

The Diak logo is located in the top right corner of the page. It consists of the word "Diak" in a bold, pink, sans-serif font. The background of the page features a large, abstract graphic of overlapping pink and white curved shapes.

Armi Niskanen
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveystieteiden
ammattikorkeakoulututkinto
Sosionomi (AMK),
Varhaiskasvatuksen opettajan
virkakelpoisuus
Opinnäytetyö, 2019

ESIOPETUSRYHMÄN RYHMÄYTYMINEN VERTAISSUHDETAITOJEN JA SEIKKAILU- KASVATUKSEN HARJOITTEILLA

TIIVISTELMÄ

Armi Niskanen

Esiopetusryhmän ryhmäytyminen vertaissuhdetaitojen ja seikkailukasvatuksen harjoitteilla

56 s., 4 liitettä

Syksy, 2019

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto

Sosionomi (AMK)

Varhaiskasvatuksen opettajan virkakelpoisuus

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää esiopetukseen toimintamuoto ryhmän muodostamisen vaiheeseen. Tavoitteena oli pyrkiä edistämään mahdollisimman kiinteää ryhmäytymistä sekä vertaissuhdetaitoja siten, että ennaltaehkäistäisiin kiusaamista. Opinnäytetyön yhteistyökumppanina toimi Itä-Suomessa sijaitsevan päiväkodin esiopetusryhmä. Tunne- ja kaveritaitojen systemaattinen harjoittelu on ollut kyseisen päiväkodin esiopetuksessa painopistealueena useamman vuoden ajan. Päiväkodissa on havaittu, että on helpompi pyrkiä ennaltaehkäisemään kiusaamista kuin tarttua asioihin vasta siinä vaiheessa, kun huolenaiheita havaitaan.

Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa toimittiin luonto- ja päiväkotiympäristössä. Ryhmäytymis- ja vertaissuhdetaitoharjoitteet toteutettiin seikkailukasvatuksen yhteistoiminnallisten periaatteiden mukaan. Esiopetusryhmä toimi kehittämishankkeessa enimmäkseen jaettuna kahteen pienryhmään, joissa molemmissa oli 11-12 lasta. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus koostui kuudesta peräkkäisinä päivinä toteutetuista toimintatuokioista. Kehittämishankkeesta kerättiin havainnointi- ja haastatteluaineistoa, jonka avulla tarkasteltiin lasten ryhmässä toimimista sekä sitä miten käytetyt harjoitteet vaikuttavat ryhmäytymiseen.

Havaintojen mukaan seikkailun juoni ja toiminnallisuus saivat lapset osallistumaan aktiivisesti tuokioihin. Esiopetusryhmän kasvattajien palautteen perusteella ryhmäytymisen havaittiin edistyneen seikkailuviikolla. Lasten välinen vuorovaikutus oli lisääntynyt, mikä näkyi ryhmän omaehtoisessa toiminnassa aktiivisemmalla leikkiin ryhtymisellä ja leikin keston pidentymisenä. Vertaissuhdetaito ja seikkailukasvatuksen menetelmät tukivat toisiaan ryhmäytymisen edistämässä. Lapset omaksuisivat harjoiteltavat vertaissuhdetaidot todennäköisesti paremmin, jos seikkailupäivät olisivat harvemmin. Esiopetusryhmässä kasvattajat ovat jatkaneet seikkailuteeman mukaista toimintaa, ja he ovat palanneet lasten kanssa seikkailuviikolla tuotettuihin dokumentteihin.

Asiasanat: esiopetus, ryhmäytyminen, seikkailukasvatus, vertaissuhteet

ABSTRACT

Armi Niskanen

Grouping of a preschool group with peer and adventure education exercises

56 p., 4 appendices

Autumn, 2019

Diakonia University of Applied Sciences

Bachelor's Degree Programme in Social Services

Bachelor of Social Services

Option in Early Childhood Teacher Qualification

The purpose of this functional thesis was to develop a pre-teaching activity into the group formation phase. The aim was to promote as close grouping as possible and peer-to-peer skills to prevent bullying. The co-operation partner of the thesis was the preschool group of a kindergarten in Eastern Finland. The systematic training of emotional and friend skills has been a priority in the preschool education of this kindergarten for several years. In the kindergarten, it has been discovered that it is easier to try to prevent bullying than to deal with it only when concerns are discovered.

The functional part of the thesis was conducted in nature and kindergarten environment. Grouping and peer-to-peer exercises were conducted in accordance with the cooperative principles of adventure education. The preschool group was divided in the development project mostly into two small groups of 11-12 children. The functional part of the thesis consisted of six consecutive working days. Observation and interview data from the development project were collected to examine how children work in groups and how the exercises affect group formation.

According to the findings, the adventure's plot and functionality made the children actively participate in the activities. Based on feedback from preschool educators, group grouping was found to have progressed during the adventure week. The interaction between the children had increased, which had been reflected in the group's free activity with more active play and longer play time. Peer education and adventure education methods were mutually supportive in promoting grouping. Less frequent adventure days would have made it easier for children to internalize peer education they were practicing. In the preschool group, educators have continued the adventure theme and have returned to the documents produced with the children during the adventure week.

Keywords: preschool education, grouping, adventure education, peer relationships

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 ESIOPETUSIKÄISEN KEHITYSVAIHE JA VERTAISSUHDETAIDOT	5
2.1 Kuusivuotiaan kehitysvaihe	5
2.2 Vertaissuhdetaitojen kehittyminen	7
2.3 Varhaiskasvattaja vertaissuhdetaitojen tukijana.....	9
3 ESIOPETUSRYHMÄN RYHMÄYTYMINEN.....	12
3.1 Ryhmän kehittymisen vaiheet	12
3.2 Ryhmäytymisen tukeminen	14
4 SEIKKAILUKASVATUS OSANA RYHMÄYTYMISEN PROSESSIA	17
4.1 Seikkailukasvatus varhaiskasvatuksessa.....	18
4.2 Seikkailun suunnittelu	20
4.3 Kasvattajan rooli seikkailussa	21
5 KEHITTÄMISHANKKEEN PROSESSI	23
6 SEIKKAILUTOIMINNAN TOTEUTUS JA HAVAINNOT	27
6.1 Orientoituminen tulevaan seikkailuun.....	27
6.2 Valmistautuminen seikkailuun	29
6.3 Ensimmäinen seikkailupäivä	32
6.4 Toinen seikkailupäivä	35
6.5 Kolmas seikkailupäivä.....	37
6.6 Seikkailun purku, palaute ja päätöspäivä	39
7 SEIKKAILUN TOTEUTUMISEN ARVIOINTI.....	41
7.1 Lapsilta saatu palaute	41
7.2 Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalta saatu palaute	41
7.3 Toiminnan arviointi	44
8 POHDINTA	48
LÄHTEET	51

LIITE 1. Lupa-anomus huoltajille.....	57
LIITE 2. Havainnointilomake	58
LIITE 3. Haastattelukysymykset palautteen keräämiseksi	59
LIITE 4. Prosessikaavio.....	60

1 JOHDANTO

Viime vuosina on näkyvämmiin yhteiskunnalliseen keskusteluun noussut lasten välinen kiusaaminen päiväkodeissa ja pohdinta siitä, millä keinoilla kiusaamisen kehittyminen estettäisiin. Tärkeää onkin jo varhaiskasvatuksessa aloittaa pitkäjänteinen työ kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi harjoittelemalla vertaissuhdetaitoja ja vahvistamalla ryhmän yhteisöllisyyttä (Laaksonen 2016). Hyvin toimivan ja lasten kehitystä tukevan ryhmän rakentaminen alkaa jo ryhmän muodostamisen vaiheessa (Tast 2017, 19).

Varhaiskasvatuslain (L 540/2018) mukaan yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä tavoitteista on kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että lapsia tulee rohkaista yhdessä tekemiseen ja yhteisöllisyyteen ja että lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja turvallisesti vertaisryhmän kanssa. Lasten tulee saada osallistua oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä edellytystensä mukaisesti toiminnan suunnitteluun että arviointiin. Lapset tutustuvat lähiympäristöön, sen ihmisiin ja luontoon. Leikki ja lasten mielikuvituksen käyttö on keskeinen myönteisen kehityksen näkökulmasta sekä uusien tietojen ja taitojen opetteluun kannalta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–17.)

Tässä opinnäytetyössä kehitetään toimintamuoto esiopetusryhmän ryhmäytymisen edistämiseksi ryhmän muodostamisen vaiheessa. Opinnäytetyön yhteistyökumppanina toimii Itä-Suomessa sijaitseva päiväkotitoiminta. Kehittämishankkeessa ryhmäytymistä edistetään vertaissuhdetaitojen ja seikkailukasvatuksen harjoitteilla. Opinnäytetyön tavoitteena on kiinteän ryhmäytymisen avulla pyrkiä ennalta ehkäisemään kiusaamista. Opinnäytetyön tarkoituksena on antaa monimenetelmällisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen käytännön suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin kokemusta tulevaan työhöni varhaiskasvatuksen opettajana. Toiveeni on, että opinnäytetyö tarjoaisi yhteistyökumppanille ja muille aiheesta kiinnostuneille mahdollisesti uusia ideoita yhdistellä eri menetelmiä ja harjoitteita esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti.

2 ESIOPETUSIKÄISEN KEHITYSVAIHE JA VERTAISUHDETAIDOT

Esiopetusikäinen lapsi on noin kuusivuotias ja kehityksessään murroskohdassa, jossa kehityksen prosessi ulottuu kaikille osa-alueille. Lapsi kasvaa pikkulapsivaiheesta kohti kouluvalmiutta, jossa kehityksen heilahtelut puoleen ja toiseen ovat tyypillisiä ja kuuluvat kehitykseen. Kuusivuotiaan kehitysvaiheen tunteminen ja siitä lähtevä kehityksen tukeminen ikäkautta vastaavalla tavalla on esiopetuksen lapsilähtöisen toiminnan perusta. (Lautela 2011, 31.)

Vertaissuhde määritellään useimmin vuorovaikutussuhteeksi, jonka lapsi solmii sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen näkökulmasta jokseenkin samalla tasolla olevien lasten kanssa (Salmivalli 2005, 15). Lapset ovat vertaistensa kanssa hyvin uudenlaisessa sosiaalisessa maailmassa, jossa toimintatavoista neuvotellaan lähtökohtaisesti tasavertaisesti. Vertaisten parissa leikkiminen sääntöineen, leikkiroolit ja leikin eteneminen tarjoavat monipuolisen alustan vuorovaikutustaitojen harjoittelulle. Vertaissuhteissa viitataan siihen, missä määrin lapsi pystyy saavuttamaan omia tavoitteitaan kaverisuhteissa ja miten lapsen vuorovaikutuskäyttäytyminen sopii erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin omassa vertaisryhmässä. (Laaksonen & Repo 2017, 5–6.)

2.1 Kuusivuotiaan kehitysvaihe

Kuusivuotiaasta nuoruusiän alkuun yltävää ikävaihetta kutsutaan lapsuuden keskivaiheeksi (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 168). Usein uuden kehitysvaiheen alussa ilmenee yksinkertaistavaa ajattelua, mikä näkyy esiopetusikäisillä moraalisen ajattelun ehdottomuutena: asiat ovat joko niin tai näin, mutta eivät mitään siltä väliltä (Mäkelä 2009, 67). Kuusivuotias on vielä taipuvainen ajattelemaan osan ja kokonaisuuden välin epäselväksi. Todellisuuskäsityksen ja valheen, kuvan ja esineen, nimen ja asian välillä on epäselvä. (Jantunen 2009, 79.) Kouluiän alkuun ajoittuu kognitiivinen kasvupyrähdys, jossa aivorakenteissa ja -toiminnoissa tapahtuu voimakasta jatkuvaa kypsymistä. (Ahonen ym. 2008, 168). Esiopetusikäisen lapsen on aiempaa helpompi luokitella esineitä ja

yhdistellä asioita sekä ymmärtää syy-seuraussuhteita (Mäkelä 2009, 67). Puheen toimintaa säätelevä merkitys vakiintuu ja lapsen metakognitiot kehittyvät, eli tietoisuus omasta ja muiden ihmisten kognitiivisesta ajattelusta lisääntyy. Lapsen oman toiminnan suunnittelu ja säätely alkaa kehittyä voimakkaasti sekä lapsen muistin alueella on selvää kasvua kyvyssä havaita muistamista auttavia asioita. (Ahonen ym. 2008, 169). Kuusivuotiaan lapsen keskittymiskyky paranee olennaisesti, ja tämä mahdollistaa tietyn itsenäisen ajattelun. Lapsi alkaa harkita tekemisiään, ja tämä auttaa lasta yhteistyön tekemisessä muiden kanssa. Oma käsitys ei enää sekoitu toisten näkemyksiin. (Jantunen 2009, 75.)

Kuusivuotiaan mieliala voi olla ailahteleva, ja lapsi on vielä useimmiten impulsiivinen ja itsepintainen. Lapsen mukautumiskyky on vasta kehittymässä, ja tämä ilmenee käyttäytymisen ristiriitaisuutena. Kuusivuotias saattaa liioitella, epäröidä ja yrittää sellaista, mikä on hänelle liian vaikeaa. Kuusivuotias on edelleen ajoittain itseensä keskittynyt, ja hän haluaa olla ensimmäinen, eniten pidetty tai voittaja. (Jantunen 2009, 80.) Kun lapsen tunne-elämä alkaa kääntyä sisäänpäin kuudenvuoden ikävaiheen kohdalla hänen tunteensa syvenevät, mikä kertoo kehittymässä olevasta oman persoonallisen tunne-elämän syntyisestä, mikä on myös ajoittain haastavaa. Kuusivuotias alkaa katsomaan aikuista kriittisesti, ja se saa lapsen kokeilemaan rajoja. Tämä vaihe on kuitenkin yleensä vain lyhyt aikainen. (Lautela 2011, 33.) Kuusivuotiaan jyrkkyys ja määrätietoisuus kertoo iän epävakaisuudesta ja murrosvaiheesta. Toisaalta ne kertovat myös siitä, että lapsi etsii sitä, mikä on ilmaus hänen oman minänsä toiminnasta. (Jantunen 2009, 85.)

Tunne-elämän muutoksilla on suora yhteys mielikuvituksen kehitykseen, abstraktin ajattelun esiasteeseen: lapsi kykenee kuvittelemaan asioita ilman ulkoisia viirikkeitä. Kuusivuotias alkaa suunnitella leikkiä ensin mielessään ja asettamaan toiminnalleen tavoitteen. Leikki voikin polveilla ja laajeta usean päivän mittaiseksi. Kuusivuotiaalla lapsella on menossa oman tahdon kehityksessä herkkyyskausi. Lapsi harjoittelee väsymättä tavoitteen asettamista, kestävyyttä ja pitkäjänteisyyttä erityisesti silloin, kun harjoittelu on oma-aloitteista omaehtoista leikkiä. Nämä luovat perustan itseluottamukselle ja omalle ajattelukyvyille myöhemmin myös tarttua asioihin omasta aloitteesta. (Lautela 2011, 32–33.)

Esiopetusikäisen fyysisen kehityksen näkyviä merkkejä ovat nopea pituuskasvu, lihasvoiman lisääntyminen ja kehon mittasuhteiden muutokset (Ahonen ym. 2008, 168). Kuusivuotias on fyysisesti erittäin aktiivinen ja onkin harvoin paikoillaan (Jantunen 2009, 80). Motorisiin perustaitoihin kuusivuotias on jo tutustunut ja soveltaakin niitä mielellään erilaisiin leikkeihin ja erilaisissa ympäristöissä liikkumiseen. Soveltaminen pitää yllä motivaatiota ja auttaa vakiinnuttamaan taitoja. Lapsi on useimmiten tähän ikään saanut harjoitella runsaasti käden karkeamotoriikkaa ja lapsella onkin edellytykset siirtää kiinnostusta käden hienomotoriikan hiomiseen. (Sääkslahti 2018, 165–166.) Esikoululaisen päivään kuuluu paljon leikkimistä, juoksemista, hyppimistä, kiipeilyä, tasapainoilua, piirtämistä, kirjoittamista ja monenlaista muuta hieno- sekä karkeamotoriikkaa harjoittavaa toimintaa (Ojanen, Ritmala, Sivén, Vihunen & Vilén 2011, 129).

Esiopetusiässä kasvaa kiinnostus sääntöleikkeihin, roolileikitkin jatkuvat, mutta leikit kehittyvät aiheiltaan ja vaatimuksiltaan. Sääntöleikit soveltuvat paremmin isomman lapsiryhmän toimintaan. Sääntöleikeissä säännöt määrittelevät jokaisen osallistujan toimintaa, kun taas roolileikeissä kulloinenkin roolinjako määrää leikkijän aseman. (Helenius & Lummelahhti 2013, 118.) Esiopetusikäisellä pelkkä vanhempien arvostus ja ihailu eivät enää riitä, vaan lapsi hakee ystävyysuhdetta ikätoverin kanssa ja panostaakin siihen aikaisempaa enemmän. Esiopetusikäinen lapsi tarkkailee sosiaalisia tilanteita, pohtii ja kuvailee niitä ja kiinnittää huomiota siihen, mitä kukin tekee, osaa ja saa tehdä. (Cacciatore 2008, 65.) Tästä alkaakin pitkä harjaantumisvaihe, jossa lapsi pohtii kuinka löytää paikkansa yhteisössä ja kuinka käsitellä ristiriitoja (Mäkelä 2009, 67).

