuisiin ja muihin lapsiin. Alkuun on suotavaa antaa lasten toimia jonkin verran myös tutuissa ja turvallisissa ryhmissä, mutta hyvä ohjaaja osaa vaatia ryhmältään piirun verran enemmän, kuin mihin ryhmä kokee olevansa valmis. Tällä tavoin mahdollistetaan itsensä ylittäminen, mikä vahvistaa onnistumisen kokemuksia. Taidelähtöisen toiminnan avulla voidaan järjestää tilanteita ja harjoituksia, joiden avulla lapsi voi oppia luottamaan kansatovereihinsa.



Harjoituksia

Tässä osiossa esittelemme niitä toimintoja ja harjoituksia, joita olemme kokeilleet yhdessä lasten kanssa. Lopusta löydät vielä kirjavinkkejä, jotka sisältävät hyviä ja tarkoituksenmukaisia harjoituksia sekä tietoa muun muassa ryhmäytymisestä ja itsetunnosta.

Nimi ja eläin

Tavoite: oppia ryhmäläisten nimet, tutustuminen

Lapset seisovat tai istuvat ringissä. Ohjaaja voi aloittaa sanomalla oman nimensä ja liittämällä siihen eläimen, joka alkaa samalla kirjaimella kuin nimi (esim. Anni ankka, lida iilimato). Jokainen lapsi sanoo vuorollaan oman eläinnimensä.

Sovelluksia: ryhmäläiset voivat myös toistaa muiden nimet siten, että ne toistetaan heti lapsen esiteltyä itsensä. Vaikeustasoa voi nostaa siten, että nimen kertoja toistaa aiemmin esiteltyjen lasten nimet (kolmantena oleva Kaapo sanoo Anni Ankka, lida iilimato, Kaapo Kalkkarokäärme jne.). Nimien muistaminen ja esiintyminen voivat olla lapsille stressaavia. Valitse tehtävä ryhmän koon ja ryhmäläisten iän mukaan. Eläimen sijaan voi myös valita jonkin hedelmän, kulkuneuvon, adjektiivin.

Nimi ja taputus

Tavoite: oppia ryhmäläisten nimet

Lapset istuvan tai seisovat ringissä. Ohjaaja aloittaa sanomalla nimensä kaksi kertaa (esim. ”Liisa, Liisa”) ja taputtamalla käsiään joko yhteen tai reisiin. Toiset lapset toistavat kuorossa ”Liisa, Liisa” ja toistavat taputukset. Jatketaan vuorotellen, kunnes jokaisen lapsen nimi on sanottu.

Vaihdan paikkaa ystäväni kanssa

Seisotaan ringissä. Ohjaaja voi aloittaa sanomalla oman nimensä ja ringin keskelle kutsuttavan nimen esimerkiksi: ”Olen Anni ja vaihdan paikkaa ystäväni lidan kanssa”. Anni ja lida kävelevät ringin keskelle ja tervehtivät toisiaan valitsemallaan tavalla, esimerkiksi kumartamalla, kättelemällä, halaamalla tai eskimotervehdyksellä, ja vaihtavat paikkaa keskenään. Kutsuttu kaveri jatkaa



harjoitusta ringin keskellä sanomalla oman nimensä ja kutsumalla jonkun koulutovereistaan keskelle tervehtimään. Tervehdystavasta voi sopia etukäteen ennen harjoituksen alkamista tai jokainen osallistuja voi päättää vasta ringin keskellä minkä tervehdystavan valitsee.

Sovellus: Ringin keskellä voi myös tehdä jonkin liikkeen tai äänen, jonka muut osallistujan voivat toistaa. Tämä harjoitus on mielenkiintoista tehdä ensimmäisellä kerralla ja muutaman toimintakerran jälkeen uudestaan ja katsoa, valitsevatko lapset jonkun muun kaverinsa kuin ensimmäisellä kerralla.

Harjoituksia

Nimi ja autio saari

Tavoite: oppia ryhmäläisten nimet, tutustuminen

Seisotaan tai istutaan ringissä. Ohjaaja kertoo oman nimensä ja jonkin asian, esineen tai ihmisen, jonka ottaisi mukaan autiolle saarelle ja mahdollisesti myös perustelun. Tässä harjoituksessa osallistujan tuovat esiin omia intressejään, jotka voivat helpottaa tutustumista yhteisten mielenkiinnonkohteiden kertomisen kautta.

