



LAUREA  
AMMATTIKORKEAKOULU

*Uuden edellä*

# Myrsky & Tuisku -menetelmä tunnetaitojen harjoittamiseen

Majava, Henriikka

Nurminen, Paula

2014 Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Hyvinkää

Myrsky & Tuisku -menetelmä  
tunnetaitojen harjoittamiseen

Majava, Henriikka  
Nurminen, Paula  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Elokuu, 2014

Majava, Henriikka  
Nurminen, Paula  
**Myrsky & Tuisku -menetelmä tunnetaitojen harjoittamiseen**

Vuosi 2014 Sivumäärä 57

---

Opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää aikaisempaan tutkimustietoon pohjautuva menetelmä varhaiskasvatukseen lasten tunnekasvatukseen. Menetelmä kehitettiin osana Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoimaa kansainvälistä FIT-hanketta (Functional and Innovative Tools for learning). Hankkeen tavoitteena on luoda uusia innovatiivisia ja toiminnallisia oppimateriaaleja kielen oppimiseen tai sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Opinnäytetyö on toiminnallinen ja se koostuu teoreettisesta viitekehystä kehittämämme menetelmästä sekä opinnäytetyöprosessin kuvauksesta. Teoreettista osuutta ohjasi tutkimuskysymys: Miten hyvät tunnetaidot voivat ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä? Menetelmän kehittämistä ohjasi tutkimuskysymys: Miten tunnetaitoja voidaan harjoitella lasten kanssa?

Tunnetaitojen ja sosiaalisen syrjäytymisen yhteys on tullut ilmi useissa tutkimuksissa. Hyvät tunnetaidot vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin sekä sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin ja voivat näin ollen toimia suojatekijänä syrjäytymistä vastaan. Koska tunteet ovat vaikeasti ymmärrettäviä käsitteellisiä asioita, niiden oppimista voidaan harjoitella kuvien avulla. Kuvan avulla tunteita on mahdollista tehdä näkyviksi ja konkreettisiksi.

Opinnäytetyön ja FIT-hankkeen työelämäkumppanina toimi Folkhälsanin Hyvinkään päiväkotit. Opinnäytetyöprosessi käynnistyi teoreettisen viitekehysten rajaamisella ja siihen perehtymisellä. Seuraavassa vaiheessa kehitettiin menetelmä, joka perustui kuvasarjoihin, joista lapset saivat koota tarinoita pienryhmissä. Menetelmää testattiin eri-ikäisten lasten kanssa Folkhälsanin Hyvinkään päiväkodissa.

Testauksesta saadut tulokset osoittivat menetelmän toimivaksi. Kuvamateriaali oli lapsille selkeää ja ymmärrettävää. Lapset pystyivät eläytymään tarinoiden ja löysivät yhtymäkohtia omaan elämäänsä. Näin ollen menetelmä osoittautui käytännön työssä hyödynnettäväksi välineeksi.

Asiasanat: tunnetaidot, varhaiskasvatus, syrjäytyminen, toiminnallisuus

Majava, Henriikka  
Nurminen, Paula  
**Myrsky & Tuisku -tool for learning emotional skills**

Year	2014	Pages	57
------	------	-------	----

---

The object of the thesis was to develop a new tool to improve children's emotional skills based on previous studies. The tool was developed as a part of an international FIT-project that was administered by Laurea University of Applied Sciences. The project focus was on language learning and the prevention of social exclusion. The thesis is practice based and it includes a theoretical review, the tool and the process description. The theoretical review was guided by the following research question: How can good emotional skills prevent social exclusion? The developing of the tool was guided by the research question: How can emotional skills be practised with children?

Several researches have proven the connection between emotional skills and social exclusion. Good emotional skills have an effect on a persons welfare and social interaction skills and they can work as a protective factor against social exclusion. Emotions are difficult to understand but by using pictures it is possible to make them visible and more understandable.

The working life partner in this project was Folkhälsan's kindergarten in Hyvinkää. The development process of the thesis started with a definition and by studying the theoretical review. In the next stage the tool was created. The idea was that children could make stories of serial pictures in small groups. The tool was tested in Folkhälsan's kindergarten Hyvinkää.

The results indicated that the tool was useable. The pictures were understandable for children. They were able to empathize with the stories and they found it familiar to their lives. Thus the tool can be implicated in practice.

