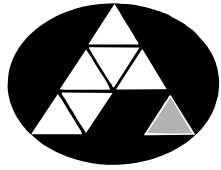


POHJOIS-KARJALAN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma

Elina Pesonen

OPAS LUOVIEN MENETELMIEN KÄYTTÖÖN MONTESSORIPÄIVÄKODISSA

Opinnäytetyö
Joulukuu 2012



POHJOIS-KARJALAN
AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ
Joulukuu 2012
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tikkarinne 9
80200 JOENSUU
p. (013) 260 6600
p. (013) 260 6906

Tekijä(t)
Elina Pesonen

Nimeke
Opas luovien menetelmien käyttöön montessoripäiväkodissa

Toimeksiantaja
Montessori Droppen, skola och förskola.

Tiivistelmä

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli luoda opas luovien menetelmien käytöstä haaparantalaiselle Montessori Droppen –päiväkodille. Oppaan tarkoituksena on antaa valmiuksia teorian ja harjoitteiden kautta luovien menetelmien ohjaamiseen 3–5 -vuotiaille päiväkotiryhmässä. Oppaan syntyminen mukaili tuotekehitysprosessin vaiheita, ja sen luomiseen osallistuivat myös toimeksiantajan työntekijät.

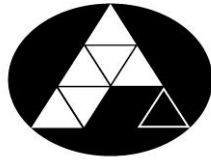
Toiminnallisen opinnäytetyön tuloksena syntynyt opas sisältää perustiedot montessoripedagogiikasta, ryhmädynamiikasta, luovista menetelmistä sekä pedagogisesta dokumentoinnista. Lisäksi siinä käsitellään luovien menetelmien ohjaamisen peruseriaatteita. Itse luovien menetelmien harjoitteet on jaoteltu kuuteen eri alakategoriaan, jotka ovat leikki & mielikuviutus, liike & kehon-tuntemus, ilmaisun vahvistaminen, itsetunnon kehittyminen, ryhmätyö sekä lapsen omat vahvat puolet. Lisäksi opas on kuvitettu harjoitteita havainnollistavilla kuvilla ja piirroksilla. Opas on tarkoitettu lähinnä Montessori Droppenin työntekijöille, mutta informatiivisuudeltaan sen käyttö on mahdollista myös esimerkiksi harjoittelijoille.

Oppaasta syntyneitä jatkokehitysehdotuksia olivat esimerkiksi vain tiettyyn luovien toteuttamistapaan (musiikki, kuvataide, draama) syntyneet teemaoppaat tai esimerkiksi vaihtoehtoisesti koulutuskokonaisuudet, joissa työntekijät pääsisivät itse kokeilemaan oppaasta löytyviä harjoituksia. Lisäksi myös oppaiden laajentaminen eri ikäryhmiin olisi mahdollista.

Kieli
suomi

Sivuja 82
Liitteet 2
Liitesivumäärä 38

Asiasanat
montessoripedagogiikka, varhaiskasvatus, luovat menetelmät, toiminnallinen opinnäytetyö



NORTH KARELIA
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

THESIS
December 2012
Degree Programme in Social Services
Tikkarinne 9
FIN 80200 JOENSUU
FINLAND
Tel. 358-13-260 6600

Author(s)
Elina Pesonen

Title
A Guidebook about Using Creative Methods in Montessori Daycare

Commissioned by
Montessori Droppen, daycare and preschool.

Abstract

The aim of this practice-based thesis was to create a guidebook for Montessori Droppen (kindergarten in Haparanda, Sweden), about how to use creative methods in their working environment. The guidebook provides tools for using creative methods through theory and exercises for three-to-five-year-old children. The development of the guidebook adapted the phases of a product development process, and the employees accompanied in its making.

As a result of this practice-based thesis, the guidebook includes basic information about Montessori pedagogy, group dynamics, creative methods and pedagogical documentation. Additionally, the guidebook handles the basic principles of leading exercises in creative methods. The exercises in creative methods are themed under six main topics: play & imagination, movement and *body awareness*, strengthening of expression, development of self-esteem, group work and the child's own strong points. The guidebook is illustrated with pictures and drawings that clarify how the exercises should be carried out. The guidebook is mainly designated for the employees of Montessori Droppen, but, since it is informative, it can also be used by trainees.

Further development ideas for this guidebook were, for example, to do themed guidebooks that concentrate on one certain way to implement creative methods (music, arts, drama) or, for example, training projects, where the employees could test the guidebook's exercises themselves. It would be also possible to extend the guidebook to include different age-groups.

Language
Finnish

Pages 82
Appendices 2
Pages of Appendices 38

Keywords

Montessori-pedagogy, early childhood education, creative methods, practice-based thesis

SISÄLTÖ

Tiivistelmä

Abstract

1	Johdanto.....	5
2	Lähtökohdat oppaan tekemiselle	7
2.1	Toimeksiantajan kuvaus.....	7
2.2	Kaksikielisyys	8
2.3	Opinnäytetyöaiheen kuvaus	9
3	Montessoripedagogiikka varhaiskasvatuksessa	10
3.1	Varhaiskasvatus.....	10
3.2	Montessoripedagogiikka – perusteita.....	11
3.3	Kehityskaudet sekä lapsi montessoripedagogiikassa	13
3.4	Aikuinen montessoripedagogiikassa ja hänen tehtävänsä.....	15
3.5	Yhteistoiminnallinen oppiminen	17
4	Luovat menetelmät ja ryhmän käyttö pedagogiikassa.....	18
4.1	Luovat menetelmät ja luovuus	19
4.2	Ryhmätoiminta ja ryhmä.....	20
4.3	Luovien menetelmien ohjaaminen - peruseriaatteita	23
5	Oppaan työstämisen prosessi ja sen vaiheet.....	25
6	Oppaan sisällön kuvaus ja sen arviointi	29
6.1	Teoriasisältö	29
6.2	Luovat harjoitteet	30
6.3	Valmiin oppaan arviointi.....	32
7	Pohdinta.....	34
7.1	Sisältö ja tulokset – miten tavoitteet toteutuivat?	34
7.2	Toteutuksen ja menetelmän tarkastelu	35
7.3	Oppimisprosessi ja ammatillinen kasvu – mitä opin?.....	38
7.4	Luotettavuuden arviointi sekä eettiset näkökulmat.....	39
7.5	Jatkokehitysehdotukset	41
	Lähteet.....	43

Liitteet

Liite 1 Toimeksiantosopimus

Liite 2 Handbok för kreativa metoder

Kuviot

Kuvio 1 Tuotekehitysprosessin vaiheistus teoriassa sekä omassa opinnäytetyöprosessisani

Kuvio 2 Prosessiarvioinnin tukikysymykset

Kuvio 3 Projektin kehittämistehtävän toteutuminen

1 Johdanto

Niin on se kaunis ajatus
katsoo pinnan alle
että saan yksin nähdä sen
mitä et näytä kaikkialle

Olkoon se pieni juttu sulle,
se on maailman suurin mulle
kun viet mut aurinkoas katsomaan.
(Ukkosmaine 2007).

Toiminnallisen opinnäytetyöni tehtävänä oli jatkaa keväällä 2012 tekemäni yhteisöprojektiharjoittelun puitteissa alkanutta montessoripedagogisen varhaiskasvatusympäristön sekä luovien menetelmien yhteentutustuttamista. Yhteisöprojektiharjoittelun aikana syntyneestä ideasta muodostui lopulta ajatus kokonaisesta opinnäytetyöstä ja oppaan tekemisestä, jolla työyhteisö saataisiin tutustutettua luovien menetelmien käyttöön entistä paremmin. Näin ollen opinnäytetyöni aiheeksi valikoitui oppaan tekeminen luovien menetelmien käytöstä ja niiden ohjauksesta montessoripedagogiikan periaatteita kunnioittaen ja silmälläpitäen. Aihe oli mielestäni ajankohtainen, sillä kehittämistyö sosiaalialalla on tänäkin päivänä tärkeää. Lisäksi koulutuksestani saamani erityisvahvuudet laajoissa luovien menetelmien opinnoissa pääsisivät käyttöön, ja opaskirjan toteuttamalla pystyisin hyödyntämään omia jo olemassa olevia taitojani parhaani mukaan.

Opinnäytetyöni tärkeitä tietoperustaisia käsitteitä olivat montessoripedagogiikka, ryhmätoiminta ja ryhmädynamiikka, luovat menetelmät, pedagoginen dokumentointi sekä luovien menetelmien ohjaaminen. Näistä kaikista kokosin tuotoksena syntyneeseen oppaaseen tiiviin teoriapaketin tukemaan oppaassa olevien harjoitteiden ohjaamista ja orientaatiota luovien menetelmien käyttöön. Lisäksi teoriapohjan käsitteleminen edesauttoi sitä, että opasta pystyvät hyödyntämään myös mahdollisesti harjoittelijat ja esimerkiksi työyhteisön ulkopuoliset henkilöt. Raportissa käsittelin asioita laajemmin, ja kytkin asioita toisiinsa sointuviksi kokonaisuuksiksi.

Kuten Ukkosmaineen sanat vertauskuvallisesti alussa kertovat, voidaan luovat menetelmät kokea lasta ja työntekijöitä sekä myös vanhempia lähentävänä työskentelymetodinä. Luovien menetelmien avulla lapsi voi päästää esimerkiksi hänen kanssaan työskentelevän aikuisen paljon syvemmälle tutkiskelemaan häntä kiinnostavia, askarruttavia

tai vaikka pelottavia asioita – nämä eivät välttämättä näy arjessa laisinkaan. Montessoripedagogisen periaatteen lapsen näkemisestä vahvana yksilönä voidaan luovien menetelmien avulla ajatella syvenevän, ja saavan uusia ulottuvuuksia esimerkiksi lapsen persoonan tarkastelemiseen ja katsomiseen. Montessoripedagogiikka ja luovat menetelmät antavat mielestäni lapselle kauniin mahdollisuuden avata omaa maailmaansa aikuiselle tarkemmin tarkasteltavaksi ja tutkittavaksi. Luovien menetelmien sekä montessoripedagogiikan yhteistyöllä voidaan siis saavuttaa suuria elämyksiä ja kokemuksia, joissa lapsi pääsee kokemaan ja tekemään uutta. Samalla ohjaaja pystyy tukemaan häntä, kertomaan lisää ja tukemaan Maria Montessorin pedagogista tunnuslausetta: Hjälp mig att finna migsjälv – auta minua löytämään itseni.

2 Lähtökohdat oppaan tekemiselle

Opinnäytetyöni tarkoitus ja tehtävä on jatkumoa keväällä 2012 tekemälleni yhteisöprojektiharjoittelulle. Yhteisöprojektiharjoitteluni tein Montessori Droppen päiväkodissa, joka sijaitsee Haaparannassa, Ruotsissa. Tuolloin projektitehtävänäni oli tutustuttaa työntekijät luoviin menetelmiin, ja tarjota näin heille mahdollisuus rikastuttaa arkea erilaisilla montessoripedagogiikan periaatteisiin soveltuvilla menetelmillä. Harjoituksen toteutuksena suunnittelin kolme luovien menetelmien tuokiota, jotka koostuivat lämmitely-, aloitus- sekä lopetusharjoituksesta. Jatkumona harjoittelulleni ja siten siis opinnäytetyönäni tuotin Solenin, eli oman osastoni käyttöön luovien menetelmien käytöstä kertovan opaskirjan. Opas sisältää teoretietoa montessoripedagogiikasta, ryhmädynamiikasta sekä luovista menetelmistä yleisellä tasolla. Ohjekirja tuotetaan ruotsiksi, ja siihen sisältyvät teorian lisäksi jaotellut harjoitukset sekä havainnollistavat kuvat sekä kuviot. Tässä kappaleessa kuvaan toimeksiantajani sekä kerron opinnäytetyöni aiheesta.

2.1 Toimeksiantajan kuvaus

Montessori Droppen on noin 20 vuotta sitten perustettu, montessoripedagogiikan periaatteita toteuttava kompleksiksi, jonka alaisuuteen kuuluu niin päiväkotia, koulu kuin myös vapaa-ajan kerho. Päiväkotiryhmät ovat 1–5 -vuotiaille, esikoululuokka 6-vuotiaille ja koulu kattaa koko ruotsalaisen oppimäärän peruskoulun vuosiluokat. Montessori Droppenin perusajatus on toteuttaa montessoripedagogiikkaa mahdollisimman hyvin heidän toiminnassaan, ja voisikin sanoa heidän tunnuslauseensa olevan Maria Montessorin sanoin ”hjälp mig att finna mig själv” (auta minua löytämään itseni). Montessori Droppenilla jokainen lapsi nähdään päteväksi yksilönä, jolla on sisäistä voimaa ja halua olla itsenäinen. Montessori Droppenin toinen ideologinen kulmakivi on keskittyä aikuisen, lapsen ja ympäristön yhteistyöhön. Tällä voidaan taata lapsen elinikäinen oppiminen. (Montessori Droppen, 2011.)

Koko kouluyhteisöllä on myös yhteisiä kantavia ajatuksia, joista näkyvin ja eniten toteutettava on kestävä kehityksen periaate. Kierrätys, lähellä tuotettu luomuruoka sekä asioiden tekeminen ylijäämätavarasta näkyvät vahvasti niin päiväkodin arjessa kuin myös heidän järjestämissään tapahtumissa. Montessori Droppen pyrkii myös koko ajan

vähentämään heiltä syntyvän jätteen käyttöä, ja näin minimoimaan kaiken ympäristöä kuluttavan kuormituksen. Lisäksi laaja-alainen ympäristökasvatus sekä osallistuminen esimerkiksi kansalliseen roskanpoimintapäivään (Håll Sverige rent – Skräpplockardag) tuovat kierrätyksen lähelle lasten varhaiskasvatuspolkua. (Montessori Droppen, 2011.)

Opinnäytetyöni kohdistuu Solenin osastoon, joka on tarkoitettu 3–5 –vuotiaille lapsille. Ryhmässä on yhteensä 28 lasta, joista 11 pienten (3–4 –vuotiaat) ja 17 isojen (5–6 vuotiaat) puolella. Työntekijöitä on yhteensä viisi, joista kahdella on lastentarhaopettajan koulutus. Yksi työntekijä on käynyt suomalaisen koulutuksen varhaiskasvatusalalle, mutta koulutus luetaan kuitenkin paikallisessa normistossa lastentarhanopettajaksi. Kahdesta jäljelle jäävästä työntekijästä kumpikin on koulutukseltaan lastenhoitajia, joista toinen on opiskellut montessoripedagogisen koulutuksen. Hän toimii siis yhteisössä myös montessoripedagogina. (Kantojärvi 2012a.)

2.2 Kaksikielisyys

Koska toimeksiantajani, eli päiväkotia Montessori Droppen, sijaitsee Haaparannassa vain noin kymmenen minuutin matkan päässä Suomesta, luo tämä tarpeen päiväkodin kaksikielisuudelle. Kaksikielisuuden merkitys on korostunut päiväkodissa erityisesti vuodesta 2010 lähtien, kun Tornion kaupunki on alkanut maksaa yksityisen hoidon kuntalisää myös Ruotsin puolelle. Tällöin myös torniolaiset vanhemmat ovat voineet hakea hoitopaikkaa ilman välikäsiä suoraan Montessori Droppenilta. (YLE Perämeri 2010.) Solenin osastolla kaikki lapset kuitenkin ymmärtävät enemmän tai vähemmän ruotsia, joten jaottelua pelkästään suomen- ja ruotsinkielisiin lapsiin on hankala tehdä. Solenin puolelta löytyy kolme täysin ruotsinkielistä lasta, ja loput 25 puhuvat sekä ruotsia että suomea tai jotain muuta kieltä (esimerkiksi englantia). Kielen käytössä on toki eroja, ja jotkut käyttävätkin ruotsia sujuvammin ja rohkeammin kuin toiset – vähäistä ruotsia käyttää 13 lasta. Kaksikielinen varhaiskasvatusympäristö on taannut kuitenkin sen, että kaikki lapset ymmärtävät ruotsinkielisiä ohjeita yllättävänkin hyvin (vaikka he eivät arjessa sitä ensisijaisena puhekielenään käyttäisi). Tämän takia koen tarpeelliseksi käsitellä myös kaksikielisuuden käsitettä raportissani.

Kaksikielisyys voidaan määritellä usealla eri tavalla. Yksi määritelmä kuvaa kaksikielisen ihmisen sellaisena, joka pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään (varttuneempi myös lukemaan ja kirjoittamaan) ja ajattelemaan kahdella kielellä. Lisäksi hän pystyy

automaattisesti vaihtamaan puhumiaan kieliä keskenään, vaikka lähes samantasoista osaamista molemmissa kielissä ei olekaan saavutettu. (Hassinen 2005, 9.) Määritelmiä kuitenkin on useita, ja suppein niistä rajaakin kaksikieliset ihmiset vain niiksi, jotka ovat lapsuudessaan ennen neljättä ikävuottaan kaksi kieltä kasvuympäristössään omaksuneet. Lisäksi kaksikielisyys voidaan määritellä niin henkilökohtaisella kuin myös yhteiskunnallisella tasolla (yhteiskunnallisella tasolla voidaan pohtia esimerkiksi valtion virallisten kielten määrää, tai sitä miten valtio suhtautuu toiseen kieleen ja sen käyttöön). Muita määrittelyjä voivat olla esimerkiksi kielen omaksumisikä tai – menetelmä, tai se miten hyvin henkilö käytännössä osaa ja pystyy käyttämään kumpaakin kieltä. (Hassinen 2005, 16–18.) Täytyy kuitenkin muistaa että kaksikielisyys ei ole vain koulun tai kurssin kielenopetuksen tulosta, vaan kieltä omaksuva on elettävä puhuttavien kielten ympäristössä (Hassinen 2005, 21).

2.3 Opinnäytetyöaiheen kuvaus

Opinnäytetyöni aihe ja tarkoitus on tuoda luovia menetelmiä lähemmäksi montessoripedagogista ympäristöä, ja auttaa niiden avulla tuomaan rikastettua sisältöä päiväkodin arkeen. Tuotoksena opinnäytetyöstä syntyi ruotsinkielinen ohjekirja, johon on kerätty teorial tietoa lyhyesti ja ytimekkäästi tarpeellisista osa-alueista. Teorian lisäksi kirjaan tuli kuuteen eri kategoriaan luokitellut luovien harjoitukset käännettynä ruotsiksi omien otsikkojensa alle. Lisäksi ohjekirjassa hyödynnettiin havainnollistavia kuvia ja kuvioita mallintamaan esimerkiksi lasten asettumista ryhmätoimintaan pohjautuvassa harjoitteessa.

Montessori Droppenin montessoripedagogiikkaan pohjautuva työympäristö tarjoaa mielestäni hyvät puitteet luovien menetelmien käyttämiseen. Koska vapaaehtoisuus (mutta silti rajojen asettaminen) on tärkeä periaate niin pedagogiikassa kuin myös luovissa menetelmissä, koen jotenkin että pedagogiikkaan voisi saada syvennettyä tarttumapintaa luovien menetelmien kautta.

Toimeksiantajan kanssa käydyt keskustelut helpottivat rajaamaan tarvittavia peruskäsitteitä ja haluttuja asioita niin raporttiin kuin myös itse ohjekirjaan. Ryhmädynamiikan ja ryhmään liittyvien teemojen sanottiin olevan tärkeitä, kuten myös montessoripedagogiikan ja luovien menetelmien teorioiden kertaamisen. Pedagoginen dokumentointi on näkyvä osa Montessori Droppenin arkea, joten tämäkin teema oli otettava huomioon.

Kuitenkin oli hyvä huomata, että pedagogisen dokumentoinnin ollessa heille arkipäivää pystyi tämän teoriaosuuden pitämään lyhyenä ja ytimekkäänä.

3 Montessoripedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Tässä kappaleessa käsittelen montessoripedagogiikkaa, lapsen eri kehitysvaiheita sen valossa sekä erilaisia pedagogisia työskentelytapoja, jotka liittyvät olennaisesti luovien menetelmien käyttämiseen sekä ohjaamiseen. Lisäksi käyn läpi lapsikuvaavaa pedagogiikassa sekä aikuisen tehtäviä varhaiskasvattajana. Kappaleeseen sisällytän myös kuvaukset kahdesta eri työskentelymuodosta, jotka liittyvät olennaisesti havainnoimaani montessoriympäristöön: pedagogisen dokumentoinnin sekä yhteistoiminnallisen oppimisen. Kumpikin on montessoriympäristölle olennaista ja herkästi arjessa näkyvää.

3.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on pienien lasten erilaisissa elämäntilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jossa on aina takana kasvatuksellinen näkökulma. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan aina niin kasvatukseen erikoistuneiden ammattilaisten kuin myös vanhempien yhteistyötä, jotta kasvatuskumppanuus johtaisi tavoitteellisen varhaiskasvatuksen päätavoitteeseen: lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Varhaiskasvatusta järjestää yleisesti katsottuna yhteiskunta, joka myös valvoo ja tukee sitä esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmilla. Yhteiskunnan varhaiskasvatuksen kokonaisuus koostuu hoidon, kasvatuksen sekä opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatus muodostaa johdonmukaisesti etenevän jatkumon, jonka piiriin kuuluvat myös ne oppivelvollisuusikäiset lapset jotka käyttävät varhaiskasvatustalvia. (Stakes 2005, 11–13.)

Varhaiskasvatus perustaa itsensä myös laajoihin, ja eri ihmistieteiden käsitykseen varhaiskehityksestä. Tutkimuskohteet ovat näillä tieteenaloilla erilaisia, joka johtaa väistämättä myös lapsi- ja kehittymiskuvien erilaisuuteen. Kehityksen tarkastelua eri osalueilla voi kuitenkin yhtenäistää yhteisellä käsityksellä kehityksen prosessiluotoisuudesta sekä muutosten tutkimisesta. Tätä yhteiseksi metodologiseksi otteeksi kutsuttavaa yhdistävää tekijää rakentavat kriittiset kysymykset mikä kehittyi, milloin uudet muodot tulevat näkyviin, mikä sai muutoksen aikaan ja miten muutos tapahtui. (Helenius & Korhonen 2008, 12.) Näitä kysymyksiä voidaan pohtia varhaiskasvatusta toteutettaessa

esimerkiksi pohdittaessa niitä asioita, joita lapsen pitäisi tietyssä iässä osata ja hallita (Helenius & Korhonen 2008, 13–14).

Varhaiskasvatuksen toteuttamisella on tärkeä tehtävä painottaa niin lapsuuden itseisarvoista luonnetta, kuin myös vaalia lapsuutta ja ohjata lasta kasvamaan ihmisenä. Yksittäisten kasvatusta ja sisältötavoitteiden yläpuolella ovatkin yhteiset, kokoavat kasvatuspäämäärät. Nämä päämäärät ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, itsenäisyyden asteittainen lisääntyminen sekä sellaisten käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen, joissa toiset otetaan huomioon. (Stakes 2005, 11–13.)

3.2 Montessoripedagogiikka – perusteita

Montessoripedagogiikka kumoaa tavallisen kasvatustajattelen ajatuksen siitä että aikuinen on opettaja ja lapsi opiskelija. Tässä vaihtoehdoisessa pedagogiikassa lapsi on toiminnan päähenkilö, ja saa itse opettaa itseään, valita vapaasti tehtävänsä ja liikkua mieltensä mukaan. Palkkioita ja rangaistuksia ei käytetä, vaan uskotaan että lapsen oma riemu saavutetuista tuloksista on paras mahdollinen tapa kannustaa ja palkita lasta. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 7.)