2.2 Vertaissuhdetaitojen kehittyminen

Izardin ym. (2002) mielestä lapset pystyvät vasta kuudesta ikävuodesta eteenpäin yhdistämään emotionaalista ja kognitiivista informaatiota sekä hyödyntämään tunnekokemusten jäsentämiseen opittuja strategioita tai kykyä eritellä tunteita aiheuttavia tilanteita (Koivula & Laakso 2017, 116). Lapsi alkaa tarkastelemaan sisäistä maailmaansa ja ulkoisia tapahtumia erillään toisistaan. Lapsi ymmärtää, että voi muuttaa käytöstään, mutta ei tunteitaan. (Keltikangas-Järvinen

2010a, 110.) Eri tunnekategorioiden tunnistaminen onkin esiopetusiässä jo hyvin kehittynyttä (Koivula & Laakso 2017, 118).

Esiopetusikäinen lapsi alkaa nähdä ohjeet ja säännöt sopimuksina, joiden suunnitteluun hän itsekin voi osallistua. Ikätoverit alkavat merkitä entistä enemmän, eikä lapsi ole sosiaalisissa suhteissaan yhtä minäkeskeinen kuin aikaisemmin. Lapsi työskentelee mielellään vertaisryhmässä ja kyky toimia yhteistoiminnassa alkaa kehittyä. Onnistuneelle yhteistoiminnalle edellytyksenä on lapsen kyky alkaa havainnoida itseä ja toisia, tulkita käyttäytymistä ja toimintaa ja ottaa palautetta vastaan. Vähitellen esiopetusikäinen lapsi kykenee osallistumaan tavoitteelliseen toimintaan yhdessä toisten kanssa ottaen huomioon omat ja toisten edut. (Lummelahti 2001, 55.)

Lapsen perusturvallisuus rakentuu hyvinolontunteesta, jota lapsi kokee saamastaan hyväksynnästä, nähdyksi ja kohdatuksi tulemisesta. Tunteet ovat aina mukana vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat ihmissuhteidemme laatuun ja mielekkyyteen. Kyky toimia ympäristölle suotuisalla ja tilanteeseen sopivalla, omien tavoitteiden mukaisella tavalla, nousee hyvistä itsesäätelytaidoista. Itsesäätely on osa tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä. Lapset, joilla on hyvät itsesäätelytaidot, osaavat tulkita toisten lasten aloitteita ja tunteita ja osaavat vastata niihin sopivalla tavalla. Hyvät itsesäätelyn taidot ovat lapselle kehittyneet hyvässä ja vastavuoroisessa suhteessa, jossa lapsi oppii sitomaan toisiinsa tunteet, merkitykset ja mielekkyyden. (Haapsalo, Kirkkopelto & Repo 2016, 16.)

Lapsi oppii ryhmässä vuorovaikutustaitoja, joita hän harjoittelee läheisissä kaverisuhteissa, joissa lapsi oppii luottamusta ja herkkyyttä toista kohtaan ja samalla ristiriitojen ratkaisemista. Vuorovaikutussuhteissa vertaisten parissa kehittyy ymmärrys reilusta kohtelusta ja oikeudenmukaisuudesta. Lapsi tarvitsee tukea kehittyäkseen näissä asioissa, koska myönteisen minäkäsityksen muodostuminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen ei tapahdu itsestään. (Tast 2017, 19.)

Lasten vuorovaikutustaitojen kehitystä voidaan kuvata positiivisen ja negatiivisen kierteen avulla. Positiivinen kierre lähtee vertaisryhmän hyväksynnästä. Päästesään mukaan vertaisryhmän toimintaan lapsi saa myönteisen kokemuksen

ryhmätoiminnasta ja aktiivinen osallistuminen puolestaan mahdollistaa vuorovaikutustaitojen harjoittelun. Negatiivinen kierre lähtee vertaisryhmän torjunnasta. Lapsi vetäytyy tai joutuu vertaisryhmän ulkopuolelle, esimerkiksi kiusaamisen tai aggressiivisen käyttäytymisen takia. Vuorovaikutustaitojen harjoittelu mahdollistuu heikosti. Vuorovaikutustaidoilla on oma roolinsa siinä, miten ryhmä suhtautuu lapseen. (Laaksonen 2014, 20.)

Lasten vertaissuhdetaidot voidaan jakaa neljään osa-alueeseen. Ryhmässä toimimisen taidoilla tarkoitetaan tilanteeseen sopivaa viestintää, sääntöjen noudattamista ja ryhmään sitoutumista. Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidoilla viitataan tuen antamiseen, konfliktien hallintaan, toisten tukemiseen sekä palautteen antamiseen ja saamiseen. Vuorovaikutukseen liittymisen taidoilla tarkoitetaan leikkiin liittymistä, muihin tutustumista ja leikkikutsuun vastaamista. Toisten huomioon ottamisen taidoilla viitataan toisten huomioimiseen, kompromissien tekemiseen, loukkaamisen välttämiseen ja ystävällisyyteen. (Laaksonen & Repo 2017, 7.) Näitä taitoja voi oppia ja harjoittaa myös tietoisesti pedagogisilla valinnoilla. Kasvattaja voi auttaa näiden taitojen oppimisessa kuuntelijana, neuvojana ja rohkaisijana. (Laaksonen 2019.)

Laaksonen (2014, 32) tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että esiopetusikäiset lapset voisivat hyötyä etenkin konfliktien hallinnan sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelusta. Laaksonen (2014, 41) ajattelee, että parin tai pienryhmän kanssa tehtävät harjoitteet voisivat sopia myös vertaissuhdetaitojen ja myönteisen ryhmädynamiikan vahvistamiseen. Vertaissuhteiden ja oppimisen kannalta on oleellista toimia myös toisinaan koko ryhmänä kasvattajan ohjauksessa (Tast 2017, 20).

2.3 Varhaiskasvattaja vertaissuhdetaitojen tukijana

Lapsiryhmän käynnistyttyä on tärkeää me-hengen luominen. Olennaista on erityisesti alkuun suunnitella toimintaa, joka rakentaa rentoa ja hyväksyvää ilmapiiriä. Toiminta sisältää paljon tutustumisleikkejä, yhdessä kokemista ja hassutte-
lua. Lapsille ääneen sanoitetaan, miten hauskaa on, että juuri me saamme olla

yhdessä ja miten hienoja ihmisiä kaikki ovat meidän ryhmässämme. Erityisen paljon aikaa ja pedagogista panostusta ryhmäytymiselle annetaan, jos ryhmä on kokonaan uusi. Tärkeää on huomioida, että yksittäisten lasten vertaissuhdetiedoissa on suuria yksilöllisiä eroja ja oleellista on keskittää pedagoginen osaaminen heihin, jotka erityisesti kaipaavat tukea. (Tast 2017, 19–20.)

Varhaiskasvatuksen opettaja voi pedagogisilla ratkaisuillaan ja menetelmillään vaikuttaa ryhmänsä toimintakulttuuriin, vuorovaikutukseen sekä lasten välisiin suhteisiin. Myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäistä vuorovaikutusta ryhmässä voi edistää järjestelmällisesti luomalla kontakteja eri lasten välillä ja näin pyrkiä pienentämään lasten välisiä statuseroja ryhmässä. Erilaisia pedagogisia menetelmiä tulee käyttää ryhmäytymisen tukemiseen ja ylläpitämiseen koko toimintavuoden ajan, ja se auttaa myös uuden jäsenen liittymistä ryhmään. Kasvattajan on tärkeä oppia tunnistamaan yksin jäävät lapset, jotta hän voi auttaa lasta liittymään muuhun ryhmään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 65.)

Lasten tunteiden hallintaan vaikuttaa kasvattajien oma vakaa käytös ja johdonmukainen toimintatapa. Selvät säännöt, johdonmukainen rajojen määrittely ja ennalta sovitut rutiinit auttavat lapsia ymmärtämään mitä heiltä odotetaan ja toisaalta pysymään rauhallisina ja tuntemaan olonsa turvallisiksi. (Virtanen 2015, 54.) Kasvattajatiimi toimii vuorovaikutuksen osapuolina ja malleina lapsille (Opas 2013, 142). Toisaalta kasvattajien roolina on myös säilyttää ryhmän jokaisen lapsen yhteys muuhun ryhmään. Kasvattajilta tämä vaatiikin tietoista taitoa tukea ja säädellä samanaikaisesti sekä ryhmän että yksittäisten lasten emotionaalisia tiloja. (Laaksonen & Repo 2017, 18.) Ryhmässä turvallisuudentunne kasvaa sitä mukaa, kun kahdenvälisen vuorovaikutusepisodioiden määrä lisääntyy eri ihmisten välillä, eli tullaan tutuksi jokaisen ryhmänjäsenen kanssa (Kopakkala 2005, 38).

Vertaissuhdetaitojen kehittyminen lapsiryhmässä ei ole irrallinen osa päiväkotiyhteisön muusta toiminnasta. Lapsiryhmän kulttuurin rakentumiseen vaikuttaa varhaiskasvatushenkilöstön sisäiset toimintamallit sekä henkilöstön ja vanhempien väliset vuorovaikutussuhteet. (Laaksonen & Repo 2017, 19.) Lasten kokemaan turvallisuuden tunteeseen myönteisesti vaikuttaa toimintakulttuuri, joka perustuu

keskinäiseen kunnioitukseen ja huolenpitoon (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2014, 13).

3 ESIOPETUSRYHMÄN RYHMÄYTYMINEN

Lapsen itsetunnon kehitys vaatii kuulumista johonkin vertaisryhmään. Muutoin lapselta jää saamatta vertaisryhmän antama sosiaalinen hyväksyntä. Mikään muu yhteisö ei täytä tätä tehtävää kuusivuotiaalla yhtä hyvin kuin ”minun eskeri-ryhmä”. (Keltikangas-Järvinen 2017, 72.) Osallisuus ryhmän jäsenenä olemisesta vahvistaa lapsen positiivista itsetuntemusta antamalla positiivisia kokemuksia yhteydestä toisiin. Tällöin lapsen kiinnostus yhdessä toimintaan ja oppimiseen viriää. Päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajalla on tärkeä tehtävä löytää ne keinot, joilla lasten leikkiä ja ystävyyssuhteita tuetaan, jotta yhteisöllisyys kehittyy ryhmän jäsenten välisissä vuorovaikutussuhteissa. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 148.)

3.1 Ryhmän kehittymisen vaiheet

Ryhmä on kahden tai useamman joukko, jonka jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 15). Ryhmällä on jokseenkin yhteinen tavoite ja käsitys siitä ketä ryhmään kuuluu (Kopakkala 2011, 36). Pienryhmäksi määritellään ryhmä, jossa jäsenet tunnistavat toisensa, jäsenet tuntevat kuuluvansa ryhmään, ryhmässä käytetään verbaalista ja nonverbaalista viestintää sekä ryhmällä on yhteiset normit ja säännöt (Jyväskylän kielikeskus). Ihanteellisimpana pienryhmän kokona on pidetty viidestä-seitsemään henkeä. Tällöin toimintaan ryhtymisen kannalta, ryhmän kiinteyden sekä yksilöiden minätietoisuuden näkökulmasta toiminta on tehokkaampaa. (Pennington 2005, 93.)

Suuryhmissä on vähemmän kaikkien jäsenten välistä vuorovaikutusta sekä ryhmän toiminnassa esiintyy enemmän ristiriitoja. Suuryhmissä yksilö ei sitoudu ja motivoitu ryhmän yhteiseen toimintaan niin vahvasti kuin pienryhmissä. Suuryhmän toiminnan ratkaisee pitkälti ryhmän ohjaus, joka voi hyvin onnistuessaan saada suuremman ryhmän toimimaan tehokkaasti ja kiinteästi. (Kataja ym. 2011, 15.)

Ryhmän kehittyminen tapahtuu tyypillisten vaiheiden kautta, joita niin sanotun Tuckmanin (1965) mallin mukaan ovat: muodostuminen, kuohunta, normeista sopeutuminen eli vakiintuminen, kypsän toiminnan vaihe eli suoritustaihe ja päätöstaihe. (Honkanen 2016, 171; Salovaara & Honkonen 2011, 46–49.) Ryhmien kehittyminen on kuitenkin yksilöllistä. Osa ryhmistä ei olemassaolo aikanaankaan edisty tiettyä vaihetta pidemmälle tai palaavat takaisin jo kertaalleen ohitettuun vaiheeseen, ja osa ryhmistä käy läpi kaikki viisi vaihetta (Pennington 2005, 72).

Ensimmäinen aloitusvaihe on täynnä odotuksia ja samalla epävarmuutta toisista, sillä ryhmän jäsenet eivät vielä tunne toisiaan. Ryhmä ja sen rajat ovat vielä muotoutumattomia. Lapset tarkkailevat toisiaan ja ryhmä luo yhteisiä uskomuksia, määrittelee toimintaansa ja muokkaa toimintatapoja. (Salovaara & Honkonen 2011, 46.) Ryhmän muodostumisen vaiheessa kasvattajan on tärkeää tukea lasten tutustumista toisiinsa, muun muassa varaamalla aikaa nimien opetteluun sekä muihin toiminnallisiin tutustumisharjoituksiin. Kasvattajan tavoitteena on rakentaa turvallinen ja mukava ilmapiiri. Hän pitää huolen siitä, että hiljaisemmatkin tulevat kuulluiksi ja uskaltavat sanoa ääneen mielipiteensä. Kasvattajan tehtävänä on virittää ryhmä kohti toiminnan tavoitteita, ja huolehtia pelisäännöistä ja asettaa rajoja. Kasvattajan on tärkeää ottaa ryhmän johtajuus ryhmän ensimmäisestä kohtaamisesta alkaen. (Niemistö 2007, 179.)

Kuohuntavaiheessa on ominaista runsas vuorovaikutus, yksimielisyys, tyytyväisyys ja avuliaisuus. Lasten välinen rohkeus ja avoimuus lisääntyvät. Lapset tuntevat toisensa ja luottamus on saavutettu. Turvallisuudentunteen lisääntyessä uskalletaan myös esittää kritiikkiä ja tuoda omia jyrkkiäkin mielipiteitä esille. Tästä voi seurata myös konflikteja. Joitakin lapsia saatetaan ohittaa tai heistä haetaan syntipukkia. (Salovaara & Honkonen 2011, 47.) Näissä kahdessa ensimmäisessä vaiheessa kasvattajalta vaaditaan kaaoksen sietämistä, tasapuolisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Kasvattajan rooli on näissä vaiheissa hyvin näkyvä ja töitä vaativaa. Kasvattajan on tärkeää tässä vaiheessa, niin kuin muulloinkin, huolehtia ristiriitojen käsittelystä ja rohkaista lapsia riitojen käsittelyyn ja pohtimiseen. (Niemistö 2007, 180.)

Vakiintumisen vaiheessa vallitsee vahva me-henki. Ryhmässä vallitsee suuri yhtenäisyyden tunne, ilmapiiri on hyvä ja lapset viihtyvät yhdessä. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet kykenevät heijastamaan liittymisen tarpeensa koko ryhmään. Ryhmän jäsenillä on paine samaistua ja sulautua ryhmään. Vuorovaikutus on syvempää ja tunnereaktiot ovat myönteisiä. (Honkanen 2016, 175.)

Kypsän toiminnan vaiheessa ryhmän sisäiset toimintamallit ja -kulttuuri alkavat jäsentymään. Ryhmä pystyy myös rakentavammin käsittelemään sisäisiä ristiriitojaan. Erilaisuus on hyväksyttävää ja tunteita ilmaistaan avoimesti. (Honkanen 2016, 176.)

Päätösvaiheessa lapset tiedostavat, että yhteinen aika on päättymässä. Kasvattaja huolehtii loppuritualeista, johon kuuluu toimintavuoden lopulla selkeä toiminnan päättäminen ryhmän oman juhlan tai retken muodossa sekä yhteinen kevätjuhla. Kasvattaja huolehtii, että lapsilla on aikaa käsitellä tunteitaan ja keskenkäisiä asioitaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 49.)

3.2 Ryhmäytymisen tukeminen

Ryhmäytymisen tukemisella tarkoitetaan tutustumista, ryhmän me-hengen ja ryhmään kuulumisen tunteen luomista ja ylläpitämistä. Tämä perustuu osallisuuteen yhteisestä tekemisestä, ryhmän kokoontumisista, yhteisistä leikeistä ja säännöistä. (Viinikka & Viljanen 2017, 18.) Esiopetusryhmät ovat aikuisten muodostama ja vahvistama rakenne, mutta myös lapset muovaavat ryhmää omanlaisekseen keskinäisten sosiaalisten suhteiden kautta. Lapset toteuttavat ja rakentavat lapsiryhmän jäsenyyttä yhteisen toiminnan kautta, jolloin tunnesiteet, ryhmän jäsenyyden sekä yhteenkuuluvuuden tunne, muodostuvat ja vahvistuvat. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 252.) Ryhmää kehittävät myös olennaisella tavalla yhteiset odotukset ja perinteet, joihin ennakkoon valmistaudutaan ja joita suunnitellaan. Tarkoituksena on elää kohokohdat yhdessä, kokea osallisuutta ja jälkeensä muistella kokemuksia. Ponnistelut yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi lähentävät lapsia. (Helenius & Lummelahti 2018, 49–50.)