Keywords: emotional skills, early childhood education, social exclusion, functional

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Opinnäytetyön lähtökohdat .....	7
	2.1 Työn tausta.....	7
	2.2 Työn tavoitteet .....	8
3	Syrjäytymisen ehkäiseminen tunnetaitoja oppimalla .....	9
	3.1 Syrjäytymisen riskitekijöitä .....	10
	3.2 Syrjäytymisen suojatekijöitä.....	11
4	Tunnetaidot .....	11
	4.1 Lapsen tunnetaitojen kehittyminen .....	12
	4.2 Tunnetaitojen harjoittelu .....	13
5	Oppimiskäsitykset menetelmän taustalla.....	17
	5.1 Vygotskin lähikehityksen vyöhyke .....	17
	5.2 Pragmatistinen oppimiskäsitys John Deweyn mukaan .....	18
	5.3 Osallisuus ja oppiminen .....	18
6	Opinnäytetyöprosessi.....	19
	6.1 Kehittämisprosessin vaiheet.....	19
	6.2 Ideasta menetelmäksi .....	21
	6.3 Menetelmän kuvaus .....	23
	6.3.1 Menetelmän käyttötavat .....	24
	6.3.2 Neljä tarinaa päiväkodin arjesta .....	24
	6.4 Arviointi.....	25
7	Yhteenveto .....	27
8	Pohdinta .....	28
	Lähteet .....	30
	Liitteet.....	33

## 1 Johdanto

Opinnäytetyönämme kehitimme menetelmän varhaiskasvatusikäisten lasten tunnetaitojen harjoittamiseen. Työmme on toiminnallinen opinnäytetyö, joten se sisältää teoreettisen viitekehysten, kehittämämme menetelmän sekä opinnäytetyön prosessin kuvauksen. Menetelmä kehitettiin Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoimaan kansainväliseen FIT-hankkeeseen (Functional and Innovative Tools for learning), jossa tavoitteena on luoda uusia innovatiivisia ja toiminnallisia oppimateriaaleja kielen oppimiseen tai sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Hankkeen rahoittajan toimii Nordplus. Olimme mukana hankkeessa vuosien 2012 - 2014 aikana ja osallistuimme FIT-seminaareihin sekä Suomessa että Tanskassa. Hankkeen työelämän yhteistyökumppanina toimi Folkhälsans daghem i Hyvinge, Hyvinkään ruotsalainen päiväkot.

Tutkimustehtävänäme oli kehittää aikaisempaan tutkimustietoon pohjautuva menetelmä varhaiskasvatusikäisten lasten tunnekasvatukseen. Opinnäytetyön teoreettista viitekehystä ohjasi tutkimuskysymys: Miten hyvät tunnetaidot voivat ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä? Sosiaalisen syrjäytymisen ja tunnetaitojen yhteys on tullut ilmi useissa tutkimuksissa. Tunnetaidot vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin. Hyvät tunnetaidot parantavat sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja lisäävät ikätovereitten hyväksyntää. Ne vaikuttavat muun muassa empatiakykyyn, koulusuoriutumiseen sekä terveyteen ja päihteidenkäyttöön myöhemmin aikuisiällä. (Kallio, Kerola & Kujanpää 2012.) Näin ollen hyvät tunnetaidot voivat toimia suojatekijänä sosiaalista syrjäytymistä vastaan. Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä keskityimme tunnetaitoihin ja niiden merkitykseen lapsen hyvinvoinnille, tunnetaitojen kehitykseen, toiminnallisen menetelmän taustalla vaikuttaviin oppimiskäsityksiin sekä syrjäytymiseen ja sen yhteyteen tunnetaitojen kanssa.

Kehittämämme väline sisältää neljä kuvasarjaa, jotka kuvaavat päiväkodin arjessa tapahtuvia tilanteita. Lapset muodostavat kuvista tarinan ja pohtivat kasvattajan kanssa, mitä tarinassa tapahtuu. Aikuinen ei anna suoria vastauksia lapsille, vaan lapsen omalle pohdinnalle annetaan tilaa. Menetelmän kehittämistä ohjasi tutkimuskysymys: Miten tunnetaitoja voidaan harjoitella lasten kanssa? Tunteet ovat hankalasti kuvattavia käsitteellisiä asioita, mutta kuvan avulla tunteita on mahdollista tehdä näkyviksi ja konkreettisiksi. (Kallio, Kerola & Kujanpää 2012.)