Lisäksi Montessori-pedagogiikan kantavia ajatuksia on kaikkien yksilöiden ihmisarvon kunnioittaminen, ja tähän ajatukseen sisältyy myös syvä lapsen kunnioittaminen. Maria Montessorin esittämät ajatukset ovat nykyaikanakin edelleen ajankohtaisia – hänen tekemänsä havainnot lapsen kehityksestä ovat saaneet myöhemmin tieteellistä tukea psykologialta, ja monet hänen julkituomansa ajatukset ovatkin olleet rinnastettavissa esimerkiksi 80-luvulla Suomessa asetettuihin peruskoulun tavoitteisiin ja kehittämisspyrkimyksiin. (Karonen & Lauriala 1986, 82.)

Montessoriympäristössä voidaan sanoa noudatettavan seitsemää yleistä periaatetta, jotka toteutetaan kullekin luokalle tai muulle opiskeluympäristölle sopivaksi. Päiväkodeissa toteutettava montessoripedagogiikka tarvitsee toki myös omat erityishuomionsa, vaikka pohjimmiltaan pedagogiikka on sama. (Karonen & Lauriala 1986, 82.)

Montessoriympäristössä keskitytään yhtenä osa-alueena **yksilöllisyyden kunnioittamiseen sekä siihen, että erilaisuus on rikkautta**. Montessorin ajatusten mukaan Jokai-

seen lapsen kätkeytyy ”sekä mahdollisuus että voimakas tarve itsensä toteuttamiseen”. Toinen vahva periaate on **herkkyyskausien hyväksikäyttö – oikeaan aikaan tapahtuva oppiminen on helpointa**. (Karonen & Lauriala 1986, 82–83.) Montessori on luokitellut lapsille herkkyyskaudet, joiden aikana lapset kehittävät erilaisia taitojaan aina kauden mukaisesti ja näin ollen kasvavat kohti yhtenäistä, yhteiskunnassa pärjäävää ihmistä.

Myös **vapauden ilmapiiri sekä työn merkitys** ovat tärkeitä montessoripedagogiikan periaatteita. Vapaudella tarkoitetaan sitä, että lapsella on vapaus valita toiminta mitä hän tekee, ja esimerkiksi aika mitä hän sen suorittamiseen käyttää. Vaikka lapsella päiväkodissa onkin valinnanvapaus monessa asiassa (esimerkiksi kenen kanssa hän työskentelee, hakeeko apua jne.) hänellä ei kuitenkaan ole tehdä vapautta mitä haluaa. (Karonen & Lauriala 1986, 83.) Säännöt ovat silti voimassa vaikka vapaus saakin ihmiset uskomaan helposti että kyseessä on äärimmäinen vapaan kasvatuksen pedagogiikka. Työn merkityksellä tarkoitetaan Maria Montessorin sitä periaatetta, että ihminen rakentaa itseään työn kautta. Koska lapsilla on mahdollisuus itsenäiseen tiedonhankintaan ja ratkaisujen löytämiseen, voidaan tämän ajatella lisäävän lapsen itsenäisyyttä, omaaloitteisuutta sekä uskoa omiin kykyihin. Lisäksi voidaan todeta, että Montessoriympäristössä työskentely ei sulje pois oppimista eikä viihtymistä. (Karonen & Lauriala 1986, 83.)

Ehkä kaikista tunnetuin Montessoripedagogiikan korostamista ajatuksista on **lapsen itseohjautuvuus ja luonnollinen tiedonhaluisuus oppimisessa**. Keskeinen sääntö, joka ohjaa Montessori-ympäristössä niin opettajaa kuin lastakin on ajatus ”auta minua tekemään se itse”. (Karonen & Lauriala 1986, 83.) Aikuisen ei siis pitäisi opettamalla opettaa lasta, vaan ikään kuin poistaa oppimisen esteet ja luoda oppimisympäristöstä oppimisen mahdollistava alue jossa lapsen oppiminen etenee omaehtoisesti ja luonnollisesti (Karonen & Lauriala 1986, 83–84).

Kokonaisopetuksen käsite käsittää sen, että lapsi on kiinnostunut enemmänkin kokonaisuuksista ja tiedon yhteyksistä. Nämä yhteydet ovat sidoksissa hänen omaan henkilökohtaiseen kokemusmaailmaansa. Kokonaisopetuksen käsite kumoaa ajatuksen siitä, että lapsi oppisi vain yksittäisiä ja irrallisia tiedonmuruja. Oppimisen tulisi Montessorin

mukaan tapahtua myös mahdollisimman elämänläheisesti, ja muistaa että lasta ei saisi ikinä erottaa luonnosta. (Karonen & Lauriala 1986, 84.)

Viimeisenä montessoripedagogiikan perusteena esittelen mielestäni kaikista parhaiten montessoriympäristössä näkyvän ja omalla tavallaan myöskin arvokkaimman periaatteen – **yhteistyön ja keskinäisen kunnioituksen korostaminen**. Maria Montessorin mielestä **lapsi jota kunnioitetaan, oppii kunnioittamaan muita**. Montessoriympäristössä luokat ovat tavallisesti yhdysluokkia, ja toimivat useiden eri-ikäisten lasten kanssa. Lapsen kunnioituksella ei tässä tapauksessa tarkoiteta kunnioitusta pelkästään toisia lapsia kohtaan, vaan myös aikuisten ja lasten välisille suhteille on ominaista avoimuus, rehellisyys sekä molemminpuolinen kunnioitus. (Karonen & Lauriala 1986, 84.)

3.3 Kehityskaudet sekä lapsi montessoripedagogiikassa

Montessoripedagogiikassa käytetään jaottelua lapsen neljästä eri kehityskaudesta. Nämä kehityskaudet jakaantuvat ikävuosille 0–24. Tässä teoriaosuudessa keskityn ensimmäiseen kehityskauteen sekä sen toiseen kehitysjaksoon (ensimmäisen kehitysjakson loppupuoli), koska opinnäytetyöni kohderyhmä käsittää ensisijaisesti 3–6 -vuotiaat lapset.

Ensimmäinen kehityskausi kestää noin kuusi vuotta. Tänä aikana koko yksilön persoonallisuus luodaan, ja lapsi tarvitseekin rakkautta, suojelua, itsenäisyyttä ja sosiaalista kanssakäyntiä. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 23.) Ensimmäisen kehityskauden (eli varhaislapsuuden, 0–6 ikävuotta) aikana lapsi on kiintynyt vanhempiinsa, kotiinsa ja perheeseensä. Tässä iässä lapset ovat myös sisäänpäin kääntyneitä, ja he haluavat olla aina perheensä, todella nuorina erityisesti äitinsä kanssa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 24.) Ensimmäisen kehityskauden periaate on myös se, että pyritään saamaan lapsi toimimaan itsenäisesti ympäristössään. Mitä paremmin lapsi selviää itse, sitä enemmän hänen itsetuntonsa vahvistuu. (Stähle 1993, 15.) Kehityskaudet ovat Maria Montessorin mukaan seuraavat:

I Kehityskausi (0–6 v.)

- peruskysymys MIKÄ
- lapsi pyrkii fyysiseen itsenäisyyteen
- Herkkyyskaudet: liike, kieli, järjesty, yksityiskohdat ja käytöstavat

II Kehityskausi (6–12 v.)

- peruskysymys MIKSI
- lapsi pyrkii älylliseen, henkiseen itsenäisyyteen
- Herkkyyskaudet: kulttuuri, mielikuviutus, sosiaalisuus ja moraali

III Kehityskausi (12–18 v.)

- kohti taloudellista itsenäisyyttä. Käytännöllinen, palkallinen työ liitettynä kirjallisiin töihin
- yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi

IV Kehityskausi (18–24 v.)

- tavoitteena emotionaalisesti itsenäinen, ehjä ihminen.
- (Sthåle, 1993, 14–15.)

Kehitysjakson erityisiä herkkyyskausia ovat kielen omaksuminen ja luominen, itsenäiset liikkeet, järjestys, aistien hienosäätö sekä hyvien tapojen oppiminen. Noin kolmen vuoden iässä lapsi on saavuttanut vaiheen, jolloin hänellä on halu ja valmius ottaa vastaan ohjausta työskentelyssään. Kun aikaisemmin lapsen oppimiselle oli ominaista ”imeä itseensä” tietoa ympäristöstä automaattisesti, hän tässä ikävaiheessa ottaa vaikutteita ympäristöstään tietoisesti. Lapsi siis oppii ja omaksuu ympäristöään, mutta haluaa saada ohjeita ja selityksiä. Esimerkin kautta voidaankin muotoilla seuraavanlainen lause: ”Kun lapsi ennen kolmatta ikävuotta kysyi, mikä tämä on, hän nyt kysyy miksi.” (Parkkonen 1991, 21–22.)

Lapsi on itse tärkeä osatekijä montessoripedagogiikassa. Montessorikouluissa ryhmä on heterogeeninen iän suhteen, lapset tulevat erilaisista kodeista ja heillä on eritasoisia valmiuksia. Montessoriympäristössä lapsella on mahdollisuus työskennellä omassa tahdissaan, ja useat koulut ottavatkin ryhmään myös vammaisia lapsi jäseniksi. (Hayes ym. 1985, 58–59.) Lapsi toteuttaa montessori-ympäristössä itekasvatuksen periaatetta. Heti sen jälkeen, kun lapsi on oppinut hallitsemaan tietyn toiminnan ja rakentanut itsensä sisäisesti tai oppinut jonkin taidon, hän lopettaa itsenäisesti kyseisen materiaalin käytön. Tämä vahvistaa sitä käsitystä, että lapsi itse tietää ja haluaa säännöstellä sitä milloin hän

on jonkin taidon oppinut ilman sitä, että aikuinen vain katkaisee ja aloittaa opettelun ja tekemisen. Voidaankin sanoa, että tämänkaltaisen työskentely on varmempi tie kehitykseen kuin aikuisen ohjaama toiminta. (Hayes ym. 1985, 59.)

Montessoripedagogiikka puhuu lasten kohdalla ns. kosmisesta kasvatuksesta. Tämä tarkoittaa, että maailma ajatellaan osista muodostuvana kokonaisuutena. Lapselle annetaan tämä kokonaisuus heti, ja häntä autetaan ymmärtämään se osina joihin hän vähitellen tutustuu. Kasvatukseen liittyy myös se, että esimerkiksi koulu tai luokan ilmapiiri ei suosi lasten välistä kilpailua. Lapsen vahvuudet näkyvät kiinnostuksen kohteissa – jos lapsi on kiinnostunut esimerkiksi luonnosta, hän voi tätä vahvuutta hyväksi käyttämällä opiskella muita ”aineita”. (Hintikka 2000, 69–70.)

3.4 Aikuinen montessoripedagogiikassa ja hänen tehtävänsä

Tärkeä osa lapsen ympäristöä montessoripedagogiikassa on aikuinen, joka tekee työtä lapsen kanssa. Hän ei kuitenkaan ole opettaja edes montessoripedagogiikkaan kuuluvissa kouluissa, vaan nimitykseltään ja toiminnaltaan ohjaaja. Tätä nimitystä Montessori käytti siksi, että aikuisella on erikoinen rooli lasten luonnollisen kehityksen ohjaajana. Aikuisen ja lapsen välillä on suuri ero: aikuinen tekee nimittäin työtä muuttaakseen ympäristöä ja lapsi kasvaakseen. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 55.) Aikuisen päätehtävä on olla lasten ja materiaalin (montessoripedagogiikassa käytetään erillisiä montessorimateriaaleja) välinen yhdysside. Lisäksi hän toimii ympäristön suojeelijana ja valvoo yksinkertaisia sääntöjä, jotka on laadittu lasten suojelemiseksi eikä heidän kehityksensä esteeksi. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 57.)

Montessoripedagogiikkaa hyödyntävän ohjaajan tärkeimpänä tehtävänä on seurata lasten herkkyyksien puhkeamista, ja näin ollen auttaa oikeassa kohdassa. Lapsen oma aktiivisuus oppijana on tärkeää, sillä lapsi itse säätelee oppimistaan, vaikuttaa opettelemiensä asioiden sisältöihin sekä on keskeinen tekijä oman itsetuntonsa säilyttäjänä. Ohjaajan tehtävä on kuitenkin pitää huolta siitä, että lapsen itsetunnon kehitys saa suotuisaa tukea oppimisen eri vaiheissa. (Hintikka 2000, 70–71.)

Ohjaajan roolin Montessori-ryhmässä voidaankin sanoa olevan olla lasten henkilökohtainen ohjaaja ja tarkkailija. Tämä vaatii jokaisen lapsen läheistä tuntemista, sekä hänen

kanssaan keskustelua ja jonkinlaista kirjanpitoa. Ohjaajien roolista montessoriryhmässä on myös heitetty ilmoille seuraavanlainen ajatus: ”Monilla opettajilla on käsitys, että opettajan pitää puhua koko ajan ansaitakseen leipänsä. Lasten kanssa rupattelua ei koeta työn teoksi. Mutta minkä takia opettaja, joka jo osaa asiat tekee luokassa kaiken? Tekemällähän ihminen oppii. Työ kuuluu lapsille.” (Stähle 1993, 17–18.)

Yksi tärkeimmistä ja näkyvimmistä tehtävistä aikuisena montessoripedagogisessa ympäristössä on pedagoginen dokumentointi. Montessori Droppenin arki sisältää paljon kohtia, joissa lasta ja hänen toimintaansa dokumentoidaan. Lapsista otetaan kuvia maalaamassa, keittämässä teetä tai kylvämässä siemeniä. Nämä liitetään heidän omiin kansioihinsa, jotka he saavat mukaan siirtyessään esikouluun. Dokumentoinnissa viitataan aina myös senhetkiseen ja ryhmän kanssa käytettävään oppimissuunnitelmaan, ja näin ollen saadaan myös täytettyä ns. ”lailliset vaatimukset” päivähoitolle. Opetussuunnitelmaa noudattaessa toteutetaan samalla myös Ruotsin koulutusta ja päivähoitoa säätelevää lakia. Pedagoginen dokumentointi ja siitä huolehtiminen on erityisesti aikuisen vastuulla – ei vain yhden aikuisen vaan yhteisesti koko työyhteisön tehtävä.

Pedagogisella dokumentoinnilla voidaan ajatella tarkoitettavan lasten toimintojen kuvaamista sanoin ja esimerkiksi valokuvin. Yhteistyötä pedagogisen dokumentoinnin saralla voidaan tehdä niin työntekijöiden, kuin myös lasten itsensä ja heidän vanhempinsa kanssa. Dokumentointi tarjoaa mahdollisuuden aikuiselle tutustuttaa itsensä lapsen maailmaan – tällöin vanhempi saa esimerkiksi mahdollisuuden tutkia sitä kuinka lapsi kehittää esimerkiksi omaa tapaansa oppia ja saada informaatiota. (Katuman päiväkotitoiminta, 2012) Dokumentoinnin ensimmäinen askel voidaan sanoa otettavan silloin, kun esimerkiksi päiväkodissa ruvetaan havainnoimaan ja taltioimaan sitä arkipäiväistä toimintaa, jonka tarkoitus on näyttää esimerkiksi vanhemmille mitä lapset päivähoitossa tekevät. Lisäksi dokumentointi voi olla työkeino koota muistoja lapsen päiväkotiajasta. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki 2009, 85.)

Pedagoginen dokumentointi on yhteisöllinen työkalu, joka rakentuu yhteisen reflektiivisen ympäristön ympärille (Lenz-Taguchi 1997, 15).

Kuten Lenz-Taguchi toteaa, yhteinen reflektiivinen työkalu on lasten, pedagogien kuin myös perheen ja esimerkiksi esikoulun välillä voi lähentää pedagogeja ja opettajia, varsinkin kun tulee puhe kysymyksistä, joita syntyy pedagogisissa tilanteissa. Näitä kysymyksiä

voivat esimerkiksi olla pohtiminen siitä, kuinka pedagogi voi tulkita lapselleen antamiinsa signaaleja neuvoessaan häntä esimerkiksi saviukon tekemisessä (arkipäiväisessä toiminnassa). (Lenz-Taguchi 1997, 15.) Dokumentoinnin ja reflektoinnin tulisikin kertoa jotain esimerkiksi asioiden käsittelytavasta sekä lapsikuvasta (Lenz-Taguchi 1997, 17). Kun työntekijät käyttävät pedagogista dokumentointia yhtenä työtapana työpaikallaan, painotus työmetodilla on tehdä näkyväksi ja enemmän ymmärrettäväksi inhimilliset, sosiaaliset ja yhteisölliset rakenteet, jotta työntekijä pystyisi pedagogina avaamaan silmänsä uusille rakenteille (toimintatavoille). (Lenz-Taguchi 1997, 19.) Tämä korostuu varsinkin silloin, kun pedagogisesta dokumentoinnista saadaan tutkittua ja reflektoitua esimerkiksi jokaiselle lapselle ominaisinta työskentelytapaa, tiedonhankintakeinoja tai esimerkiksi oman oppimisensa kehittämistä. (Ruokonen ym. 2009, 86.)

Pedagoginen dokumentointi on oiva mahdollisuus avata varhaiskasvatusta näkyväksi niin vanhemmille kuin myös esimerkiksi koko varhaiskasvatusyhteisölle tai jopa muille kuntalaisille tai yhteisön jäsenille (julkiset näyttelyt yms.). Pedagogisessa dokumentoinnissa syntyvät dokumentit ovatkin eräänlainen silta kaikkien niiden osapuolien välille, jotka ottavat yhteiseksi toiminnakseen osallistua pedagogisen dokumentointiin reflektiotyöhön. (Ruokonen ym. 2009, 85.) Montessoripedagogiikan ”lapsi nähdään yksilönä” – periaatetta noudatellen pedagoginen dokumentointi ”on keino pyrkiä ’näkemään’ lapset persoonina, koota ja tallentaa yhteistä historiaa ja toisaalta avata yhteisön varhaiskasvatus ulkopuoliselle tarkastelulle”. (Ruokonen ym. 2009, 85.) Pedagoginen dokumentointi on erityisen tärkeää ja hyödyllistä kaikissa prosesseissa, suurimpana lapsen kehitys ja kasvaminen varhaiskasvatuksen aikana.

3.5 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Sosiaalipsykologi Morton Deutsch käsittää ryhmien toiminnassa kaksi erotettavaa muotoa. Näitä ovat yhteistoiminnalliset sekä kilpailulliset ryhmät. Kumpaankin muotoon vaikuttavat ryhmä itse sekä sen jäsenten tavoitteet. (Repo-Kaarento 2007, 33.) Montessoripäiväkodissa yhteistoiminnallinen oppiminen on yksi työskentelytapa, jota aikuinen pystyy pedagogina toteuttamaan lasten kanssa, ja näin edistämään heidän ryhmässä toimimistaan sekä ryhmän sisäistä ryhmädynamiikkaa.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on 1970 -luvulla syntynyt suuntaus, jossa suuri opetusryhmä on jaettu ja organisoitu keskustelua käyviksi ja tehtäviä tekeviksi pienryhmiksi.

Toimeksiantajan tapauksessa suurta opetusryhmää kuvaa koko 3–5 –vuotiaiden ”osasto”, ja pienryhmiä ison ryhmän sisällä tehty jakaminen pienten ja isojen ryhmään. Lähestymistavassa korostetaan jokaisen ryhmän jäsenen aktiivista osallistumista yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi sekä ryhmän jäsenten positiivista keskinäisriippuvuutta. (Repo-Kaarento 2007, 33.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla pyritään ensisijaisesti kehittämään ryhmäläisten sosiaalisia taitoja sekä tehostamaan ryhmätyötä. yhteistoiminnallisuuden voidaan ajatella sitouttavan opiskelijoita työskentelyyn ja näin ollen lisäävän motivaatiota sekä vähentävän häiriköintiä oppimistilanteessa. (Repo-Kaarento 2007, 35.) Tällaisen oppimisen (ja samalla sen taustalla olevan ryhmädynamiikan) tunnuspiirteet ovat

- ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus
- ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu
- vuorovaikutteisuus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu
- oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin

Positiivisella keskinäisriippuvuudella tarkoitetaan, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiansa saavuttaakseen omat tavoitteensa. Jos tämä keskinäisriippuvuus olisi negatiivinen, syntyisi kilpailutilanteita jotka eivät ole yhteistoiminnalliselle oppimiselle ominaista. Vastuulla tarkoitetaan sitä, että jokainen ryhmän jäsen on tietoinen omasta vastuualueestaan ja sen merkityksestä yhteisessä työskentelyssä. Vuorovaikutteisuus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu mahdollistetaan esimerkiksi niin, että jokaisella ryhmäläisellä on mahdollisuus muodostaa katsekontakti toisen ryhmäläisen kanssa. Vuorovaikutus helpottuu, ja opiskelijoita kannustetaan samalla aktiivisuuteen ja puhumiseen. (Repo-Kaarento 2007, 35–38.)

4 Luovat menetelmät ja ryhmän käyttö pedagogiikassa

Tässä kappaleessa kerron luovien menetelmien perusteoriaa, sekä kytken luovat menetelmät toimivuudeltaan montessoripedagogiseen varhaiskasvatusympäristöön. Lisäksi käyn läpi ryhmätoiminnan perusteita sekä luovien ohjaamista ryhmälle sekä tämän ohjaustavan erityispiirteitä. Montessoripedagogiikan yksi peruseriaatteista on toisten

kunnioittaminen, jonka opettelua tapahtuu montessoriympäristössä erityisesti ryhmässä työskentelemisen aikana.

4.1 Luovat menetelmät ja luovuus

Luovien menetelmien voidaan sanoa olevan yksi monista menetelmistä, joiden avulla sosiaalialalla voidaan monipuolistaa työskentelymenetelmiä. Luovien menetelmien pohja löytyy taidelähtöisyydestä, jolloin nämä toiminnalliset menetelmät tarkoittavat esimerkiksi sitä että asiakkaiden kanssa voidaan työskennellä esimerkiksi musiikin, sanataiteen, kuvan tai draaman kautta. Näiden menetelmien uskotaan olevan myös vaikuttavia tekijöitä ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin. (Nietosvuori 2008, 135–136.)

Taidelähtöiset luovat ja toiminnalliset menetelmät antavat työskentelytapana monia mahdollisuuksia työntekijälle. Niiden avulla toiminnan syventäminen mahdollistuu, ja asiakas voi saada uusia näkökulmia hänen omaan elämäänsä ja itseensä niin yksilönä kuin yhteisönkin jäsenenä. Luovat menetelmät voivat myös tuoda iloa ja rohkeutta asiakkaan arkeen, kuten myös esimerkiksi työntekijän toimintaan ja hänen omaan työyhteisöönsä. Kaikki nämä ajatukset pohjautuvatkin siihen, että taiteella, kulttuurilla ja luovuudella on suuri osa ihmisen elämässä. Lisäksi on tärkeää muistaa, että luovien menetelmien toiminnallisella työprosessilla on suurempi painoarvo kuin itse tuotoksella. (Nietosvuori 2008, 135–136.)

Monet tutkijat ovat tehneet huomion, jossa taiteet ja luovuus sosiaalialan työtapana on erittäin perusteltua – niillä on suuri, positiivinen vaikutus ihmisen terveyteen sekä hyvinvointiin samalla, kun ne usein lisäävät myös aktiivista osallistumista sekä elämysten kokemusta, osallisuutta ja yhteistyötä. Taiteen ja kulttuurin roolin voidaan nähdä olevan osa yhteisen identiteetin muodostumista – tämä on merkittävä havainto sillä yhteisestä identiteetistä luodaan me-henkeä, joka lisää sosiaalista pääomaa sekä terveyttä ihmisten joukossa. (Nietosvuori 2008, 137.)