Sovellus: Harjoitusta voi soveltaa monin eri tavoin: mikä eläin olisin, mikä kirja olisin, minkälaista musiikkia olisin?

Ryhmän oman säännöt

Tavoite: pienryhmätyöskentely, lasten osallisuus, sitouttaminen

Ryhmän aloittaessa on hyvä laatia kaikkia koskevat yhteiset säännöt. Tämä harjoitus on hyvä tehdä pienryhmissä, joissa voidaan miettiä rauhassa, mikä omassa ryhmässä on sallittua ja miten olisi kiva toimia. Keskustelun päätteeksi ryhmät kertovat, mitä sääntöjä on keksitty ja niistä voidaan keskustella. Säännöistä voidaan tehdä juliste, joka ripustetaan esimerkiksi luokkahuoneen seinälle, ja siihen voidaan palata aina tarpeen vaatiessa.

Paripiirustus

Tavoite: toisen ideoiden kunnioittaminen ja hyväksyntä, luovuuden herättely, pari- ja ryhmätyöskentely

Jakaudutaan pareihin. Pareille jaetaan paperi (A3-A4) ja kaksi eriväristä kynää. Ohjaaja kertoo, että tarkoituksena on tehdä yhteinen piirustus. Taustalle voi laittaa rauhallista musiikkia. Parin toinen osapuoli aloittaa piirtämällä hetken jotain, ja toinen jatkaa siitä, mihin toinen jäi. Pari pysyy hiljaa piirtämisen ajan, eikä neuvotele piirtämisen kohteesta. Piirustuksen ei tarvitse esittää mitään, eikä sitä tule kritisoida. Lopuksi pari nimeää työnsä kirjoittamalla kirjaimen kerrallaan vuorotellen sivun laitaan. Työn nimenkään ei tarvitse tarkoittaa mitään.

Sovelluksia: Tätä harjoitusta voi varioida eri tavoin ja vain ohjaajan mielikuvitus on rajana. Piirustus voidaan

toteuttaa myös isompana, vaikkapa neljän hengen ryhmissä, jossa jokainen aloittaa piirtämällä omaan kulmaansa. Parin minuutin välein ryhmäläiset siirtyvät myötäpäivään seuraavalle kulmalle ja jatkavat toisen aloittamaa piirustusta. Tehtävä voidaan myös suorittaa askarrellen tekemällä esimerkiksi kollaaseja. Tätä harjoitusta on mukava käyttää vaikka ryhmän rauhoittamiseen.

Tarinankerronta ryhmässä

Tavoite: muiden ideoiden kunnioittaminen, lasten osallisuus

Esivalmistelut: Kuvien avulla on hauska jakautua pienempiin ryhmiin. Voit valita teemaan sopivia kuvia esimerkiksi kiusaamisesta tai yksinjäamisestä. Leikkaa jokainen kuva niin moneen osaan kuin haluat lapsia kussakin ryhmässä olevan (esimerkiksi 15 lapsen ryhmään voit valita kolme kuvaa ja leikata jokainen kuva viiteen osaan). Laita kuvat pussiin, josta lapset saavat yksitellen poimia kukin yhden palan ja etsiä oman ryhmänsä kuvan avulla.

Kun kuva on valmis, lapset kertovat siitä tarinan, jonka ohjaaja kirjaa sanatarkasti ylös. Parasta olisi, että jokainen pienryhmä työskentelisi rauhallisessa paikassa ilman muiden häiriötä. Jokainen voi kertoa esimerkiksi yhden lauseen vuorotellen myötä- tai vastapäivään, tai ohjaaja voi jakaa puheenvuoroja lasten keksiessä tarinalle jatkoa. Suotavaa olisi, että jokainen saisi sanoa jotain. Lopuksi ohjaaja kertoo tarinan sanasta sanaan. Lapset saavat tehdä tarinaan muutoksia niin halutessaan.