Opinnäytetyömme koostuu kehittämästämme menetelmästä sekä työhön liittyvästä raportista. Ensin esittelemme opinnäytetyön lähtökohtia. Luvut 3 - 6 muodostavat työn teoreettisen viitekehysten, jossa käsitellään tunnetaitoja, oppimiskäsityksiä sekä syrjäytymistä. Teoriakatsausta seuraa opinnäytetyöprosessin sekä menetelmän kuvaus. Kehittämämme menetelmä on opinnäytetyön liitteenä.

## 2 Opinnäytetyön lähtökohdat

Tämän luvun tarkoituksena on eritellä niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat opinnäytetyöemme muodostumiseen. Tarkastelun kohteena ovat toisin sanoen opinnäytetyöemme tausta sekä tavoitteet. Tarkastelemme työn taustoja tieteellisen tiedon, FIT-hankkeen sekä omien henkilökohtaisten näkemyksiemme puitteissa. Tavoitteita lähestymme sekä kehittämistoiminnan että henkilökohtaisten tavoitteidemme näkökulmista.

### 2.1 Työn tausta

Teimme opinnäytetyöemme FIT-hankkeeseen. FIT-hankkeessa luodaan yhteistyöverkosta Pohjoismaiden sekä Baltian maiden kesken. Yhteistyöverkoston tarkoituksena on kehittää uusia innovatiivisia ja toiminnallisia oppimateriaaleja kielen oppimiseen tai sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn. (Fit for learning.) Opinnäytetyössämme oli näin ollen ennalta määritelty tavoite. Tavoitteena oli kehittää menetelmä tai väline tukemaan joko kielen oppimista tai sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyä. Opinnäytetyöemme aihepiiriksi valikoituivat lasten tunnetaidot. Tunnetaidot ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnille ja ne voivat toimia suojatekijänä sosiaalista syrjäytymistä vastaan.

Nykyään perheet elävät työelämän paineiden, muutosten ja epävarmuustekijöiden keskellä. Työn ja perheen yhteensovittaminen on haastavaa. Vanhempien elämän haasteellisuus haittaa tunnetaitojen kehittämistä kotona, vaikka vanhemmilla olisikin halua kiinnittää huomiota lastensa tunnetaitoihin. (Isokorpi 2004, 140.) Lasten tunne-elämän häiriöt saattavat myöhemmin aiheuttaa oppimisvaikeuksia. Lapsen sisäiset ongelmat vievät oppimisen ilon ja koulumotivaatio vähenee. Näin ollen lapsi ei pysty saavuttamaan omien kykyjensä mukaisia tuloksia. Heikko koulumenestys ja oppimisvaikeudet lisäävät masennuksen, ahdistuneisuuden, käytöshäiriöiden ja syrjäytymisen riskiä. (Isokorpi 2004, 138.) Hyvät tunnetaidot puolestaan on useissa tutkimuksissa liitetty esimerkiksi parempaan hyvinvointiin sekä tasapainoiseen tunne-elämään, ja niiden avulla on pystytty vaikuttamaan vahvistavasti lapsen itsetuntoon. Kun lapsi osaa säädellä tunteitaan, hänellä on mahdollisuus säädellä myös käyttäytymistään. (Kanninen & Sigfrids 2012, 82.)

Tunnetaitojen harjoittelu päiväkodissa on näin ollen merkittävää ja ajankohtaista. Olemme molemmat työskennelleet päiväkodissa ja huomanneet, että konfliktitilanteita tapahtuu usein ja aikuisen rooli näiden tilanteiden selvittelyssä on olennainen. Mielestämme tunnekasvatusta ja ongelmanratkaisua olisi perusteltua harjoittaa muutenkin kuin näiden riitatilanteiden yhteydessä. Erilaisia tunnekasvatukseen liittyviä menetelmiä kuten Askeleittain sekä Tunnemuku ja Mututoukka on käytössä päiväkodeissa jonkin verran. Näiden menetelmien käyttö ei kuitenkaan ole järjestelmällistä (Kallio, Kerola & Kujanpää, 2012). Yksittäisiä kuvia puheen tu-

kena käytetään päiväkodissa melko yleisesti (Peltola 2009,36). Kuvia voidaan käyttää myös tunnekasvatuksen yhteydessä selkiyttämässä hankalasti ymmärrettäviä käsitteitä (Papunet, 2009). Olemme käyttäneet kuvia kommunikaation apuna työskennellessämme päiväkodissa. Nämä kuvat ovat kuitenkin olleet usein yksittäisiä kuvia, joiden avulla tilannetta on selkiytetty. Kiinnostuksemme kuvien syvällisempää käyttöä kohtaan heräsi ja aloimme miettiä, olisiko kuvasarjan avulla mahdollista perehtyä tunnetaitoihin paremmin. Näin päädyimme ideaamme kuvitetuista tarinoista.