Luovuuskasvatuksessa ja siis myös luovien menetelmien käyttämisessä lapsen myönteinen kannustaminen on tärkeää. Kun lapsen ajatukset ja ideat saavat kehuja osakseen, hän kehittää niitä mielellään pidemmälle. Näin lapsi voi saada jalostettua alkuperäisestä ideastaan uusia ratkaisuja sekä konkreettisia ideoita. Lasten kanssa tulisikin käyttää

rohkaisevia kommentteja, jolloin heidän luovuutensa kehittyy myös samalla. Tärkeää luovuuden ja kasvatuksen yhteistyössä on myös luovuutta edistävien olosuhteiden tarjoaminen lapselle – mahdollisuudet ongelmien ja haasteiden ratkaisemiseen ja esimerkiksi miksi -kysymyksien kysymiseen rohkaisevat lapsen muokkaamaan ajatteluaan luovemmaksi. Tämän lisäksi on tärkeää rohkaista lasta olemaan oma itsensä, ja kannustaa häntä ilmaisemaan tunteitaan ja mielipiteitään. (Solatie 2009, 45–47.)

Solatie (2009, 50) mukaan tietynlaiset tekijät edesauttavat lasten luovuutta. Näin ollen voidaan ajatella, että luovien menetelmienkin käyttö olisi luonnollisempaa ja helpompaa luovuutta tukevassa ympäristössä. Luovuutta edesauttavassa ympäristössä on paljon samoja asioita, mitä on havainnoitavissa montessoripedagogisessa ympäristössä, jossa pääperiaatteet ovat yksilöllisyyden kunnioittaminen, herkkyykskausien "hyväksikäyttö", vapauden ilmapiiri, työn merkitys, lapsen itseohjautuvuus ja luonnollinen tiedonhaluisuus, kokonaisopetus sekä yhteistyön ja keskinäisen kunnioituksen korostaminen. Solatien mainitseman listauksen on koonnut Teresa M. Amabile, johon sisältyvät seuraavallaiset elementit: vapaus, kunnioitus, normaalit emotionaaliset suhteet, arvot – ei säännöt, oppimisen eikä arvosanojen painottaminen, luovuuden arvostaminen sekä huumori. (Solatie 2009, 50.)

Verratessa näitä tekijöitä Karosen ja Laurialan (1986, 82–84) listaamiin montessoripedagogisiin peruseriaatteisiin, voitaisiin jopa ajatella Solatien (2009) esittämän luovuuskasvatuksen periaatteen kumpuavan osittain montessoripedagogiikasta. Kuten Amabilen listauksessa todetaankin, tärkeää luovan ympäristön luomiselle on että ”lapsi saa kasvaa omana itsenään, hänestä ei pyritä tekemään mitään sellaista, mitä hän ei ole.” (Solatie 2009, 50.) Tämä on myös yksi tärkeimmistä, montessoripedagogiikkaa kannattelevista perusajatuksista.

4.2 Ryhmätoiminta ja ryhmä

Ryhmän yleisiksi tunnusmerkeiksi luetaan sen tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit sekä johtajuus. Yleisesti sanottuna ryhmässä on tiettyjä sääntönmukaisuuksia, joiden varassa koko ryhmän toiminta on. (Niemistö 1998, 16.). Ryhmä on siis joukko (kuitenkin vähintään 3) ihmisiä, joiden toiminnassa toteutuvat nämä kaikki edellä mainitut edellytykset. Ryhmää tarkastellessa tulisi aina myös muistaa, että kaikki ryhmät (suuremmat tai pienemmät) koostuvat yksilöistä. Yksilöt tuottavat toi-

minnallaan ryhmän, ja ryhmä onkin ikään kuin ”yksilöstö”, jonka toiminta ja olemassaolo riippuvat jokaisen ryhmän jäsenen persoonallisesta toimintapanoksesta. Yksilön itsenäinen toiminta, ryhmäkokonaisuuden toiminta sekä ympäristö ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 14.)

Johonkin liittyminen, kuuluminen sekä hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen ovat yksilön kehitykselle olennaisen tärkeitä asioita. Osallistuessaan ryhmän toimintaan ja vastatessaan samalla toisten odotuksiin ihminen ikään kuin vetää rajaa itsensä ja ympäristönsä välille (tällöin yksilö suhteuttaa itseään ympäristöönsä) – tämä lisää hänen tietoisuutta itsestään, ympäröivästä maailmasta sekä näiden suhteesta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15.) Ryhmän voidaankin sanoa olevan yksilölle itsetuntemuksen lisäämisen eli reflektion väline (Jauhiainen & Eskola 1994, 15–16).

Jokaiselle ryhmälle kuuluu olennaisesti sen muodostuminen erillisistä yksilöistä yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämä yksilöiden muokkautuminen ryhmäksi on prosessi, josta voidaan tunnistaa toisiaan seuraavat kehitysvaiheet. Nämä vaiheet ovat jokaisella ryhmällä samat, mutta niiden ilmeneminen tai läpikäyminen on jokaiselle ryhmälle yksilöllistä. Jokin vaihe voi kestää pidempään kuin toinen, ja joskus kaikki vaiheet voidaan käydä läpi myös jo yhden tapaamiskerran aikana (Repo-Kaarento 2007, 70.) Mahdollista on myös, että ryhmä ei pääse esimerkiksi ensimmäisestä vaiheesta koskaan eteenpäin, ja näin ollen se ei kykene toimimaan toimivana ryhmänä (Repo-Kaarento 2007, 70).

Bruce Tuckman (1965) on määritellyt ryhmälle viisi kehitysvaihetta, joita käytetään todella paljon puhuttaessa ryhmädynamiikasta ja ryhmän muodostumisesta. Nämä vaiheet ovat

- muodostuminen (forming)
- kuohunta (storming)
- säännöistä sopiminen (norming)
- työskenteleminen (performing)
- päättymisen (adjourning).

Muodostumisvaiheessa ryhmäläiset kaipaavat toimintaansa sääntöjä ja ohjeita. Heillä on käsitys siitä, mitä heiltä ryhmäläisinä odotetaan, ja he usein osaavatkin käyttäytyä näi-

den ennakkokäsitysten mukaisesti. Aloittavassa ryhmässä tulee kuitenkin muistaa opettajan tai ohjaajan rooli, joka korostuu johtajana. Hänellä kun on eräänlainen valta luoda pelisääntöjä tai ainakin vaikuttaa niihin voimakkaasti. Yhteistoiminnallisen oppimisen edellyttämiseksi on tärkeää muistaa tutustuttaa ryhmäläiset toisiinsa. (Repo-Kaarento 2007, 71–72.)

Kun ryhmä on jo hieman tutustunut toisiinsa, tullaan siihen pisteeseen joissa useat ryhmät käyvät läpi jonkinlaisen kriisin. Jäsenet voivat esimerkiksi mitellä voimiaan, tai kyseenalaistaa toiset ryhmäläiset tai ryhmän johtajan. Kriisivaihe on ryhmälle kuitenkin tärkeä, jotta kaikki ryhmäläiset sitoutuisivat ryhmätyöskentelyyn ja yhteisiin pelisääntöihin. Ryhmän kriisivaiheessa myös eräänlaisten klikkien syntyminen ei ole lainkaan mahdotonta. Kriisivaiheelle olennaista on, että isompi ryhmä toimii useana pienenä alaryhmänä jotka eivät halua olla tekemisissä toistensa kanssa. Tällöin opettajalle on tärkeää muistaa rohkaista antamaan kritiikkiä, mutta antaa myös neuvoja sen kanavoimiseen. Kriisivaiheen voikin katsoa olevan sidoksissa ryhmän kehittymiseen, ja palvelevan oppimista – kun tilanne tasapainottuu, ryhmä on usein valmiimpi työskentelemään kohti yhteistä tavoitetta. Tämä voi näkyä oppimisilmapiirissä esimerkiksi toisten auttamisena ja yhteisen ilmapiirin vaalimisena. (Repo-Kaarento 2007, 72–73.)

Kaikkea ryhmän toimintaa johdattelevat erilaiset säännöt ja normit. Nämä säännöt ovat usein sellaisia, joista ei keskustella tai niitä ei tuoda julkisesti esille, vaan ne ovat yleensä kirjoittamattomia. Lisäksi sääntöjen sopiminen menee yleisesti jossain määrin ennakkokokemusten ja oletusten varassa. Ryhmän kuohuntavaihe on yleensä myös edesauttavana tekijänä sääntöjen laatimiselle – kun ryhmän kuohunnan jälkeen jäsenet tuntevat toisensa paremmin, he ovat valmiita ottamaan vastuuta ryhmästä ja alkavat aktiivisesti määrittelemään ryhmän pelisääntöjä. (Repo-Kaarento 2007, 72–73.) Pelisääntöihin olisi hyvä myös palata tulevaisuudessa sekä työskentelyn kuluessa, ja arvioida palvelevatko ne vielä ryhmän toimintaa ja tavoitetta (Repo-Kaarento 2007, 73).

Kun ryhmä on päässyt hyvään työskentelyvireeseen, on tärkeää että opettaja huolehtii työskentelyn pysymisestä perustehtävää mukailevana. Yleistasolla voidaan ajatella, että opiskeluryhmän perustehtävä on oppiminen, ja tavoitteena on jokaisen ryhmän yksilön oppimisen edistäminen. Oppimista koko ryhmässä voidaan edistää huomioimalla palautteen annossa niin koko ryhmä kuin sen yksittäiset yksilötkin. Tarkkailutasolla on

myös hyvä ottaa huomioon niin kokonaisuus kuin sen osatekijätkin. (Repo-Kaarento 2007, 73–74.)

Ryhmän päättyminen on aina omalla tavallaan kaikessa haikeudessaankin juhlan arvoista. Ryhmän toiminnan aikana on päästy toivottavasti haluttuihin tuloksiin, ja ryhmä on toteuttanut perustehtävänsä ja ajatuksensa sen toiminnasta. Jotta oppiminen kuitenkin ei loppuisi aivan kerralla, on hyvä muistaa että myös tässä vaiheessa oppimista voidaan edistää. Näitä edistämiskeinoja ovat esimerkiksi arviointikeskustelujen käyminen jokaisen henkilökohtaisesta kuin myös ryhmän omasta oppimisprosessista. Tämä kehittää opiskelijoiden taitoja oppimisesta oppimisessa. (Repo-Kaarento 2007, 74.)

4.3 Luovien menetelmien ohjaaminen - peruseriaatteita

Kuten aivan tavallisessakin ryhmänohjauksessa, luovien ohjauksessa on tärkeätä pitää mielessään peruseriaatteet minkä tahansa ryhmän ohjaamisesta. Jokainen ohjaaja tuo omat työtapansa, persoonansa, taitonsa sekä esimerkiksi historiansa ryhmänsä eteen väistämättä. Niitä ei voi piilotella, mutta tärkeämpää onkin kyky kokonaisvaltaiseen kommunikointiin. (Hyvärinen 2010, 6.) Tärkeää on, että jo ryhmän alkuvaiheesta lähtien ohjaaja tunnistaa itse henkilökohtainen suhde hänen ohjaajuuteensa, ohjaamiseen sekä itse ryhmään. Ohjaajalle tärkeää on antautua prosessille, sekä olla rehellisesti innokas ja halukas työskentelemään ryhmän kanssa. Tärkeää on myös olla käytettävissä koko ohjausprosessin ajan, ja tutustua ryhmään myös ihmisenä sekä kanssaseikkailijana. (Hyvärinen 2010, 6.)

Kuten muussakin ohjaamisessa, ohjaajan olisi hyvä tutkia ja havainnoida kuinka hän itse ohjaajana kohtaa ryhmänsä. Ohjaajan roolia ei saa arastella, eikä toisaalta kavahtaa jos ryhmä tai sen ohjaajana toimiminen ei tunnukaan heti kotoisalta. Ohjaajana toimiminen voi herättää monenlaisia kysymyksiä, joista suurimmat liittyvät omien ohjaustaitojen kyseenalaistamiseen: osaanko, ohjaanko oikein, mitä tein väärin? Ohjaajan on muistettava aina antaa itselleen empatiaa ja ymmärrystä – hyvin voiva ohjaaja on ryhmälleenkin paljon edullisempi vaihtoehto kuin itseään moittiva ja vähättelevä ohjaaja. (Hyvärinen 2010, 7.)

Luovien menetelmien ohjauksessa tärkeää on muistaa erityisen herkäät tuntosarvet. Toiminnalliset tilanteet - jotka vaihtelevat esimerkiksi ryhmäläisten iän, vireystason tai

aikaisempien tapahtumien vuoksi – voivat toimia eri ryhmillä aivan eri tavalla. Jokin harjoitus voi toimia toisella ryhmällä erinomaisesti, kun taas toinen ryhmä ei saa mitään otetta harjoitteesta. Toisaalta tällöinkin sujumattomuus täytyy ottaa puhtaasti neuvovalta kannalta – ehkä ryhmä ei ole valmis esimerkiksi vielä keskittymään harjoituksen vaatimalla tavalla? (Leskinen 2009, 17.)

Muita tärkeitä aspekteja luovien menetelmien ohjauksessa ovat esimerkiksi myös tavoitteet ja niiden suunnittelu (mihin ryhmän kanssa pyritään? mikä on ryhmän tarkoitus – tutustuminen, uuden oppiminen?) sekä harjoitusten valintaan käytettävä harkinta. Myös jokaisen näkyväksi ja kuulluksi tuleminen (esimerkiksi nimiringissä esittäytyessä) on tärkeää – tällöin jokainen saa käsityksen ryhmänsä koostumuksesta sekä kokemuksen että hänkin on yksi tärkeä osa ryhmää. Ohjaajan tulee myös muistaa tarttua heti mahdollisiin ilmeneviin klikkeihin ja erimielisyyksiin, ja pyrkiä ratkaisemaan ne mahdollisimman nopeasti. Myös työskentelyrauhan ylläpitäminen on tärkeä velvollisuus erityisesti ohjatessa luovia menetelmiä – monet harjoitukset ovat erittäin henkilökohtaisia, ja voivat vaatia työskentelyaikaa toisilta enemmän kuin toisilta. (Leskinen 2009, 17–18.) Lisäksi toiminnan loputtua käytävä palautekeskustelu on luovien menetelmien ohjaamiselle olennaista – tärkeää on että mahdollisuus ajatusten ja mielipiteiden vaihtoon pidetään avoimena jokaiselle ryhmän jäsenelle, vaikka he eivät sitä käyttäisikään.

Koska opinnäytetyöni kohdistuu 3–6 -vuotiaille lapsille, on muistettava että heidän ohjaamisessaan on otettava huomioon erityisesti heidän ikänsä sekä heidän valmiutensa. Useat harjoitteet voivat tuntua heistä vain hauskalta leikiltä, mutta toisaalta he voivat myös saada näin kokemuksia uusista, ei niin leikinomaisista työskentelytavoista aikuisen kanssa. Leikkiä yleisesti voidaan ohjata joko suorasti tai epäsuorasti – suora ohjaaminen on luoville toiminnalle ominaisempaa. Suoralla ohjaustavalla tarkoitetaan ”aikuisen leikin ohjeistamista ja säätelyä antamalla neuvoja”. (Helenius & Korhonen 2008, 112.)

Aikuisten ja lasten välinen ohjaus voi sisältää paljon erilaisia ohjaamisen tapoja sekä myös osallistumisen muotoja. Aikuinen voi olla aktiivinen osapuoli, joka osallistuu kokonaisen leikkiympäristön rakentamiseen; toisaalta hän voi vain toimia ohjaajana jo valmiiksi syntyneessä tilanteessa. (Helenius & Korhonen 2008, 113.) Aikuisen ohjaamassa leikissä tai harjoitteissa on lopulta kaksi perustehtävää: lapsen mielikuvituksen

liikkeelle saaminen sekä lapsen kuvittelun rakentaminen ja suuntaaminen. Luovien harjoitteiden pohjautuessa mielikuvitukseen ja kuvitteluun aikuisen ohjaava työskentely onkin siis ensiarvoisen tärkeää. (Helenius & Korhonen 2008, 115.)

5 Oppaan työstämisen prosessi ja sen vaiheet

Oppaan tekeminen alkoi jo harjoitteluni aikana keväällä 2012, jolloin idea oppaan tuottamisesta sekä opinnäytetyöstä syntyi. Projektityön harjoittelussamme tarkoituksena oli kehittää työyhteisöä tai sen toimintaa jollain tavalla. Yleisesti mietittynä kehitysprojekteissa pyritään pitkäaikaisiin ja kestäviin vaikutuksiin, ja näiden projektien sisällöksi muodostuukin usein jonkin olemassa olevan tai uuden toiminnon puitteiden parantaminen (Silfverberg 1996, 11). Projekti onkin lyhyesti sanottuna kertaluontoinen, ajallisesti rajattu työsuoritus jolla on resurssipuitteet ja tehtävä (Virkki & Somermeri 1992, 1-3). Lisäksi käsite sisältää ajatuksen siitä että sen toteuttamisesta vastaa varta vasten sitä ajatellen perustettu organisaatio (Silfverberg 1996, 11). Harjoitteluni päätehtävä oli tutustuttaa toimeksiantajaani luovien menetelmien käyttöön, ja näin rikastuttaa heidän arkeaan ja toimintatapojaan. Luovia menetelmiä kohtaan oltiin uteliaita, ja työntekijöiden ottaessa samalla lasten kanssa osaa pitämiini tuokioihin olivat he yllättyneen innoissaan uusien toimintatapojen löytämisestä ja saamisesta osaksi heidän arkeaan – näin ajatus harjoittelutehtävän pidemmälle viemisestä ja näin ollen jatkojalostamisesta pääsi vauhtiin.

Oppaan tekemisessä hyvänä apunani toimivat tuotekehitysprosessin eri vaiheet, sillä tuotos ei missään vaiheessa ollut valmis yhdeltä istumalta. Lähemmin tarkasteltuna oppaan muodostumisessa olikin havaittavissa Jämsän ja Mannisen (2000, 56) esittelemä tuotekehitysprosessin vaiheistus yllättävän selkeästi. Oheisessa kuviossa (kuvio 1) olenkin liittänyt teoreettisen vaiheistuksen oman oppaantekoni prosessiin ja sen vaiheisiin.

<p>1. Ongelmien tai kehittämistarpeiden tunnistaminen (TULOS: varmistetaan, onko olemassa ongelma tai tarve, jonka ratkaisemista tuotekehitys auttaa)</p>	<p>Harjoittelussa tapahtunut havainnointi luovien menetelmien puuttumisesta (tai niitä muistuttavien tekemisten vähäisyydestä) -> tietoutta lisäämällä saataisiin erilaisia ja monipuolisia harjoitteita päivän kodin arkeen.</p>
--	--

<p>2. Ideavaihe</p> <ul style="list-style-type: none"> - käytetään luovan ongelmanratkaisun menetelmiä - hyödynnetään eri tahoilta tai ideapankista tullutta tietoa (TULOS: valitaan sellainen ratkaisu tai tuote, jolla on mahdollista korjata ongelma tai vastata tarpeeseen ja laaditaan tuotekonsepti) 	<p>Yhdessä keskustelemalla ja ideoimalla syntyi ajatus oppaasta, perusteltuna monipuolisuudella, helppokäyttöisyydellä sekä pitkäikäisyydellä – lisäksi antaisi ohjenuoraa toimintaan mutta jättäisi kuitenkin myös vapautta muokata ja soveltaa</p>
<p>3. Tuotteen luonnostelu</p> <ul style="list-style-type: none"> - sisältää tiedon hankinnan asiakkaista, aiheesta, toimintaympäristöstä, tuotteesta ja sen valmistamismenetelmistä sekä tuotteen laatutekijöistä -tietoa analysoimalla täsmennetään, mitä ollaan tekemässä ja valitaan toteuttamiseen vaihtoehdot ja periaatteet (TULOS: luodaan tuotteen tekemiselle ratkaisuluonnos, ”käsikirjoitus”, tuotekuvaus eli tuotespesifikaatio 	<p>Harjoittelun lisäksi elokuussa tehdyllä vierailukerralla kartoitettiin oppaan sisältöjä ja vielä lisätietoja harjoittelupaikasta ja sen vaatimuksista – hahmoteltiin opaskirjalle sisältöä ja sisällysluetteloa, teoriakirjallisuuden lukeminen ja tiedon hankkiminen ja ”hahmotelman” hyväksyttäminen toimeksiantajalla</p>
<p>4. Tuotteen kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - käsittää varsinaisen tekemisvaiheen ja etenee luonnosteluvaiheessa valittujen ratkaisujen mukaan - sisältää usein esitestausta ja arviointitiedon hankintaa, jonka pohjalta etsitään kehittämistä vaativille asioille ratkaisuvaihtoehtoja (TULOS: saadaan aikaan mallikappale) 	<p>Opaskirjan rakentaminen teorian pohjalta ja sen kääntäminen ruotsiksi – harjoitteiden teemoittelu, ja valitseminen, oikoluettaminen ja hyväksyttäminen viimeisestä muodosta toimeksiantajalla sisällön ja kielenhuollon puolelta. Kuviuksen hahmottelu.</p>
<p>5. Tuotteen viimeistely: sisältää</p> <ul style="list-style-type: none"> - tuotteen korjaamisen ja yksityiskohtien viimeistelyn - käyttö/-toteutusohjeiden laadinnan - tuotteen markkinoinnin suunnittelun - tuotekehitysprojektin loppuraportoinnin (TULOS: saadaan aikaan käyttövalmis tuote) 	<p>Mahdollisten korjausten tekeminen itse oppaaseen, kielenhuollolliset kysymykset ja kuvituksen lisääminen. Kokonaisarvioinnin pyytäminen prosessista ja pohdinnan ja arvioinnin koostaminen ohjekirjasta, raportista ja itse prosessista viitaten prosessikuvaukseen.</p>

Kuvio 1. Tuotekehitysprosessin vaiheistus teoriassa sekä omassa opinnäytetyöprosessissä. (Jämsä ja Manninen 2000, 56.)

Ensimmäinen vaihe tuotekehitysprosessissani oli kehittämistarpeiden tunnistaminen. Jo harjoittelussa tein itsenäisesti arjen työskentelyn ohessa havaintoja siitä, kuinka luoville menetelmille olisi tilaa mutta niitä ei silti käytetty montessoripedagogisessa varhaiskasvatusympäristössä. Esitin ideani harjoittelupaikkani ohjaajalle, joka oli mielissään luovien työmenetelmien tuomisesta heidän toimintaympäristöönsä. Kehittämistarpeeksi nousi siis uuden tietotaidon tuominen päiväkodin toimintaan, kunnioittavalla otteella pedagogiikkaa kohtaan. Suunnitelmaa esittäessäni halusin olla varma siitä, että luovat menetelmät todellakin soveltuisivat montessoripedagogiseen ympäristöön – näin vältettäisiin mahdolliset väärinymmärrykset ja hankalat tilanteet. Päiväkodissa oli usein myös tilanteita, joissa esimerkiksi perheen uskonto esti joihinkin tekemisiin osallistumisen – luovat menetelmät olivat myös mielestäni hyvä keino saada jokainen lapsi uskonnosta, taustasta ja iästään huolimatta mukaan toimintaan.

Tuotekehitysprosessini toinen vaihe tapahtui aivan samoihin aikoihin kuin myös idea-vaiheen ongelman havaitseminen ja idean esittely. Harjoittelupaikalla kohonnut kiinnostus luoviin menetelmiin sai minut ajattelemaan laajemman teorian tiedon tarjoamista kyseisistä metodeista, ja yhdessä keskustelemalla päädyimmekin lopputulokseen jossa muodostaisin heille oppaan luovista menetelmistä ja niiden käytöstä. Opas ei tietenkään tulisi olemaan mikään kaikenkattava kirjasarja, vaan perustietoa ja ohjeita antava tietoa antava opas joka jättäisi työntekijöille ja luovia menetelmiä toteuttavalle ohjaajalle tai pedagogille vapautta soveltaa ja muokata omaksumaansa tietoa. Lisäksi oppaan todettiin olevan kaikista paras myös pitkäikäisyytensä kannalta – oppaassa oleva tieto on perustietoa joka ei vanhene kuten esimerkiksi tilastolliset ja numeraaliset tiedot. Idea-vaiheessa toimin mielestäni itsenäisesti ja päämäärätietoisesti, sillä olin jo pohtinut valmiiksi esimerkiksi niitä asioita mihin resurssini riittäisivät opinnäytetyön puitteissa. Olin myös valmistautunut tuottamaan heille tietoa erilaisessa muodossa, mutta mielestäni päädyimme vaivattomasti helppoon, yhteiseen päätökseen mikä opinnäytetyöni tehtävä ja tuotos tulisi lopulta olemaan.