Toimintakauden alussa aikuisen oma mallintaminen ja vahva ohjaus ryhmän leikeissä tukee jokaisen lapsen ryhmään liittymistä ja me-hengen muodostumista. (Viinikka & Viljanen 2017, 18.) Leikkeihin osallistuessaan kasvattaja voi havainnoida ja saada enemmän ymmärrystä lasten leikeistä, kunkin lapsen leikkitaidoista sekä sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutustaidoista (Lehtinen & Koivula 2017, 180). Kaverisuhteita, liittymistä ryhmään sekä ryhmässä toimimista voivat haitata lapsen puutteelliset kehittymässä olevat itsesäätelytaidot (Viinikka & Viljanen 2017, 18). Päiväkotiarjessa onkin osoittautunut toisinaan hankalaksi sovittaa yhteen yhteisöllisyyttä ja yksilöllisiä tuen tarpeita. Ryhmässä toimimista on pidetty tavoiteltavana ja luontevana kasvatuksen ja opetuksen muotona. Usein silti ratkaisuna tilanteisiin, joissa lapsi ei ole osannut toimia ryhmässä, on hänet ohjattu pois ryhmän luota. Ryhmässä olemisen taitoja ei voi kuitenkaan oppia kuin olemalla ryhmässä. Aikuisen rooli tukijana onkin tässä merkittävä. Vahvistamalla ryhmään kuulumisen kokemuksia ryhmän jäsenten on helpompi pitää erillaisuutta osana normaalia toimintakulttuuria ja löytää vahvuutensa. (Sajaniemi ym. 2015, 85–86.) Lapsia kannustetaan kunnioittamaan monenlaisuutta (Viinikka & Viljanen 2017, 18).

Kasvattajan tehtävä on luoda ryhmälle rajat ja turvallisuuden tunne. Jännitys, odotus ja pelko ovat uudessa ryhmässä tavallisia tunteita. Uusi ryhmä koostuu yksilöistä, jotka etsivät omaa paikkaansa ja roolia ryhmässä. Aloittava ryhmä onkin vastaanottavainen niin uudelle tiedolle kuin tunteita ja tekoja ohjaavalle toiminnalle. Kasvattaja voikin tietoisilla valinnoilla vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen, tunteisiin sekä lasten kiinnostuksen ja motivaation herättämiseen eli ryhmädynamiikan liikkeisiin. (Salovaara & Honkonen 2011, 24–25.) Kasvattaja voi omalla toiminnallaan antaa lapsille hyvän mallin, tiedostaa lasten roolit ja puuttua ryhmän kielteisiin ilmiöihin sen sijaan, että huomaamatta vahvistaisi lapsille syntyneitä kielteisiä rooleja ja ilmiöitä. (Koivunen 2009, 54.)

Turvallisuudentunne rakentuu lapsella ryhmässä viidestä osatekijästä: 1.) hyväksynnästä ja välittämisestä, 2.) luottamuksesta, 3.) haavoittuvaksi altistumisesta, 4.) tuen antamisesta ja 5.) sitoutumisesta. Turvallisessa ryhmässä kasvattaja toteuttaa niitä tietoisesti. Kasvattaja pyrkii luomaan ryhmään avoimen ja hyväksyvän tunneilmapiirin, jossa osoitetaan kiinnostusta ja välittämistä. Kokemus

hyväksytyksi tulemisesta vahvistaa luottamusta toisia lapsia kohtaan. Kasvattaja vahvistaa koko ryhmän kokemusta hyväksytyksi tulemisesta osoittamalla luottamusta yksittäisiin lapsiin. Mitä turvallisemmaksi lapsi kokee ryhmässä olonsa sitä avoimempi hän voi olla, ja sitä enemmän hän altistuu toisten luottamuksen vaaraan. Tämä taas mahdollistaa luottamuksen lisääntymisen. Vähitellen lapset ottavat yhä enemmän vastuuta itsestään ja käyttäytymisestään sekä luottavat itseensä. Se mahdollistaa yhteistyökykyisyyden ja toisten lasten tukemisen. Neljän ensimmäisen turvallisuuden osatekijän onnistuminen mahdollistaa viidennen, jolloin lapset sitoutuvat ryhmään ja sen toiminnan tavoitteisiin. (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19.)

4 SEIKKAILUKASVATUS OSANA RYHMÄYTYMISEN PROSESSIA

Seikkailukasvatuksen käsitettä käytetään vastineena elämyspedagogiikalle. Seikkailukasvatukseen tulee sisältyä tiettyä yllätyksellisyyttä, mutta kyse ei kuitenkaan ole päämäärättömästä toiminnasta tai erikoisuuksien tavoittelusta. Tavoitteena on käynnistää yksilössä ja ryhmässä päämäärän ja tavoitteiden suuntainen prosessi seikkailullisin keinoin. Elämysten, kokemusten ja toiminnan avulla pyritään edistämään yksilön kannalta oppimisen tai muutoksen prosessia. Se, miten toiminnoista suoriudutaan on toissijaista. Tärkeämpää on aikaansaadut prosessit. (Kataja ym. 2011, 31–32.) Opimme elämän käytänteet kokemuksellisesti virheistämme ja onnistumisistamme. Seikkailukasvatus tarkoittaa vain edellä mainitun ohjattua muotoa, joka sisältää asetettuihin tavoitteisiin pyrkimistä toiminnallisen kokemuksen ja reflektiokeskustelujen kautta. (Sutinen 2007, 160.)

Seikkailukasvatus on prosessimaisuuden lisäksi dialogista ja osallistujan voimavaroihin keskittyvää toimintaa luonnollisissa ja aidoissa ympäristöissä. Osallistujaa tuetaan osallisuuteen tavoitteiden ja toiminnan määrittämisessä sekä omasta ja yhteisestä toiminnasta. Ryhmän jäsenet ovat toisilleen itsetuntemuksen ja omien oivallusten ja ratkaisujen peilauspintana. Vahvuuksina seikkailukasvatuksella on osallistujan oppimisen ja kokemuksen kokonaisvaltaisuus sekä kehollisuus. Toiminta tapahtuu luonnollisissa ympäristöissä, jotka tarjoavat uusia näkökulmia arkirooleihin ja toimintamalleihin sekä luontevan hetken ryhmätoiminnalle ja yhteisöllisyydelle. (Suomen nuorisokeskukset 2019.)

Karppinen (2005, 172) pohtii seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan keskittyvän väitöstutkimuksensa tulosten pohjalta, tulisiko seikkailullinen ja aktiivinen tiedon rakentamisen prosessi aloittaa jo esiopetusiässä. Tuloksissa 10–12-vuotiaat erityiskoulun oppilaat kokivat seikkailu- ja elämyspedagogiikan ulkotoiminnat perinteiseen opetukseen ja oppimiseen verrattuna vapauttaviksi ja terveellisiksi. Oppilaat kokivat myös motivoitumisen koulunkäyntiin parantuneen sekä havaitsivat kehollista kehittymistä, aloitteellisuutta ja aktiivisuutta. Karppisen havaintojen mukaan yhteiset kokemukset kehittivät luokan yhteishenkeä ja vuorovaikutustaitoja. Oppilaiden luottamus itseensä kehittyi aktiivisella kielenkäytön harjoittelulla ja

reflektoimalla ääneen koettuja tilanteita. Yhteisöllisyyden kehityttyä kehittyi oppilailla myös käsitys itsestään yksilönä ryhmässä, mikä taas vaikutti myönteisesti itseluottamukseen. Tämä taas vaikutti positiivisesti sosiaaliseen toimintaan ja yhteistyöhön. (Karppinen 2005, 173–174.)

Marttila (2016, 225) sai väitöstutkimuksessaan toisen asteen opiskelijoiden parissa käytetyistä elämys- ja seikkailupedagogista toiminnoista samansuuntaisia tuloksia kuin Karppinen. Opiskelijoiden kouluviihtyisyys ja koulussa läsnäolo olivat parantuneet. Yhteistyö ja kaverisuhteet olivat kehittyneet positiiviseen suuntaan.

4.1 Seikkailukasvatus varhaiskasvatuksessa

Tavoitteena esiopetusikäisten lasten parissa työskennellessä on, että lapset oppivat luontevat yhteistyötaidot ja tavan hyödyntää niitä niin, että heille olisi itseltään selvää tukeutua toisiin ja auttaa toisia joka päivä. (Kokljuschkin 1999, 43). Seikkailukasvatus perustuu ihmisen itsessään tunnistamiin vahvuuksiin, voimavaroihin ja tarpeisiin (Lempinen 2007, 139).

Kokljuschkin (1999, 35) mukaan varhaiskasvatuksessa toteutetussa seikkailukasvatuksessa parhaimmillaan voidaan tukea lapsen tiedollisia, motorisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja sekä kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Seikkailuun voidaan yhdistää luontevasti esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostettuja opetuksen yhteisiä tavoitteita ja oppimiskokonaisuuksia: ilmaisun monet muodot, kielten rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn. Seikkailussa lapsille on mahdollista välittää erilaisia asioita toiminnan kautta ja rohkaista lapsia kekseliäisyyteen. Seikkailu ei ole pelkästään fyysistä toimintaa, vaan se antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden kokea myös onnistumisen elämyksiä. Seikkailu mahdollistaa yhteistyötaitojen opettelua ja hyvässä seikkailussa onnistumiseen tarvitaan aina kaikkia lapsia. (Kokljuschkin 1999, 35.)

Juonelliset metsäseikkailut esiopetuksen alussa ovat voimavara ryhmäytymisessä, tulevassa toiminnassa ja lapsilähtöisessä työskentelyssä. Luonto elementtinä poistaa monet lapsiin kohdistuvat turhat rajoitukset ja kiellot. Lasten toiminta luonnossa on hyväksyttävien mallien mukaista kuin itsestään, verraten rakennettuihin ympäristöihin. Tällöin aikuisen on helpompi, seikkailukasvatuksen periaatteiden mukaisesti, siirtyä väistyvään ohjaajuuteen ja antaa tilaa lapsilähtöisemmälle toiminnalle. (Allinen & Korhonen 2007, 199–200.) Esiopetusikäisten lasten leikkejä metsämaastossa tutkittaessa on havaittu, että leikit ovat paljon monipuolisempia metsässä kuin pihassa. Metsässä toiminnassa on enemmän fyysisesti aktiivisia leikkejä sekä rakentelu- ja symbolileikkejä. (Fjørtoft 2004, 39.) Ulko-opetuksen hyötyjä ovat muun muassa kokemusten ja elämysten aitous, oppimisen kokonaisvaltaisuus sekä toiminnallisuutta tukeva oppimisympäristö (Tampio & Tampio 2017, 12). Taylorin ja Kuon (2009) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että 20 minuutin kävely puistossa auttoi ADHD-lapsia keskittymään yhtä tehokkaasti kuin lääkkeet, verrattaessa kävelyretkeen lähiössä tai kaupungin keskustassa. Tutkimustuloksen perusteella luonnonmukaisissa ympäristöissä liikkumisen voi olettaa olevan hyödyllistä kaikille esiopetusikäisille keskittymiskyvynkin kannalta.

Seikkailukasvatuksessa on tärkeää analysoida ryhmän vuorovaikutusprosessin kehittymistä. Seikkailussa toimintaprosessi on aina ainutkertainen, vaikka itse toiminta on ennalta suunniteltua. Jokaisen ryhmänjäsenen kokemukset muotoutuvat suhteessa omaan kokemusmaailmaan ja ryhmään. Osa sosiaalista oppimisprosessia on seikkailun läpi käyminen ryhmässä ja siitä johdetut keskustelut. (Kiiskinen 1998, 110, 112.) Seikkailu on useimmiten lapsille enemmän tunteella koettava kuin helposti sanoiksi puettava tapahtuma. Lapsille asiat eivät merkitsekään samaa asiaa kuin aikuisille. Merkitykset ovat riippuvaisia myös yksilön elämänhistoriaan kuuluvista kokemuksista ja niiden vaikutuksesta ihmisen kasvuun ja kehitykseen. (Heinonen 1995, 10.) Jokainen ryhmä ja jokainen yksilö kokee seikkailun aina eri tavoin. Kahta samanlaista seikkailua ei ole olemassa (Virtanen 1998, 94).

4.2 Seikkailun suunnittelu

Kokljuschkin (1999, 61) korostaa seikkailun suunnittelua ennakkoon, mutta kuitenkin siten että siitä ei saa tulla sitova. Tärkeää on havainnoida mitä seikkailussa tapahtuu ja on kyettävä muuttamaan suunnitelmaa tarvittaessa. Lapset nauttivat tarinoista ja niin onkin luonnollista, että seikkailu kytkeytyy johonkin tarinaan, jolla lapset johdatetaan sisälle seikkailuun. On hyvä pyrkiä kehittämään seikkailun kehystarina lasten kiinnostuksen kohteista. Seikkailun yllätyksellisyys varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla ei ole niin suuressa arvossa kuin aikuisille järjestettävässä toiminnassa. Tärkeää on, että lapsi voi kokea olonsa turvalliseksi ja hallita seikkailun kokonaisuuden tuttujen elementtien kautta. (Kokljuschkin 1999, 61.)

Seikkailun suunnittelussa on tiedostettava mihin päämäärään pyritään, millaisia asioita seikkailulla tavoitellaan. Nämä määrittävät mitä keinoja seikkailussa käytetään. Kasvattajan lähtökohta seikkailutoiminnalle on hyödyntää saatuja kokemuksia siirtämällä opitut asiat arkielämään. (Kokljuschkin 1999, 62.) Oppimistaapahtumat eivät ole irrallisia toisistaan riippumattomia ilmiöitä, vaan niiden välillä vallitsee vuorovaikutus ja ne vaikuttavat toisiinsa. Tällöin puhutaan siirtovaikutuksesta eli transferista, joka perustuu yleistämiseen ja erojen oppimiseen. (Vilkkoriihelä 1999, 332.) Seikkailun yksi päämääristä on seikkailuelämyksen oleminen ikään kuin vertauskuva eli metafora yksilön ja ryhmän elämäntilanteesta. Ajatellaan, että seikkailun kokemus sinänsä aiheuttaa kokijassa kasvua ja muutosta, joka on siirrettävissä arkitodellisuuden tilanteisiin. Seikkailun intensiivisyys tulee suunnitella siten, että ryhmä joutuu uuteen tilanteeseen, jossa koetaan epävarmuutta ja joudutaan hylkäämään tutuksi tulleet tavat. Ponnisteluiden kautta saavutetaan tilanteen hallinnan taso ja huomataan, että tilanteesta on selviydytty. (Clarke 1998, 67.)

Seikkailun prosessi itsessään on seikkailukasvatuksen päämäärä, mutta opinäytetyön näkökulmasta seikkailun metaforaa käytetään myös yksittäisten asioiden oppimisessa. Tällöin seikkailun prosessin painotuksen lisäksi yhtä tärkeässä asemassa on seikkailukokemuksen sisältö eli se, mitä keinoja ja menetelmiä valikoidaan käyttää juuri tämän ryhmän seikkailussa. Suunnittelussa on pohdittava

mitä ryhmä tarvitsee eniten, millaiset keinot antaisivat heille mahdollisuuden kasvuun ja selviämiseen. (ks. Clarke 1998, 68.)

Kokljuschkin (1999, 63) korostaa toiminnallisen toteutuksen jälkeen lapsiryhmän mahdollisuutta yhteiseen kokemusten purkuun. Tavoitteena on, että purkuvaihe on mahdollisimman pian seikkailun jälkeen, jotta tuntemukset ja käsitykset ovat vielä selvästi mielessä. Tämä huomioidaan jo suunnitteluvaiheessa varaamalla aikaa ja tilaa kokemusten reflektointiin. Seikkailujen purkamisen on tärkeää siitä syystä, että lapselle tulee mahdollisuus tunnistaa omia tunteita ja hän myös saa jakaa ne muille. Tarkoitus on, että lapsi ei jää yksin omien tunteidensa kanssa. Samalla lapsi kokee, että hänen tunteensa ovat tärkeitä ja lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi. Lapsi myös huomaa, että muilla on ollut samanlaisia tunteita ja kokemuksia. (Kokljuschkin 1999, 63.)

4.3 Kasvattajan rooli seikkailussa

Varhaiskasvattajan on tärkeää tunnistaa omien taitojen lisäksi myös lapsiryhmän taidot. Haasteita on oltava riittävästi, mutta haasteet eivät saa muuttua turvattuudeksi. Lapsiryhmän kokemuksen karttuessa yhdessä toimimisesta voi asteittain edetä vaativampiin seikkailutoimintoihin. (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007, 130.) Kasvattajan omat elämykselliset seikkailukokemukset auttavat arvioimaan tason, jolla seikkailuja voi toteuttaa. Se edellyttää lapsiryhmän ollessa kyseessä myös sitä, että kasvattajan on oltava perillä lasten iänmukaisista fyysisistä rajoituksista ja mahdollisuuksista. Kasvattajan tulee olla myös tietoinen, että lapsiryhmä voi eläytyä seikkailutarinaan voimakkaasti ja mieleen voi tulla sellaisia suorituksia, joihin heidän taitonsa ja kykynsä eivät vielä riitä. (Kokljuschkin 1999, 58–59). Ei ole tarkoituksenmukaista juuri aloittaneen esiopetusryhmän kanssa suunnitella liian jännittäviä, vaativia tai muutoin riskialttiita toimintoja.