Opinnäytetyön teoreettista viitekehystä ohjasivat tunnetaitojen merkitykseen, niiden kehittymiseen ja yhteyteen syrjäytymiseen liittyvät teoriat. Myös menetelmän taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset muodostavat osan teoriapohjaa.

## 2.2 Työn tavoitteet

Tutkimustehtävänä opinnäytetyössämme oli kehittää uudenlainen menetelmä tai väline tunnetaitojen harjaannuttamiseksi aikaisempaa tutkimustietoa hyväksi käyttäen. Kehittämistyötä ohjasivat kaksi kysymystä: Miten hyvät tunnetaidot voivat ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä? Miten tunnetaitoja voidaan harjoitella lasten kanssa? Opinnäytetyömme on toiminnallinen ja koostuu kehittämästämme välineestä sekä sitä tukevasta teoreettisesta viitekehuksesta. Teoreettisessa viitekehyksessä esittelemme perusteita sille, miksi tunnetaidot ovat lapselle tärkeitä. Käsittelemme tunnetaitojen merkitystä lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, niiden yhteyttä sosiaaliseen syrjäytymiseen sekä lasten edellytyksiä tunnetaitojen oppimiseen. Etsimme perusteita myös sille, miksi kehittämämme väline voi auttaa lapsia tunnetaitojen harjoittelussa.

Kehittämämme väline sisältää neljä tarinaa päiväkodin arjesta. Tarkoituksena on, että lapset muodostavat kuvista tarinan ja pohtivat sen jälkeen, mitä tarinassa tapahtuu. Tällöin aikuinen ei anna suoria vastauksia lapsille, vaan lapsen omalle pohdinnalle annetaan tilaa. Tämä ajatus perustuu konstruktivistisiin oppimisteorioihin. Konstruktivistisissa teorioissa painottuu oppijan aktiivinen rooli oman tietämyksensä rakentajana. Konstruktivistisia oppimisteorioita ovat sekä yksilöllinen että sosiaalinen konstruktivismi. Yksilöllinen konstruktivismi painottaa yksilön roolia ja sosiaalinen konstruktivismi yhteisön roolia oppimisessa. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa yhteistoiminnallisesti. (Kronqvist 2011, 19.) Menetelmämme taustalla vaikuttaa konstruktivismin lisäksi pragmatistinen oppimiskäsitys. Pragmatistinen oppimiskäsitys korostaa yhdessä toimimista, vuorovaikutusta sekä yksilöä ja ympäristöä muuttavaa toimintaa. Oppiminen on aktiivista ja tapahtuu erilaisien toimintojen ja niiden seurausten kokemisen kautta. Nämä kokemukset johtavat uusiin toimintatapoihin. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen on uuden tiedon ja kognitiivisten rakenteiden luomista, kun taas pragmatistisen oppimiskäsityksen mukaan tavoitteena



on totuttujen toimintatapojen muutos oppimisen kautta. Oppiminen nähdään siis välineenä, jonka avulla saavutetaan uusia toimintatapoja. (Niinistö-Sivuranta & Rajj 2011.) Halusimme kehittää välineen, joka ohjaisi lapsia toimimaan ja keksimään ratkaisuja yhdessä ja näin lisäksi myös lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Lasten osallisuuden mahdollistaminen luo lapsille uudenlaisia mahdollisuuksia kehittää osaamistaan ja osoittaa kykyjään päiväkodin yhteisössä. Lasten osallisuus tuo mukanaan monenlaisia myönteisiä vaikutuksia. Kun lasten on mahdollista pohtia toisten kanssa omia kokemuksiaan, näkemyksiään ja ideoitaan sekä arvioida, neuvotella ja toteuttaa toimintaa, kehittyvät heidän metakognitiiviset taitonsa ja yhdessä elämisen taitonsa. (Turja 2011, 52.)