Tuotteen luonnosteluvaiheessa käytin hyväkseni harjoitteluni aikana tehtyjä kirjallisia tuotoksia (harjoittelusuunnitelma, muistiinpanot, reflektiopäiväkirja sekä harjoitteluraportti), joista poimin mielestäni paljon esille nousseita teemoja ja mahdollisia ehdotuksia siitä mitä ohjekirja tulisi pitämään sisällään. Kesän 2012 aikana aloin keräämään itselleni teoriakirjallisuutta, jonka koin liittyvän aiheeseen ja olevan hyödyllistä niin

raportin kuin myös opaskirjan kannalta. Päädyinkin laajentamaan jo keväällä palautettua opinnäytetyösuunnitelmaani, johon kerätystä teoriasta ajattelin muodostavani lyhyet ja ytimekkäät kokonaisuudet opaskirjaan. Kun opinnäytetyösuunnitelmani oli saanut hyväksynnän, ja teoriasisältöä oli ruvennut kasaantumaan jo kiitettävästi, lähdin käymään elokuussa 2012 vierailulla harjoittelupaikalleni. Ennen vierailua hahmottelin itselleni mahdollisen ehdotuksen ohjekirjan sisällöksi ja rakenteeksi, jättäen kuitenkin muutosvara sekä erilaisia vaihtoehtoja toimeksiantajalle kommentoitavaksi. Teoriapohjasta toimeksiantajani oli samaa mieltä, erityistoivomusta häneltä tuli esimerkiksi ryhmädynamiikan painottamiseen. Lisäksi toimeksiantajan kanssa tulimme siihen tulokseen, kuinka harjoitteet tulisi opaskirjassa esittää ja kuvata, jotta he saisivat siitä parhaan mahdollisen hyödyn itselleen.

Itse kehitysvaiheessa rupesin muodostamaan opaskirjaa ensin teorian tiedon kokoamisella ja kääntämisellä ruotsiksi. Kun kaikki teorian tieto oli saatu käännettyä, etsin opiskeluvuosinani 2009-2012 tekemäni muistiinpanot luovista harjoitteista, ja rupesin jaottelemaan niitä kuuden, toimeksiantajan kanssa sovitun kategorian alle. Nämä kategoriat olivat mielikuvitus & leikit, kehontuntemus, ilmaisun vahvistaminen, itsetunnon kehittyminen, ryhmätyöskentely sekä omat vahvuudet. Jaottelun jälkeen kirjoitin jokaisesta harjoitteesta lyhyet toimintaohjeet ruotsiksi opaskirjaan. Jokainen ohjeistus sisälsi lyhyesti ja ytimekkäästi tiedot mikä oli harjoituksen tavoite, mitä tarvikkeita harjoituksen toteuttamiseen mahdollisesti tarvittaisiin, miten harjoitus toimii sekä mikä on sen päämääräinen, mahdollinen tuotos. Lisäksi joissain harjoituksissa oli vinkkejä, miten harjoitusta voisi purkaa ja käsitellä lasten kanssa, tai miten antaa heille erilaisia tapoja antaa palautetta. Myös erityishuomiota (esimerkiksi äärimmäistä tilanneherkkyyttä) vaativat harjoitukset sisälsivät ohjeistuksessaan huomiokohdan näistä asioista. Lisäksi tässä vaiheessa rupesin hahmottelemaan kuvitusta samalla, kun opaskirja oli oikoluettavana ensimmäisenä versiona niin sisällöllisesti kuin kielellisestikin toimeksiantajalla. Kuvituksen tekemisen aloitin noin puolta viikkoa ennen palautteen saamista toimeksiantajalta, ja viimeiset kuvituskuvat sain valmiiksi muutamia päiviä palautteenannon jälkeen.

Tuotteen viimeistelyvaiheessa ja näin ollen oppaan työstämisen prosessin viimeisessä vaiheessa tein toimeksiantajan toivomat korjaukset sisältöön (yhden käsitteen korvaaminen toisella) sekä lisäsin oppaaseen itse tekemäni kuvitukset valokuvien ja piirrosten muodossa. Oppaan viimeistelyn suoritin samaan aikaan, kun olin saanut raportin hion-

tamuotoon. Viimeistelyvaiheen aikana pyysin myös toimeksiantajalta arvioinnin kokonaisesta prosessista sekä ohjekirjasta sisältöineen.

6 Oppaan sisällön kuvaus ja sen arviointi

Tuotoksena syntynyt ohjekirja sisälsi lyhyet teoriasisällöt aiheista montessoripedagogiikka (kehityskausi I), ryhmädynamiikka ja yhteistoiminnallinen oppiminen, luovat menetelmät, pedagoginen dokumentointi sekä aihesisältöä metodien ja harjoitusten käyttämisestä. Lisäksi tuotoksen lopussa oli yhteensä 38 eri kategorioihin (mielikuvitus & leikki, liike & kehontuntemus, ilmaisun vahvistaminen, itsetunnon kehittäminen, ryhmätyöskentely sekä omat vahvat puoleni) jaoteltua harjoitetta. Tässä kappaleessa kuvaan oppaan sisällön tarkemmin ja arvioin sitä.

6.1 Teoriasisältö

Koska työyhteisö toteuttaa montessoripedagogiikkaa arjessaan aivan jokaisessa vaiheessa, oli avainasemassa käydä vielä juuri tämän ikäisiä koskeva kehityskausi montessoripedagogiikan mukaan läpi. Lisäksi teoriaa montessoripedagogiikasta oli hyvä laittaa ohjekirjaan, jos sitä haluavat tutkia ja harjoitteisiin tutustua myös muutkin kuin montessoripedagogiikan ammattilaiset. Lisäksi koin, että montessoripedagogisen toimintaympäristön sekä luovien menetelmien yhteys oli helpommin koettavissa ja nähtävissä, kun kummankin teoriaa olisi opaskirjassa esillä tasapuolisesti. Opaskirja alkoi lyhyellä katsauksella montessoripedagogiikan historiaan sekä sen perusteisiin. Tämän jälkeen käsitelin montessoripedagogiikan ikäkauden, joka koski toimeksiantajani osaston lapsia (3–6 -vuotiaat).

Tämän jälkeen käsitelin oppaan teoriasisällössä ryhmädynamiikkaa ja ryhmän muodostumista. Toimeksiantajan kanssa keskustellessa ehdotukseni ryhmädynamiikan käsitteilystä sai paljon keskustelua aikaiseksi. Harjoittelussani tekemäni havaintojen mukaan montessoripedagogiikalla ei ole mitään erityistä ”ryhmänohjaussäännöstöä”, joka ainaakaan näkyisi selkeästi toimeksiantajani arjessa. Ryhmässä toimiminen on kutienkin olennainen osa montessoripäiväkodissa tehtävää työskentelyä, ja leikitkin tapahtuvat useimmin pienryhmissä (minimissään kolme lasta) kuin esimerkiksi pareittain. Lisäksi toimeksiantaja koki, että heillä ryhmädynamiikka on jotenkin jäänyt ”unhoon” kaikkien

muiden pedagogisten perusteiden ohella, joten kyse olisi heille tärkeän tiedon kertomisesta. Otin tämän huomioon, ja opaskirjassa laajin ja kattavin teoriaosuus pääkäsite luovien menetelmien ohella onkin ryhmädynamiikan osuus.

Ryhmädynamiikan jälkeen käsikirjassa käsittelyyn pääsi käsite luovista menetelmistä. Pyrin käyttämään määrittelyssäni mahdollisimman selkeää ja konkreettista kuvausta, joka olisi helppo ymmärtää vaikka luovat menetelmät olisivatkin henkilölle aivan tuntematon asia. Tässä vaiheessa aiheen käsittely jäi kertovalle tasolle, jossa todettiin luovien menetelmien moninaisuus sekä käyttäminen sosiaalialan työssä.

Luoviin menetelmiin sain helposti linkitettyä seuraavan käsitteen, pedagogisen dokumentoinnin. Sen käsitteleminen jäi kuitenkin napakalle perustietotasolle – pedagoginen dokumentointi on Montessori Droppenilla arkipäiväistä ja jatkuvaa, johon myös harjoittelijat tutustutetaan alusta pitäen. Koimmekin toimeksiantajan kanssa, että opaskirjassa pedagoginen dokumentointi on tärkeää mainita, mutta se ei ole keskeisintä ja tärkeintä. Tietoisesti lyhyt kertominen dokumentoinnista on siis myös toimeksiantajan hyväksymää.

Luovien menetelmien käytön osuudessa keskityin enemmän rohkaisevaan ja kertovaan kuin teoriapohjaiseen tekstiin. Kappaleessa käytiin läpi tärkeimpiä periaatteita, joita luovien menetelmien ohjauksessa tulisi ottaa huomioon. Lisäksi pyrin tekstilläni luomaan ohjaajalle kuvan siitä, että jokainen ohjaaja tuo luoviinkin menetelmiin oman silauksensa, ja näin ollen absoluuttisia toimintatapoja ei ole olemassa. Lisäksi kerroin, millä tavalla ohjekirjan harjoitusosio rakentuu, ja kuinka ohjeita tulisi ”lukea”. Tämän jälkeen korostin vielä, että itse kokeilemalla ohjaaja pääsee aina lähemmäksi harjoitusta, ja se muuttuu näin ollen helpommin lapsille ohjattavaksi. Viimeisenä teoriaosuutena oppaassani oli luovien harjoitteiden jälkeen lähdeluettelo.

6.2 Luovat harjoitteet

Harjoituksia valitessani pyrin ottamaan huomioon ikäryhmän, jolle nämä harjoitteet tulitisiin tekemään. Tämän takia esimerkiksi paljon kirjoittamista sisältäviä harjoituksia piti karsia pois - varsinkin ryhmässä tehtävät kirjoitustehtävät olisivat pienillä hoitajaresursseilla olleet haastavia, elleivät jopa mahdottomia. Myös lasten tunnekehityksen senhetkiseen vaiheeseen piti kiinnittää huomiota – 3–6 -vuotiaille lapsille suurten tun-

teiden käsittäminen ja tunnistaminen voi olla vaikeaa. Tunnemaailmaan liittyvät harjoitukset käsittelevätkin pääsääntöisesti perustunteita, joita lapsi voi kokea arjessaan. Tämä ei tietenkään sulje pois mahdollisuutta, että joku lapsista tuntisi jotain suurempaa ja heille vieraampaa tunnetta – tästä on kuitenkin huomiot ohjaajalle harjoitusten lopuksi.

Harjoitteiden teemat hahmottelin yhdessä toimeksiantajani kanssa. Ensimmäiseksi mietimme harjoitusten teemoittelua niin, että olisin muodostanut niistä valmiita harjoituskertoja. Nämä kerrat olisivat muodostuneet lämmittelyharjoituksesta, varsinaisesta sisällystöstä sekä loppuun palautetta sisältävästä tai rentouttavasta harjoituksesta. Päädyimme kuitenkin siihen, että jaottelu harjoituksen tavoitteen mukaan olisi enemmän heitä palvelevaa, koska tuolloin he voisivat muokata harjoituksia haluamiinsa kokonaisuuksiin. Lisäksi tilanteeseen sopivan harjoituksen etsiminen olisi heille helpompaa.

Harjoitteet teemoittelin lopulta kuuteen erilaiseen kategoriaan, jotka olivat: mielikuvitus & leikki, liike & kehontuntemus, ilmaisun vahvistaminen, itsetunnon kehittäminen, ryhmätyöskentely sekä omat vahvat puoleni. Pysin kuitenkin muistuttamaan myös ohjekirjan teoriaosassa, että jaottelu on kuin veteen piirretty viiva – jotkut harjoitukset ovat sidottuja vain ja ainoastaan yhteen kategoriaan, kun taas toiset kävisivät toisaalta kahteen, jopa useampaan kategoriaan. Kategorijaottelu pohjautui toimeksiantajan kanssa käytyihin keskusteluihin, ja lisäksi heidän mielestään tärkeiksi nousseisiin teemoihin. Erityisesti ryhmäharjoitusten osiota toivottiin kattavaksi ja monipuoliseksi.

Jokaisen teeman alle tuli neljästä kahdeksaan harjoitusta, joista kuvituksen tein miltei jokaiseen harjoitukseen. Harjoitukset teemojen alla eivät itsessään olleet missään erityisessä järjestyksessä, ellei esimerkiksi jotain aikaisemman harjoituksen tuotosta tarvittu myöhemmässä harjoituksessa (esimerkiksi ”8.1 Berättelsegrej jota tarvittiin harjoituksessa ”8.2 Det här förtjusar mig, det här förargar mig”). Harjoituksia valitessani pyrin myös monipuolisuuteen – vaikka harjoitteita olisikin saman teeman alla useampia, niin halusin niiden olevan sisällöllisesti ja toiminnallisesti niin erilaisia kuin vain mahdollista. Jotkin harjoitukset ovat kuitenkin ikään kuin jatkumoa tai pareja toisilleen (esimerkiksi 11.1 Bara jag sekä 11.2 Jag också!) mutta tuolloin ne tukevat toisiaan eivätkä sinänsä supista mahdollisuutta harjoitteisiin.

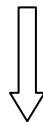
6.3 Valmiin oppaan arviointi

Oppaan arvioinnissa koin tärkeäksi hyödyntää teoriaa jollain tavalla. Viitaten Riitta Seppänen-Järvelän sanoihin, arvioinnilla pyritään mittaamaan ”miten hyvin prosessin aikana kerättyä materiaalia pystytään käyttämään hankkeen ohjaamisessa ja tavoitteiden täsmentämisessä” (Seppänen-Järvelä 1999, 92). Prosessievaluatiossa otetaan esille erilaisia tasoja ja tarkastelukulmia, joiden valossa prosessia tarkastellaan. Perimmäinen tarkoitus prosessievaluatiolla on tuoda esille prosessin toteuttamisessa käytetty toimintatapa sekä prosessin luonne. Lisäksi arviointi perustuu vahvasti tekijöidensä itsearviointiin ja oppimiskokemusten peilaamiseen. Prosessievaluatiossa tulisi olennaisesti katsoa ja havainnoida koko projektin prosessinomaista polkua. (Seppänen-Järvelä 1999, 91–92.)

Kehittämiseen sisältyy olennaisena ajatus muutoksesta ja oppimisesta. Prosessimainen eteneminen vaatii reflektointia tarkastelemista, jolloin se varsinaisen kehittämistyönsä ohessa tarjoaa myös mahdollisuuden oppimis- ja muutuskulkujen parantamiseen ja paikantamiseen. Kehittäminen onkin ennen kaikkea oppimisen ja omaksumisen prosessi – tällöin tulisi suunnata evaluaatio summatiivisen näkökulman rinnalla myös ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvaan toimintaan. (Seppänen-Järvelä 1999, 92.)

Aivan prosessin alussa hahmottelinkin itselleni tukikysymyksiä, joiden mukaan pystyisin itse arvioimaan prosessia sekä pyytämään arvioinnin myös toimeksiantajalta. Näitä kysymyksiä olivat kuviossa 2 ilmenevät kysymykset.

-tiedon kerääminen: mitä menetelmiä käytettiin, miksi juuri näitä menetelmiä, saatiinko olennainen tieto, olisiko tietoa tarvittu lisää, miten luotettavaa näillä tavoilla kerätty tieto on?



-tiedon käsittely ja koostaminen: onko kerätystä tiedosta saatu kerättyä kaikki tarvittava, onko tieto helposti löydettävissä, onko tieto jäsenneiltyä ja oikeaa kielipillisesti (= helposti ymmärrettävä käänös)?



-uuden ”tiedon” tuottaminen opasmuotoon: oppaan vaatimusten täyttäminen (uusien toimintatapojen esittely), toimiko opas käytännössä, onko oppaassa kaikki tarvittava, onko ehkä sittenkin parempi jättää jotain välistä/lisätä vielä tietoa?

Kuvio 2. Prosessiarvioinnin tukikysymykset.

Tiedon keräämisessä käytin itse teoriakirjallisuutta sekä haastatteluja. Koin, että toimeksiantajan antamalla tiedoilla saisin itselleni koottua käsityksen siitä millaiseksi opaskirja pitäisi koostaa, ja teoriatiedoilla pystyisin vastaamaan toimeksiantajan antamiin ennako-odotuksiin sekä vaatimuksiin. Mielestäni sain kerättyä opaskirjaan tärkeimmät teoreettiset asiat jokaisesta avainkäsitteestä, sekä myös kokoamaan luovat harjoitteet toimiviksi kokonaisuuksiksi.

Tiedon jäsentäminen ja koostaminen olivat lopulta yllättävän helppoja – mielestäni kääntämistyö oli yllättävän sujuvaa ammattisanastosta huolimatta. Lisäksi apunani olivat kielen asiantuntijat sekä oma ohjaajani toimeksiantajan puolelta, joka itse tarjoutui antamaan minulle kommentteja myös kieliopillisesta näkökulmasta katsottuna. Lopulta kieliopillisia korjauksia ei tullut ollenkaan, ellei yhtä käsitettä ja sen korvaamista toisella oteta huomioon. Päiväkodista käyttämäni ”dagis” -sana on yleisempi suomenruotsissa, kun taas Ruotsissa käsitteen korrektiudesta on käyty paljon keskusteluja viime vuosikymmeninä. Tämän takia korjasin käsitteen muotoon ”föreskola”, joka hyväksyttiin yleisemmäksi muodoksi vuonna 1998.

Oppaasta saamani palaute oli positiivista kaikin puolin. Toimeksiantajan mielestä olin saanut oppaaseen koottua uutta ja kiinnostavaa tietoa. Tietomäärä oli sopiva – teoriasta sai hyvin kuvan mitä halusin sanoa tai opettaa, mutta teksti ei kuitenkaan mennyt asioihin liian syvälle tai käynyt raskaaksi lukea. Myös otsikointi oli toimeksiantajan mielestä toimiva, ja sen avulla tarvittava tieto oli helposti löydettävissä. Kaikki harjoitukset olivat toimeksiantajalle uusia, ja niiden kuvaukset olivat tarpeeksi kuvailevia sekä tietopitoisia. Opaskirjassa oli hieman kieliopillisia virheitä, mutta kuitenkin kokonaisuuden hahmottaminen oli helppoa ja vaivatonta. Yleisesti katsottuna käännöstyö oli suhteelli-

sen moitteetonta, ja hyvää käytännön ruotsia. Kielen ymmärrettävyys oli hyvää, eivätkä esimerkiksi sosiaalialan termit jääneet kääntämättä. Kieli oli ammatillista mutta pysyi silti helppolukuisena. (Kantojärvi 2012b.)

7 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin opinnäytetyöprosessiani suhteessa sille aluksi asettamilleni tavoitteille. Lisäksi pohdin omaa oppimisprosessiani sekä käyn läpi niitä asioita joissa olisin voinut kenties tehdä toisin. Lopuksi esittelen jatkotutkimus- sekä kehitysehdotuksia, jotka voisivat syntyä jatkojalostamisidealla omasta opaskirjastani.

7.1 Sisältö ja tulokset – miten tavoitteet toteutuivat?

Mielestäni yksi tärkeimmistä työn tavoitteista oli saada tiivistettyä hyväksi paketiksi tarpeellinen määrä tietoa, josta olisi hyötyä niin toimeksiantajalle kuin myös itselleni oppimisprosessin kannalta. Aluksi tuntui, että opinnäytetyöhön tuli kirjoitettua mitä sattui, ja tietoa löytyi niin asiasta, sen vierestä kuin jostakin muualtakin. Lopulta voin kuitenkin sanoa olevani enemmän kuin tyytyväinen avainkäsitteiden valikoitumiseen ja tätä myöten syntyneeseen viitekehykseen. Teoriasta tuli tiivis, mutta silti kattava paketti, jossa oli otettu huomioon niin koulun kuin toimeksiantajankin toiveet.

Oppaassa olevan sisällön koin myös olevan erityisessä tärkeysasemassa; olemassa oleva teorian tieto tuli kääntää ruotsiksi, ja säilyttää se siis samalla kieliasultaan ja käännokseltään selkeänä mutta kuvailevana. Näin ollen taattaisiin se, että teorian tiedon luettuaan jokainen opaskirjan käyttäjä pystyisi oppimaan hänelle uusia tietoja ja jalostamaan siitä saamiaan oppeja ja taitoja eteenpäin omaan työskentelyynsä. Näin ollen entistä kokemuspohjaa tai teorian tietoa ei tarvittaisi.

Kokonaisuudessaan koen, että tuloksena syntynyt opaskirja ja raportti toimivat hyvin omina yksilöinä, mutta samalla täydentävät toisiaan yhdeksi suuremmaksi kokonaisuudeksi. Vaikka teoriapohja kummassakin on sama (oppaassa lyhenneltynä, karsittuna ja ruotsiksi käännettynä) ne kuitenkin tukevat toisiaan. Raportissa teorioita on laajennettu, ja esimerkiksi käsitelty vielä erikseen prosessiin ja projektiin liittyviä käsitteitä. Toisaalta tuo tieto olisi voinut olla sopivaa myös opaskirjaan, mutta pyrin pitämään oppaan

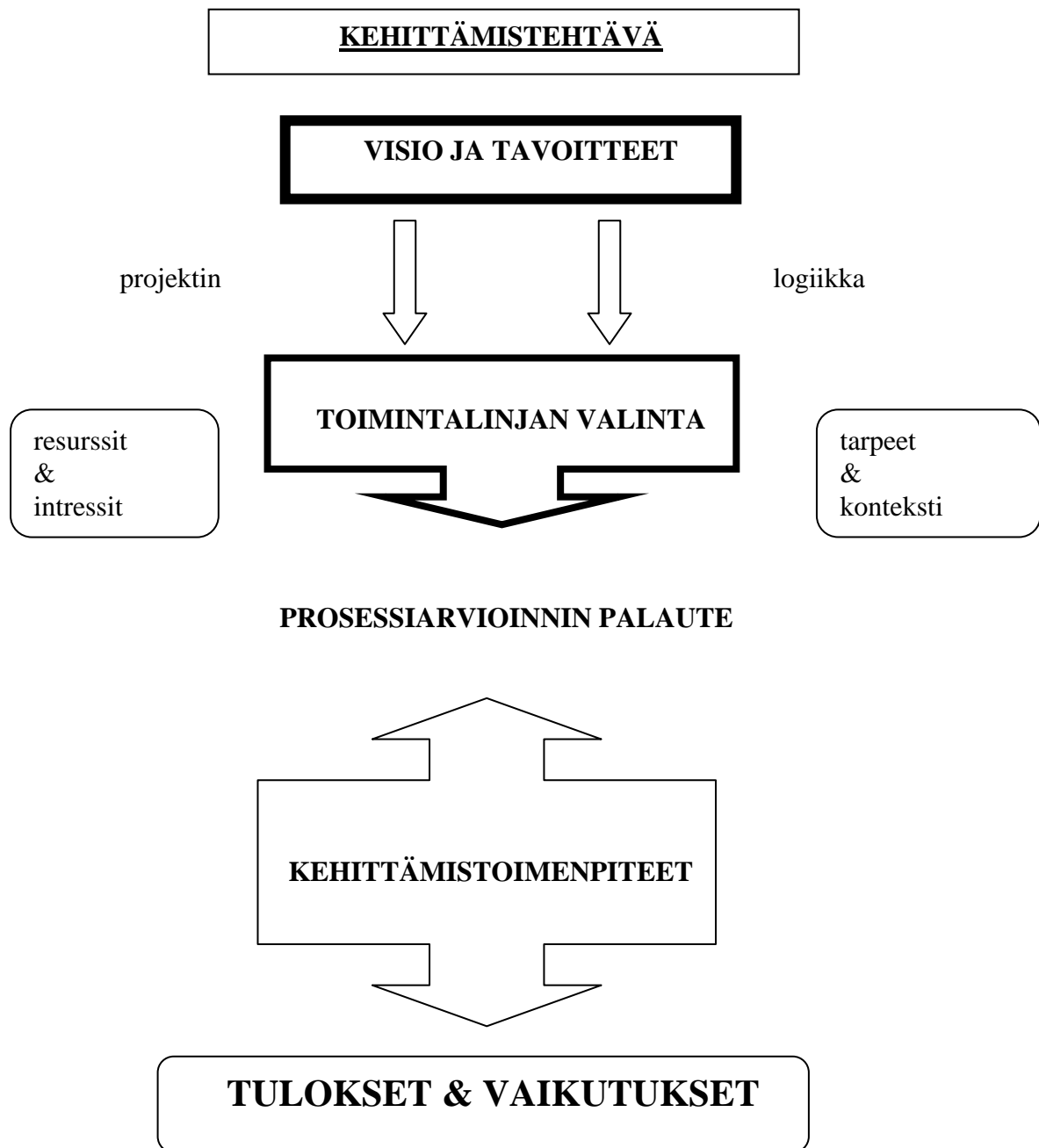
teoriasisällön mahdollisimman rajattuna ja käytännönläheisenä. Pyrin myös keskittymään itse asiaan eli luoviin menetelmiin ja niiden käyttöön mahdollisimman konkreettisella tasolla.