Lasten tarinan myötä voidaan keskustella tarinasta tai kuvasta tarinan takana. Esimerkiksi yksinäisyyttä koskevassa teemassa voidaan kysyä, miksi kuvan lapsi on surullinen? Onko joku oppilaista tuntenut olonsa yksinäiseksi? Minkälaisessa tilanteessa? Mitä voi tehdä, jos joku jää yksin vaikkapa välitunnilla? Mitä eroa on yksin olemisella ja yksinäisyydellä? Mitä tunteita yksinäisyyteen kuuluu?

Sovellus: tarinasta voidaan myös rakentaa lyhyt näytelmä tai patsaat, jotka esitellään muulle ryhmälle.

Harjoituksia

Ystäväni valas

Tavoitteet: ystävyyden pohtiminen, samastuminen tunteisiin, roolista käsin toimiminen

Ystäväni valas on Alan Owensin ja Keith Barberin prosessidraama kirjasta Draamakompassi (2010). Toimintaa varten muokkasimme prosessidraamaa vastaamaan ryhmän tarpeita sekä puitteita, joissa toimimme. Oppaan liitteistä löytyy oman versiomme prosessidraamataulukko. Alkuperäinen prosessidraamatarina työvaiheineen löytyy Owensin ja Barberin Draamakompassista. Muokkasimme prosessidraamaa lyhyemmäksi ajan rajallisuuden vuoksi jättämällä tiettyjä työvaiheita pois sekä muutimme työvaiheita ryhmän kokoa ja tarpeita vastaavaksi. Käytimme jo ryhmälle tuttua yhteistä piirtämistä, kuumaa tuolia muutimme ohjauksessa tilanelukutaidolla siten, että tuolissa istui kaksi vastaajaa. Kuuma tuoli toimii siten, että joku ryhmän jäsenistä asettuu tarinassa hahmon rooliin, jolta toiset saavat kysyä kysymyksiä liittyen tarinassa meneillään olevaan tilanteeseen.

Ominaisuuksien puu

Tavoitteet: itsetuntemuksen parantaminen, omien vahvuuksien ja heikkouksien löytäminen, haaveilu

Esivalmistelut: Liitteistä löytyy esimerkkipohja, josta voi ottaa mallia.

Aloita kertomalla lapsille, että jokaisessa meissä on hyviä ominaisuuksia ja vahvuuksia. Puun oksiin kirjoitetaan tai piirretään sellaisia ominaisuuksia, jotka kuvaavat lasta, joissa lapsi on mielestään hyvä tai taitava (olen hyvä piirtämään, olen reilu ystävä). Puun juuriin kirjoitetaan asioita, jotka auttavat lasta erilaisissa tilanteissa. Puun yläpuolella lentävään lintuun kirjoitetaan jokin haave tai toive, joka on itselle tärkeä tai jonka haluaisi saavuttaa.

Tehtävä saattaa vaatia ohjaajalta tai opettajalta läsnäoloa monen lapsen luona; joillekin tehtävä on helppo, mutta joillekin ominaisuuksien kirjoittaminen saattaa olla hankalaa. Missä juuri minä olen taitava? Kuka minua auttaa?

Toiminnan suunnittelussa on hyvä ottaa huomioon ainakin seuraavat asiat:

- ryhmän koko ja luonne
- lasten ikä
- lasten keskinäiset suhteet
- toimintaympäristö, tilat ja materiaalit
- kuinka paljon aikaa voin varata toimintaan
- onko ryhmässä avustajaa tai muita aikuisia, kuinka monta ohjattavaa yhtä aikuista kohti on
- onko joukossa erityistä tukea tarvitsevia lapsia
- mikä on toiminnan tarkoitus ja päämäärä ja miten siihen pyritään

Tuntisuunnitelman struktuuri voi olla esimerkiksi tällainen:

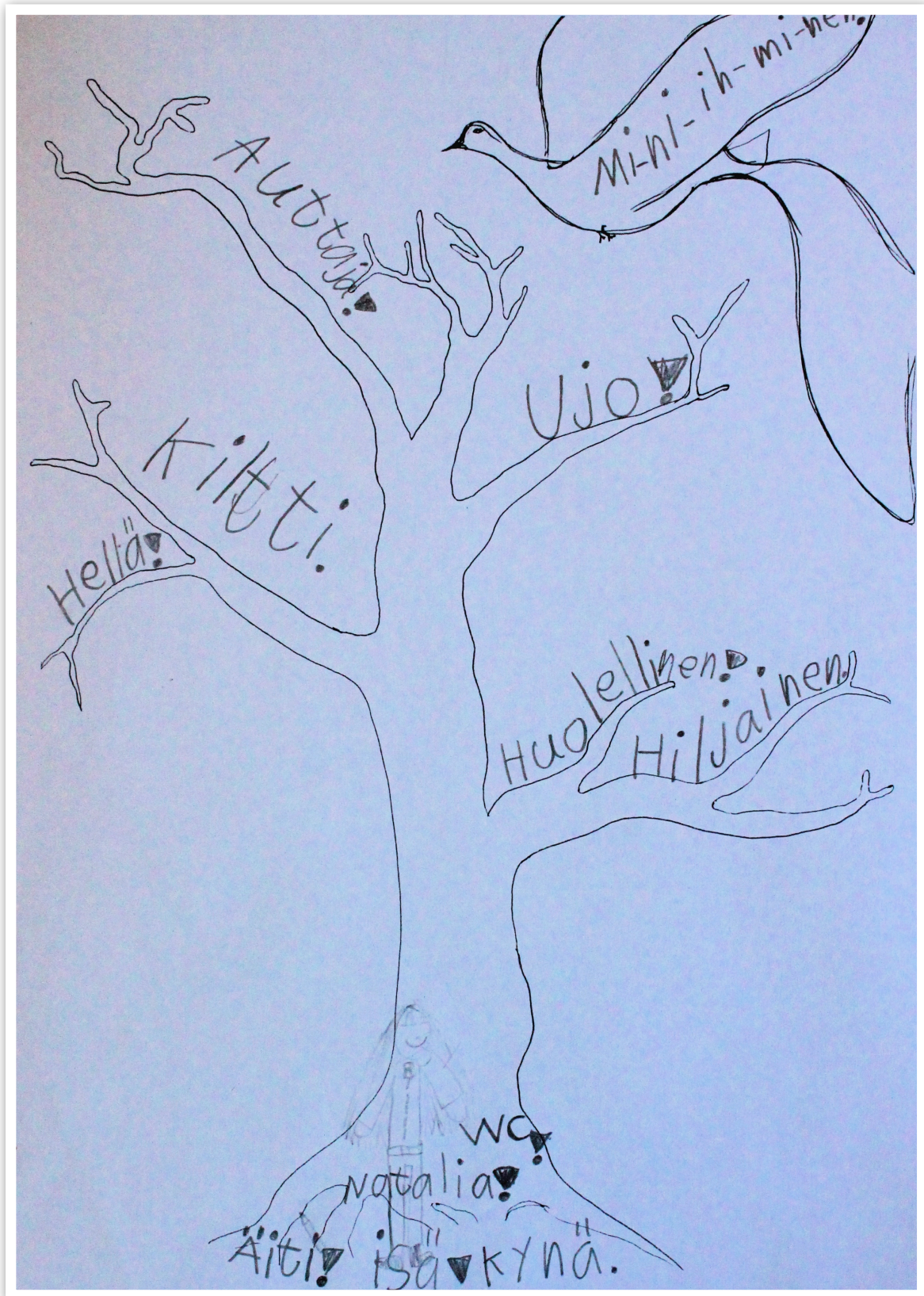
- yksi tai useampi aloitusleikki käytettävästä ajasta riippuen. Aloitusleikin on hyvä toimia orientaationa päätoimintaan
- päätoiminta, jossa keskitytään käsiteltävän aiheen tai teeman äärelle pitkäjänteisemmin. Päätoiminto voi sisältää kuitenkin useampia osatoimintoja, kuten keskustelun, piirtämisen ja patsaiden teon
- lopetus, purkukeskustelu –tai toiminta yhdessä tai pienryhmissä