### 3 Syrjäytymisen ehkäiseminen tunnetaitoja oppimalla

Yksilön syrjäytymiseen vaikuttavat aina ne olosuhteet, joihin syrjäytyminen liittyy. Tietyistä elinolosuhteista ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä siitä, miten ihmisen elämäkulku tulee etenemään. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 126.) Yksilötason syrjäytymistä voidaan jäsentää syrjäytymisen prosessimallin avulla. Mallin mukaan syrjäytymisprosessi alkaa useimmiten jo varhaislapsuudessa. Lapsuuden aikana ihminen oppii ne asenteet ja toimintamallit, joiden mukaan hän aikuisenakin yhteiskunnassa toimii. Näihin lapsen omaksumiin perusvalmiuksiin vaikuttavat lapsen kotiolot sekä hänen elinympäristönsä. Jos kodin oppimista tukeva kulttuuri poikkeaa kovin koulun kulttuurista, lapsen sopeutuminen koulun käytäntöihin on vaikeaa. Tästä voi seurata oppimisvaikeuksia ja sopeutumattomuutta, jotka voivat ääritapauksessa johtaa koulun keskeyttämiseen. Puutteellinen koulutus ennustaa puolestaan heikkoa menestystä työmarkkinoilla. Työttömyyden aiheuttamat ongelmat yksilölle ovat taloudellisia ja saattavat johtaa päihde- ja mielenterveysongelmiin ja rikollisuuteen. Rikollisuus ja päihde- ja mielenterveysongelmat ovat jo suuria elämänhallinnan ongelmia. Ne voivat aiheuttaa yhteiskunnasta eriytymisen vankilaan tai hoitolaitoksiin joutumisen vuoksi. Syrjäytymisen prosessimallia ei ole tarkoitus tulkita yleisenä kuvauksena syrjäytymisestä, vaan sen avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään todellisuutta ja esimerkiksi paikantaa niitä kohtia, jolloin syrjäytymiskiirteen on mahdollista katketa. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 133 - 136.) Syrjäytymisen prosessimalli korostaa varhaislapsuuden merkitystä. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella pystytäänkin monesti ehkäisemään syrjäytymistä jo aikaisessa vaiheessa. Hyvä perushoito, turvallinen ilmapiiri sekä varhainen puuttuminen ongelmiin ovat keinoja ehkäistä syrjäytymiskehitystä. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 137.)

Käsitteenä syrjäytyminen voi suomen kielessä viitata monenlaisiin ongelmiin kuten esimerkiksi työttömyyteen, asunnottomuuteen tai lasten ja nuorten kohdalla ilman riittävää huolenpitoa jäämiseen. Syrjäytymisessä on kuitenkin aina kyse keskeisten yhteiskunnan toiminta-alueiden ulkopuolelle joutumisesta. Myös huono-osaisuuden, marginalisaation tai toiseuden käsitteet kuvaavat syrjäytyneiden asemaa muun yhteiskunnan ulkopuolella. (Lämsä 2009, 28.) Syrjäy-

tyminen voidaan nähdä myös muutosprosessina, joka tuottaa syrjäytymistä. (Lämsä 2009, 35.) Näkökulmasta riippuen syy syrjäytymiseen voi olla joko syrjäytynyt itse, ympäröivä yhteiskunta, kulttuuri tai näiden kaikkien yhteisvaikutus. Elämänhallintaa voidaan pitää syrjäytymisen vastakohtana. Yksilön tilanne elämänhallinnan, syrjäytymisvaaran ja syrjäytymisen välillä voi vaihdella elämäntilanteen mukaan. (Lämsä 2009, 36.) Elämänhallinnan puute on merkittävä syrjäytymisriskiä lisäävä tekijä. Elämänhallinnan puutetta voidaan nimittää myös avuttomuudeksi. Ulkoisella avuttomuudella tarkoitetaan esimerkiksi fyysisiä rajoitteita tai puutteita resursseissa. Sisäinen avuttomuus kuvaa yksilön psyykkisiä rajoitteita, vaikeuksia käsitellä ongelmia, tunteita tai uusia tilanteita. Lasten ja nuorten syrjäytymisriskiä lisäävät esimerkiksi vanhempien päihteidenkäyttö ja mielenterveysongelmat sekä näistä johtuvat heikkoudet hoidossa ja kasvatuksessa. (Lämsä 2009, 38.) Syrjäytyminen on ilmiönä hankalasti rajattava ja tämä on vaikeuttanut myös syrjäytymisen tutkimusta. Syrjäytyminen myös painottaa yksilön ongelmia ja puutteita voimavarojen sijaan, jolloin se voidaan käsittää negatiivisesti arvottavana käsitteenä. Toisaalta syrjäytymisen käsittely mahdollistaa hyvinvoinnin ongelmien kokonaisvaltaisen havainnoinnin yksittäisten ongelmien sijaan. (Lämsä 2009, 46.)