Toimeksiantajan mielestä kanssani oli helppo työskennellä koko prosessin ajan. Olin miellyttävä sekä avoin persoona, jonka kanssa oli helppo keskustella sekä vaihtaa ajatuksia. Lisäksi toimeksiantaja koki, että minulta pystyi kysymään mitä vain esimerkiksi prosessin vaiheista tai sen toteuttamisesta. Ohjaajani piti jännittävänä koko opinnäytetyöprosessini seuraamista, mutta toivoi että hänellä olisi ollut vielä enemmän aikaa neuvomiseen ja ohjaamiseen. Hän toivoi kuitenkin, että koin saaneeni häneltä tukea ja ohjausta koko prosessin ajan. (Kantojärvi 2012b.)

Koin saaneeni ohjaajaltani hyvin neuvoja, sekä vastaukset nopeasti pohtimiini asioihin. Omasta mielestäni myös toimeksiantajan puolelta työskenteleminen oli avointa, ja yhteydenpito toimi moitteettomasti. Olen positiivisesti iloinen saamastani palautteesta, ja siitä että opaskirja todella myös vastasi toimeksiantajan vaatimuksia. Olin itsekkin mielestäni onnistunut oppaan kokoamisessa, joten tällainen palaute sai minut heti hymyilemään ja ajattelemaan, että juuri näin opinnäytetyöni pitikin mennä – juuri tällainen siitä pitikin tulla.

7.2 Toteutuksen ja menetelmän tarkastelu

Seppänen-Järvelä (2004, 32) on muodostanut teoksessaan Prosessiarviointi kehittämissprojektissa – opas käytäntöihin taulukkokuvan projektin kehittämistehtävän toteuttamisesta, ja siihen liittyvien osatekijöiden suhteesta. Mielestäni kuvio 3 on mainio esimerkki omasta prosessipolustani, jonka käsitan kulkeneen kohtuullisen sujuvasti ja hyvin eteenpäin.



Kuvio 3. Projektin kehittämistehtävän toteutuminen. (Seppänen-Järvelä 2004, 32.)

Päämääräisesti visio ja tavoitteet pysyivät lopulta yllättävän samankaltaisina koko prosessin ajan. Tarkoituksena oli alusta alkaen laatia ohjekirja joka sisältäisi teoriaa sekä käytännön harjoituksia. Toki ohjekirjan sisällölliset asetelut sekä muotoilut ynnä harjoitteluiden luokittelu muuttuivat matkan aikana, mutta kuitenkin lopulta enemmän tuosta palvelevaan suuntaan

Opaskirja oli kaikista paras toimintalinja tutkittaessa yllä olevassa kuvassa mainittuja kehittämistehtävän tarpeita sekä konteksteja. Lisäksi itse koin henkilökohtaisesti, että omat resurssini sekä intressini tukisivat ohjekirjan tekoa. Opinnäytetyösuunnitelmaan kirjoitinkin seuraavanlaisen kappaleen:

Vaikka tiedän, että sisältöä huomattavasti ”vähäisempiä” juttuja tulevat olemaan esimerkiksi oppaan visuaalisuus sekä sen kääntäminen ruotsiksi, ovat ne myös jotenkin itselleni eräänlaisia kimmokkeita saada opas valmiiksi. Kieli on ensinnäkin minulle todella rakas, sekä visuaalisuus tärkeä asia. Tieto siitä, että saan jossain vaiheessa (eli siis teorian kerättyäni ja analysoituani sekä koottuani sen) ruveta työstämään näitä pieniä detaljeja, auttaa minua toivottavasti rämpimään ne vaikeatkin hetket yli. Kuten sanotaan: ”först jobb, sen lek.”

Näin prosessin lopussa mietittynä helpoimpia ja sujuvampia osioita olivatkin käänöksen tuottaminen sekä kuvien piirtäminen. Taustalla kulki toki koko ajan tieto myös teoriaraportin kokoamisesta, mutta sekään ei tuntunut enää ylitsepääsemättömältä, kun käsissä oli valmis ohjekirja. Konkreettinen tuotos helpotti raportin teorian ja sisällön muodostamista sekä valintaa esimerkiksi prosessikuvauksen ja menetelmien kirjoittamiseen. Toisin sanoen voin todeta, että henkilökohtainen oppimistapani vaati prosessin työstämisen vauhtiinsaattamiseksi konkreettista näkyvyyttä ja tulosta käsiini.

Projektityö ja prosessi sekä niihin liittyvät käsitteet kuulostivat ensi alkuun pelottavilta. Löydettyäni Seppänen-Järvelän oppaan Prosessiarviointi kehittämissuunnitelmassa (Stakes 2004) sekä Jämsän ja Mannisen kirjan Osaamisen tuotteistaminen sosiaali- ja terveysalalla (2000) prosessi ja sen eteenpäin kulkeminen saivat jotenkin selkeämmän suunnan. Tällöin oma prosessini saikin yllättävän helposti teoreettisen pohjan tukemaan kulkuaan, vaikka ensin tuntui että tällaiselle prosessipolulle ei voisi löytää ollenkaan teoriapohjaisia yhteneväisyyksiä. Lisäksi konkreettisesti sain tuntumaa siitä, miltä tuntuu kun oma, tekemäni työ pohjautuukin johonkin yleiseen teoriaan ja saan näin ollen nivottua käytäntöä ja teoriaa yhteen.

Palaute opaskirjasta antoi minulle myös viimeisen varmistuksen siitä, että opaskirja oli kaikista paras tapa toteuttaa tämä luovien menetelmien eräänlainen sisäänajo toimeksiantajalleni. Lähetin valmiin, pelkät teoriat sisältävän ohjekirjan ohjaajalleni, ja laitoin hieman myöhemmin myös muutaman kuvan mukaan havainnollistamaan tulevaa kirjan kuvitustapaa. Ohjaajani Sofia Kantojärvi tarjoutui itse katsomaan läpi myös sisällön

ohella kielioppia, ja tarkastelemaan opasta niin käyttötarkoituksen kuin myös kielen kannalta. Palaute oli seuraavanlaista:

"- - har nu hunnit läsa igenom arbetet. Jätte bra jobb! Och bra svenska. Små grammatiska saker men man förstår så bra vad du menar så inget att bry sig om! Det enda jag tänker du kan ändra är begreppet dagis till förskola - - men som sagt super jobb med fina bilder och jag önskar dig all lycka till!"

Vapaasti suomennettuna palautteessa todettiin minun siis tehneen hyvää työtä, ja käyttäneen hyvää ruotsia. Pienet kieliopilliset virheet olivat näkyneet siellä täällä, mutta toisaalta kieleni oli niin kuvailevaa että kielen tärkein funktio - ymmärrettävyys – oli äärimmäisen hyvää. Tämän, jo aikaisemmin lopullista koko prosessiarviointia ennen saamani palautteen turvin voin todeta tavoitteitteni täyttyneen enemmän kuin hyvin. Tavoitteiden tuoteistaminen ja näin ollen kehittämistoimenpiteiden kunniakas loppuunvienti oli onnistunut osa prosessia.

7.3 Oppimisprosessi ja ammatillinen kasvu – mitä opin?

Kaikista helpointa olisi tietysti todeta ja kirjoittaa oppineeni paljon. Tarkemmin ajateltuna kuitenkin olen sitä mieltä, että erityisesti opin käyttämään hyödyksi niitä taitoja, joita sosionomin koulutuksessa olen saanut ammatillisiin valmiuksiini. Oman tietotaidon hyödyntäminen, tiivis kirjallinen ilmaisu ja tärkeiden asioiden noukkiminen suuren informaatiotulvan seasta onnistuivat mielestäni hyvin – eivät täydellisesti, mutta paljon kypsemmin ja helpommin kun olin päässyt työhön ikään kuin kiinni.

Lisäksi koen oppineeni paljon projektityöstä ja sen kehittämiseen painottuvasta näkökulmasta. Projektin ja prosessin arviointi oli minulle suuri kysymysmerkki alusta suhteellisen loppuun asti, mutta vihdoinkin löysin siitäkin itselleni hyvää tarttumapintaa ja sain itse päähkäiltyä, mikä olisi tärkeintä prosessin arvioinnin moninaisuudessa juuri oman työni kannalta. Lisäksi väliaikainen palaute muodostui tärkeäksi, oppimista tukevaksi tekijäksi, ja pian huomasinkin heittäväni oman ajattelutapani esimerkiksi jonkin nippelitiedon tärkeydestä pois ja pääsin keskittymään suurempiin kokonaisuuksiin ja opinnäytetyöni tiiviyyteen.

Jouduin myös mielestäni miettimään uudestaan suhdettani luoviin menetelmiin – en voinut valita oppaaseen vain niitä eniten mieleen jääneitä harjoitteita, vaan jouduin oi-

keasti pohtimaan käytännön toteutusta juuri tuossa toimeksiantajan ympäristössä. Reali-teettien huomioiminen ja näin ollen resurssien käyttömahdollisuudet olivat mielessäni alusta asti, ja vaikka siltä ei ensi alkuun tuntunutkaan olivat ne aina alitajuisesti mukana harjoituksia valittaessa ja niistä kirjoittaessa. Tässä auttoi toki jo aikaisemmin saamani konkreettinen kokemus luovien menetelmien ohjaamisesta ja toteuttamisesta.

Paineensietokyky sekä monen langan samanaikainen käsissäpitäminen korostuivat varsinkin työn loppuvaiheessa, kuten myös priorisointi siitä mihin prosessin vaiheeseen (ohjekirja, kuvitus, käänös, raportti) keskittyisin milloinkin. Nyt voin sanoa, että lopulta tein aivan oikeat valinnat aloittaa ensin raportin kokoamisesta, jatkaa sitten ohjekirjan koostamiseen sekä käännöksen ja tehdä aina välillä ”iltapuhteina” kuvituksia oppaaseen. Jotenkin tällä menettelytavalla sain vihdoin ja viimein itselleni aivan kirkkaaksi ajatuksen siitä mihin tällä opinnäytetyölläni pyrin, ja kuinka sen saan kaikista parhaimpaan mahdolliseen muotoon joka täyttäisi niin koulun kuin myös toimeksiantajan vaatimukset sisällöistä, muodosta ja kokonaisuudesta.

7.4 Luotettavuuden arviointi sekä eettiset näkökulmat

Yksi asia, johon minun tuli luotettavuutta sekä eettisyyttä arvioidessani kiinnittää huomiota oli toimeksiantajan ja itseni välinen yhteistyö, sekä kummankin osapuolen sitoutumiseen prosessissa. Itse olen sitä mieltä, että yhteistyömme oli koko ajan mutkatonta ja saumatonta ilman ongelmallisia klikkejä tai väärinymmärryksiä. Kummallekin oli alusta pitäen selvää mihin pyritään, ja mielestäni sain nauttia harvinaista luottamusta toimeksiantajan puolelta. Tekemiini päätöksiin luotettiin, ja sain pitkälti vapaat kädet opaskirjan hahmotteluvaiheessa. Lisäksi luotin myös toimeksiantajaani siinä määrin, että oletin heiltä tulevan välitöntä palautetta jos huomautettavaa olisi asiasta tai toisesta. Molemmat osapuolet olivat sitoutuneita prosessiin, ja yhteydenpito koko opinnäytetyöprosessin ajan olikin toimivaa ja nopeata. Pääsääntöisesti yhteydenpito tapahtui tekstiviestein tai muiden pikaviestimien kautta – pidempää tekstiä tarvitsevat asiat ja esimerkiksi taustatietopyynnöt tein sähköpostitse. Jos mieltäni askarrutti ihan mikä tahansa asia, pystyin huoletta laittamaan siitä viestiä eteenpäin ohjaajalleni. Lisäksi he ottivat minuun yhteyttä oma-aloitteisesti, jos jokin osio esimerkiksi esittämistäni kysymyksistä oli jäänyt arveluttamaan tai mietityttämään heitä.

Mielestäni toimin itse koko opinnäytetyöprosessini ajan luotettavasti ja eettisesti. Pyrin pitämään mielessäni salassapitosäännöt päiväkodin ja täten toimeksiantajan mahdollisesti salassa pidettävistä asioista (esimerkiksi lasten ja työntekijöiden henkilöllisyys) ja pyrin reflektoidessani asioita ja kokemuksia prosessin varrelta esimerkiksi luokkatovereideni kanssa pitämään asiat yleisluontoisella tasolla. Koetin myös mielestäni antaa itsestäni kuvan opinnäytetyön tekijänä, joka tekisi tarkkaa ja huolellista työtä sovittuun aikatauluun mennessä. Hyvin lämpimät välit toimeksiantajaani edesauttoivat myös sitä seikkaa, että halusinkin pyrkiä mahdollisimman hyvään lopputulokseen.

Itse koen, että yksi opinnäytetyön luotettavuutta kannatteleva rakenne oli myös suhteeni ruotsin kieleen ja sen suhteellisen vankka osaaminen. Olin varma jo ottaessani opinnäytetyöni aiheeksi ruotsinkielisen ohjekirjan, että pystyn kääntämään teorian suomesta ruotsiksi niin, että ymmärrettävyyteen ei tarvittaisi sanakirjaa tai käännösapua toiselta henkilöltä. Olin myös valmistautunut opaskirjan teorian kääntämiseen esimerkiksi hankkimalla itselleni kirjastosta teoriakirjoja ruotsin kieliopista sanakirjojen ohelle. Raportin ohella koin myös tuotoksen luotettavuuden äärimmäisen tärkeäksi – tulisihan se olemaan yksi työkalu oikeasti olevassa työyhteisössä, mahdollisesti myös muille kuin vain kohdistetun osaston Solenin lapsille ja työntekijöille.

Lisäksi ajattelen, että pystyin lopulta kuvaamaan ja ajattelemaan omaa toimintaani suhteellisen selkeästi. Välillä tuntui, että koska kaikki oli itselleni niin läheistä ja lähellä, en jotenkaan saanut itsestäni esille niin tieteellistä ja teoreettista kirjoittajaa kuin olisi ollut tarkoitus. Kokemukset olivat todella tunnepohjaisia, ja siksi koetin ehkä saadakin raportista helposti enemmän pohdintaan pohjautuvan, hieman luovemman tuotoksen aikaan. Jossain kohdassa lukupiirin päätteeksi kuitenkin sain itselleni taottua järkeä päähän, ja kohdistettua tuon omalla tavallaan tunneperäisen luovuuden ohjekirjan tekemiseen ja viimeistelyyn. Raportti on kuitenkin paljon teoriapainotteisempi, ja osa sen luotettavuudesta johtuukin juuri tarkasta ja teoreettisesta tiedosta, jota kirjoittajan omat pohdinnat tukevat matkan varrella.

Itselleni parhaiten toiminut tapa selkiyttää ja jäsenellä toimintaa oli aivan yksinkertaisesti paperille piirtäminen ja hahmotteleminen. Lisäksi muistiinpanojen tekeminen esimerkiksi lukupiireissä, niiden yhdistely, yliviivaaminen sekä uudelleenjärjestely toimivat minun visuaaliselle silmälleni ja oppimistavalleni luotettavana tapana erotella ohje-

kirja ja raportti toisistaan. Lisäksi hetki, jolloin teksteiltään valmis opaskirja oli käsissäni, sai minut jotenkin konkreettisen ratkaisun partaalle – nyt opaskirja on miltei valmis, seuraavaksi haluan nähdä piteleväni käsissä opinnäytetyöraporttia liitteineen.

Jos jotain olisin tehnyt toisin, olisin ehkä alun pitäen harkinnut raportin sisällön muodostamista pidempään, ja ruvennut kirjoittamaan sitä ehkä jopa aivan uudelle pohjalle. Nyt jatkojalostin aina opinnäytetyösuunnitelmaa eteenpäin, mikä ehkä omalla tavallaan sulki pois ajatuksen siitä että tuloksena pitäisi olla toiminnallisen opinnäytetyön raportti, jonka päämäärät ovat kuitenkin aivan erilaiset kuin tavallisella suunnitelmalla tai raportilla.

Toisaalta olisin halunnut ehkä tehdä opaskirjasta vielä laajemman kokonaisuuden, ja käyttää esimerkiksi kuvitusten tekemiseen paljon enemmän aikaa ja tarkkuutta. Vaikka toisaalta voin sanoa olevani tyytyväinen kumpaankin tuotokseeni, en sano ettei niissä olisi vielä enemmän parantamisen varaa. Vaikka toiminnallisessa opinnäytetyössä tärkeätä on aina toimeksiantajalle tuleva tuotos, olisin silti voinut ehkä ajatella raportinkin sisältöä ja ”hyvyyttä” vielä enemmän kuin nyt.

7.5 Jatkokehitysehdotukset

Kokisin ehkä tärkeimpänä kehitysehdotuksena esimerkiksi eräänlaisten koulutusten tai työpajojen järjestämisen koko työyhteisölle. Työpajoissa voitaisiin kokeilla erilaisia luovien menetelmien harjoitteita, sekä pyrkiä luomaan niistä toimivia kokonaisuuksia esimerkiksi tiettyjen teemojen ympärille. Näin ollen kirjan teoreettiset (vaikkakin toimeksiantajan mielestä selkeästi kuvatut harjoitukset) tulisivat vielä läheisimmiksi ja ikään kuin tavoittaisivat matalakynnyksisyyden. Koen myös, että luovissa menetelmissä tärkeää on myös omakohtainen kokemus harjoitteiden tekemisestä.

Lisäksi yksi jatkokehitysehdotus voisi olla jonkin suuremman kokonaisuuden ympärille koottava ohjekirja, jossa kaikista harjoitteista olisi koottu esimerkiksi lapsen hoitovuoden sopiva kokonaisuus, siis eräänlainen pitkä prosessinomainen luovien harjoitusten sarja. Tällä vuosiohjelmalla voisi olla erilaisia tavoitteita, kuten esimerkiksi lapsen ryhmäytyminen, kielen tai vaikka itsetunnon kehitys.

Lisäksi opasta voisi jatkojalostaa eteenpäin vaikka kokonaiseksi opassarjaksi, käsittäen tarkemmat tiedot ja laajemmat harjoitevalikoimat tietyn toteutustavan ja teeman (esimerkiksi musiikki, kuvataide, draama, liikunta) harjoitteista. Näissä oppaissa pystyisi hyödyntämään hyvin myös esimerkiksi sovellettuja musiikkiterapian tai draamakasvatuksen metodeja sekä harjoituksia. Lisäksi harjoitteista voisi koota oppaita, joiden harjoitteet olisi suunnattu vielä tarkemmin jollekin toiselle päiväkodin ikäryhmälle (esimerkiksi 0–3 -vuotiaat tai esikouluikäiset).

Lähteet

- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino OY.
- Hayes, M., Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Kerava: Otava.
- Helenius, A. ja Korhonen, R. (toim.) 2008. Pedagogiikan palikat: johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 12-14. 112-15.
- Hintikka, A-M. (toim.) 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi - Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino OY. 69-71.
- Hyvärinen, A. 2010. Tsemppiä ohjaajille – opas harrasteryhmien ohjaajille Opintokeskus Kansalaisfoorumi 2010.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Jämsä, K. & Manninen, E. 2000. Osaamisen tuotteistamisen sosiaali- ja terveystalalla. Helsinki: Tammi.
- Kantojärvi, S. 2012a. Taustatietoja toimeksiantajasta. Email soofiaaa@hotmail.com 3.9.2012.
- Kantojärvi, S. 2012b. Palaute oppaasta sekä koko prosessista. Email soofiaaa@hotmail.com 22.10.2012
- Karonen, R ja Lauriala, A. 1986. Kokeileva koulu. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Katuman päiväkotit, 2012. Pedagoginen dokumentointi.
<http://www.hameenlinna.fi/Lapsiperheiden-palvelut/Varhaiskasvatuspalvelut/Varhaiskasvatuskeskukset/Itainen-alue/Katuman-varhaiskasvatuskeskus/Katuman--paivakoti/Toiminnastamme/Pedagoginen-dokumentointi-ja-teematyoskentely/> 23.9.2012.
- Lenz Taguchi, H. 1997. Varför pedagogisk dokumentation. Tukholma: Stockholms Universitets förlag.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan! - vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Montessori Droppen – Om oss. 2011 <http://montessoridroppen.se/51/om-oss.html> 13.5.2012.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-paino.
- Nietosvuori, L. 2008 Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä Teoksessa
- Parkkonen, H. 1991. Auta minua tekemään itse ; Montessorimenetelmän sovelluksia. Porvoo: WSOY.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä – Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark OY.
- Ruokonen I., Rusanen, S. ja Välimäki, A-L. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino. 85-86.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Kehittämistyö ja arviointi teoksessa Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Tampere: Tammer-paino OY. 91-92.
- Seppänen-Järvelä, R. 2004. Prosessiarviointi kehittämissuunnitelmassa. Opas käytäntöihin. Stakes, FinSoc Arviointiraportteja 4/2004. Helsinki.
- Silfverberg, P. 1996. Ideasta projektiksi – projektisuunnittelun käsikirja. Helsinki: OY Edita AB.
- Solatie, J. 2009. Luova lapsi oivaltaa, oppii ja pärjää. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Stakes, 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet; oppaita, 56. Saarijärvi : Gummerrus kirjapaino Oy.
- Ståhle, P. (toim.) 1993. Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus. 14-18.
- Ukkosmaine 2007. Nöpönenä.
http://www.ukkosmaine.com/musiikki_sanat.php#nopenena.22.10.2012.
- Virkki, P., Somermeri, A. 1992. Projektityö – kehittämisen moottori. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- YLE Perämeri. 2010. Torniolaislapset jonottavat montessori-hoitopaikkoja naapurimaasta. http://yle.fi/uutiset/torniolaislapset_jonottavat_montessori-hoitopaikkoja_naapurimaasta/5629488 3.10.2012.

Toimeksiantosopimus

LIITE 2

NORTH KARELIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
AGREEMENT FOR A THESIS

CONTRACTING PARTIES:

ORDERING PARTY Montessori Droppen, skola & förskola

Contact information: Skomakergatan 33, 953 34 Haparanda, Sweden

STUDENT Elina Pesonen

Contact information: Phone: +358 50 411 6331, elina.pesonen@edu.pkanck.fi

COMMISSION AGREEMENT:

Student (Elina Pesonen) is doing a thesis to Montessori - Droppen, a result of thesis will be a guide - book how to use creative methods in Montessori - Daycare Guide - book will be done in Swedish, and comprehensive abstract will be also done ~~in~~ Swedish.