Luottamuksellisen suhteen syntyminen kasvattajan ja lapsiryhmän välille on oleellista. Luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistaa oppimisen, muutoksen ja tunteiden ilmaisun. Kasvattajan eläytyminen seikkailuun aidosti helpottaa lapsenkin tietä tarinan maailmaan. (Kokljuschkin 1999, 58–59.) Seikkailua ohjaavan

kasvattajan suurin haaste on tarpeettoman ohjauksen määrän laskeminen, jotta ryhmäläiset saavat toimia mahdollisimman itsenäisesti (Lehtonen ym. 2007, 130). Seikkailukasvatus toimiikin kasvattajan työvälineenä, joka tarjoaa kasvattajalle paljon tilanteita lapsiryhmän havainnoimiseen ja kehittämiseen (Kokljuschkin 1999, 58–59).

5 KEHITTÄMISHANKKEEN PROSESSI

Opinnäytetyön prosessi alkoi keväällä 2019 keskustellessani työelämäkumppanina toimivan päiväkodin kasvattajien kanssa tarpeesta edelleen kehittää tunne- ja kaveritaitokasvatusta. Opinnäytetyön toteuttamistapaa pohdin yhdessä työelämäkumppanin kanssa useasta näkökulmasta päätyen toiminnalliseen kehittämispainotteiseen esiopetusryhmän ryhmäytymistä tukevaan toimintaan. Opinnäytetyön toiminnallisella osuudella päätettiin tavoitella uuden toimintamuodon kehittämistä.

Keskustelemalla keväällä esiopetusryhmässä toimineen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa pyrin selvittämään, mitä tavoitteita työelämäkumppani toivoo lasten ryhmäytymisessä ja vertaissuhdetaidoissa saavutettavan ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa. Tavoiteltaviksi asioiksi muodostuivat tutustuminen, turvallisen ja luottavaisen ilmapiirin rakentaminen ja yhteisten sääntöjen sopiminen ja niihin sitoutuminen. Juonellinen seikkailu sovittiin opinnäytetyön toiminnallisen osuuden viitekehikseksi, johon sisällytettiin tavoitteiden mukaisia harjoitteita. Vertaissuhdetaito ja seikkailukasvatuksen harjoitteiden hyödyntämisen katsottiin tukevan niin ryhmän kiinteytymisen kuin vertaissuhdetaitojen tavoitteiden edistämistä.

Suunnitteluvaihe vaati tutustumista tiloihin päiväkodin sisällä ja pihamaalla sekä läheisessä metsässä. Erilaisia tarvittavia välineitä kartoitin päiväkodilta sekä omista varastoista. Keskustelujen, teorian ja menetelmänsovellusten perehtymisen avulla muodostui kirjallinen suunnitelmarunko tulevista toiminnoista. Toiminnoissa käytetyt harjoitteet koostuvat eri lähteistä kerättyjen ideoiden yhteen tuomisesta siten, että ne palvelisivat asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Pyysin palautetta suunnitelmarungosta työelämäkumppanin esiopetuksessa työskenteleviltä kahdelta varhaiskasvatuksen opettajalta sekä päiväkodin johtajalta lopputoimintakaudella keväällä 2019. Varhaiskasvatuksen opettajilta pyysin palautteen suullisesti käydessäni tapaamassa heitä ja päiväkodin johtajalta sähköpostitse. Varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat, että metsän lisäksi

työskennellään myös päiväkodilla, jolloin opeteltavia asioita käsitellään myös ympäristössä, jossa suurimmaksi osaksi toimitaan esiopetuksen arjessa. Muokkasin suunnitelmaa siten, että seikkailu sisälsi myös toimintoja päiväkodilla. Hain tutkimuslupaa yhteistyökumppanilta kesällä 2019 ja sain pian luvan aloittaa opinnäytetyön toiminnallista osuutta.

Yhteistyöpäiväkodin avauduttua elokuun alussa 2019 esiopetuksessa aloitti uudet kasvattajat. Kävin ennen esiopetuksen alkua esittelemässä ryhmän kasvatäjille, varhaiskasvatuksen opettajalle ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajalle, opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden suunnitelmarunkoa. Heidän antaman palautteen perusteella, poiketen alkuperäisestä suunnitelmasta, muokkasin seikkailuviikon toteutettavaksi lähinnä kahdessa kiinteässä pienryhmässä. Koko esiopetusryhmässä lapsia oli 23, ja ryhmä oli jaettuna kahteen pienryhmään, joissa kummassakin lapsia oli 11-12. Suunnitelmarunkoa muokkasin pienryhmätoimintaan sopivaksi koko ryhmänä toimimisen sijasta. Otin aikataulussa huomioon, että molemmille ryhmille ohjaisin samansisältöiset seikkailut samana aamupäivänä. Muutin seikkailun kulkua siten, että molemmat ryhmät seikkailevat kuitenkin samaa yhteistä seikkailua ja jakavat yhteisen tavoitteen, vaikka aarrearkun avaimia etsittiin enimmäkseen pienryhmissä. Aarre oli yhteinen koko esiopetusryhmälle ja suunnittelinkin koko ryhmänä tapahtuvaksi viimeisen avaimen löytymisen ja aarrearkun avaamisen. Pienryhmissä tapahtuvaan seikkailuun muutin suunnitelmia vähentämällä joitakin toimintoja sekä siirtämällä lähes kaikki kauempana metsässä tapahtuvat toiminnot päiväkodin välittömässä läheisyydessä olevaan metsään. Ryhmäytymisen tavoitteen painopiste siirtyi koko ryhmän ryhmäytymisen sijasta pienryhmien ryhmäytymisen edistämiseen.

Tarkensin suunnitelmarunkoa vielä, kun esiopetusryhmä oli toiminut yhdessä viikon ajan ja tutustuttuani lapsiryhmään kahden aamupäivän ajan. Suunnitelmassa muutin vielä toimintojen järjestyksiä sekä toteuttamispaikkoja, jotta toinen ulkoleiva pienryhmä ei näe tulevia toimintoja tai jo tehnyt ryhmä ei vaikuttaisi toimintaa tekevän ryhmän työskentelyyn. Suunnitelmaa muutin myös päiväkohtaisten havaintojeni ja saadun palautteen myötä kuin itse hetkessä, tarpeen niin vaatiessa. Opinnäytetyössä tavoitteenani on ollut huomioida lasten osallisuuden mahdollistaminen. Vaikka etukäteen olin valmistellut toiminnanrunnon, pyrin

suunnittelussa huomioimaan, että lasten mielenkiinnonkohteet pääsevät osaksi toimintaa niin seikkailuviikon kehyskertomuksessa kuin itse seikkailun toimintoja valitessa. Varhaiskasvatuksessa osallisuuden mahdollistaminen toimintaprosessin kaikissa vaiheissa on keskeinen tavoite; lapset esittävät omia ideoitaan ja ovat mukana suunnittelemassa toimintaa ja tiloja, tekemässä valintoja ja päätöksiä, toteuttamassa suunniteltua asiaa sekä arvioimassa toimintaa ja toimintaympäristöjä (Turja 2017, 48). Seikkailun viimeiseksi päiväksi suunnittelin toiminnan arviointia lasten kanssa purku- ja palautekeskustelulla.

Toiminnallisen osuuden opinnäytetyöstä toteutin elokuun lopussa 2019. Se koostui kuudesta toimintatuokiosta, jotka toteutin peräkkäisinä toimintapäivinä. Toimintatuokiot muodostuivat siten, että kaksi ensimmäistä päivää toteutin päiväkodilla, kolme seuraavaa enimmäkseen metsässä ja viimeisen purkupäivän päiväkodilla. Seikkailuviikon toteutuksen prosessi on kuvattuna kaaviossa (LIITE 4).

Toimintatuokioiden aikana havainnoin lapsiryhmää. Toimintatuokioihin osallistui havainnoijana myös ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. He vaihtoivat päivittäin keskenään havainnoitavaa pienryhmää. Tällaisessa havainnoinnissa kasvattajan tulee tietää ennakkoon, mitä tuokion aikana tehdään, mitä asioita havainnoidaan ja miten havainnot dokumentoidaan (Koivunen & Lehtinen 2015, 50–51). Opinnäytetyön näkökulmasta tärkeimmässä havainnoijan roolissa olikin ryhmän kasvattajat, jotka keskittyivät havainnoimaan toimintatuokioiden toimivuutta lapsiryhmän ryhmäytymisen näkökulmasta (LIITE 2). Ryhmän kasvattajien täyttämät havainnointilomakkeet keräsin jokaisen toimintatuokion jälkeen, sekä keskustelin heidän kanssaan menneistä toimintatuokioista lyhyesti ja valmistauduimme seuraavan päivän toimintoihin.

Varhaiskasvatuksen opettajaa haastattelin vielä toimintaviikon jälkeisellä viikolla käyttäen apuna laatimiani kysymyksiä, joita käytin haastattelua ohjaavina teemoina (LIITE 3). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa molemmat osapuolet saavat nostaa puheenaiheita keskusteluun ja kuljettaa sitä haluamaansa suuntaan (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12). Haastattelu kesti noin tunnin ja sain kokoavan palautteen opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toteutuksestani.

Kehittämistyön vaiheita ja havaintoja dokumentoin opinnäytetyöpäiväkirjaan. Kokonaisuudessaan opinnäytetyön prosessin aikana keräsin palautetta, jotta pystyin edelleen kehittämään toimintatuokioiden sisältöjä sekä tuomaan esille opinnäytetyön raportissani millaista palautetta toimintakokonaisuudesta sain.

6 SEIKKAILUTOIMINNAN TOTEUTUS JA HAVAINNOT

Seikkailun toimintakerrat toteutin pääasiassa esiopetusryhmän kahdessa kiinteässä pienryhmässä kuutena peräkkäisenä toimintapäivänä. Toteutin samana aamupäivänä saman sisältöiset toimintatuokiot molemmille pienryhmille. Toimintatuokiot kestivät per ryhmä 45 minuutista yhteen tuntiin. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden ensimmäisen orientoivan toimintakerran toteutin perjantaina. Näin minulle jäi aikaa viikonlopun yli muokata seikkailuviikon tarinaa lasten ehdotusten ja kiinnostuksen kohteiden pohjalta. Seuraavan viikon aikana toteutin loput viisi toimintakertakokonaisuutta. Seikkailun toimintakerroilla lapsiryhmän koko vaihteli poissaolojen vuoksi. Näin ollen kaikki lapset eivät päässet kokemaan seikkailua kokonaisuudessaan, mutta yli puolet lapsista osallistui jokaiselle toimintakerralle.

Lapsiryhmän toiminnassa havainnoitavia asioita olivat yhteistyön sujuminen, kyky ottaa toiset huomioon, taito antaa ja ottaa vastaan palautetta, ryhmän kiinnostus eli ovatko kaikki mukana toiminnassa, ryhmän toiminta sovittujen toimintatapojen mukaan sekä ryhmän työskentelyilmapiiri. Kauppilan (2005, 107–108) mukaan edellä mainitut tekijät onnistuessaan ovat muun muassa toimivan ryhmän tunnusmerkkejä. Esiopetusryhmän kasvattajien täyttämässä havainnointilomakkeessa pyysin heitä kuvailemaan lapsiryhmien toimintaa edellä mainittujen tunnusmerkkien mukaan (LIITE 2).

6.1 Orientoituminen tulevaan seikkailuun

Ensimmäisellä kerralla tavoitteena oli orientoitua tulevaan seikkailuviikkoon. Kartoittaa mistä asioista lasten mielestä koostuu hyvä seikkailu sekä millainen kehystarina olisi lapsista kiinnostava. Tavoitteena oli herättää myös keskustelua siitä, millainen on hyvä kaveri ja sen pohjalta tehdä kaverisopimus. Tavoitteena oli yhteisten toimintatapojen noudattaminen.

Aloitin toimintakerran kertomalla seuraavan viikon tulevasta seikkailusta. Tämän jälkeen esittelin viikon aikana käytettävän puheenvuorosimpukan, joka oikeuttaa

pitäjänsä puheenvuoroon ja velvoittaa muut kuuntelemaan. Lapsilta kysyin, millainen on hyvä seikkailu ja mitä tapahtuu hyvässä seikkailussa, ja jokainen sai esittää näkemyksensä asiasta vuorollaan. Lasten vastaukset koostuivat seuraavanlaisista teemoista: seikkaillaan metsässä, viidakossa, eläintarhassa, eri maissa, rannalla, luolassa, autiotalossa sekä etsitään uusia juttuja, kiikaroidaan, telttaillaan, nähdään villipetoja, matkustetaan matkailuvaunulla ja käydään uimakoulu.

Seuraavaksi eläydyttiin merirosvolaivatarinaan. Käännyimme ringissä istuen kaikki samaan suuntaan, ja satuhieronnan menetelmällä teimme edessä istuvan kaverin selkään erilaisilla hierontaotteilla tarinan mukaisia liikkeitä. Sadun lopussa kuiskattiin edessä istuvalle hierottavalle, että ”sinä olet aarre”. Tästä jatkoimme keskustelua aiheesta, miten jokainen ryhmäläinen on tärkeä ja josta tarvitaan seikkaillessa. Toteutin lapsiryhmälle samanlaisen puheenvuorokierroksen kuin aiemmin. Jokainen lapsi sai vastata kysymykseen, millainen on hyvä kaveri. Kierroksen jälkeen luin vielä lapsille heidän vastauksensa kootusti ja varmistin, että kaikki ovat yhtä mieltä hyvän esikoulukaverin ominaisuuksista ja kaikki haluavat sitoutua olemaan tällä tavoin hyvä kaveri muille esikoulussa. Lopuksi painoimme sormiväreillä kämmenen kuvat yhteiseen seikkailulippuun allekirjoittaaksemme yhteisen kaverisopimuksen.

Havaintojeni mukaan molempien ryhmien työskentely oli innostunutta. Selvästi oli havaittavissa alkuvaiheen ryhmän muodostumisen ja kuohuntavaiheen merkkejä. Lapset tarkkailivat toisiaan, mutta vuorovaikutusta lasten välillä oli jo runsaasti. Ryhmä harjoitteli sääntöjä ja niistä oli tarvetta muistuttaa usein. Esikoulua oli takana vasta noin viikko, ja monet käytännön asiat olivat harjoiteltavana.

Lapsilla oli runsaasti ideoita ja ajatuksia kysymyksiin, millainen on hyvä seikkailu ja millainen on hyvä kaveri. Jos lapsi ei keksinyt tai ei halunnut muutoin vastata kysymyksiin, korostinkin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Kysymys hyvästä kaverista oli osalle lapsista vaikea hahmottaa, ja tarvittaessa kysyinkin kysymyksen toisin päin eli millainen ei ole hyvä kaveri. Siihen lasten olikin helpompi ilmaista ajatuksensa. Alkuperäisen suunnitelman mukaan oli tarkoituksenani saduttaa lapsia pienissä ryhmissä, jotta olisin saanut enemmän tietoa lasten mielenkiinnon

kohteista. Lasten keskittymisen hiipuesssa oli kuitenkin parempi jättää sadutus toteuttamatta. Toimintaa oli ollut jo riittävästi.

Esiopetusryhmän kasvattajien havainnoista nousi esille, että ryhmän muodostuminen on vasta alussa eikä heillä ole vielä ollut paljon tuokiotyyppistä toimintaa. Parempaa yhteistyötä heidän mielestään edisti se, että lapset oppivat koko ajan paremmin tuntemaan toisensa. He alkoivat ymmärtämään ja muistamaan sääntöjä, kuten istuinpaikat ja oman vuoron odottaminen. Kasvattajat havaitsivat, että ryhmiä täytyi ohjeistaa paljon antamalla lyhyitä, selkeitä ohjeita tai mallittamalla. He huomioivat myös, että ryhmien toiminnassa näkyy lasten toistensa auttaminen, oman vuoron odottamisen taito, toisen opastaminen ja ystävällisyys. Kasvattajat tekivät havaintoja, että lapset antoivat ja ottivat palautetta toisiltaan. Muun muassa omasta puheenvuorosta lapset pitivät kiinni eikä toisten etuilua hyväksytty. Kasvattajat kuvailivat ryhmäläisten toimintaan osallistumista innokkaaksi, energiseksi ja oppivaksi. Ilmapiiri oli heidän mielestään iloinen, positiivinen ja auttavainen. Kasvattajista oli nähtävissä, että ryhmä alkoi hioutua yhteen. Heistä vaikutti siltä, että kaikki lapset olivat hyvin mukana ja ettei kukaan jäänyt ulkopuoliseksi.

6.2 Valmistautuminen seikkailuun

Toisen toimintakerran tavoitteena oli seikkailun käynnistäminen ja valmistautuminen siihen valmistamalla seikkailuviitat ja seikkailukortit. Seikkailuviittojen maalaamisella tavoiteltiin taiteellista toimijuutta. Känkäsen (2013, 68–69) mukaan taiteellisen toimijuuden kautta voidaan mahdollistaa lasten mielikuvituksen ruokkimista ja kehittämistä, jossa taide toimii vuorovaikutuksen vahvistajana niillä tunnealueilla, joita voi olla vaikea sanallistaa. Seikkailukortteihin pyysin lapsia jatkaamaan seuraavia lauseita: Kun lähden seikkailemaan (pienryhmän nimi) kanssa,

- seikkailunimeni on...
- seikkailusupervoimani on...
- autan pulaan joutunutta seikkailuystävääni...

Kuvittelu on ajattelemista, jossa lapsi voi pohtia mahdollisuuksia sekä luoda uutta ja testata ennen kokematon (Heinonen 2000, 219). Taiteellisen

toiminnan yksi keskeinen tehtävä on antaa lapselle mahdollisuuksia ilmaista sisäistä maailmaansa (Pääjoki 2017, 112). Huomioon ottamisen sekä tuen antamisen taitoihin pyrin lasten kiinnittävän huomiota kysyttäessä, kuinka he auttaisivat pulaan joutunutta ystäväänsä.