### 3.1 Syrjäytymisen riskitekijöitä

Riskitekijöiksi voidaan luokitella asioita, joilla voidaan osoittaa olevan tilastollinen yhteys syrjäytymiseen. Riskitekijä voi olla esimerkiksi lapsen luonteenpiirre, käyttäytyminen, jokin tietty tapahtuma tai olosuhde, joka lisää syrjäytymisen todennäköisyyttä. Suojaavia tekijöitä ovat esimerkiksi sellaiset luonteen piirteet, käytös, tietty tapahtuma tai olosuhde, jotka vähentävät syrjäytymisen todennäköisyyttä riskistä huolimatta. Yksi tai useampi suojaava tekijä voi siis tehdä lapsesta kestävämmän riskejä vastaan. Suurimmalla osalla lapsista esiintyykin kehityksensä aikana vähintään yksi riskitekijä, mutta heidän kehityksensä ei riskitekijästä huolimatta häiriinny. (Andershed, Andershed & Farrington 2012, 4 - 5.)

Väkivaltainen kasvatustai lapsen hyljeksintä ennustavat tutkimusnäytön perusteella suoraan lapsen syrjäytymistä myöhemmin elämässä. Osa riskitekijöistä vaikuttaa kuitenkin epäsuorasti, välillisesti. (Haapasalo 2006, 125.) Välittömässä suhteessa lapseen olevien tekijöiden eli suorien tekijöiden kohdalla voidaan suoraan osoittaa kausaalinen suhde tekijän ja tuloksen (syrjäytymisen) välillä. Sen sijaan epäsuorat tekijät eivät ole suorassa suhteessa lapseen, vaan vaikuttavat lapseen suorien tekijöiden kautta. (Andershed, Andershed & Farrington 2012, 6 - 7.) Perheen köyhyys voi välillisesti vaikuttaa lapsen ajautumiseen rikollisuuden pariin, jos heikko taloudellinen tilanne heijastuu vanhemmuuteen. Myös vanhempien mielenterveysongelmat voivat aiheuttaa lapsen syrjäytymistä epäsuorasti. Esimerkiksi masentuneella vanhemmalla ei ole resursseja tarjota lapselle älyllistä stimulaatiota tai johdonmukaista kasvatusta. Tämän seurauksena lapsen tunne-elämän taidot ja älyllinen kehitys jäävät heikoiksi.

Nämä ominaisuudet voivat johtaa heikkoon koulumenestykseen, käytösongelmiin ja sopeutumisvaikeuksiin koulussa ja sitä kautta syrjäytymiseen ja rikollisuuteen. (Haapasalo 2006, 125.)

### 3.2 Syrjäytymisen suojaajatekijöitä

Lapset kohtaavat monenlaisia riskitekijöitä kasvaessaan erilaisissa ympäristöissä. On tärkeää, että sekä perheet että lasten kanssa työskentelevät kasvattajat vahvistavat suojaavia tekijöitä. Näin mahdollisten riskitekijöiden vaikutus vähenee. Suojaavia ja riskitekijöitä voidaan luokitella monella tavalla. (Andershed, Andershed & Farrington 2012, 6 - 7.) Syrjäytymistä ehkäiseviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi lapsen temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet. Impulsiivisuus, elämyshakuisuus ja pelottomuus voivat johtaa epäsosiaaliseen käytökseen. Sen sijaan vetäytyvyys, pelokkuus ja ujous voivat toimia suojaavina tekijöinä syrjäytymistä ja rikollista kehitystä vastaan. Yhtenä riskitekijänä voidaan pitää myös sukupuolta. Poikien vähäisemmät riskitekijät voivat johtaa rikolliseen käyttäytymiseen kun taas tyttöjen rikollisen käytöksen taustalla on laajempia ja vakavampia riskitekijöitä. Toisena suojaavana tekijänä voidaan pitää onnistumisia koulunkäynnissä tai jonkin harrastuksen piirissä. Kolmantena suojaavana tekijänä toimivat turvallinen ja pysyvä kiintymyssuhde ja hyvät kasvatuskäytännöt. Vanhempien lisäksi kiintymyssuhde voi syntyä myös esimerkiksi opettajaan. Turvallinen kasvu-ympäristö voi toimia suojaavana tekijänä useista riskitekijöistä huolimatta. (Haapasalo 2006, 147.)

Syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan luokitella myös sen mukaan, ovatko ne pysyviä eli staattisia vai muuttuvia eli dynaamisia. Dynaamisiin tekijöihin, joita voivat olla esimerkiksi lapsen käytös tai vuorovaikutussuhteen laatu, voidaan vaikuttaa interventioilla. Staattisiin tekijöihin, kuten etniseen taustaan tai sukupuoleen, sen sijaan ei ole mahdollista vaikuttaa. (Andershed, Andershed & Farrington 2012, 6 - 7.) Kehittämällämme tunnekasvatusmenetelmällä pyritään vaikuttamaan dynaamisiin tekijöihin, kuten vuorovaikutussuhteen laatuun ja lapsen tunne-elämän taitoihin. Menetelmän avulla lapset voivat harjoitella tunteiden tunnistamista ja sanoittamista. Kuvien avulla on mahdollista kehittää empatiataitoja, jotka parantavat lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden laatua.

## 4 Tunnetaidot

Tunteilla on monia tehtäviä ihmisen elämässä. Yksi tärkeimmistä tehtävistä on järjestää ihmisen jokapäiväiset rutiinit hyvinvoinnin kannalta tärkeysjärjestykseen. Tällöin ihminen hakeutuu hyvinvointinsa kannalta tärkeiden asioiden pariin kokeakseen innostusta ja yhteenkuuluvuutta toisten kanssa, rentoutuakseen tai keskittyäkseen kiinnostaviin työtehtäviin. Näiden hyötyjen lisäksi tunteet suojelevat yksilöä. Pelko, epävarmuus ja hermostuneisuus ohjaavat ihmisen huomaamaan hyvinvointiaan uhkaavia tekijöitä esimerkiksi liikenteessä tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vaarallisissa tilanteissa tunteet vaikuttavat toimintavalmiuteen, ja

ne valmistelevat kehon pakenemaan, puolustautumaan tai antamaan periksi. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tunteet vaikuttavat myös havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme. Myönteiset tunteet auttavat selviytymään kielteisistä tunnekokemuksista, ne lisäävät elämän merkityksellisyyden kokemusta sekä edistävät terveyttä. Myönteiset tunteet auttavat ongelmanratkaisussa sekä päätöksenteossa. Ne myös helpottavat keskittymistä, muistamista ja oppimista. Tunteiden merkitys on oleellinen sosiaalisessa elämässä. Niiden avulla on mahdollista luoda uusia ja ylläpitää vanhoja ihmissuhteita. Tunteet auttavat tunnistamaan moraalisia tapahtumia sekä ohjaavat moraalisten ongelmien ratkaisussa. Tunteet auttavat toimimaan moraalisesti oikein, auttamaan avuntarvitsijoita ja tarvittaessa uhrautumaan toisten puolesta. Tunneilmaisuuden keinoin yksilö pystyy välittämään toisille omia tunnekokemuksiaan. Toisten on mahdollista tulkita kasvoniilmeiden perusteella, miltä toisesta tuntuu, ja ennakoita, mitä tulee tapahtumaan. (Kokkonen 2010, 11 - 13.)

#### 4.1 Lapsen tunnetaitojen kehittyminen

Kolme ensimmäistä ikävuotta käsitetään muiden kehitystehtävien ohella lapsen psykologisen minän rakentumisen aikana. Psykologinen minuus kehittyy lapsen ja hoitajan vuorovaikutussuhteessa. Psykkiseen kehitykseen sisältyy erilaisia vaiheita. Varhaislapsuuden aikana noin viisikuukautiseksi asti lapsi elää symbioottista vaihetta. Symbioottinen vaihe tarkoittaa sitä, että lapsi ei tällöin kykene tekemään eroa itsensä ja ulkomaailman kanssa, vaan kokee olevansa yhtä hoitajansa kanssa. Tämän kasvuvaiheen aikana oleellista on, että lapsen tarpeista huolehditaan asianmukaisesti. Lapsen psyykkisen kehityksen perustan muodostaakin se, miten hänestä huolehditaan. Kun vauvan tarpeista huolehditaan, vauvassa herää tunne siitä, että hän on arvokas. Tämän tunteen ansiosta lapsi pystyy luottamaan siihen, että hänestä pidetään huolta ja peruluottamuksen syntyminen on mahdollista. Peruluottamus mahdollistaa lapsen kiinnittymisen hoitajaan sekä myöhemmän kehitysvaiheen vaatiman itsenäistymisen hoitajasta. Symbioottisen vaiheen merkitys on suuri. Tässä kehitysvaiheessa muodostuva emotionaalinen side toiseen ihmiseen on lapsen sosiaalisesti kasvamisen ja myöhempien ihmissuhteiden lähtökohta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 119 - 121.) Turvallinen kiintymyssuhde on yhteydessä myös rakentavaan ja tehokkaaseen tunteiden säätelyyn (Kokkonen 2010, 82).