Concerning the agreement, the parties have today agreed about the following (e.g. financing, deadlines)

Ordering party

Ordering party supports student carrying out the thesis providing the necessary information and internal data how it is deemed the most appropriate.

Student(s)

Student is doing a guide - book and report to ordering party about using creative methods in Montessori - environment. All information is ~~not~~ used only for thesis. Thesis will be ready not later than March 2013

The advisor for the thesis at North Karelia University of Applied Sciences:

Paivi Pitkuri & Tommi Kinnonen

The commission and its results are confidential until ___ / ___ . ___ at the following terms:

Date and signatures

8.6.2012


Client


Student

Handbok för Kreativa Metoder

- **vad är dem, hur
använda dem,
till vem är dem
passande?**

INNEHÅLL

1	MONTessorIPEDAGOGIK	4
2	GRUPPDYNAMIK	5
3	KREATIVA METODER	9
4	PEDAGOGISK DOKUMENTATION	10
5	ANVÄNDNING AV METODER OCH UPPGIFTER	10
6	FANTASI & LEK	12
6.1	Fantasiresan I – resan med mig själv	12
6.2	Fantasiresan II – resan med gruppen	13
6.3	Robot	15
6.4	Skrattlek i fiskbenform - fiskbenskratt	16
6.5	Ljudlandskap	16
6.6	Klädnypajage	17
6.7	Röra färg eller material	18
7	RÖRELSE & KROPPKÄNNSDOM	18
7.1	Målningrörelse	18
7.2	Strömlek	19
7.3	Atom	19
7.4	Känslagående	20
7.5	Ljud och rörelse	20
7.6	Musikgympa	21
7.7	Par-rörelse	21
7.8	Stöta svamparna	22
8	BEKRÄFTNINGEN AV UTTRYCK	22
8.1	Berättelsegrej	22
8.2	Det här förtjusar mig – det här förargar mig	23
8.3	Att uttrycka sin åsikt i sträcka	23
8.4	Trollspö	24
8.5	Form och färg	25
9	UTVECKLINGEN AV SJÄLVKÄNSLA	25
9.1	Styrkatavlan	25
9.2	Självporträtt med stängd ögonen	26
9.3	Den här bilden idag	26
9.4	Barnens egen pärm	27
9.5	Självporträtt II	28
9.6	Känslamätare	29
10	GRUPPARBETE	29
10.1	Gemensam målning	29
10.2	Gruppmusik	30
10.3	Kämpninsskri	31
10.4	Människa till människa	31
10.5	3 händer 2 fötter 1 huvud (Fantasidjur)	32
10.6	Djurfamilj	32
10.7	Spindelvägg	33
10.8	Grannystan	33
11	MIN EGNA STYRKA SIDOR	34
11.1	Bara jag	34
11.2	Jag också!	34
11.3	Ett brev till sig själv	35

11.4 Sagotering	35
LITTERATURFÖRTECKNING.....	37

1 MONTESSORIPEDAGOGIK

Rötterna av montessoripedagogik är i 1870-talets Italien. I dessa tider kunde man se att idealisering av frihet var i stor position, och därför är frihets princip en av de viktigaste i montessoripedagogik. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 171) Grundaren av pedagogiken, Maria Montessori (född 1870) var Italiens först kvinnliga läkare, antropologi, pedagog, psykiater och kombattant för kvinnornas och barnens rättigheter. (Lauriala 1986, 82)

Montessoripedagogik ångrar den vanlig uppförstningstanke att vuxen är lärare och barn är studerande. I den här alternativ pedagogik barnet är huvudperson av aktion, och får sig själv att lära sig och till exempel välja fritt sina uppgifter och röra sig hur han eller hon vill. Man använder inga belöningen eller sanktioner – det är viktigare att tro till barnens egen glädje när man förtjänar resultat. Det är det bästa möjligt sättet att uppmuntra och belöna barn. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 7)

Montessoripedagogik har några olika grundläggande principer, som man använder samtidigt när man använder pedagogik själv. En av de viktigaste är att respektera alla andra människor (Lauriala 1986, 82). Maria Montessori har också tänkt, att om man respekterar barn, lär barn sig att respektera alla andra. Dessutom montessoripedagogik håller med sina andra principer liksom olikhet är rikedom, man måste göra en frihets atmosfär till barnen och man måste betona gemensamt arbete och respekteringen. (Lauriala 1986, 82-83)

Många av tänkarna som Maria Montessori har sagt är mycket aktuella i nuförtiden också. Hennes observation har fått senare vetenskapligt stöd från psykologi, och många av hennes tanker har varit jämförbara till exempel 80-talets målsättningar, som har reglementerat till Finlands grundskola och dess utvecklingssträvan. (Lauriala 1986, 82)

Montessoripedagogik använder uppdelningen av barnens fyra olika känsliga PERIODER. Första perioden tar ungefär sex år, och under alla perioderna man utvecklar barnens (och individens) personlighet. Då behöver man kärlek, skydd, självständighet och social interaktion. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 23). Jag ska koncentrera nu till första sensitiva period, för att målgruppen till uppgifterna är barnen mellan 0-6 år. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 24)

Under första perioden barnen har fäst sig till sina föräldrar, hem och familj. I den här åldern barnen är inåtvänd, och dem vill vara alltid med deras familj, och när dem är ytterst unga – med deras mamma. Principen av första perioden är att få barnen att verka självständigt i sitt område. Ju bättre barn klarar sig själv, desto mer utvecklar och styrker hans eller hennes självkänsla. (Stähle 1993, 15)

I utvecklingsperiod (0-6 år)

-basfrågan: VAD?

-barn syftar sig till fysisk självständighet

-Känsliga perioder: motion, språk, ordning, detaljer och folkvetterna

När barnen är ungefär tre år gammal, har hon eller han uppnått en del, där barnen har en vilja och färdighet att ta emot regi om sitt arbete och arbetande. Tidigare till barnens lärande var karaktistiks att ”suga information till sig själv” från området automatiskt, i den här åldersperioden hon eller han gör det med medvetande. Barn alltså lär och adopterar sitt område, men vill ha avisningar och orsakerna. Via exempel kan man formera följande sats: ”När barn före sitt tredje år frågade ’vad är den här’, frågar barnen nu ’varför’”. (Parkkonen 1991, 21-22)

2 GRUPPDYNAMIK

Gruppens anmälda tecken är vanligtvis gruppens storlek, meningen, regler, interaktion, hur man delar arbetet, olika rollerna och ledarskap. Generellt i alla grupperna finns några vissa behörigheter, och operationen av hela gruppen lägger grunden för de här reglerna. Gruppen är alltså en mängd (minst 3 människor!), och i deras aktion kan man se att alla ”villkorna” fyllas.

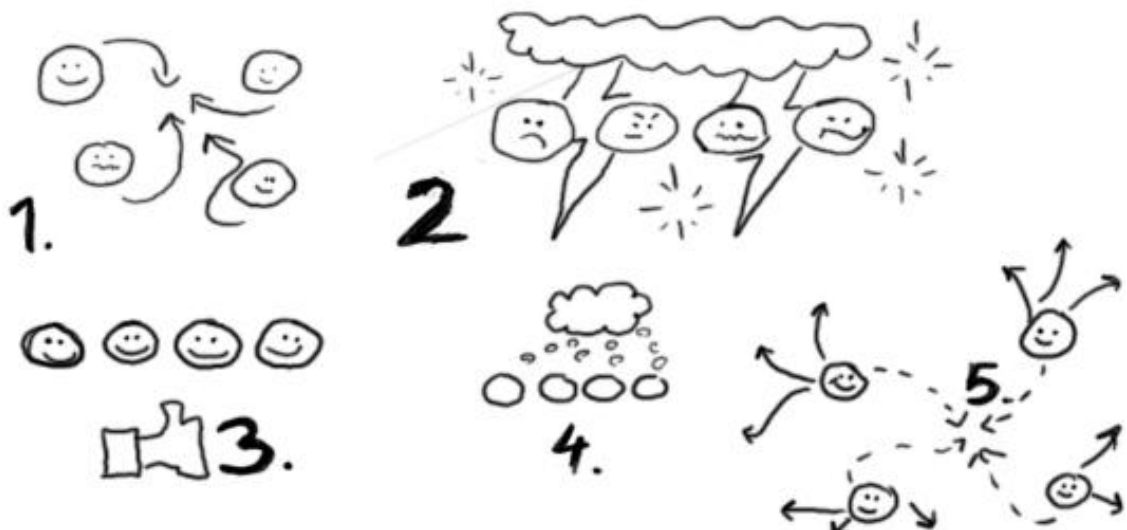
När man beser gruppen, skulle man alltid komma ihåg att alla grupperna formar sig från individer. När individerna jobbar, dem producerar en grupp tillsammans. Gruppens aktion och tillvaro beror på personlig insats av varje gruppmedlem. Individuets aktion självständig, aktion av gruppshelhet och område är i inbördes korrelation. (Jauhiainen & Eskola 1994, 14)

När individ utvecklar sig, är viktig att man kan delta och höra i något, bli godkänt, medverka och påverka. När man deltar i gruppens aktion och svarar samtidigt andra människors förväntningar drar man en gräns mellan sig själv och område (och då relaterar man sig själv till sitt område) - den här ökar sin medvetenhet om människan själv, inringande värld och deras relation. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15) Man kan säga att gruppen är verktyg att öka självkänsla (reflektion) för individ. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15-16)

Väsentlig till varje grupp är formering från olika, avskilda individer till en helhet. Den här fuseringen är process, och om processen kan man identifiera olika utvecklingsperioder som följer varandra. Alla de här perioderna är samma till varje grupp, men förekommande och genomgående kan vara till varje grupp enormt individuell. En period kan ta längre tid än andra, och någonsin kan hända så att alla perioderna är genomgått under ett möte. (Repo-Kaarento 2007, 70). Det kan vara också möjligt, att grupp fastnar sig till exempel till första period, och kan aldrig arbeta som i fungerande grupp (Repo-Kaarento 2007, 70)

En av de vanligaste sätt att beskriva gruppens utvecklingsperioder är enligt Bruce Tuckman, som har bestämt fem olika perioder till gruppens utveckling när man talar om gruppdynamik och formingen av grupp. Perioderna är följande:

- **forming**
- **storming**
- **norming**
- **performing**
- **adjourning**



När grupp formar sig behöver alla medlemmar i gruppen regler och anvisningar till sin aktion. Dem har uppfattning av det, vad människor förväntar från dem och dem kan bete sig enligt de här förväntningarna. Lärarens eller handledarens roll betonas när man har börjande grupp. Lärare eller handledare har viss makt att göra regler - eller åtminstone påverka till dem kraftigt. En förutsättning för att lära sig i samverkan är att man kommer ihåg att hjälpa gruppdeltagarna att bli bekanta med varandra. (Repo-Kaarento 2007, 71-72)



I ny grupp talar man försiktig, och man är avlägsna. Gruppmedlemmarna övervakar hurdana människorna finns i gruppen, hur dem agerar och hurdana roller dem har. På samma gång gruppernas medlemmar söker sin egen roll och status i gruppen. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 24)

När grupp har blivit lite bekant med varandra, kommer man till den där punkten där flera grupper genomgår något slags kris. Medlemmarna kan tävla, ifrågasätta andra medlemmar eller ledare i gruppen. Krisperiod är ännu viktigt till gruppen, för att alla medlemmar skulle binda sig till grupparbete och gemensamma regler. När gruppen är i krisperiod, är viktigt att lärare eller handledare kommer ihåg att uppmuntra grupp att ge kritik och råd till att leda kritik. Krisperiod är bindat till utveckling av grupp, och det betjänar lärande – när situation balanserar, grupp är oftast mer färdig att arbeta mot gemensamt målsättning. Det här kan visas i lärandestämning, t.ex. att man hjälper varandra. (Repo-Kaarento 2007, 71-72)



Gruppens medlemmar börjar kommentera andras tankar och uttrycka avvikande åsikter. Mindre glada och godkännande eller kvävande känslorna börjar stiga upp. - - I gruppen kan man märka resning mot gruppens ledare och kontroll, friktion kan också tillkomma. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 25)

När man talar om att lära sig genom samverkan måste man komma ihåg att reglerna reglerar allt samverkan. De här reglerna är oftast sådant, att man inte talar om det eller man inte lyfter dem fram – dem är oskrivet. Dessutom passningen av reglerna går i allmänhet betingade med förväntningar och förerfarenheter. Gruppens storming-period är generellt hjälpsam när man gör reglerna för grupp – efter storming medlemmarna vet varandra bättre och dem är färdiga att ta ansvar från grupp och börjar fastställa gruppens regler. (Repo-Kaarento 2007, 72-73) Det är alltid bra att återkomma och kolla reglerna i framtider och när man arbetar, och bedöma är dem fortfarande passande till gruppens aktion och målsättningar. (Repo-Kaarento 2007, 73)

Gruppens medlemmar vågar och kan presentera och hantera kritik. Mellan gruppens medlemmar härskar samförstånd och respektering. – I den här perioden gruppens energi riktar sig till att genomföra målsättningar. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 26)

När gruppen har kommit till bra arbetsstämning, är viktigt att lärare tar hand att arbete stannar med att efterbilda basuppgift. I generellt kan man tänka att basuppgift till gruppen är lärande, och målsättning är att befordra varje individs lärande. Lärande i helt gruppen kan befordras med att observera gruppen och dess medlemmar när man ger respons. På övervakningsnivå är bra att beakta helhet och dess delfaktorna. (Repo-Kaarento 2007, 73-74)

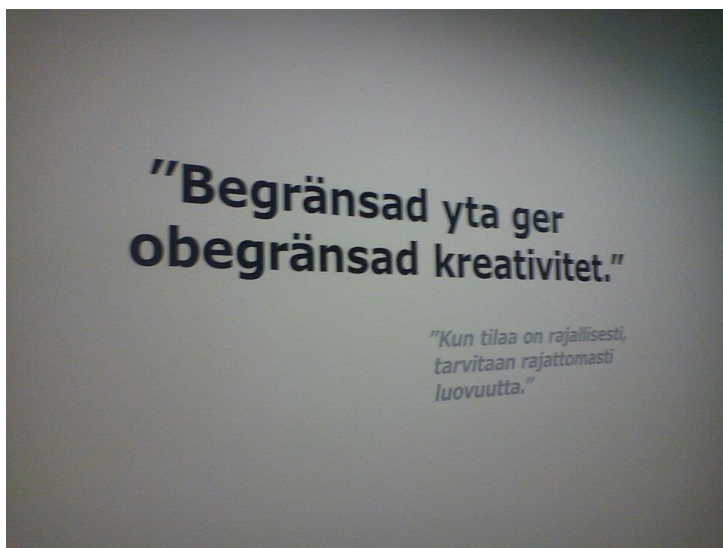


När grupp slutar sitt "liv" är det ju förstås melankolisk men också festlig. Under gruppens aktion har man förverkligat målsättningar, och grupp har uppfyllt sin basuppgift. För att lärande inte ska sluta på en gång är bra att komma ihåg att också i den här perioden av lärande kan man befordra det med personliga och gruppens gemensamma bedömning diskussioner av lärande-process. Den här utvecklar elevernas färdigheter att lära sig av lärande. (Repo-Kaarento 2007, 74)

Slutet av gruppen aktiverar i på känslanivån tidigare erfarenheterna av lämning. Medlemmar i gruppen kan känna stark skillnadsängsla, sorg, nostalgi och lättnad. - - Skillnadsängsla kan mildras med att planera gemensamma förtättningsmöterna och löfte att hålla kontakt. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 26)

3 KREATIVA METODER

Kreativa metoder är en metod, och med hjälp av den här metoden kan man arbeta i socialbransch. Kreativa metoder är ett slags av konst-driven, funktionella metoder vad menar att med kunder man kan arbeta med t.ex. musik, texter, drama eller bilder. Man tror att såna här konstformer har intryck till människas hälsa och välmående. (Nietosvuori 2008, 135—136.)



Konst-driven kreativa och aktionrika metoder ger många möjligheter som arbetsverktyg, för med dem (t.ex. socio-nom) kan fördjupa aktion med kunderna och ge åsikt till dem för att bese sitt eget liv och sig själv som ett individ och medlem av samfund. Kreativa metoder kan också bringa

glädje och modighet så väl till kundens vardag som till också anställds egen arbetsamfund. I bakgrunden ligger föreställning att konst, kultur och kreativitet har en stor betydelse i människans liv och medvetande av det att själv resultat av aktion inte är relevant – viktigare är vad händer i gemensamt arbetsprocess. (Nietosvuori 2008, 135-136)

Många forskare ser observeringen av konst och kreativitet i socialbranchens arbetsmetoderna motiverad – däröver att dem har positiv intryck till människas hälsa och välmående dem ökar ofta aktiv deltagning och upplevelsen av upplevelsel, delaktighet och gemensam arbete. (Nietosvuori 2008,137) Rollen av konst och kultur kan man se att

vara i formering av gemensamt identitet, och det är utmärkande. Från gemensam identitet kan skapas vi-känsla, som däremot skapar social kapital och hälsa. (Nietosvuori 2008, 137)

4 PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Med pedagogisk dokumentation menar man beteckningen av barnens aktion med bilderna och skrivande texter. Med dokumentation syftar man till tillräckligt exakt beteckningen. Man ska granska frukter gemensamt med anställda, barn och föräldrar. Dokumentation bjuder en möjlighet till vuxen att främja sig med barnens värld – hur varje barn utvecklar sitt eget sätt att lära och få information. (Katuman päiväkoti / Katuma föreskola, 2012)

Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete. (Lenz Taguchi, 1997, 15)

Liksom Lenz-Taguchi säger, gemensamt reflektionsarbete barnen emellan, pedagoger emellan och även familjen och förskolen emellan kan närma lärarna och pedagogerna mot frågorna som hur kan vi tolka signalerna och ge dem mening på ett nytt sätt, eller vad är det för signal jag ger ett barn när jag instruerar det i hur man gör en lergubbe? (Lenz Taguchi, 1997, 15) Man skulle kunna säga att dokumentation och reflektion om det berättar något om det där förhållningssätt och barnsyn eller förkroppsligar i tanke och handling. (Lenz Taguchi, 1997, 17) När man bedriver pedagogisk dokumentation på sin arbetsplats, syftet är att försöka synliggöra och förstå konstruktioner (mänskliga, sociala och samhälleliga) så att man som pedagog kan öppna sig för nya konstruktioner. (Lenz Taguchi, 1997, 19)

5 ANVÄNDNING AV METODER OCH UPPGIFTER

Uppgifterna har delats i sex olika delar. Dem är fantasi och lek, kroppskänedom, bekräftingen av utveckling, självkänsla, grupparbete och barnens egen styrka sidor. Delningen är inte absolut – fast någon uppgift är i särskilt kategori, kan det vara passande till en, två eller tre andra. Därför har jag försökt att skriva under varje uppgift vad de

”viktigaste” sakerna är som uppgiften betonar. Och om man bearbetar med uppgifterna, kan betoningen förändra märkligt!

Basform till uppgifterna är följande: först har jag skrivit om mål av uppgiften. Sen följer med lista, där har jag skrivit allt du behöver göra uppgiften – mest är det sådana saker som betalar inte mycket och är lätta att skaffa. Efter det kommer huvudsakliga instruktioner – vad, hur, när, till vem? Några av de här instruktionerna kan verka vara för inskränkt, men en av kreativa metoders huvudidé är att bara ge tipsar och tankar – anställd är ju expert att säga hur är bäst att organisera uppgifter just till sin grupp.



Delarna respons och OBS! finns inte efter varje uppgift. Några av uppgifterna är sådant, att respons och diskuterings inte är nödvändig. Det räcker att vuxen vet om barnen har behov att prata till exempel om känslorna eller några andra sakerna som har gått upp vid uppgiften (kanske någonting som skrämmer dem osv.) Samma sak är med delen OBS! – någonsin är det bara enkelt en uppgift och det är det. Men om det känns att du behöver göra något annat efter uppgiften, var inte rädd för att göra det! Det ska vara helt okej att lita på sina känslor och göra så du ser bäst.

Det beror helt om gruppen, ålder, antalet av barnen och så vidare hur man gör uppgifterna. Också materialen är inte så slutliga, du kan alltid anpassa! Ha modighet, nyfikenhet och glädje att göra uppgifterna, men komma ihåg några tumregler till uppgifter:

- **FRIVILLIGHET** – om barnen inte vill berätta någonting, visa sin målning eller så, man ska inte tvinga! En del av kreativa metoder är att ge yta och tid, kanske när du ger möjlighet att fundera lite och titta från andra bordet, ska den där blyg barn sen också delta lite modigare
- **SITUATIONMEDVETANDE**- om barn har haft stora känsliga saker på sitt liv, kan det vara bra att fundera lite vilka metoder man använder. Vill man hantera saken med barn, eller ge utrymme till barn att välja vad han eller hon vill göra.
- **BLI ETT EXEMPEL** – Någon kan tänka att de här uppgifterna är svårt att göra med barn, så göra uppgifterna förhand själv för att du vet vad är bäst sätt att ge råd till barn. Gör sakerna själv, testa olika sätter att uttrycka dig, var modig att fråga råd! Utveckla uppgifterna för att dem passar bäst till dig och din grupp – glöm inte stöd av arbetskamrater och din egen fantasi! Kanske du kan också hitta ett bra sätt att reflektera sakerna genom uppgiftet.

6 FANTASI & LEK

6.1 Fantasiresan I – resan med mig själv

Mål: Utveckla fantasi, självkänsla och ha interaktion med andra

Vad du behöver: Lugn och tyst rum (om du vill, kan du matta ljuset)

Gör så här: Varje av deltagare ska ta sin egen plats från rummet. Man måste bestämma det själv, och välja en plats som känns bäst. Läraren berättar alla att blundrar, och sen tänka någon viktigt eller trevlig plats (det kan vara vad som helst: hem, lekplats, skogen osv.)



Beroende på hur gamla barnen är, kan man hjälpa resan till trevlig plats med några frågor:

-vad ser du där?

-vad kan du höra?

-kan du lukta någonting?

-kan du smaka någonting?

-vad känns du? (känslan eller någon konkret sak att känna t.ex. värme, vinden)

När man har ”resat” till sin favoritplats, ska man vakna sig så småningom tillbaka till platsen här och nu. Man ska ge tillräckligt tid till alla att väcka sig upp. Det är viktigt att notisera, att någon kan bara öppna ögonen, någon kan nästan somna. Alla ska fortsätta när alla har vaknat.

Respons: Man kan formera en ring, eller lyssna alla från sina egna platser. Det viktigaste är inte att veta allt vad man har fantasierat, än bara ge en möjlighet att dela erfarenheter eller berätta om någonting i resan har varit speciellt viktigt osv.

OBS! Kom ihåg, att delningen av känslor och erfarenheter kan vara lite svårt med barn – ge en möjlighet att berätta med egna ord eller hjälpa lite med några frågor. Barnen kan välja att berätta ingenting.