Toimintakerta aloitettiin tutkimalla päiväkotiin tulleita uusia tavaroita: aarrearkkia ja karttapalloa. Aarrearkun päällä oli kirje ja kirjeen kirjoittaja oli Kalevi Kuutti. Kirjeessä esitettiin avunpyyntö aarrearkun kadonneiden avainten löytämiseksi ja luvattiin aarrearkun sisältö löytäjille. Kirje oli osoitettu molemmille ryhmille ja tätä korostinkin lapsille, jotta he tiesivät etsivänsä kadonneita avaimia yhteistyössä toisen ryhmän kanssa. Kalevi Kuutti itse oli lähtenyt maailmanympärysmatkalleen ja oli parhaillaan Islannissa. Karttapallosta tutkittiin missä Kalevi Kuutti oli mennossa ja keskusteltiin, kuinka Kalevi on mahtanut matkustaa Islantiin.

Esittelin lapsille seikkailuseinän ja kerroin sen tarkoituksesta toimia seikkailumme tietojen säilytyspaikkana, johon keräämme kaikenlaista seikkailusta kertyvää tietoa. Molemmilla ryhmillä oli omat ryhmien omilla nimillä varustetut suuret pape-riarkit vieretysten samalla seinällä. Tästä jatkoimme valmistautumista seikkailuun jakautumalla kolmeen eri toimintapisteeseen: viittojen maalaamiseen, seikkailukorttien kirjoittamiseen sekä lautapeliin pelaamiseen. Seikkailuviitat lapset sai maalata mieleisen näköiseksi, joten vältin ohjeistusta siitä millainen viitan tulisi olla. Maalauspuolella lapsia oli ohjaamassa ryhmän oma kasvattaja. Seikkailukortit kirjasin kahden kolmen lapsen ryhmissä. Loput lapsista pelasivat lautapelejä. Pyrin valitsemaan lautapelit siten, että ohjeistus on lyhyt tai että lapset jo ennestään tuntevat pelin idean, jolloin lapset pystyivät itsenäisesti pelaamaan aikuisten ohjatessa kahta muuta toimintaa.

Aarrearkku ja karttapallo herättivät kovasti kiinnostusta lapsissa. Aikaa olisi kannattanutkin varata enemmän niiden tutkimiseen, jolloin lapset olisivat paremmin jaksaneet keskittyä tulevan toiminnan ohjeiden kuuntelemiseen. Kirje herätti lapsissa innostusta entisestään seikkailua kohtaan, mikä näkyi innostuneina huu-dahuksina ja iloisina katsekontaktin ottoina muihin lapsiin.

Molemmissa pienryhmissä pistetyöskentelyn aikana osa lapsista etsi kadonneita avaimia tilasta, jossa työskentelimme. Molempien ryhmien lapset halusivat kokeilla seinällä roikkuvaa muualle kuuluvaa avainta arkkuun. Avain sijaisi melko korkealla naulassa, ja lapset kokeilivat ja keksivätkin monenlaisia tapoja yrittää tavoitella avainta naulasta. Tässä oli nähtävissä lasten runsasta viestintää keskenään ja yhteistä pohdintaa avaimen pois saamiseksi seinältä. Lapset keskustelivat myös erilaisista mahdollisuuksista, kuinka oikeat avaimet voisi löytää. Tätä en ollut suunnitellut tai osannut edes tavoitella tapahtuvaksi, vaan lasten toiminta käynnistyi oma-aloitteisesti.

Maalaamiseen ryhtyminen kiinnosti kaikkia lapsia. Maalauspiteellä lapset keskustelivat ja esittelivät toisilleen maalauksiaan. Seikkailuviittojen valmistaminen oli tärkeää lapsille ja lapset olisivatkin voineet valmistaa viitat kokonaan aikuisen avustamana, jos aikaa olisi ollut enemmän käytettävissä.

Seikkailukortti täytettiin siten, että luin lapselle kortin alkutekstin ja pyysin jatkaamaan lausetta. Noin puolelle lapsista vastauksien miettiminen vei aikaa tai oli vaikea keksiä joka kohtaan vastausta. Lapsia kannustin tässä toimintapisteessä auttamaan kaveria ehdottamalla erilaisia vastauksia, jos oli vaikea keksiä lauseisiin täydennyksiä. Ehdotuksia syntyiikin ja osa lapsista pääsi eteenpäin tehtävässä. Lapset maltoivat hienosti odottaa korttien kirjoittamisessa omaa vuoroaan ja auttoivat myös aktiivisesti pyydettyäessä. Tässä pienryhmätyöskentelyssä ei juuri syntynyt spontaania keskustelua lasten välille, vaan toimintapiste jäi aikuisvetoiseksi. Osa lapsista halusi miettimisaikaa vastauksiinsa ja heidän kanssaan täytinkin kortin myöhemmin kahden kesken. Jäin pohtimaan, oliko seikkailukortti liian aikainen toiminta suhteessa ryhmän lyhyeen toiminta-aikaan yhdessä, tai olisiko ylipäättänsä parempi että ennen koko seikkailuviikkoa luettaisiin seikkailukirjoja. Voisi olla hyvä tutustua seikkailusankareihin tai muihin aiheeseen sopiviin tarinoin, jotta lapset olisivat paremmin orientoituneita miettimään supervoimia ja toisten auttamista. Seikkailunimen päättäminen olisi ollut jo pelkästään riittävä tehtävä ja myöhemmin lasten olisi saattanut olla helpompi heittäytyä kuvittelemaan aihetta monipuolisemmin.

Aikaa meni runsaasti toimintatuokioihin molempien ryhmien kanssa, ja seikkailunimen ja -viittojen esittely jäi seuraavaan päivään. Osittain toimintakokonaisuus oli hieman levoton johtuen monesta eri toiminnosta samassa pienessä tilassa, ja erityisesti tästä häiriintyivät lapset, jotka olivat seikkailukorttien toimintapisteellä. Toimintapisteiden ja kasvattajien jakautuminen eri tiloihin olisi luonut rauhallisemman ympäristön ja mahdollistanut paremman keskittymisen tekemiseen.

Työskentelyä havainnoineet kasvattajat kuvailivat ryhmän ilmapiiriä innostuneeksi ja jopa riehakkaaksi. He huomioivat, että lapsia täytyi muistuttaa koko ajan liian voimakkaasta äänenkäytöstä. Kasvattajat havainnoivat lasten auttavan jo toisiaan ja pyytävän muun muassa tarvitsemiansa värejä. He huomioivat myös lasten puhuvan paljon keskenään sekä olevan innoissaan tekemässä toimintoja.

6.3 Ensimmäinen seikkailupäivä

Toiminnan tavoitteena oli harjoitella ryhmässä toimimisen taidoista erityisesti toisten ilmeiden ja mielentilojen tunnistamista. Omien tuotosten esittelyssä tavoitteena oli esittelijän näkyväksi ja hyväksytyksi ryhmän jäseneksi tulemisen tunne sekä yleisössä kaverin kannustaminen ja rohkaiseminen. Suon ylityksessä pyrkimyksenä oli edistää lasten vuorovaikutuksellisia yhteistyötaitoja ongelmanratkaisutehtävällä, joka vaati jokaisen ryhmäläisen panosta, jotta tehtävässä ja seikkailussa pääsi etenemään. Hämähäkinseitän läpäisemisessä lapset harjoittelivat vielä lisää kaverin kannustamista.

Toimintatuokio alkoi uuden kirjeen lukemisella Kalevi Kuutilta. Kirjeessä pyydettiin lapsia tunnistamaan ihmisten ilmeitä, joita Kalevi Kuutti oli nähnyt saavuttuaan matkallaan Panamaan. Piirretyissä kuvissa oli vihainen, iloinen, jännittynyt ja onnellinen ilme. Nimeämisen yhteydessä keskusteltiin esiin nousseista kysymyksistä ja tarinoista mitä lapsilla tuli mieleen liittyen valittuihin ilmeisiin.

Tämän jälkeen siirryttiin ulos, jossa lapset esittelivät oman viittansa ja seikkailunimensä. Sekä osa halusi myös kertoa seikkailusupervoimansa ja auttamisen tapansa, mikä olikin hyvä ehdotus lapsilta. Tämän jälkeen huudettiin ryhmän oma

seikkailutunnushuuto ja järjestäytyttiin jonoon siten, että edellisellä viikolla valmistettu seikkailulippu oli jonossa ensimmäisellä kannettavana. Lipunkantajana sai toimia jokainen seikkailuviikon aikana. Lähdimme etenemään kirjeen mukaisen ohjeiden mukaan saapuen ensimmäiseksi kuvitellulle suolle, käytännössä hiekka-alueelle päiväkodin läheisyydessä, johon olin köydellä rajannut suoalueen. Lapset lähtivät ylittämään suota jakautuneena kahteen ryhmään, jossa ryhmällään oli käytössä neljä lautaa ylitykseen. Pienryhmissä yksi lapsista keksi ratkaisun ja esitteli ratkaisun muille, ja näin he lähtivät yhdessä matkaan.

Seuraavaksi saavuttiin hämähäkinseitille, jossa tuli mennä köysistä rakennetun verkon läpi koskematta liian voimakkaasti verkkoon, jotta ei herättäisi nukkuvaa hämähäkkiä. Samalla lapset harjoittelivat verkon läpi menevän kaverin kannustamista kannustushuudoin ja taputuksin. Viimeiseksi lasten tuli tunnistaa mitkä puut ovat kuusia ja etsiä kuusien alta vihjettä, josta Kalevi Kuutti oli kirjeessä vinkannut. Yhden kuusen alta loppujen lopuksi löytyikin pyykkipoika. Päätettiin palata päiväkodille, koska lisää vihjeitä ei ollut.

Havaintojeni mukaan lapset tunnistivat hyvinkin yksimielisesti kuvien ilmeet: vihaisen, iloisen, jännittyneen ja onnellisen. He nimesivät ne vihainen/pelokas, iloinen, pelottaa ja rakastaa. Lapsilta nousi kysymyksiä siitä, miksi joku on vihainen tai miksi pelottaa. Asiasta keskusteltiin ja lapsille syntyi keskinäistä pohdintaa kuvista. Suru olisi ollut hyvä lisä perustunteista ottaa mukaan, koska lapsille nousi ennakoitua enemmän keskustelua vaikeista tunteista ja olisi ollut hyvä hetki puhua myös surusta. Myöhemmin Kalevi Kuutin tarinassa kuitenkin käsiteltiin myös surun tunnetta.

Seikkailunimen ja -viitan esittelykierroksella muistutin lapsia yleisössä kunnioittamaan toisen esiintymisvuoroa kuuntelemalla, katsomalla ja kannustamalla taputtaen esittelyn päätteeksi. Lapset auttoivat toisiaan esittelyssä muun muassa muistuttamalla kaveria seikkailunimestään, jos se oli päässyt unohtumaan. Suon ylityksessä lasten välistä keskustelua ja yhteistä pohdintaakin syntyi matkan varrella runsaasti. Lapset vaikuttivat olevan hyvin sitoutuneesti mukana päästääkseen päämäärään. Yrityksen ja erehdyksen kautta kaikki pääsivät suon yli. Kaikki lapset olivat hyvin tehtävässä mukana auttaen ja neuvoen ystävällisesti toisiaan.

Useampi lapsi mainitsi tehtävän päätteeksi, että tehtävä oli paras ja hauskin sekä sellaista kivaa tekemistä mitä haluaisi tehdä uudelleen. Harjoitus vaikutti hyvin tukevan ryhmän ryhmäytymistä ja me-hengen syntyä.

Hämähäkinseitän läpimenoissa lapset toimivat hyvin nopeasti ja vähäisesti kiinnittivät huomiota siihen, että he koskettivat läpimennessään hämähäkinseittä. Lasten nopea läpimeno verkosta jätti muiden kannustamisen harjoittelun melko ohueksi. Tehtävää olisikin kannattanut vaikeuttaa esimerkiksi antamalla ohjeistus käyttää aina eri väliä kuin edellinen seikkailija.

Lapset hajaantuivat etsimään Kalevi Kuutin mainitsemaa vihjettä. Pyykkipojalle oli molemmissa ryhmissä yksi löytäjä, mutta ilo oli yhteinen löydetyistä vihjeistä. Toinen ryhmä jatkoi lisävihteiden etsintää oma-aloitteisesti jokaisen pienryhmäläisen osallistuessa etsintään. He löysivätkin maastosta monenlaisia muovinpalasia, lasipullon, erikoisia keppejä ja niin edelleen. Niitä tutkailtiin yhdessä ja mietittiin mitä ne voisi tarkoittaa. Vihjeet otettiin mukaan päiväkodille ja olisikin ollut hyvä, jos olisin muistanut ne tarinaan myöhemmin liittää. Toimintatuokion aikana tuli useamman kerran muodostaa jono. Tämä olikin hyvä harjoitus muiden huomioon ottamisesta sekä ystävällisesti tilan pyytamisestä, jotta pääsisi takaisin omalle paikalle jonoon.

Työskentelyä havainnoineet kasvattajat kertoivat huomioineen lasten yhteistyön sujuvan koko ajan paremmin. Lapset keskittyivät enemmän tekemiseen. Kasvattajat kuvailivat tarinan alkavan kiehtoa lapsia ja imaista heidät mukaansa. Suon ylityksessä kasvattajat havaitsivat lasten hyvät yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot. Lapset auttoivat ja neuvoivat toisiaan sekä keskittyivät yhteiseen päämäärään. Kasvattajat kuvailivat työskentelyilmapiirin olevan osallistuva, tiedonhaluinen, oppiva, jännittänyt, innostuva, energinen ja iloinen. Lapset noudattivat kasvattajien mielestä hyvin sovittuja sääntöjä. Lapset olivat ystävällisiä toisilleen ja ottivat toisensa huomioon.

6.4 Toinen seikkailupäivä

Toimintakerran tavoitteena oli harjoitella keskittynyttä kuuntelemista. Se auttaa lapsia sitoutumaan ryhmän toimintaan (Laaksonen & Repo 2017, 45). Lohikäärmeleikin tavoitteena oli yhteenkuuluvuuden edistäminen. Liaanilla joen ylitys sekä kiikarointi oli muun muassa lasten toiveita seikkailuviikolle. Kompromissien tekemisen taitoa pyrittiin harjoittelemaan ratkomalla riitoja (Haapsalo ym. 2016, 62).

Toimintakerta alkoi äänitallenteen kuuntelemisella. Kalevi Kuutti kertoi ääniohjelman muutetulla äänellä tarvitsevansa jälleen apua, koska oli kuullut Japanissa itselleen vieraita ääniä ja ei tiennyt mistä ne ovat peräisin. Äänitteellä oli koiranhaukuntaa, ukkosen jylinää ja höyryveturin ääniä. Keskusteltiin äänistä ja lapset melko hyvin tunnistivat äänet. Kirjoitettiin tiedot ylös Kaleville. Tämän jälkeen entiseen tapaan järjestäydyimme lähtemään metsään seikkailemaan.

Ensimmäisenä vastaan tuli lohikäärme. Leikissä toimin lohikäärmeenä ja ryhmän tuli yhdessä pelastaa vangitsemani ryhmän kasvattaja, joka istui tuolilla kevyesti köydellä vangittuna. Lasten tuli pelastaa kasvattaja irrottamalla köydet ennen kuin lohikäärme ennättää koskettaa, jos lohikäärme kosketti lasta, joutui hän palaamaan lähtöpisteelle ja tulemaan uudelleen yrittämään pelastamista.

Tämän jälkeen laitettiin kuvitteelliset kiikarit silmille, jotta nähtäisiin lisää pyykkipoikia, kuten ääniviestissä oli vinkattu niitä seuraamaan. Niitä löytyikin ja matka vei kuvitellulle joelle, joka tuli ylittää puusta roikkuvan liaanin varassa. Pyykkipoikia löytyi vielä lisää sekä pienipussukka, jossa oli pieni kirje Kalevi Kuutilta. Kirjeessä pyydettiin jokaista lasta nostamaan riidansiemen ja kertomaan mitä riitaa siemen aiheuttaa, ja jokainen sai esittää ehdotuksen kuinka kyseisen riidan voi ratkaista. Tiedot kirjattiin ylös Kalevi Kuutille. Kirjeen lopussa mainittiin, että Fanni Flamingo oli nähnyt lähistöllä avaimen. Hetken aikaa etsittyä lapset löysivät flamingopehmolelun ja sen kaulasta avaimen. Tämän jälkeen palattiin päiväkodille kokeilemaan avainta lukkoon. Päivän aikana molemmat ryhmät saivat yhden lukon auki ja enää viimeinen avain oli kadoksissa.

Havaintojeni mukaan lapsissa ääniviesti herätti hilpeyttä, ja he kuuntelivatkin hyvin tarkkaavaisesti viestiä. Lohikäärmeleikkiä kokeilin ensimmäisen ryhmän kanssa siten, että sidoin silmäni ja kehotin lapsia hiljaa hiipimällä pääsemään ohitseni. Lapset eivät kuitenkaan malttaneet vaan juoksivat aukaisemaan köysiä. Toisen ryhmän kanssa toteutinkin saman ilman huivia, jolloin leikki tuntui sujuvan paremmin. Lapset olivat hyvin innoissaan leikistä ja olisivat halunneet leikkiä lohikäärmeleikkiä enemmänkin.