Liitteet

Kirjallisuutta

- Bardy, M. & Känkänen, P. 2005. Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Bowell, P. & Heap, B. 2008. Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Helsinki: Draamatyö.
- Grönholm, I.(toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkinen, H. 2010. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, R. 1985. Nyt minä piirrän. Kokemuksia lasten kuvataideopetuksesta. Espoo: Weilin+Göös.
- Johnstone, K. 1996. Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Joronen, K. & Koski, A. (toim.) 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere: Tampere University Press.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä : PS-kustannus.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.
- Koponen, P. 2004. Improkirja. Helsinki: Like.
- Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) 2008. Hyvä hankaus: teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksista. Helsinki: Draamatyö.
- Korhonen, P. & Østern A.-L. 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatusta. Jyväskylä: Atena.
- Koskinen, T., Mutonen, P. & Sariola, R. (toim.) 2010. Taidekasvatuksen Helsinki. Helsinki: Helsingin kaupunki, tietokeskus.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Laine, K. & Neitola, M.(toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laulajainen, L. 2009. Sanan taika. Esseitä ja artikkeleita. Helsinki : Books on Demand
- 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.
- Rautiainen, A.(toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu
- Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L.(toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Rönkä, A.-L. & Väänänen, I.(toim.) 2011. Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Sahlberg, P. & Sharan, S.(toim.) 2010. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki : WSOY.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V.(toim.) 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ominaisuuksien puu



Valastaulukko

VAIHE	TARKOITUS	TYÖTAPA	PAINOPISTE
ZIP ZAP ZOP	Aivojen lämmittely	Leikki	Ryhmän lämmittely, keskittyminen siihen mitä tällä tunnilla tapahtuu
RYHMÄJAKO	Jakaudutaan pienryhmiin	Kuvat leikattuna ”palapeleiksi”, ryhmän jäsenet nostavat pussista palan ja muodostavat pienryhmät valmiiden kuvien perusteella	Työskentely erilaisissa pienryhmissä, sen hyväksyminen ettei aina voi työskennellä parhaiden kavereiden kanssa
KESKUSTELUA TUNTEISTA	Tunteiden pohtiminen pienryhmissä ja ajatusten jakaminen	Keskustelu pienryhmissä (opettajan avustus tarvittaessa esim. lisäkysymykset ja ohjaajan tieto tunteista ja kehollisuudesta)	Tunteiden moninaisuus, ei oikeita tai vääriä vastauksia: kullakin meistä on oma tunne- ja kokemusmaailma
KESKUSTELUN PURKU	Pienryhmien tiedon jakaminen koko ryhmälle	Keskustelu: kunkin pienryhmän porinat tiivistetysti	Yhteisten ajatusten esittäminen toisille ryhmille, muiden ryhmien ajatusten kuuntelu
OPETTAJA LUKEE VALASTARINAN ENSIMMÄISEN UINNIIN LOPPUKOHTAAN	Myötätunnon herättäminen ja kertomukseen eläytyminen	Kertominen	Kuuntelu, eläytyminen tarinaan
VEDENALAISEN MAAILMAN PIIRTÄMINEN	Työskentely yhdessä, omien mielikuvien tuottaminen ja jakaminen. Yhteiset mielikuvat ja toisten ideoiden hyväksyminen	Yhteinen piirtäminen	Mielikuvitus, ryhmätyöskentely, tilan antaminen ja oman tilan ottaminen, eläytyminen
OPETTAJA KERTOO TARINAN ”LOPPUUN”	Rauhoittuminen tarinan äärelle, eläytyminen valastarinan päähenkilön tunteisiin	Kertominen	Kuuntelu, eläytyminen tarinaan
TYHJÄ TUOLI/ KUUMA TUOLI	Eläytyminen päähenkilön tunteisiin, syy-seuraussuhde tunteiden muodostumisessa	Tyhjässä tuolissa ryhmä saa vapaasti kysellä ja vastata aiheesta, kuumassa tuolissa joku/jotkin ryhmän jäsenet siirtyvät hetkeksi päähenkilön rooliin. Opettaja tekee tarvittaessa aiheeseen liittyviä kysymyksiä	Tarinan päähenkilön tuntemusten nimeäminen
TUNNEILMEET/ TUNNEPATSAAT	Tunneilmäisun hahmottaminen, tunteiden ja kehon yhteneväisyys	Ryhmä sopii yhdessä kuvattavan tunteen ja ilmeet/ asennot joilla tunne esitetään muille pienryhmille	Omien ideoiden esiin tuominen, tunneilmäisyys, ryhmän yhteisen tuotoksen jakaminen muille pienryhmille