6.2 Fantasiresan II – resan med gruppen

Mål: Utveckla fantasi, grupparbete och ha interaktion



Vad du behöver: Lugn och tyst rum eller rum med musik i bakgrunden

Gör så här:

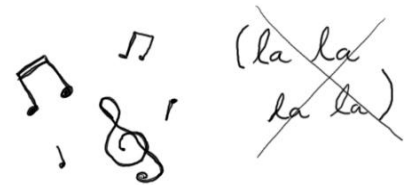
- A) Bestäm tillsammans med barnen en plats, där ni ska resa. Barnen ska stänga ögonen, och du är en ledare på den här resan! Du kan berätta till barnen t.ex. följande saker:
- hur reser ni
 - vad kan ni se under resan
 - hurdant är väder
 - vad ska ni göra först när ni kommer fram
 - vad man kan se först
 - beskriva hurdant resmål ser ut, kan man höra någonting osv. – använd ord som är beskrivande och abstrakt med modighet!
 - kom ihåg att preparera att resan ska ta slut (nu ska vi gå tillbaka till tåget/bussen/flygplanet och där ska vi packa ihop/vinka till djuren osv.)
 - låt varje barn att vakna upp från resan och diskutera fritt med kompisarna
- B) Om förskola har något tema eller ämne, kan fantasiresan vara en bra uppgift att orientera barnen med saken. Sen kan man göra så, att vuxen har skrivit en färdig text (på sig själv eller med barnen) och alla har en gemensamt samlingen med stängd ögonen och vuxen att läsa texten. Man kan försöka olika textformer – ramsor, sagor, texten med beskrivande ord eller text som innehåller faktor. Med stängda ögonen barnen har en möjlighet att koncentrera sig till att höra texten.
- C) Om man vill fokusera barnen att utveckla fantasin, kan man söka en beskrivande citrater från olika böcker, och reservera tillräckligt tid och rum för att bara läsa till barnen. Musik kan också vara i bakgrunden (komma ihåg att kolla punkt OBS!). Viktigaste är att notisera språket – med yngre barn lite mer konkret språk än med lite äldre (vuxen vet bäst hurdant språk man kan använda med sin arbetsplats barn)

Respons:

- A) Efter barnen har diskuterat fritt om resan, samla dem alla ihop och gå en rund där alla har en möjlighet att berätta t.ex. vad var bäst/roligaste eller kanske mest skrämmande i resan. Kom ihåg att det är viktigt att vuxen också berättar någonting och ger en exempel. Efter alla har haft sin tur, kan ni till exempel diskutera tillsammans vart ska ni resa nästa gång och samla idéer!
- B) Efter resan är det viktigt alltid att diskutera – något barn kanske undrar någonting, eller har en fråga att fråga. Igen är det viktigt att ge alla en möjlighet att berätta, men inte tvinga någon att göra det. Efter så här resa finns där en bra möjlighet att fortsätta med saken med olika metoder – rita/måla/pyssla någonting, göra en lek omkring temat, göra ett skådespel osv.

- C) Diskussion och bearbetning med barnens fantasivärld kan göras med att rita, måla eller pyssla – man kan använda barnens egna styrkor eller försöka att utveckla uttryck med någonting helt annorlunda (ler, pappersmassa, naturmaterial...)

OBS! Om du väljer att ha musik i bakgrunden, välj någonting som är instrumental. Det är också viktigt, att instrumental-version inte är bekant till barnen så att dem inte ska börja fundera hur går lyrik i melodin av t.ex. Pippi Långstrump. Var modig att välja musiken som låter neutral - var medveten att musiken passar just på det här tillfället om låten låter särdeles glad eller ledsen!



6.3 Robot

Mål: Interaktion med andra, kunskap att hålla med gemensamma regler

Vad du behöver: Jämnt antal av barnen, musik om du vill, området som är tillräckligt stor och märkt t.ex. med koner, kuddar eller snör.

Gör så här: Dela barnen parvis, en av par är en robot och andra är handledare. Rollerna ska bytas, så att alla har en möjlighet att vara en robot och handledare. Ha ett område (triangel, cirkel, fyrkant) märkt ut med t.ex. kuddar. Du kan också märka en start- och målpunkter om du vill.

Robot kan göra bara fyra saker: gå fram, stoppa, gå till vänster och höger. Handledare bestämmer vad robot ska göra, och styrar robot med handen i robots rygg.

- en hand i robots rygg: framåt
- hand på höger sidan: vända till höger (90° sväng)
- hand på vänstra sidan: vända till vänster (90° sväng)
- båda händerna i ryggen: STOP!

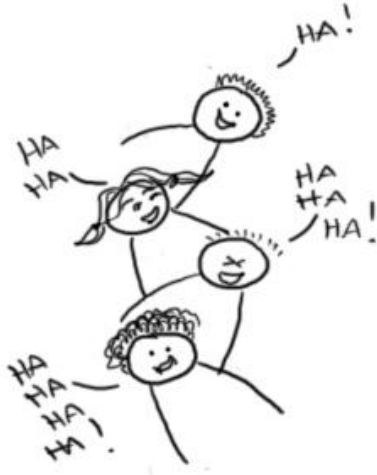


Om robot träffar ett hinder eller områdets kant som har märkt, robot stannar och bara stampar på stället tills handledaren kommer och ger en signal till ryggen. Olika hinder kan läggas i området, och göra en äventyr bana! Man kan också prova på att en handledare har fler robot att leda.

Respons: För att den här går bra som lek, är det alltid inte viktigt att diskutera så mycket – om man vill kan man t.ex. tänka var det roligare att vara robot eller handledare (var-

je människa har sitt egen erfarenhet), hur kändes det att vara robot/handledare, var det lätt/svårt att gå så som handledare vill, varför?

OBS! Kom ihåg att byta rollerna inom paret!



6.4 Skrattlek i fiskbenform - fiskbenskratt

Mål: Ha en bra tid tillsammans, arbeta som en grupp, lyssna andra

Vad du behöver: Så mycket plats, att alla ryms till fiskbenet.

Gör så här: En av barn går och ligger till golvet, en annan går där också så att sitt huvud ligger på föregående barns mage osv. (kolla på bilden!) När

alla står på fiskbenen, börjar spelen. Man kan ha den här på två sätt:

A) Om barnen kan räkna eller om det är möjligt att vuxen visar när det räcker, kan man göra sådär att först barn säger en gång HA, HE, HO eller någon annan stavelse som har 2-3 bokstaver. Andra barnen ska säga den stavelsen två gånger, tredje barn tre gånger osv.

B) Varje barn säger stavelsen så många gånger som hon eller han har fyllt år ELLER man kan bestämma ett antal förhand.

Mål av det här spelet är att gå genom fiskben utan att man skrattar – bara den som säger stavelsen är tillåtet att prata. Om någon skrattar, ska spelet börja om (man kan också sen välja ett annat barn att börja).



6.5 Ljudlandskap

Mål: Utveckla fantasin, utveckla grupparbete

Vad du behöver: Tyst och lugnt rum eller två – viktig är att andra gruppen har en möjlighet att fundera i lugn och ro

Gör så här: Dela gruppen i två. Andra gruppen ska stanna i rummet och dem kan prata tillsammans eller sjunga någonting. Under tiden ska andra gruppen bestämma en situation och ljuder man kan höra där. Landskapen kan t.ex. vara från cirkus, hamn, djurpark... Efter bestämningen av landskapet är klart, ska varje barn bestämma ett ljud hon eller han gör.

Till exempel: Landskapet är djungel. Ett av barnen kan vara en apa, en papegoja, en kan vara regn/vind – alla kan göra ljudet med munnen eller med att använda sin kropp.



När gruppen har bestämt sitt landskap, ska dem komma tillbaka var andra gruppen är. Lyssnargruppen ställer sig i ring, och alla stänger ögonen. Nu landskapgruppen ska börja gå omkring lyssnargruppen och göra ljud – lyssnargruppen kan kasta gissningar när andra gruppen går runt dem. Efter någon har gissat rätt, byter man platser mellan grupper.

Respons: Man har ett tillfälle att diskutera om vad man har hört – hur många ljud kan man nämna?

OBS! Kom ihåg att man kan ha olika åsikter vad man hör – om det är så att rätt svar är en apa, måste man betona varje människas personliga upplevelse.

6.6 Klädnyppajage

Mål: motion, lek

Vad du behöver: Klädnyppor, stort rum att springa runt

Gör så här: Varje barn har en samma antal klädnyppor, som dem fastnar i sina kläder. Mål av lek är att ta bort så många klädnyppor från alla andras kläder som möjligt. Den som har mest klädnyppor är vinnare – alltså man behöver ingen vinnare, den här leken går bra också att minska energi från barnen före t.ex. samling om dem är mycket rastlösa.

OBS! Om man har ingen klädnyppor, är man inte ute från spelet!



6.7 Röra färg eller material

Mål: grupparbete, utvecklingen av känsel- och synsinne

Vad du behöver: För att spela det här röringspelet behöver du ingenting speciellt om du inte vill införa barnen till någon särskilt material osv.

Gör så här: Barnen ska jobba som en stor grupp. Ledare (som kan vara vuxen eller barn som byttas då och då) ropar olika material eller färger, som barnen måste röra tillsammans. Alla behöver inte röra just samma plats där finns t.ex. röd, men där kan vara flera barn i samma ställe.

Om man spelar spelet med olika material, kan det vara bra att upprepa hur olika material känns och verkar. Man kan genomföra lek med konkret (sten, trä, snö, sand) eller abstrakt (fint, grovt, blött, torr) avvisningar. Man kan också koncentrera sig till bara några materialer och känslor, och försöka att hitta så många som ni kan i området.

Respons: Man kan diskutera efteråt hur många olika materialer kan vara i världen, och vilka materialer kan man hitta från sig själv! Hud är varmt och mest torr, kläderna kan vara blött osv.

OBS! Om ni vill, kan ni koncentrera er till bara några materialer, och försöka att hitta så många som ni kan i området.

7 RÖRELSE & KROPPKÄNNSDOM

7.1 Målningrörelse

Mål: kroppskännedom, rörelse, uppvärmning

Vad du behöver: tillräckligt rum att röra sig, kanske olika penslar om du vill

Gör så här: Först var säkert, att termer som du använder är bekanta till alla barnen (men också här är bra möjlighet att lära nya ord och former). Först ska varje barn välja till sig själv en pensel, det här kan göras med bara fantasi eller ha en konkret pensel i

handen. Sen ska alla välja en färg, som kan vara vilket som helst! Viktigt är, att alla får en möjlighet att välja och berätta den där färg som barn vill använda.

När man målar, kan man välja att göra ett någon särskilt formel varje gång, om man vill använda den här uppgiften t.ex. på varje morgon osv. Annars är det bara ledarens fantasi, som säger hur ska man måla. Man kan måla t.ex. olika rörelser (bred, smal, stor, liten, snabbt, lugnt), former (cirkeln, kvadrat, triangel) – eller om man bestämmer bara en gemensam färg, kan man måla sakerna som är den där färgen. (Till exempel vitt: moln, får, snö, risgrynsgröt...)

Respons: Efter uppgiften kan man prata till exempel var det svårt eller lätt att måla, och vilka sätt var det snyggaste att måla.

7.2 Strömlek

Mål: kroppskännedom, rörelse, uppvärmning

Vad du behöver: Tillräckligt rum

Gör så här: Strömlek är ganska bra att uppvärma barn, och också ge rum till energin att ”flow fritt”. Först ska barnen börja att göra liten-liten-liten rörelse med sina fingrar och tårna. Sen ska rörelsen bli större, och sprida till arm, axlar, fötter, benar, och till slut ska hela kroppen vara i motion och ”skaka, snurra och motionera”. Sen ska rörelsen minska så småningom, så att en kroppdel i taget ska lugna ner. Ström slutar där var det började – liten rörelse i fingrarna.

OBS! Man kan göra det här också när man sitter!

7.3 Atom

Mål: grupparbete, rörelse

Vad du behöver: Stor rum, medvetande hur många barn du har i gruppen

Gör så här: den här övningen är bäst till barnen, som kan räkna, eller lär sig att räkna. Först ska alla barn springa, hoppa – röra sig runt rum, så fritt som de vill. När dem har rörat sig för ett litet stund, kan du göra A eller B.



- A.) Ropa högt en siffra, och så många barn som du har ropat måste samlas ihop till ett människa-atom. Om någon finns kvar, kan den bli ropare, eller gå ut ur spelet (t.ex. tvätta händerna, klä på sig...)
- B.) Ropa en siffra – barnen former en atom liksom i punkt A. Efter det ska man ropa en sak som barnen måste bilda/forma den där sak i gruppen av antalet x. Sakerna kan vara t.ex. olika djur, hushållsmaskiner – vad som helst du kan uppfinna!

OBS! Du kan använda musiken mellan barnen hoppar och dansar och så, men kom ihåg att musiken inte är den viktigaste saken i den här uppgiften.

7.4 Känslagående

Mål: självkänsla, kroppskänedom,

Vad du behöver: Stort rum att gå/springa runt

Gör så här: Det här kan vara en konstig uppgift, men alltid omarbetande. Idé av uppgift är att barnen kan ha en konkret form till sin känsla. Barnen börjar gå runt rum så snabbt som dem vill. Ledaren ska ropa olika känslor, och barnen ska sen ändra sina gående-fart så dem vill. Det här är personlig upplevelse, någons sorg kan till exempel vara snabbare än någons glädje. I den här uppgiften behöver barn veta hurdana är olika känslorna, och hur kan man ge dem en riktig form.

Respons: Det kan vara bra att prata om olika känslor när man har gjort den här uppgiften – olika känslor kan förekommas och därför är den här ganska känslig uppgift. Också ett bra sätt att hantera olika känslor.

OBS! Förbereda dig till olika reaktion – gråt, skratt, arg osv.

7.5 Ljud och rörelse

Mål: grupparbete, självkänsla, kroppskänedom

Vad du behöver: Rum där alla barnen kan vara i en stor cirkel

Gör så här: den här övningen är bra, om där finns flera vuxna. Alla går till en stor cirkel, och en börjar med att göra en typ ljud och ett slags av rörelse. Det kan vara t.ex. att man hostar och gör en stor linje med sin hand. Sen alla ska efterlikna både rörelse och ljud för en stund, sen är nästa barns tur

Respons: Var det svårt att uppfatta rörelse eller ljud? Vilka



rörelserna eller ljuder var kul, tråkig? Hur många olika ljud och rörelse-variationer kunde vi uppfinna tillsammans?

7.6 Musikgympa

Mål: kroppskännedom, användning av fantasin



Vad du behöver: Stor rum, olika musiksampelna (snabb, lugn, rolig, ledsen...)

Gör så här: Mål i den här uppgiften är bara att ha roligt med musik, kanske arbeta som i grupp men viktigaste är att barnen har inga instruktioner om att hur man ska röra sig. Dem kan hoppa, springa, bara ligga i golvet eller sjunga med. Liksom i alla musikuppgifterna, är det bättre om låtarna inte är bekanta, för att

dem kan använda sin fantasi!

7.7 Par-rörelse

Mål: kroppskännedom via efterlikning av andra

Vad du behöver: stor rum, jämn antalet barn



Gör så här: Varje barn ska ha ett eget par, och en av dem vill vara ledare först. Ledaren gör olika rörelser, och hon eller han kan också röra sig runt rummet så fritt som dem vill. Idé är att den andra av paret ska apa efter andras rörelser så bra som hon eller han kan. Viktigast är att försöka, inte att rörelserna är just jämnt liknande än den andra har. Efter någon tid ska rollerna bytas parvis, och om man har tillräckligt tid kan man också byta paret.

7.8 Stöta svamparna



Mål: rörelse, energilek

Vad du behöver: stort rum

Gör så här: Begränsa t.ex. en kvadrat, där alla barnen ryms. Sen berätta till barnen att den där platsen i golvet har tusentals svampar och ni måste vara försiktiga att ni inte stötar dem. Barnen ska gå runt, och

efter liten stund kan du ropa – STÖTA SVAMPERNA! och alla måste börja POLKEA så många svampar tillbaka till jorden som dem kan. Efter alla svamparna är stött, lugnar barnen ner och är igen försiktiga.

8 BEKRÄFTNINGEN AV UTTRYCK

8.1 Berättelsegrej

Mål: lyssna på andra, bekräfta uttryck

Vad du behöver: Någon liten grej, som ni använder bara på den här uppgiften. Det är viktigt att grejen stannar på samma, för att barnen lär sig att sammanslå grej och uppgift.

Gör så här: Beroende av situation, behöver du först en sak om som man ska berätta till andra. Olika sakerna kan vara:

- hur mår jag idag?
- berätta en kul sak från idag?
- berätta någon tråkig idag?
- vad har varit roligaste/mest tråkig idag?
- vad väntar du från den här dagen?
- vad vill du göra idag (och med vem)?
- har det hänt någonting idag, och vill du berätta om det?
- osv.



Den som har grejen, kan prata och alla andra ska lyssna tyst. När man har pratat tillräckligt (ha så mycket tid att barnen har en möjlighet att berätta lite eller mycket!) ska grejen gå till nästa barn. När man har gjort hela rund, är uppgiften klart.

OBS! Sten är ganska bra material till grejen, för att när det går runt i cirkeln blir det varmare och varmare – efter hela runden kan sten gå en till rund för att alla kan röra det och känna hur varmt det har blivit när det har gått runt i varje barnens händer. (med tanke – alla vi ger lite till varandra (till sten) och det kan göra en förändring)

8.2 Det här förtjusar mig – det här förargar mig

Mål: identifiera olika känslor och uttrycka sig både från positiva och negativa saker

Vad du behöver: Berättelsegrej, två små papperslappar till varje barn, skräpkorg och någon fint ask eller sånt



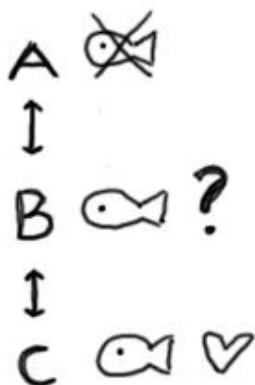
Gör så här: Gå till cirkeln så att alla hör alla.

Först ska man dela papperslappar till varje barn, man behöver inte rita eller skriva nånting till dem. Sen man har skräpkorg och ask mitten i cirkeln, så att alla kan nå där. Först ska barnen gå genom ”förargande”-runt. De har turvis berättelsegrej, berättar någonting som förargar dem och sen kastar konkret ”förargande” saken (papperslapp) till skräpkorg. (Man kan uppfinna någon ramsa till den här ”bortkastingen”)

Efter det ska man ha en rund från förtjusande sakerna – nu ska man igen ha tur med berättelsegrej, säga en några saker som förtjusar sig och lägga in den där fint sak till asken, burken eller någonting motsvarande. Så kan man se konkret hur man kan kasta bort dåliga saker och ”konservera” de där fina sakerna i livet.

OBS! Vuxen kan välja att använda t.ex. svart papper till förargande saker och vit till förtjusande saker. (lappar kan vara tagit från överskott papper som kommer när man pysslar)

8.3 Att uttrycka sin åsikt i sträcka



eller...



Mål: Bekräfta barnens vilja och uttryck att berätta sin åsikt beroende av språk/med inget behov att tala

Vad du behöver: Någon slags markering till båda ändpunkterna – dem kan vara papperslappar i olika färger, några symboler osv. Bäst är att ha ett märke i början, mitten och slutet. Beroende av hur ska sträck användas, kan vuxen bestämma med barnen vad menar de där märkena i sträckan.

Gör så här: Med linjen kan barnen visa sina åsikter med att ”rösta med sina fot”. Tanken är att sätta en fråga, och sen barnen visar sina åsikter fritt.

Om frågan är till exempel att: ”Visa mig hur mycket du gillar om fisk” kan punkt A vara ”jag gillar inte alls fisk”, punkt B i mitten ”jag vet inte om jag gillar eller gillar inte fisk” och punkt C ”jag gillar fisk jättemycket!”.

Andra exempel: Frågan är hur känns det att komma till förskola: Punkt A (uttrycksymbol av ledsen ansikte), punkt B (normalt/neutral ansikte) och punkt C (glad ansikte).

OBS! Kom ihåg att tänka är det bättre göra den här uppgiften i stor grupp eller dela barnen till mindre grupper. Någonsin är det bättre om där finns inte så många barn, så dem vill göra uppgiften mera självständig och inte bara följa alla andra. Viktig är också att barnen fick känslan att det är helt okej att tänka lite olika än andra, och man behöver inte vara rädd för att vara ensamt i andra gavel än andra. Det är också bra att påpeka barnen att andras åsikter måste respektera.

8.4 Trollspö

Mål: bekräfta uttryck, lära sig att lyssna andra, ge tur till andra

Vad du behöver: Om man vill, kan man ha ett konkret kastspö som man kan pyssla med barnen, eller sen använda fantasin när man använder trollspö. Någonsin kan konkret saken vara bra så att barnen riktigt se vems tur är det.

Gör så här: Alla ska sitta i cirkeln, så att varje barn kan se varandra och höra vad andra säger. En börjar med att säga:

”Med de här trollspöna vill jag trola... för den här dagen.”

Man kan trola till exempel bra väder, god mat, nya skor – vad som helst. Viktig på den här uppgiften är också att lyssna alla andra, och ge en möjlighet att trola kanske lite omöjliga sakerna genom fantasin till den här dagen.



8.5 Form och färg

Mål: ge olika former och färger till nuvarande känsla eller generellt mående

Vad du behöver: papper och färger till varje barn (det är ju bättre att ge möjlighet att välja från olika materialer, någon kan använda tuschpennor, andra kan pyssla med papper och lim osv.)

Gör så här: Uppmuntra barnen att tänka liten stund hur känns det just nu. Tänker man några vissa saker (ny cykel, besöknigen till mormor osv.) eller är det högst känslan till exempel glädje eller någon annan. Barnen ska sen måla/rita/pyssla sina tankar till papper med att använda olika former och färger. Ritning behöver inte framställa någonting särskilt (det kan ju vara desto lättare till barn att måla någonting konkret) men att bara ge en möjlighet att ”gå galen” med färger.

9 UTVECKLINGEN AV SJÄLVKÄNSLA

9.1 Styrkatavlan

Mål: kartlägga barnens styrka sidor, styrka självkänsla

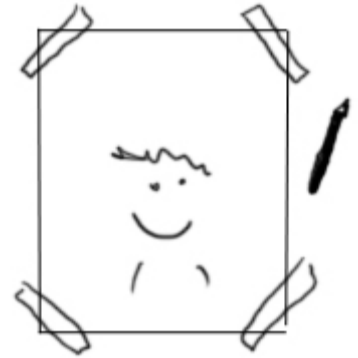
Vad du behöver: papper eller kartong, bilder av barn, olika pysslamaterialer

Gör så här: Med vuxna har jag gjort den här uppgiften med att dela papper till fyra olika delar. Delarna har varit så här:



<p>En sats från texten bredvid. I den här satsen kondenserar <u>ett</u> tanke, som för tillfället ger speciellt mycket kraft till ditt liv.</p>	<p>Texten, som har jättestor betydelse till dig just nu, och vad ger dig kraft. Det kan vara en dikt, sångtext...</p>
<p>Bild, som berättar "om det här tycker jag". Bilden kan vara foto eller <u>klippat</u> från tidningen, eller du kan rita/måla det.</p>	<p>Bilden från dig själv. Den där bild, där du är som din bäst, där du känner dig lycklig och nöjd. När du tittar bilden, det <u>väckar</u> upp positiva känslor både mot dig <u>och</u> situation av bildtagning. Bild är så nytt så möjligt.</p>

Med barnen kan man tänka vad är viktiga och styrkande saker till barn – familj, hobbyer, någon favoritleksak? Man kan göra också uppgiften med barnen så att dem tar alla bilderna. Favoritplatser, människor, allt går bra med att bara anpassa sakerna. Man kan också tänka personligt och välja olika metoder att göra tavlan till varje barn. Om man vill, kan man göra uppgiften också genom projektarbete – en del per vecka eller så.



9.2 Självpporträtt med stängd ögonen

Mål: forska barnens egna tankarna om sig själv, använda fantasin

Vad du behöver: papper, tuschpennor, färgpennor osv.

Gör så här: reservera tillräckligt rum till varje barn, så att ingen inte kan rita till andra barnens papper. Sen ska varje barn välja en färg, som dem vill använda till att rita. Det kan vara också bra att tejpa papper till bordet/golvet för att den rör inte, och man kan bara koncentrera sig till att rita.