Pyykkipoikia lapset löysivät hyvin, mutta puiset pyykkipojat kuitenkin vaativat lapsilta tarkkaavaisuutta, jotta he kykenivät niitä havaitsemaan metsästä. Liaanilla joen ylitykseen jokainen lapsi keskittyi pohtimalla hetken liaani kädessä, kuinka ylityksen tulisi tapahtua. Haastetta aiheutti ensimmäisten joen ylittäjien into jatkaa pyykkipoikien etsimistä varsinkin, kun he jo huomasivat seuraavat puissa roikkuvat pyykkipojat. Tulikin hyvä mahdollisuus harjoitella muiden odottamista.

Riidansiemenpussi käytiin ensimmäisen ryhmän kanssa läpi jokaisen lapsen esittäessä näkemyksensä omasta riidansiemenestään. Lapsia oli kuitenkin sen verran monta, että tuokiosta muodostui liian pitkä ja aiheutti jo osalle keskittymisen herpaantumista. Sinänsä hyvää keskustelua syntyi, mutta pienempi ryhmä kerrallaan olisi ollut parempi ottaa. Toisen ryhmän kanssa jaoin pienryhmän vielä pienempiin ryhmiin, joissa lapset saivat ensiksi miettiä ja näyttää muille omia riidansiemeniään. Kokoonnuimme tämän jälkeen koko ryhmä yhdessä kuuntelemaan, mitä riitoja pienemmissä ryhmissä oli ajateltu siementen aiheuttavan ja kuinka riitoja voisi ratkaista. Tämäkään ei toiminut kovin hyvin, koska osa pienryhmistä keskittyi muuhun kuin annettuun tehtävään. Tämä tapa kuitenkin lyhensi tuokiota, mutta muutoin riidansiemenpussi olisi ollut parempi toteuttaa mieluummin joko toiminnan alkuvaiheessa tai jakautumalla vielä kahteen pienempään ryhmään, joissa olisi ollut omat kasvattajat ohjaamassa keskustelua. Jäin kokonaisuudessaan pohtimaan toimintakerrasta, että jälleen aikataulussa oli ollut haasteellista pysyä ja ohjattua ohjelmaa oli ollut liikaa.

Työskentelyä havainnoineet kasvattajat kuvailivat lasten innokkuuden edistävän lasten yhteistyötä. Tarina oli kasvattajien havaintojen mukaan lapsista mielenkiintoinen, joka imaisi lapset mukaansa leikkiin. Toisen ryhmän kasvattaja kuvaili

ryhmän rauhoittuvan hyvin riidansiemen piiriin ja pienen hetken lapset kuuntelivat hyvin tarkkaan toisiaan. Kasvattajat kuvailivat lasten antavan melko hyvin työskentelyrauhan toisilleen. He olivat huomioineet, että lapset jaksoivat jo kuunnella paremmin, kun joku kertoi asiansa. Työskentelyä kasvattajat kuvailivat sopuisaksi. Kukaan ei jäänyt kasvattajien havaintojen perusteella työskentelyssä ulkopuolelle, mutta hiljaisemmat löysivät jonossa paikkansa ryhmän perältä. He pitivät hyvänä ratkaisuna tuokion edetessä jonon järjestyksen muuttamistani, jotta jokainen sai olla myös etuosassa jonoa ja nähdä paremmin etsittävät pyykkipojat.

6.5 Kolmas seikkailupäivä

Toimintakerralla tavoitteena oli vuorovaikutukseen liittymisen taitojen harjoittelu. Lapset pohtivat pienryhmissä, kuinka muihin tutustutaan. Vuorovaikutukseen liittymisen taitoja harjoitetaan erityisesti uuden ryhmän muodostumisen alussa (Laaksonen & Repo 2017, 59). Tehtävässä lapset draaman keinoin tuottivat esittävän valokuvan, jossa tavoitteena oli lasten yhteinen suunnittelu ja toteutus. Koko ryhmänä toimimista ja liikkumista lapsiryhmä harjoitteli kävelemällä yhdessä vähän kauempana olevaan metsään.

Jaoin lapset koko ryhmästä kolmen neljän lapsen sekapienryhmiin. Ensimmäiseksi luin pienryhmälle Kalevi Kuutilta tulleen kirjeen, jossa se pyysi lapsilta neuvoja, kuinka voisi saada ystäviä Australiasta. Lasten ehdottamista keinoista valittiin yksi ehdotus valokuvan aiheeksi. Lasten kanssa yhdessä suunniteltiin, millainen kuva otettaisiin Kalevi Kuutille neuvoksi. Jokainen lapsi sai hyväksyä tai pyytää muutosta valokuvaan ennen tulostamista. Ryhmä sai myös yhdessä päättää tai tarvittaessa äänestää haluavatko kuvan yläreunaan lisätä symbolin, kuten tähden tai sydämen. Tulostin valokuvat myöhemmin ja kirjoitin lasten ehdotuksen kuvan alareunaan selitteeksi.

Koko esiopetusryhmä kokoontui päiväkodin pihanportille, jossa jaoin monisteen alueenkartasta jokaiselle lapselle. Kartassa päiväkotia oli väritetty sekä kauempaa talojen välissä oli nähtävissä ruksi. Lasten kanssa kävin läpi miltä kartalla näyttää

tiet ja talot. Valmistauduttiin seikkailuun entiseen tapaan ja lähdettiin tällä kertaa koko ryhmä yhdessä etsimään viimeistä kadonnutta avainta.

Kartan ruksille saavuttaessa ja löydettyä pienelle, autiolle leikkimökille asutusalueen keskellä sovimme, että yksi käy kurkkaamassa mökkiin. Arvonta suoritettiin nostamalla paperinpaloja kassista niin kauan, että yhdelle tuli erivärinen. Tällä kertaa vasta jonon viimeinen nosti erivärisen paperinpalan ja hän pääsi kurkkaamaan leikkimökkiin. Sieltä löytyikin Kalevi Kuutti -pehmolelu avainkassassaan ja niin palattiin metsäpolkuja pitkin päiväkodille sovittamaan avainta viimeiseen lukkoon. Päiväkodin pihamaalla kaikkien yhdessä jännittäessä sopiiko avain lukkoon ja mitä arkussa mahtaa olla – lukko aukesi ja arkusta löytyi jokaiselle oma saippuakuplappu. Arvoitus oli ratkennut!

Havaintojeni mukaan valokuvaustehtävässä osa ryhmistä toimi hyvin itseohjautuvasti ja osa taas tarvitsi enemmän ohjaustani. Työskentelytapana valokuvaus kiinnosti lapsia ja aihe oli lapsille helppo. He keksivät paljon ehdotuksia, kuinka Kalevi Kuutti voisi saada ystäviä. Pienryhmissä syntyi aiempaa paremmin lasten keskinäistä viestintää ja neuvottelua sekä jokaisen, hiljaisemmankin lapsen, mielipide tuli esille.

Kartanluku maastossa koko ryhmänä oli hankalaa ja jäi loppujen lopuksi vähemmälle huomiolle kuin suunnittelin. Lapset osasivat erinomaisesti liikkua suurena ryhmänä ottaen huomioon, että oltiin liikkeellä ensimmäistä kertaa koko ryhmänä. He sitoutuivat annettuihin ohjeisiin ja ottivat jonossa huomioon toiset liikkujat. Lapset iloitsivat viimeisen avaimen löytymisestä ja olivat tyytyväisiä saippuakupliin aarteena.

Työskentelyä havainnoineet kasvattajat huomioivat lasten muistavan ohjeita koko ajan paremmin ja olevan hyvin oikeudenmukaisia, jos joku muun muassa yritti etuilla. Työskentelyilmapiiriä kasvattajat kuvailivat sanoilla jännittynyt, energinen, tiedonhaluinen, innostunut, oppiva ja toiset koko ajan paremmin huomioiva.

6.6 Seikkailun purku, palaute ja päätöspäivä

Tavoitteena oli käydä läpi yhdessä koettu seikkailu kokonaisuudessaan. Harjoitella kertomaan muille omista kokemuksistaan ja mielipiteistään sekä harjoitella kuuntelemaan puolestaan toisten ajatuksia, eli harjoitella vuorovaikutusta ryhmätilanteessa. Tavoitteenani oli samalla kerätä lapsilta palautetta viikosta sekä palauttaa lasten mieliin millaisia kavereita he olivat luvanneet seikkailun aluksi olla toisilleen. Kuvasuunnistuksessa tavoitteena oli mukava yhteinen hetki ja samalla mahdollistaa lapsille liikkuminen. Kuvasuunnistus kehittää lasten kykyä havainnoida ja hahmottaa kuvapareja (Leppänen i.a.).

Viimeisellä toimintakerralla aluksi käytiin läpi viikon aikana tapahtuneet asiat. Niistä olin koonnut piirroskuvin, valokuvin, kirjoituksin, kirjeiden ja materiaalin esille laitton kautta koko viikon tapahtumat. Nämä dokumentit, joita ei aiemmin oltu laitettu seikkailuseinälle, laitettiin nyt esille. Käytiin kuulemiskierros, jolla jokainen sai kertoa, mikä oli kivaa viikon aikana (tai mitä haluaisi tehdä uudelleen) ja mikä oli tylsää. Simpukan haltijalla oli aina puheenvuoro.

Keskustelimme vielä lasten kanssa ensimmäisenä toimintapäivänä sopimista kaverisäännöistä. Tuolloin seikkailulippuihin painettiin myös lasten kämmenen kuvat allekirjoitukseksi sääntöihin sitoutumisesta. Tällä kerralla keskustelumme aikana kirjoitin muistiin kämmenten kuvien väleihin aiemmin sopimamme säännöt. Näin pienryhmien olisi mahdollisuus palata myöhemminkin kaverisopimukseen esiopetusvuoden aikana aina tarvittaessa.

Päiväkodin pihamaalla oli diplomien jako kättelyin ja onnitteluin sekä viimeisenä kuvasuunnistus, jossa tuli etsiä diplomissa olevien kuuden kuvan kuvapari pihamaan piiloista. Lopuksi kokoonnuttiin käymään läpi oikeat parit. Näin projekti tuli päätetyksi.

Havaintoni mukaan seikkailun muistelu erilaisten dokumenttien kautta kiinnitti lapset vielä kerran menneeseen seikkailuun ja herätti lasten mielenkiinnon seikkailun purkuun. Dokumentit toimivat lasten oman kokemuksen muistelun tukena. Tiettyihin tehtäviin liittyvät dokumentit herättivät erityisesti kiinnostusta, kuten

valokuvaustehtävä, jota jäätin pidemmäksikin aikaa muistelemaan ja kuvia tutki-
maan. Lasten mielipiteet seikkailuviikon kivoista asioista olivat monipuolisia.
Seikkailuviikon tylsiin asioihin lähes kaikki lapset vastasivat, ettei mikään seikkai-
lussa ollut tylsää tai ei osaa keksiä mitään tylsää.

Monet lapset muistivat mitä olivat sanoneet hyvän kaverin ominaisuuksiksi kave-
risopimusta viikkoa aiemmin tehdessämme. Kirjoittaessani kaverisopimusta seik-
kailulippuun lapset olivatkin tarkkoina, tuliko uudelleen sanotuksi oma aiemmin
kertoma ehdotus. Osittain vastauksia olinkin yhdistellyt ja perustelinkin mitä vas-
tauksia olin kirjoittanut yhdeksi kokonaisuudeksi. Kuvasuunnistuksessa kannus-
tin lapsia auttamaan tarvittaessa kaveria, ja havaitsinkin lasten auttavan ja neu-
vovan toisiaan.

Työskentelyä havainnoineet kasvattajat kuvailivat yhteisen päämäärän löytymi-
sen ja innostuksen tarinaa kohtaan edistäneen lasten yhteistyötä. Kasvattajien
havaintojen mukaan lapset opettelivat huomioimaan toisiaan antamalla tilaa toi-
sen puheenvuorolle kuin myös fyysisesti antamalla tilaa ringistä siihen pyrkivälle.
Lasten toimintaa kasvattajat kuvailivat sopuisaksi ja keskinäisen viestinnän ole-
van rohkeaa ja äänekkästä. Kasvattajat havainnoivat ryhmäläisten osallistuvan toi-
mintaan innostuneesti ja energisesti, ja toisinaan levottomastikin. Osa lapsista oli
kasvattajien havaintojen mukaan sisäistänyt ryhmän säännöt, ja he muistuttivat-
kin niistä tarvittaessa toisia lapsia.

7 SEIKKAILUN TOTEUTUMISEN ARVIOINTI

Seikkailuviikosta pyysin palautetta lapsilta. Lapsilta palautteenkeruu menetelmänä käytin avointa pienryhmämuotoista keskustelua, jotka toteutin lasten kiinteissä pienryhmissä. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden päättymisen jälkeen haastattelin ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa palautteen kokoamiseksi opinnäytteen toiminnallisesta kokonaisuudesta. (LIITE 3.)

7.1 Lapsilta saatu palaute

Palautteen keräämisen lapsilta yhdistin seikkailun viimeisen päivän purkukeskusteluun. Purkukeskustelun kysymyksillä pyrin selvittämään mitkä toiminnot olivat olleet lapsille mieluisia ja mitkä jäivät mieleen epämieluisina. Kysyin lapsilta mikä oli kivaa seikkailussa, mitä olisi kiva tehdä toistekin sekä mikä oli tylsää.

Kivaksi tekemiseksi lasten vastauksissa useimmin toistui: avainten etsintä tai avainten löytäminen, lohikäärmeleikki, hämähäkinverkko sekä saippuakuplien puhaltaminen. Monissa vastauksissa nousi esille myös metsässä käyminen ja Kalevi Kuutin löytäminen. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin riidansiemenet, seikkailun aloittaminen, aartenetsintä sekä mielikuvituksen käyttäminen. Lasten oli vaikea keksiä mikä oli tylsää seikkailussa, mutta yksittäisessä vastauksessa mainittiin hämähäkinverkkotehtävä.

7.2 Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalta saatu palaute

Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan palautteenkeruulla pyrin selvittämään, miten hän näki ryhmän ryhmäytymisen kehittyvän ja miten toiminta kokonaisuus tuki sitä. Miten sopivana hän piti toiminnan sisältöjä suhteessa tavoitteisiin, sekä miten vertaissuhdeharjoitteet ja seikkailukasvatuksen menetelmät oli onnistuttu yhdistämään. Kysyin myös, kuinka toimintaa voisi kehittää ja mitä olisi voinut

tehdä toisin, sekä oliko hänen mielestään hyötyä lapsiryhmälle toiminnoista ja voisiko toimintamuotoa hyödyntää tulevaisuudessa.

Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan mielestä kahden pienryhmän ryhmäytyminen lähti hyvin käyntiin seikkailuviikolla. Toimintatuokiot tukivat ryhmäytymistä, jossa seikkailutarina tempaisi lapset mukaansa. Lapset kiinnittyivät tarinaan, rupesivat sitä seuraamaan ja osallistuivat yhteiseen toimintaan aktiivisesti. Juoni ja toiminnallisuus sai ryhmän rauhoittumaan tekemisen äärelle ja näin vähemmän sijaa sai häiriötekijät tai -käyttäytyminen.

Varhaiskasvatuksen opettajan mielestä hyvää tuokioissa oli lasten oman pohdinnan, keskustelujen ja yhteistehtävien korostuminen. Lapsiryhmän kiinteytyminen näkyi muussa ryhmän toiminnassa lisääntyneenä leikkiin ryhtymisenä ja leikin pidempänä kestona. Enemmän äänessä olevat lapset ovat oppineet antamaan enemmän tilaa hiljaisemmille lapsille. Vetäytyvämmät lapset olivat viikon aikana rohkaistuneet juttelemaan enemmän muille lapsille ja oma-aloitteisesti lisänneet kontaktia muihin lapsiin ryhmässä. Ryhmäytymisen edistyminen oli alkanut näkyä ja lapset löytämään omaa paikkaansa osana ryhmää.

Toimintojen sisältöjä ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja piti onnistuneina valintoina ja toisiinsa yhteen nivoutuvina. Niistä muodostui kokonaisuus, joka tuki myös vertaissuhdetaitojen kehittymistä kuin ryhmän kiinteytymistä. Seikkailua sisältöltään varhaiskasvatuksen opettaja piti esikoulun toimintakauden alun tavoitteiden mukaisena toimintana. Toimintakauden alussa keskitytään tutustumiseen yhteisleikkien kautta, sekä ryhmänsääntöjen ja sopimusten luomiseen ja niihin sitoutumiseen.

Kaverisopimuksen sisältöön varhaiskasvatuksen opettaja oli palannut jo molempien pienryhmien kanssa, kun tarvetta oli ilmennyt. Tehty kaverisopimus ja muut säännöt tulevat elämään toimintakauden ja tarpeen mukaan, ja saavat lisää elementtejä vuoden aikana ympärilleen. Varhaiskasvatuksen opettaja piti seikkailun aikana tehtyä kaverisopimusta perusasiat kattavana sopimuksena, jossa lasten omat huomiot hyvästä kaveruudesta elävät keskusteluissa ja erityisesti konkreettisessa tekemisessä mukana muistuttamassa sovituista säännöistä.

Tunnetaitojen harjoittamista aloitettiin edistämään opettajan mielestä hyvin seikkailun aikana, ja samaa he aikovatkin jatkaa esikouluvuoden toiminnassa muun muassa herättelemällä lasta ajattelemaan miltä toisesta tuntuu eri tilanteissa.