Först ska du säkra att alla barn har papper framför sig och färgpennan bredvid papper. Sen barnen ska stänga ögonen. Råda dem att röra pappers kanter, och när dem ”kan se” var papper är börja rita sin egen bild. När dem är färdiga, ska barnen sätta pennan igen till bordet, och hålla ögonen stängd. När alla är färdiga, kan dem öppna ögonen och kolla vad dem har ritat till papper.

Respons: Man kan göra så, att alla barnen formerar en cirkel, eller går annars så att alla kan se alla. Ni kan gå rund med barnen så att alla får en möjlighet berätta från sin egen bild. Kanske man har glömt någonting, eller man kan se ju någonting helt annat i ritningen!

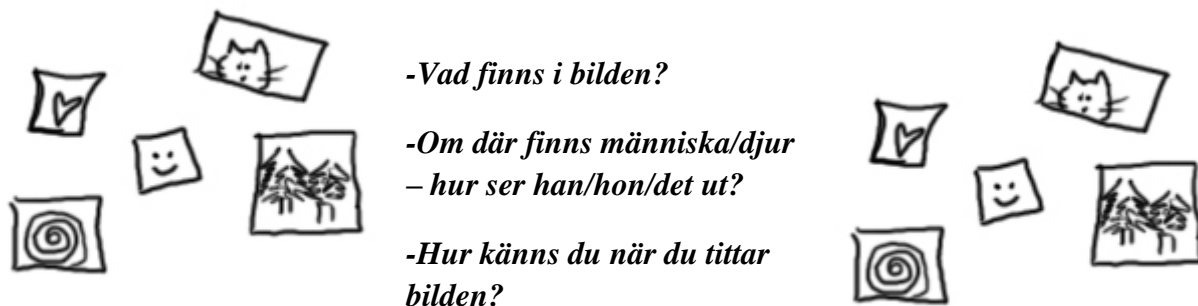
OBS! Man kan ju förstås rita med stängda ögonen vad man vill, och barnen kan bekanta sig till handlingssätt med att börja rita något helt annat.

9.3 Den här bilden idag

Mål: utveckla självkänsla och identifiera hur man känner idag, uttryck

Vad du behöver: massor av olika bilder. Man kan samla bilder från tidningarna, väggkalender, reklamer osv. – bilderna kan ha människor, landskapet, djur eller bara färger och former. Viktigaste är att man har mer bilder än vad man har barn som deltar. I vår skola har vi haft t.ex. ~40-50 bilder till 20 studerande.

Gör så här: Sprida bilderna till golvet eller bordet. Ge först en möjlighet att bara titta genom bilderna, och beroende av gruppen kan du ge lov till ett barn efter en (eller till hel grupp) att ta en bild som beskriver barnens känslor eller någon viktig sak till den här dagen. Sen får alla möjligheten att visa bilden (vanligtvis vill alla göra det, men man måste igen komma ihåg principen av frivillighet) och berätta lite om det. Vuxen kan hjälpa med några frågor om det behövs, till exempel:



Respons: Efter alla har berättat om sin bild, kan man diskutera hade något barn samma känsla med andra? Eller var några bilder liknande med varandra? Man kan också berätta om man har såg något annat i kompis bild, men då måste man vara komma ihåg att betona hur många olika åsikter kan där vara.

OBS! Först kan det vara bäst att använda t.ex. uppgift ”Berättelsegrej” att uppvärma barnen och påpeka hur man kan ha olika känslor på varje dag. Kanske efter det är lättare att välja bild som beskriver känslan vad barnen har.

Om du vill, kan du också börja samla olika bilder med tema, om man vill diskutera till exempel om något svårt eller ny sak.

Man behöver inte alltid ta känslorna med, någonsin kan det vara bara rolig att välja den vackraste eller finaste bilden som har söta katter eller fina bilar.

9.4 Barnens egen pärm

Mål: Ge barnen en möjlighet att titta sin utveckling, samla sakerna som är viktiga till barn

Vad du behöver: Pärm eller stor papper (A2, A1), annars kan innehållet av pärmen vara vad som helst. Det här går i projektform, så man kan t.ex. samla bilderna, naturmaterialer, lite pysslingar, även större sakerna är okej (stenar osv.) !

Gör så här: Först ska du bestämma hur lång kan projekt vara. Barn kan samla sakerna runt hela året, eller bara kortare tid. Om det är möjligt, kan det vara bra att reservera en särskilt tid till varje vecka/dag att arbeta med pärm. Då kan barn limma och kanske skriva och rita någonting till pärm.

Man kan samla sakerna i anmällhet, eller ha till olika tema i olika sidor. Frågor/tema kan vara t.ex.



*-Min favorit
färg/lek/leksaker/kompis/bok/sång/ritning...*

-Idag kan jag...

-Idag var jag...

-Jag gillar/jag tycker inte om...

-Jag är bra i...

-Jag ska träna lite mer...

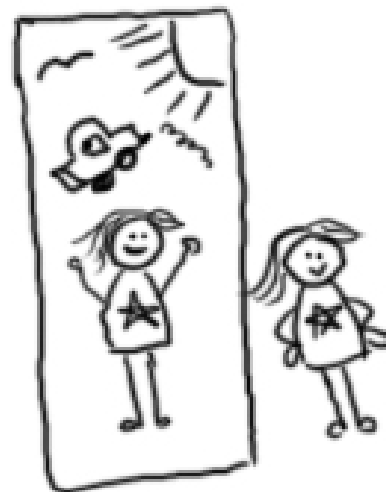
Respons: Efter varje gång man har tillagat material till pärm, kan man diskutera lite vad har man tillagat där, och varför. Här är en bra möjlighet att skriva observationer osv. till barnens egen pärm som vuxna bibehåller när dem använder pedagogisk dokumentation.

9.5 Självpporträtt II

Mål: ge olika former till självporträtt och självkänsla, främja barn med olika arbetsmetoder och materialer

Vad du behöver: Den här uppgift har ingen materialgränserna. Använda vad ni har i föreskola, eller upptäcka någonting ny! Från naturen, butiken, kan man använda någonting som är inte så vanligt?

Gör så här: Man kan göra självporträtt, som har bara ansikter, eller om man har tillräckligt stort papper kan ni rita hel barn (linjer). Man kan försöka att göra porträtt ganska realistisk eller sen till en väg att visa ut drömmarna. När jag blir stor ska jag vara till exempel artist, och sen ska jag se ut så här... Man kan också ha något foto färdig av barn, och sen jämföra självporträtt att bli så liknande som man kan.



Respons: Man kan alltid diskutera med barnen om självkänsla och självporträtt, varför har barn kanske ritat större ögonen eller mindre fötterna till sig själv, men jag har sånt åsikt att man inte ska planera diskussion för mycket – ”go with the flow” skulle jag säga. Förstås är det viktigt till vuxen att veta om något större har hänt till barn, så vuxen kan reagera snabbt om barn säger eller visar någonting.

OBS! Fast de kan kännas att arbetet med sitt egen bild är inte så ”utvecklande till självkänsla”, jag har haft många erfarenheter att när man behöver titta sig själv ”konkret i olika former” börjar man tänka lite mer också hur man tittar på sig själv och hur man känner sig själv. Förstås måste man komma ihåg att med hur gamla barn man arbetar, och hur djupgående tänkande kan man förvänta.

9.6 Känslamätare

Mål: ge lätt möjlighet att visa hur man känner idag, också utan vuxens råd

Vad du behöver: kartong/papper, snör, pärla, mål/färgpennor, sax

Gör så här: Om man vill tillägga mätaren till exempel till sitt egen pärm, kan man tänka göra det max. A4 – storlek, det kan ju vara förstås mindre också. Man kan ha någonting som liknar mätaren här under eller göra helt annat – viktigaste är kanske att tänka först till vad ska mätare använda, och sen göra enligt behov.



10 GRUPPARBETE

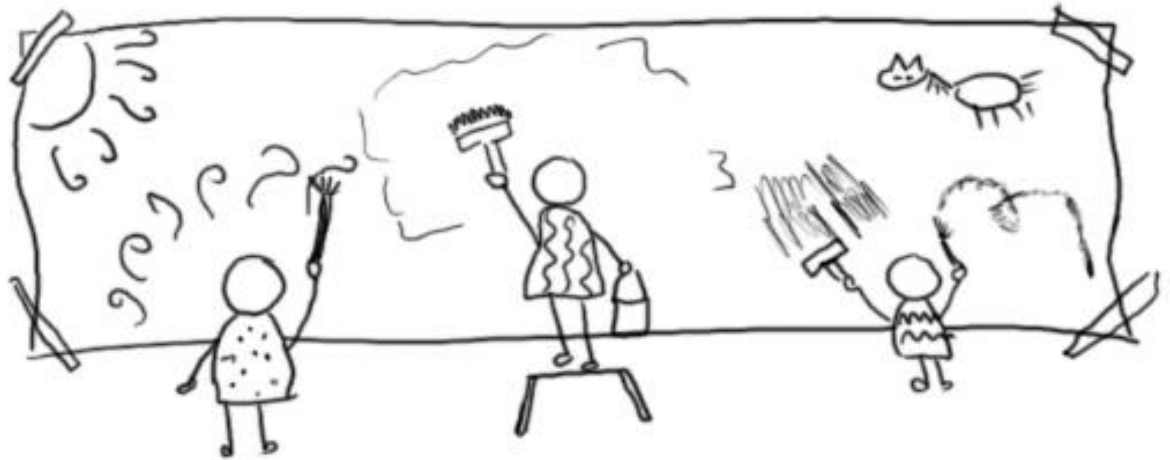
10.1 Gemensam målning

Mål: ge möjlighet till alla att delta, utveckla grupparbete

Vad du behöver: Ju större papper du har desto bättre är det! Viktigt är också att penslar och olika färger finns tillräckligt till alla! (en pensel till en färg räcker inte!)

Gör så här: Mål om den här uppgiften är bara att måla papper fullt, så att man inte kan se vit eller tomt papper. Man kan bara färga papper, eller sen rita någonting. Man måste

komma ihåg att säga om att respektera andras arbete – du ska inte röra till andras målningar, men om det är förlust är det helt okej – viktigaste är att till sist alla har gjort en stor målning tillsammans.



Respons: Bra sätt att diskutera om grupparbete och målning kan vara att göra en utställning. Där alla kan titta på bilden från olika vinkel, och diskutera fritt. Kanske diskussion och feedback är bra att ha när man har tagit målningen bort från väggen. Viktigaste är att varje barn förstår att målningen var utförande, där alla gjorde någonting. Om man vill, kan man dela målningen till bitarna och varje barn kan lotta en bit till sig själv att påminna om grupparbetets styrka.

OBS! Man kan också göra tvärtom – stor bild ska delas i bitarna, och sen barnen ska samla det ihop!

10.2 Gruppmusik

Mål: utveckla grupparbete, lyssna andra

Vad du behöver: olika instrument

Gör så här: Först ska alla barn ha ett instrument – om det går bra kan de välja själv eller vuxen kan bara ge en till varje barn. Sen ska alla börja spela. I våra skol kallade vi det här ”rötvellys”, och det menade just att alla bara började spela samtidigt, men efter liten stund blir musik lite mer harmonisk när man lyssnar på andra. (Rötvellys är inte en ’riktigt ord’ än dialektord; kanske kan jag säga att ’huller-om-buller-musik’ kan vara nästan motsvarande begrepp).

Efter ni har spelat huller-om-buller, kan man stoppa för en liten stund och lyssna bara ett instrument i taget. Kanske något annan instrument liknar det som man lyssnar? Sen ska barnen göra så, att en efter en ska delta i till gemensamt, (hoppvis) mer harmonisk

låt – en börjar, andra kommer med, sen tredje, fjärde osv. Påminna barnen att lyssna först, och sen kom med.

OBS! Om det är möjligt, kan det vara häftigt att banda er musik och sen använda det i olika uppgifter!



10.3 Kämpninsskri

Mål: befästa gruppen till en

Vad du behöver: Stor rum som klinger inte

Gör så här: Begärnsa en yta, där barnen kan röra sig fritt. Före spelet börjar, ska ni stämna någon regel. Idén är, att när till exempel arm och arm rör varandra mellan barn, ska barnen skrika någonting, och om fötterna rör varandra någonting annat. Man behöver inte skrika någonting särskilt, det kan vara till exempel bara "BANAN!" "FIL!" "GOLVET!"

Man kan börja bara med ett skri, och sen tillägga en efter en. Och den största skri är när vuxen skriker: ALLA BARN, STOPPA! När barnen har stoppat, ska dem skrika (när man nu talar om Montessori Droppen) t.ex. "SOLEN!" så högt så dem kan.

10.4 Människa till människa

Mål: utveckla grupparbete och mildra möjliga spänningar i gruppen

Vad du behöver: stort rum, papperslappar som du kan tejpa i golvet.

Gör så här: En ska vara en lekledare, som ropar instruktioner till alla andra. Barnen får röra sig fritt i rum, tills ledaren ropar någonting. Orderna i spelet är följande:

- **Hand i hand** – barnen formerar en ring kring tejpad papperslapp, där alla håller varandra i händerna

- **Fötterna med** – barnen går att stå vid varandra så att bara deras fot rör varandra
- **Runtomkring** – barnen ska dela varandra så att alla papperslappar har minst 3 barn på det. (Det här beror ju förstås om det hur många barn där finns i gruppen, och hur många papperslappar där är)
- **Människa till människa** – barnen ska göra en stor gruppkräm till varje barn

OBS! Gruppen ska vara ju bekant till varandra, för att det kan vara en stor steg att röra någon i gruppen om man inte har varit där länge!

10.5 3 händer 2 fötter 1 huvud (Fantasidjur)

Mål: uppmuntra barnen att jobba i grupp

Vad du behöver: stor rum, gärna ganska avmätt (men kan också göras ute!)

Gör så här: Först dela barnen i mindre grupperna, i vilka dem ska arbeta. Idén är att man har enligt ledarens råd så många olika kroppsdelar i marken (eller i markerad lapp osv.). Det här kräver grupparbete att förverkliga de här ”fantasidjuren”.

Till exempel man har markerat plats med en A3-storlek papperslapp. Sen vuxen ropar:

-Tre fötter och två händer!

Barnen ska gå så att rör papper bara med tre fötter och två händer – om man vill göra det svårare kan ni bestämma att du kan bara röra marken enligt råd.

OBS! Om man vill ha en vinnare är det möjligt, men alltid ska man inte tävla med andra, än bara ha roligt!

10.6 Djurfamilj

Mål: Blanda grupp så alla kan arbeta med alla – en delningmetod till grupparbete

Vad du behöver: papperslappar där står mellan 3 och 5 motsvarande lapp där finns bilder från olika djur

Gör så här: Dela papperslappar till barn, och kom ihåg att påminna att dem inte visar lapparna till andra barn. Sen ska alla börja gå runt rum, och när de träffar någon ska dem krama och viska den där ljud som deras djur gör till andra barnens öra. Om de är samma djur, ska dem hålla händerna och fortsätta att söka andra djuren till familj. Om de inte är samma, ska de skaka händerna, tacka och fortsätta sen. När alla har haft sin familj färdig, ska de tillsammans visa till alla andra vilken djur dem är med ljud och rörelse.

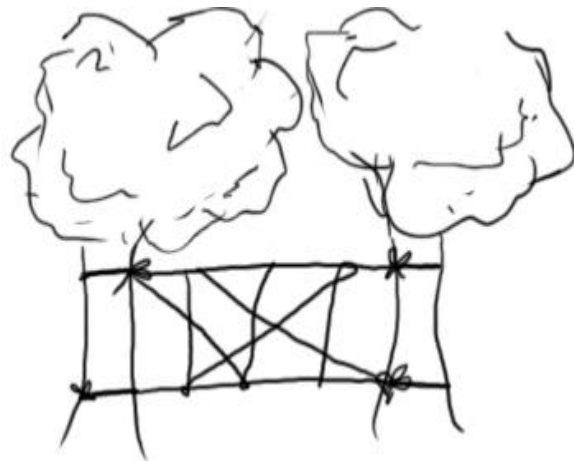
10.7 Spindelvägg

Mål: arbeta som i en grupp, utveckla problemlösning

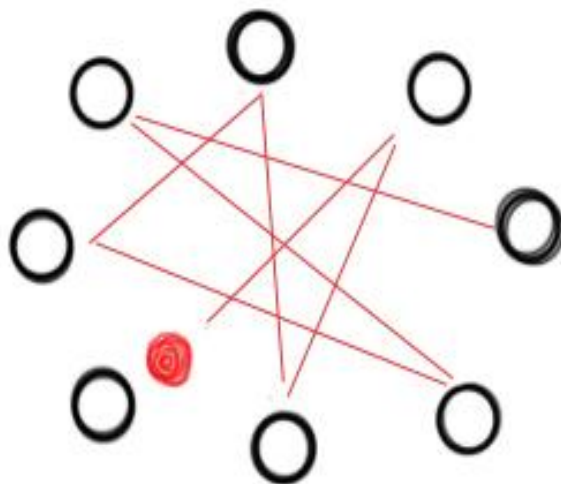
Vad du behöver: två kraftiga pålar eller två trä, långt snör eller garn

Gör så här: Mellan två pålar eller trä ska du göra en spindelvägg. Du kan göra det hur som du vill, men här är bilden att förklara det.

Uppgiften är att med hjälp av andra barn ska dem alla gå genom webben, utan att röra till snören. Svårare nivå – ett hål kan bara användas en gång!



10.8 Grannystan



Mål: göra sakerna i grupp, bli mer bekant med alla

Vad du behöver: Grannystan

Gör så här: Alla ska sitta i en cirkel, så nära i varandra så möjligt. Den som börjar lek ska hålla granets ända, och den kasta nystan till nästa barn. När man kastar ska man säga till vem är nystan menad. När barn har haft nystan, ska hon eller han berätta en sak av sig själv, och sen kasta den till nästa, nästa och nästa. När alla har haft nystan en gång, ska ni göra tvärtom och upp-

häva granen tillbaka till nystan. Ni kan igen säga till vem ska nystan gå, och till exempel vad roligt man kan göra med en kompis.

11 MIN EGNA STYRKA SIDOR

11.1 Bara jag

Mål: Ge möjlighet till barnen att upptäcka hur unika vi alla är, men samtidigt kan vi vara ganska liknande

Vad du behöver: tillräckligt rum

Gör så här: Varje barn ska tänka en sak, som hon eller han är unik. Kanske han eller hon har idag såna färgat strumpor som ingen annan ha? Eller kanske barn har haft lillesyster eller lillebror igår? En efter en ska varje barn säga "Bara jag...(har en katt)". Om någon annan har katt också, ska dem gå och stå bakom barn. Sen behöver barn säga igen någonting. (Bara jag har yllestrumpor) Och om någon som är bakom har inte yllestrumpor ska hon eller han gå tillbaka till sin plats. Man ska säga "Bara jag..." tre gånger, sen tur går till nästa barn.

Respons: Varje barn har förstås olika sakerna, som gör hon eller han unik. I den här uppgiften går sakerna lätt till konkret sidan, för att småbarn kanske inte funderar så mycket sådana mental-unikheten. Efter eller före uppgiften kan vara bra att diskutera med barn i vilka sakerna hon eller han är bra.



11.2 Jag också!

Mål: varje människa är också del av någon grupp, i den här uppgiften ska man se att unikheten kan vara styrka sida såsom det att har samtliga saker med alla andra

Vad du behöver: tillräckligt rum

Gör så här: Gå till stor cirkeln, och arbeta liksom i föregående uppgift. Men nu är målsättning att ha så många barn bakom dig så möjligt. Barnen ska säga: "Jag också gillar äpple!" och alla som gillar äpple kan gå bakom det där barnet. Den här uppgiften ger en bra reflektion till den föregående uppgift, barn kan vara unik men samtidigt del av stor grupp.

11.3 Ett brev till sig själv

Mål: skriva ett brev till sig själv, där barn kan berätta viktiga saker till sig själv – styrka sidor osv.

Vad du behöver: Papper, penna, tillräckligt tid! Kanske en bild och liten grej, ask eller tompapperspöle.

Gör så här: Barnen kan berätta fritt några saker, som hon eller han vill ha till brev. Vuxen kan sen skriva allt till papper, och fråga några frågor om vid behov. Vuxen kan till exempel fråga nästan samma saker som i uppgiften 9.4 (Barnens egen pärm). Glöm inte datum från brev! Sen ska ni bevara bilden, brev och grej till asken eller pole och tar lite tejp på det. Barn kan skriva ett brev och få den tillbaka när lämnar till skolan, eller sen skriva flera och läsa föregående efter skrivit nytt.



OBS! Passar till en möjlig arbetssätt i utvecklingssamtaler eller före detta.

11.4 Sagotering

Mål: Ge frihet till barn att berätta om sina viktiga saker och kanske skriva något själv.

Vad du behöver: Papper, penna, tid, lugnt rum

Gör så här: **Vuxen ska inte** anvisa barn för mycket, det räcker att till början man bara säger: ”Nu ska vi göra en saga, som du berättar och jag skriver upp.” När barnen börjar berätta, försök att skriva just såsom barnen har sagt. Om du inte förstår, kan du fråga och be barn att berätta saken nyss. Det går ingenting om sats eller kapitel förändrar, viktigaste är att allt är skrivit upp. (kolla OBS!) När sagan är slut, ska vuxen läsa det till barn en sats efter en. Då kan vuxen anvisa barn, och säga att barn kan ändra någonting i texten, och ni kan tillsammans bearbeta med sagan. Försök att inte ingripa till grammatik, saga måste låta som att barnen berättar det till dig själv just nu när du läser det.

Efter sagan är färdig, ska du och barn bestämma om ni vill läsa eller presentera det till andra. Kanske barn ska ha det i sin egen pärm, eller barn vill illustrera det. Ge möjlighet att berätta om sagan själv, och vara stolt över vad barn har gjort.

Respons:

OBS! Vuxen kan sen göra djupare analysering till saga eller bild, för att barn inte kanske kan berätta allt rakt fram till fröken. Många gånger har hänt att barn berättar om rädslan om hon eller han är rädd för något, om mobbningen om hon

eller han är mobbad osv. Vuxen måste också komma ihåg att akta sig om ytterlig analysering – någonsin kan det vara att barnen vill bara berätta om olika saker. Intuition och diskussion med arbetskamrater är alltid bra!

När man skriver, måste man också skriva allt (repetition, tvekan, om barnen frågar någonting från vuxen...) och ta bort sakerna bara om barn säger det.

LITTERATURFÖRTECKNING

Hayes, M., Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Kerava: OTAVA.

Höynälänmaa & Lauriala; Johdatus Montessori-pedagogiikkaan teoksessa. (toim.) Karonen, R ja

Lauriala, A. 1986. Kokeileva koulu. Helsinki: KIRJAYHTYMÄ

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY:n GRAAFISET LAITOKSET

Katuman päiväkoti, Pedagoginen dokumentointi. 2012

<http://www.hameenlinna.fi/Lapsiperheiden-palvelut/Varhaiskasvatuspalvelut/Varhaiskasvatuskeskukset/Itainen-alue/Katuman-varhaiskasvatuskeskus/Katuman--paivakoti/Toiminnastamme/Pedagoginen-dokumentointi-ja-teematyoskentely/> Hänvisat 23.9.2012

Kaukkila, V & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän: Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. SMS-TUOTANTO OY.

Lenz Taguchi, H. 1997. Varför pedagogisk dokumentation. Stockholms Universitets förlag.

Nietosvuori, L. 2008 Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä i boken Viinämäki, L. 2008. 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. 135-140

Parkkonen, H. 1991. Auta minua tekemään itse ; Montessorimenetelmän sovelluksia. Porvoo: WSOY.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä – Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: DARK OY.

Stähle, P. (toim.) 1993. Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: PAINATUSKESKUS