Varhaiskasvatuksen opettaja toi esille, että olisi ollut hyvä, jos olisi ollut mahdollista jakaantua seikkailuviikolla kolmeen pienryhmään kahden ryhmän sijaan. Tällöin olisi erilaisissa harjoitteissa jäänyt ryhmänjäsenille enemmän tilaa tiiviimmälle vuorovaikutukselle. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoi kuuden peräkkäisen toimintapäivän pitäneen sisällään paljon asiaa ja toimintoja. Hänestä harvemmat projektipäivät olisi jättänyt aikaa lasten omille leikeille aiheen ympärillä. Varhaiskasvatuksen opettajan mielestä tekemistä olisi voinut olla vähemmän, jolloin lapsille olisi jäänyt enemmän aikaa sisäistää toimintoja, vaikka sinänsä lapset olivat opettajan mielestä kiinnostuneita kaikesta tekemisestä. Varhaiskasvatuksen opettaja pohti, että pidemmällä aikavälillä toteutettu samansisältöinen kokonaisuus olisi erittäin hyvä, johon vielä voisi pidemmän ajan puitteissa laajentaa ja elävöittää lisää ilmiölähtöistä oppimista. Ryhmä oli joka päivä seikkailuviikon aikana toiminnan päätteeksi piirtänyt omiin tehtävävihkoihin menneestä seikkailupäivästä, ja opettaja oli kirjoittanut lapsen vihkoon ylös asioita, joita lapsi oli halunnut päivästä kirjoitettavan.

Seikkailuteemaan toteuttamista on jo jatkettu esiopetusryhmän toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettaja oli havainnut, että kyseinen teema on tätä lapsi ryhmää motivoivaa. Aiheeseen liittyen oli laulettu lauluja ja etsitty metallinpaljastimella konkreettisia aarteita sekä palattu pienryhmien omiin seikkailulippuihin, joihin kirjattiin seikkailuviikolla kaverisopimukset. Seikkailuviikon alun tapaa lapsilähtöisesti lähteä rakentamaan projektia piti varhaiskasvatuksen opettaja tärkeänä. Kokonaisuudessaan opettaja piti seikkailuviikkoa innostavana ja ilahduttavana, että lapset lähtivät täysillä mukaan toimintaan. Ryhmäytyminen edistyi ja lapset olivat hyvin vastaanottavaisia uusille asioille ja ihmisille.

7.3 Toiminnan arviointi

Ryhmän kasvattajilta olen kerännyt palautetta pitkin opinnäytetyön prosessia. Havaintolomakkeista ja jokaisen toimintakerran jälkeisistä keskusteluista on kertynyt palautedokumentaatiota opinnäytetyöpäiväkirjaan. Opinnäytetyön yhteistyökumppanin kasvattajat ovat jatkaneet seikkailukasvatuksen menetelmien ja aihepiirin hyödyntämistä osana esiopetusryhmän pedagogiikkaa, sekä he osoittivat muutoinkin kiinnostusta kehittyä seikkailukasvatuksen hyödyntämisessä.

Lasten purkukeskustelun palaute tuki toiminnoista tehtyjä havaintoja. Lapset olivat havaintojen perusteella innokkaita osallistujia juurikin niissä toiminnoissa, joista he kertoivat purkukeskustelussa seikkailussa pitäneensä. Lapsilta tuli mieluisista toiminnoista monipuolisesti palautetta, mutta myös kaverilta mallintamista vastauksissa oli havaittavissa. Monta lasta peräkkäin saattoi vastata saman toiminnon mieluisaksi, ja toisaalta lapset myös ohittivat tylsänä pitämänsä asian vastaamalla usein samoin kuin edellä vastaaja, ettei ollut mitään tylsää. Ajatuksenani oli ollut myös käyttää palautteen keräämiseen peukut selän takana ylös tai alas -menetelmää kysyen mielipiteitä viikosta. Toiminnallisen osuuden edessä ja toimintojen karsimisen tarpeen takia valikoin kuitenkin ainoaksi palautteenkeruu menetelmäksi purkukeskustelun. Toisaalta jokaisen toimintakerran päätteeksi olisin voinut käyttää peukutus menetelmää, joka olisi ollut välittömän palautteen keräämiseksi sopivan lyhyt toteutettavaksi.

Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan palautteesta löytyy samoja havaintoja, joita itse tein. Alun perin toimintasuunnitelma oli ajateltu koko ryhmälle yhtä aikaa toteutettavaksi. Tavoitteena oli ollut, että toimintakertoja olisi kaksi päivää viikossa. Opinnäytetyön aikataulun vuoksi toimintapäivät tulikin tiivistää peräkkäisiksi päiviksi. Ryhmän varhaiskasvattajat vaihtuivat toimintakauden taitteessa, ja uusina aloittaneiden kasvattajien toiveena oli pienryhmissä tapahtuvat toimintakerrat. Toimintasuunnitelmaa muutin vaihtamalla kauempana sijainneen metsän lähimetsässä toimimiseen. Muutin toimintoja pyrkien tekemään tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden pienryhmille sekä lyhyen osuuden koko ryhmälle. Jäin pohtimaan muutoksien jälkeen, että onkohan toimintoja liikaa peräkkäisinä päivinä toteutettavaksi. Toiminta-aikakin oli nyt lyhyempi eikä aikaa jäänyt ohjattujen

toimintojen välissä vapaalle toiminnalle. Joidenkin päivien kohdalta jäi vahvasti mielikuva liian intensiivisestä työskentelystä. Tämä nousi esiin myös varhaiskasvatuksen opettajan palautteesta. Hänestä kokonaisuus oli hyvä pidemmällä aikavälillä toteutettavaksi, ja näin ajattelen itsekin.

Hyvin suunnitellussa seikkailussa lapset pääsevät käyttämään erilaisia taitojaan haasteiden ylittämiseen ja tällöin ylimääräistä energiaa ei jää epäolennaisiin toimiin (Kokljuschkin 1999, 50). Varhaiskasvatuksen opettajan palautteesta nousi esiin, että seikkailussa oli onnistuttu tempaisemaan kaikki lapset mukaan seikkailuun, jolloin muut ympärillä olevat asiat olivat unohtuneet ja oli ainoastaan keskitytty meneillään olevaan tekemiseen. Erityisesti näin oli havaittavissa toiminnallisissa tehtävissä tai kehystarinaa suoraan liittyvissä tehtävissä, kuten kirjeiden lukuhetkessä. Paikallaan tehtävissä ja muiden lasten kuuntelemiseen keskittyvissä tehtävissä osallistujien huomio herpaantui herkemmin muualle. Nämä hetket saattoivatkin kestää suunniteltua pidempään, ja näitä hetkiä olisinkin saanut lyhyemmiksi jakamalla pienryhmän vielä kahdeksi ryhmäksi.

Ryhmä sitoutui erinomaisesti seikkailutoimintaan. Ilmapiiiri oli myönteinen, innostunut ja toisinaan riehakaskin. Ryhmän toiminnassa oli havaittavissa hetkiä, jolloin ryhmän energiamäärä oli suurempi kuin käsillä olevassa tehtävässä oli tarpeen. Virittäytymisen mahdollisena esteenä voi olla, että mieli ja ajatukset ovat muualla, energiamäärä on puutteellinen tai liiallinen, uusi tuntuu uhkaavalta, turvattomuus vallitsee tai tilanne tulee yllättäen (Kopakkala 2005, 114). Seikkailuviikko sisälsi yllättäviä tehtäviä, mutta ne olin pyrkinyt valitsemaan siten ettei kukaan lapsista tuntisi oloaan turvattomaksi. Havaintojen perusteella lapset oletettavasti tunsivat olonsa turvalliseksi, koska he osallistuivat innokkaasti ja yhdessä toimien kaikkiin toimintoihin. Varhaiskasvatuksen opettaja oli huomannut, että myös aremmat lapset olivat hakeutuneet enemmän toisten lasten seuraan. Nämä lapset olivat saaneet positiivisia kokemuksia, ja he olivat lisänneet vuorovaikutustaan toisiin lapsiin ryhmässä (ks. Keltikangas-Järvinen 2010b, 44).

Toimintakauden alussa ystävyysuhteiden muodostaminen on aktiivisimmillaan ja leikillä on keskeinen merkitys ystävyysuhteiden syntymisessä. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja ystävyysuhteiden ohjauksen keskeinen osa on leikin

suora ja epäsuora ohjaaminen. Tukea ja ohjausta annetaan myös keskustelemalla ystävyydestä lasten kanssa pitkin toimintakautta. (Parrila & Alila 2011, 163.) Leikin aloittamiseen ja ylläpitämiseen tarvitaan lapsilta vuorovaikutustaitoja ja kykyä sitoutua yhteiseen toimintaan, joka onnistuessaan tarjoaa lapsille rikkaan vuorovaikutusympäristön ja mahdollisuuksia ystävyyssuhteiden rakentamiseen (Ikonen 2006, 153). Varhaiskasvatuksen opettaja kertoi huomioineensa seikkailuviikon jälkeen lasten ryhtyvän useammin yhteisiin leikkeihin ja leikkivän pidempään, mikä kertoo ryhmässä lisääntyneestä vuorovaikutuksesta.

Vertaissuhteiden kehittymistä kasvattaja tukee parhaiten aidoissa tilanteissa. Lapset eivät opi näitä taitoja pelkästään erillisten ohjelmien, draaman tai kirjojen kautta. Nämä menetelmät tukevat toisiaan, kun lapsella on kokemusta, on hänellä jotain mihin kiinnittää opetettavaa tietoa. Hän pystyy hyödyntämään kuulemaansa taas aidoissa tilanteissa. (Repo 2015, 153.) Esiopetusryhmän ryhmäytymisen prosessi oli alkanut jo ennen kuin seikkailuviikko toteutettiin ryhmässä, ja ryhmän kasvattajat olivat toteuttaneet ryhmäytymistä edistävää pedagogiikka. Tämä opinnäytetyön toiminnallinen osuus oli lyhyt interventio ryhmän kehityksen kaareissa. Opinnäytetyön vaikuttavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että ryhmä oli ollut jo olemassa nykyisessä varhaiskasvatusympäristössään. Seikkailuviikko tuki omalta osaltaan ryhmäytymisen edistymistä ja vertaissuhdetaitojen omaksumista, mutta vasta aidoissa tilanteissa taitoja koetellaan.

Ei riitä, että erillisiä toimintoja järjestetään, vaan on oltava myös ajatus, kuinka toiminnoissa tapahtuva oppiminen siirretään arjen käytännöiksi (Allinen & Korhonen 2007, 199). Seikkailun tavoitteiden arkeen siirtämisen keinoina käytin konkreettisia arjessa näkyviä dokumentteja, kuten seikkailuseinää, seikkailulippuja ja seikkailuviittoja. Joiden tarkoituksena on olla näkyvillä muistuttamassa ryhmää yhdessä koetusta tekemisestä ja vahvistamassa tätä kautta yhteenkuuluvuutta. Merkityksen dokumenttityölle antaa kuitenkin vasta niiden prosessointi (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10). Seikkailulippu kaverisopimuksineen oli jo otettu molempien pienryhmien kanssa uudelleen tarkasteltavaksi seikkailua seuraavalla viikolla. Varhaiskasvatuksen opettaja oli myös huomionnut, että lapset olivat alkaneet muistuttamaan toisiaan yhteisistä säännöistä.

Tyypillisesti toiminnallisissa menetelmissä käytetään nelivaiheista rakennetta: virittäytyminen, toiminta, tunneilmaisu eli jakaminen ja loppukeskustelu. Kaikkea toimintaa edeltää virittäytyminen tulevaan toimintaan, joka saattaa edistää tai häiritä varsinaisen toiminnan onnistumista. Itse toiminnan jälkeen seuraa tunneilmaisun vaihe, sillä tunteet etsivät luonnostaan ilmaisua tavalla tai toisella. Tunneilmaisun jälkeen on mahdollista käsitellä tehtyä ja tapahtunutta älyllisesti, sekä virittäytyä älyllisen käsittelyn jälkeen tulevaan toimintaan. (Kopakkala 2005, 183–184.) Tulevaan toimintaan virittäytymiseen, eli aikaan ennen varsinaisen seikkailun aloittamista varasin kaksi toimintakertaa. Havaintojen perusteella aika vaikutti sopivalta, koska lapset kiinnittyivät hyvin kehystarinaan ja tulevaan seikkailuun.

Toimintatuokioiden päätteeksi seikkailukokemuksesta keskustelu jäi ryhmän kasvattajien vastuulle heidän jututtaessaan ja teettäessään seikkailuun liittyviä piirustuksia ja kertomuksia. Tämä olikin selkeä puute opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toteutuksessa. Aikaa ei jäänyt toimintatuokioiden päätteeksi keskustella lasten kokemuksista tai lasten keskittymisen kannalta ei ollut enää mielekästä istuutua alas keskustelemaan. Suunnittelussa olin jättänyt viimeisen seikkailupäivän kokonaan purkupäiväksi, jotta aikaa jäisi yhteiselle kokemusten jakamiselle ennen projektin päättymistä.

8 POHDINTA

Ryhmän muodostamisvaihe on tärkeää ystävyyssuhteiden solmimisen ja oman paikan löytämisen aikaa lapsiryhmässä. Esiopetusryhmän ryhmäytymiseen kannattaa panostaa. Tärkeää on käyttää aikaa ja mahdollistaa lasten hyvin toisiinsa tutustuminen, sekä kasvattajien huolellisesti havainnoida lapsiryhmää. Varhaiskasvattajien vastuulla on ryhmän kiinteyden ja hyvän ilmapiirin luominen sekä sen huolehtiminen, että kukaan ei syrjäydy ryhmästä. Jokaisen lapsen tarpeet ovat erilaisia ja varhaiskasvattajien tehtävänä on tunnistaa ja toimia, kun on vaarana yksittäisen tai yksittäisten lasten joutuminen ryhmän ulkopuolelle ryhmän muodostumisen vaiheessa. Paljon vaikeampaa on pyrkiä korjaamaan sosiaalisia suhteita ryhmässä, joka on toiminut yhdessä jo pitkään sen sijaan että pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan ja tukemaan suhteita ryhmäytymisen alkaessa.

Vertaissuhdetaitojen vahvistamisen kautta edistetään myös myönteisen toimintakulttuurin rakentamista ryhmässä. Nämä eivät rakennu kuitenkaan ilman, että myös päiväkodin toimintakulttuuri, henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus sekä vanhempien osallistaminen on ilmapiiriltään myönteistä. (Laaksonen 2019.) Lapsiryhmän ilmapiirin rakentaminen on osa suurempaa kokonaisuutta. Jokaisen kasvattajan on tarkistettava ajoittain millaista ilmapiiriä itse tuo lapsiryhmään ja rakentaa yhteisössä laajemmin. Lapset katsovat tarkkaan aikuisten vuorovaikutusmalleja ja huomaavat mahdollisen ristiriidan puheen ja toiminnan välillä.

Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden suunnittelun kehittäminen eteni sykleittäin, jolloin jatkuva suunnittelun kehittäminen tapahtui arvioinnin perusteella. Kehittämisprosessin sisältäessä aitoa testaamista se on siirrettävissä myös muiden alan ammattilaisten käyttöön, jolloin se osoittaa myös luotettavuutta ja vahvistettavuutta (Pernaa 2013, 20). Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toimintoja sekä siitä tehtyjä havaintoja olen pyrkinyt kuvaamaan tässä opinnäytetyön raportissa yksityiskohtaisesti, jotta seikkailu olisi hyödynnettävissä yleisesti varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön liitteenä oleva prosessikaavio (LIITE 4) kuvaa lopullista opinnäytetyön kehittämishankkeen tuotosta, eli seikkailuviikon toimintoja. Esiopetusryhmän ryhmäytymisen voi olettaa edistyneen seikkailuviikolla

perustuen omiin ja ryhmän kasvattajien havaintoihin. Kuitenkin johtuen seikkailuviikon intensiivisyydestä ei opinnäytetyön toiminnallista osuutta voi pitää täysin onnistuneena. Seikkailuviikko sisällöiltään vastasi tavoitteitaan, mutta toteuttamisaikataulu oli liian lyhyt suhteessa tavoitteiden laajuuteen.

Kehittämishankkeen vaikutuksia esiopetusryhmän ryhmäytymiseen pidemmällä aikavälillä ei ole mahdollista raportoida, koska opinnäytetyön raportti on kirjoitettu heti toiminnallisen osuuden päätteeksi. Tutkimuksissa on todettu ryhmämuodostumisen esiopetusikäisillä viedän aikaa opetuksen alusta joululomalle saakka (Hännikäinen 2006, 130). Jos ryhmäytymistä olisi ollut mahdollista tarkastella pidemmällä aikavälillä olisi ryhmäytymisen prosesseista voinut saanut kokonaisvaltaisemman mielikuvan. Tällöin olisi pystynyt tarkastelemaan alkuvaiheen ryhmäytymisen liikkeitä suhteessa koko ryhmän pidempään kehityksen kaareen. Ryhmäilmiöt ovat hyvin dynaamisia, ja ryhmän koheesiokin vaihtelee ajan kuluessa, hajanaisesta voi muodostua yhtenäinen tai päinvastoin (Kataja ym. 2011, 20).

Seikkailukasvatuksen näkökulmasta korostetaan ohjaajan etiikan merkitystä oppimisen mahdollisuuden tarjoajana sen sijaan että ohjaaja pyrkisi liikaa puuttumaan päämääriin, jotka ryhmän halutaan viime kädessä määrittelevän itse (Clarke 1998, 69). Varhaiskasvatuksessa on myös mahdollista suunnitella tehtävät ja toiminnot päämääritään niin kutsutusti avoimiksi, jolloin lapsilla on vapaus päätyä monenlaisiin lopputuloksiin sekä on mahdollisuus käyttää monenlaisia toimintatapoja ja materiaaleja (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2017, 57). Opinnäytetyön jatkokehittämisideana olisikin mielenkiintoista jatkaa seikkailukasvatusmenetelmien hyödyntämistä pidemmällä aikavälillä, ja pyrkiä enemmän vapauttamaan tehtävien ja toimintojen päämääriä. Lapset nähdään varhaiskasvatuksessa aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina, jotka rakentavat omaa ymmärrystään vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa (Turja 2017, 41). Ensisijaisena tehtävänä kasvattajalla on olla läsnä ja mahdollistaa lasten aloitteista lähtevä toiminta, sen sijaan että kasvattaja määrittelee toiminnan lasten puolesta (Parrila & Alila 2011, 159).

Opinnäytetyön kirjallisessa raportissa ei mainita yhteistyöpäiväkotiä, lasten tai henkilökunnan tietoja lasten anonymiteettisuoja vuoksi. Tutkimustekstit on kirjoitettava siten että yksittäiset tutkittavat eivät ole niistä tunnistettavissa (Kuula 2011, 64). Huoltajilta keräsin luvan lasten tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti (LIITE 1). Lapsille kerrottiin miksi ja mitä varten seikkailua ollaan toteuttamassa. Toisinaan osa lapsista ei halunnut kertoa tuntemuksistaan tai mielipiteistään seikkailutoiminnoissa, ja tätä kunnioitin.

Tulevaan työhön varhaiskasvatuksen opettajana tämä toiminnallinen opinnäytetyö antoi kokemusta kehittämishankkeen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Ennaltaehkäisyn ja varhaisen tukemisen näkökulma ovat opinnäytetyön keskeisiä tavoitteita. Onnistunut ryhmäytyminen tukee jokaisen ryhmän lapsen hyvinvointia ja oppimista. Opinnäytetyön prosessi tarjosi mahdollisuuden soveltaa ja arvioida seikkailukasvatuksen ja vertaissuhdeharjoitteiden menetelmiä. Toiminnallisesta opinnäytetyöstä saamani kokemus antaa rohkeutta tulevassa työssä lasten parissa toteuttaa pitkäkestoisia projekteja lasten mielenkiinnon kohteiden ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti.

Kehittämishankkeessa mukana olleiden lasten toivoisin saaneen seikkailusta hyvän alun positiiviselle ryhmähengen kehittymiselle sekä eväitä muutoinkin kasvuun ja kehitykseen. ”Kun lapsi oppii näkemään seikkailujen avulla mielikuvitusmaailmojen mahdollisuudet, hän osaa ammentaa sieltä voimia aikuisenakin” (Kokljuschkin 1999, 62).

LÄHTEET

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. (2008). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan* (1.–8.p). Helsinki: WSOY.
- Allinen, R. & Korhonen, H. (2007). ”Jännittäväntä oli, kun ensin pelotti ja sitten uskalsi” – Seikkailu- ja elämyspedagogiikka työväliseinä päiväkotien esikouluryhmissä. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkailun elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 193–200). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Cacciatore, R. (2008). V. Hurme (toim.). *Kiukkukirja: Aggressiokasvattajan käsikirja – vauvasta kouluikään*. Väestöliitto. Helsinki: VL-markkinointi.
- Clarke, H. (1998). Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa* (s. 60–79). Jyväskylä: Atena.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Saatavilla 11.5.2019 https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus
- Fjørtoft, I. (2004). *Landscape as Playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development*. *Children, Youth and Environments* 14 (2), 21 - 44. Saatavilla 10.5.2019 https://www.researchgate.net/publication/252182057_Landscape_as_Playscape_The_Effects_of_Natural_Environments_on_Children's_Play_and_Motor_Development
- Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, Laura (2016). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Heinonen, O. (1995). Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.) *Seikkailuohjaajan käsikirja* (s. 10–15). Helsinki: Lasten keskus.
- Heinonen, S-L. (2000). *Ilmaisuleikit tarinan talossa: Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen*

- draaman opetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. (Väitöskirja: Tampereen yliopisto) Saatavilla 9.10.2019
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67010/951-44-4858-8.pdf?sequence=1>
- Helenius, A. & Lummelahdi, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Lummelahdi, L. (2018). *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki, Suomi: BoD – Books on Demand.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.
- Jantunen, T. (2009). Kuusivuotiaan kehityspsykologiaa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi: Leikin kulta-aika* (s. 73–87). Helsinki: Tammi.
- Jyväskylän yliopisto kielikeskus. Ryhmän määrittelyä. Saatavilla 10.5.2019
https://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja_viestintaryhmassa_maarittely.shtml
- Karppinen, S. J. A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Oulu: Oulun yliopisto. (Väitöskirja: Oulun yliopisto) Saatavilla 9.5.2019
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514277554.pdf>
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2011). *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010a). *Hyvä itsetunto* (20. p.). Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto* (uusi p.). Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010b). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kiiskinen, E. (1998). Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa* (s.108–115). Jyväskylä: Atena.

- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 108–128). Tampere: Vastapaino Oy.
- Koivunen, P-L (2009). *Hyvä päivähoito: työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa: Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokljuschkin, M. (1999). *Seikkailuun!: Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kopakkala, A. (2005). *Porukka, jengi, tiimi: Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita: Suomen psykologiliitto.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2., uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Känkänen, P. (2013). *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa: Kohti tilaa ja kokemuksia*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinninlaitos. (Väitöskirja: Helsingin yliopisto.)
- Laaksonen, V. (1.11.2016). Keinoja kiusaamisen kitkemiseen – ja miksi siihen ei ole oikotietä? Prologos. Saatavilla 11.5.2019 <http://prologos.fi/keinoja-kiusaamisen-kitkemiseen-ja-miksi-siihen-ei-ole-oikotietä/>
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto) Saatavilla 11.5.2019 <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42805>
- Laaksonen, V. (2019). ”No jos ne sanoo, ettei saa tulla mukaan leikkiin, niin sitten mä aina kiusaan jokaista.” – Kaveritaidot keinona kiusaamisen kitkemiseen. Saatavilla 15.9.2019 <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/03/22/unelmana-maailman-onnellisimmat-lapset-kaveritaidot-keinona-kiusaamisen-kitkemiseen/>
- Lautela, R. (2011). Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus* (s. 31–35). Helsinki: Tammi.

- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017). Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 177–194). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, K., Mäkelä, E. & Pulli, K. (2007). Ohjaus seikkailutoiminnassa. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.). *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 127–138). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lempinen, J. (2007). Seikkailukasvatuksella arjen hallintaan. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.). *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 139–152). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Leppänen, H. *Kuvasuunnistus*. Varhaiskasvatuksen seudullinen kehittäminen. Lahden kaupunki. Saatavilla 18.9.2019 <https://peda.net/lahti/varhaiskasvatus/svl/tm/materiaalipankki2/tvtprojektit/kt>
- Lummelahti, L. (2001). *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Marttila, M. (2016). *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto) Saatavilla 9.5.2019 <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49593>
- Mäkelä, J. (2009). Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi: Leikin kultta-aika* (s. 60–72.). Helsinki: Tammi.
- Niemistö, R. (2007). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia.
- Ojanen, T., Ritmala, M., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. (2011). *Lapsen aika* (12.–14. p.). Helsinki: WSOYpro.
- Opas, M. (2013). Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 141–166). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa, sekä toisella asteella. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. Helsinki, 2018.

- Parrila, S. & Alila, K. (2011). Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010* (s. 155–167). Oulu: Ediva.
- Pennington, D. C. (2005). *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pernaa, J. (2013). Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Pernaa (toim.) *Kehittämistutkimus opetusallalla* (s. 9–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pääjoki, T. (2017). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 109–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 283–292). Tampere: Vastapaino Oy.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy* (2., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. (2017). *Tää on meidän maailma!: Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J.E. (2015). *Stressin säätely – Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen nuorisokeskukset (2019). Seikkailukasvatus menetelmänä. Saatavilla 9.5.2019 <http://www.snk.fi/seikkailukasvatus/seikkailukasvatus-menetelmana.html>
- Sutinen, P. (2007). Seikkailukasvatus – ihmelääke ongelmiin? Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.). *Seikkaillen elämyksiä:*

- Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 153–160). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Sääkslahti, A. (2018). *Liikunta varhaiskasvatuksessa* (2., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tampio, H. & Tampio, M. (2017). *Ulkoloikka: Hyppää ulko-opetuksen ideoiden maailmaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tast, S. (2017). Lasten vertaissuhteiden pedagoginen rakentaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. Pedagogiikan aika [Julkaisu]. *Lastentarhanopettajanliitto*.
- Taylor, A. & Kuo, F. (2009). *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park*. Journal of Attention Disorders 12 (5), 402–409. Saatavilla <https://diak.finna.fi/>
- Tiittula, L. & Ruusuvoori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4., uud. p.) (s. 38–55). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki (2015). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viinikka, A. & Viljanen, M. (2017). *Mielenlukutaitoa! Opas turvallisen päiväkotiryhmän rakentamiseen*. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Helsinki.
- Vilkko-Riihelä, A. (1999). *Psyhyke: Psykologian käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Virtanen, V-M. (1998). Seikkailusta ratkaisu – ratkaisusta seikkailu. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa* (s. 80–97). Jyväskylä: Atena.

LIITE 1. Lupa-anomus huoltajille

Hei kotiväki!

Olen toteuttamassa lapsenne esikouluryhmässä kaveritaito-teemaista viikkoa ajalla 23-30.8.2019 osana sosionomin (AMK) opintojeni opinnäytetyötä. Työkentelemme päiväkodilla sekä seikkailemme läheisessä metsässä tehden erilaisia kaveritaito- ja seikkailukasvatusharjoitteita. Tavoitteena on tukea lasten ryhmässä toimimista sekä tutkia miten harjoitteet vaikuttavat ryhmäytymiseen.

Opinnäyteprojekti vaatii lapsiryhmän havainnointia, tuloksien kirjaamista sekä lasten tuntemuksien esille tuomista. Opinnäytetyön kirjallisessa raportissa ei tule ilmenemään osallistuvien nimiä, päiväkodin nimeä eikä paikkakuntaa. Toimintatuokioissa lapsilla on valokuvaustehtäviä, ja tiedustelenkin osallistumisluvan lisäksi myös kuvauslupia. Kuvat tulevat ainoastaan esille päiväkodin seinälle. Muutoin kuvia ei julkaista osana opinnäytetyön raportointia tai muita yhteyksiä.

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin. Voit olla yhteydessä sähköpostitse: XXXX

Ystävällisin terveisin,

Armi Niskanen

Osallistumis- ja kuvauslupalomake pyydetään ystävällisesti palauttamaan 21.8.2019 mennessä esikouluun.

Lapsen nimi: _____

Lapseni saa osallistua tuokioihin: _____

Lapseni ei saa osallistua tuokioihin: _____

Lastani saa kuvata: _____

Lastani ei saa kuvata: _____

Huoltajan allekirjoitus, ja nimenselvennys:

LIITE 2. Havainnointilomake

PVM:

- 1.) Miten ryhmän yhteistyö sujuu? Mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteistyötä?

- 2.) Miten ryhmäläiset huomioivat toisiaan?

- 3.) Miten ryhmäläiset antavat ja ottavat vastaan palautetta toisiltaan?

- 4.) Millä tavoin ryhmäläiset osallistuvat toimintaan? Jääkö joku ulkopuoliseksi?

- 5.) Miten lapset noudattavat sovittuja sääntöjä/sopimusta?

- 6.) Millainen on ryhmän työskentelyilmapiiri?

- 7.) Mitä voisi tehdä toisin seuraavalla kerralla?

LIITE 3. Haastattelukysymykset palautteen keräämiseksi

Haastattelukysymykset varhaiskasvatuksen opettajalle palautteen keräämiseksi opinnäytetyön toiminnallisen osuuden päätteeksi. Ryhmäytymisen näkökulmasta tarkasteltavia asioita; tunteminen, turvallisuus, luottamus ja keskinäinen viestintäkyky.

- 1.) Miten toimintatuokio kokonaisuus mielestäsi tuki ryhmäytymistä? Miten lapsiryhmän ryhmäytyminen mielestäsi kehittyi toimintatuokioiden edetessä?
- 2.) Miten sopivana pidät sisällöltään toimintatuokioiden kokonaisuutta ryhmäytymisen näkökulmasta?
- 3.) Miten mielestäsi vertaissuhdeharjoitteet ja seikkailukasvatuksen menetelmät oli onnistuttu yhdistämään? Tukivatko menetelmät mielestäsi toisiaan ryhmäytymisessä?
- 4.) Kuinka mielestäsi toimintaa olisi voinut kehittää tai mitä olisi voinut tehdä toisin?
- 5.) Oliko mielestäsi hyötyä toimintatuokioiden kokonaisuudesta lapsiryhmälle? Voisiko toimintatuokio kokonaisuutta hyödyntää mielestäsi tulevaisuudessa?

LIITE 4. Prosessikaavio

	Orientoituminen seikkailuun	Valmistautuminen seikkailuun	Ensimmäinen seikkailupäivä	Toinen seikkailupäivä	Kolmas seikkailupäivä	Seikkailun pää-töspäivä
Tavoitteet	Kartoittaa hyvän seikkailun elementtejä kehystarinaa. Yhteisten pelisääntöjen sopiminen.	Taiteellisen toimijuuden kehittäminen, mahdollisuus ilmaista omaa sisäistä maailmaa. Huomioon ottamisen ja tuen antamisen taidot.	Toisten ilmeiden ja mielentilojen tunnistaminen. Yhteistyötaitojen harjoittelu. Kaverin rohkaiseminen ja kannustaminen.	Ryhmän toimintaan sitoutuminen ja yhteenkuuluvuuden edistäminen. Kompromissien tekemisen taidon harjoittelu.	Pohtia muihin tutustumista, kehittää vuorovaikutukseen liittymisen taitoja. Koko ryhmänä toimiminen.	Tavoitteena reflektoida seikkailua, kerätä lapsilta palautetta ja päättää projekti.
Tarvikkeet	Kynä, paperia, simpukka, satuhieronta-teksti, kaksi seikkailulippua (puukeppeihin kiinnitetty valkoista kangasta), sormivärejä.	Aarrearkku kolmella lukolla ja karttapallo. Kirje Kalevi Kuutilta. Etukäteen ommellut seikkailuviitat kankaasta. Kangasmaalit, pensselit, kangastusseja. Seikkailukortit: kartonkiin liimattu tekstipaperi. Lautapelejä. Kaksi suurta paperia seikkailuseinän pohjaksi.	Kirje Kalevi Kuutilta. Tulostettuja piirrettyjä ilme-kuvia, neljä laudanpät-kää, köysiä hämähäkinseittiin ja pyykkipoika. Aarrearkku ja karttapallo.	Puhelin, kaiutin, kynä ja paperia. Tuoli, köysi ja huivi lohikäärmeleikkiin. Pyykkipoikia noin 20 kpl. Liaania varten köysi. Pieni pussukka, jossa pieniä helmiä, sekä kirje. Pehmoflamingo ja kahdet avaimet lukkoihin. Aarrearkku ja karttapallo.	Polaroid-kamera, tussi, jokaiselle lapselle oma tulostettu alueen kartta, pehmohylje, puuttuva avain, aarrearkku (sisältönä jokaiselle lapselle saippuakuplallo), karttapallo.	Aarrearkku sisältäen kaikki viikon aikana kerätyt dokumentit ja valokuvat. Simpukka ja karttapallo. Seikkailuliput ja kangastusseja. Diplomi jokaiselle lapselle ja kuvasuunnistus kuvat.
Toiminta	Millainen on hyvä seikkailu – kartoitetaan. Merirosvolaiva-satuhieronta. Millainen on hyvä esikoulukaveri – kartoitetaan. Seikkailulippuun kaverisopimuksen allekirjoittaminen sormiväreillä kämmenen painaminen.	Kirjeen luku, aiheesta keskustelu ja tutustuminen aarrearkkuun ja karttapalloon. Kolme toimintapistettä; seikkailuviittojen maalaus, seikkailukorttien täyttäminen ja lautapelin pelaaminen.	Kirjeen luku, ja ilmeiden tunnistamistehtävä. Seikkailuviitan ja seikkailukortin esittely. ”Suon” ylitys ryhmänä. Hämähäkinseinä läpi meno. Vihjeen etsintä.	Äänitallenteesta äänien tunnistaminen. Lohikäärmeleikki. Pyykkipoikien metsästys metsässä. Liaanilla joen ylitys. Riidansien pussi-tehtävä. Avaimen etsintä.	Pienryhmissä valokuvaustehtävä. Kartan avulla viimeisen avaimen etsintä koko ryhmänä metsässä. Päiväkodin pihalla aarrearkun avaamisen yhdessä.	Seikkailuviikon läpi käynti ja reflektointi dokumenttien kautta. Reflektointi ja purkukeskustelu kierros. Seikkailulippuihin kaverisopimuksen kirjaaminen. Diplomien jako ja kuvasuunnistus.