Irtautuminen symbioosista tapahtuu vähitellen. Lapsi ymmärtää ensin fyysisen ja sen jälkeen psyykkisen erillisyytensä äidistä. Lapsen kasvutapahtumaa, jossa hän ymmärtää erillisyytensä, kutsutaan separaatioksi. Separatio on alku yksilöitymiselle eli individuaatiolle. Separatio-individuaatiotapahtuma kestää noin viidestä kuukaudesta kolmeen vuoteen ja se luo pohjan lapsen identiteetille ja minäkäsitykselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 128.) Kolmannen ikävuoden loppuun mennessä lapsi käsittää itsensä yksilöksi ja tällöin minäkuvan muodostuminen alkaa. Minäkuvan muodostuminen on pitkä kehitystapahtuma, ja erityisen tärkeitä vuosia sen kehittymiselle ovat ikävuodet neljästä kuuteen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 137.)

Tunteiden säätelyn taidot muuttuvat lapsen kehittyessä ja kasvaessa. Varhaislapsuudessa tunnetaidot ovat hyvin konkreettisia ja perustuvat lapsen ja lapsen ensisijaisen hoitajan väliseen suhteeseen. Lapsen huomio voidaan esimerkiksi siirtää pois epämiellyttävän tunteen aiheuttavasta asiasta tai lapsen turvallisuuden tunnetta saatetaan edistää antamalla lapselle hänen uniriepunsa. (Kokkonen 2010, 93.) Emotionaaliset taidot kehittyvät näin ollen vuorovaikutuksessa. Jo 2 - 3-vuotiaat lapset ymmärtävät, mitä he haluavat ja mitä he eivät halua, ja pystyvät kuvaamaan tunnetilojaan nimeämällä. Näissä tunnetiloissa on kyse perustunteiden ilmaisusta. (Niemi 2012, 27 - 28.)

Leikki-ikässä lapsi alkaa ymmärtää, että odotuksilla ja uskomuksilla on merkitystä siihen, mitä hän tulee tuntemaan (Niemi 2012, 28). 4 - 6-vuotiaan lapsen taidoista myös motoriset ja kielelliset taidot ovat kehittyneet, ja hän pystyy hyödyntämään näitä taitoja sosiaalisissa suhteissaan. Lapsi laajentaa tietoisuuttaan omista tunteistaan ja tunteita herättävistä tilanteista muun muassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tänä ikäkautena lapsi on kiinnostunut toisten tunteista ja kykenee käyttäytymään sympaattisesti ja prososiaalisesti tovereitaan kohtaan. (Kokkonen 2010, 83 - 84.) Kyky ymmärtää toisten tunteita kehittyy samanaikaisesti omien tunteiden tunnistamisen kanssa. Ymmärrys toisten tunteista vaatii osakseen myös ymmärryksen emotionoiden syistä ja seurauksista. (Niemi 2012, 28.)

Esikouluikään tultuaan lapsi osaa käyttää yhä enemmän sosiaalisia taitoja omien ja toisten tunteiden yhteydessä. Tiedostettujen tunteiden säätely on mahdollista. Lapsi alkaa myös ymmärtää ”kirjoittamattomia sääntöjä” tunteiden näyttämisessä eli hän pystyy tiedostamaan, miten tietystä tilanteesta pitäisi käyttäytyä ilman, että siitä kukaan hänelle erikseen mainitsee. (Kokkonen 2010, 83 - 84.)

Opinnäytetyössä kehittämämme menetelmä on suunnattu yli 3-vuotiaille lapsille. Lapsi on silloin ikänsä puolesta siinä kehitysvaiheessa, että tunnetaitojen opettelu päiväkotiryhmässä on mahdollista. Lapsella on kielellisiä resursseja, ja hänen psyykinen kehityksensä on siinä vaiheessa, että hänen on mahdollista ymmärtää omia sekä toisten tunteita.

## 4.2 Tunnetaitojen harjoittelu

Vuorovaikutuksen tavallisin ilmaisumuoto on puhekieli. Puhetta tehostetaan yleensä ilmeillä, eleillä tai osoittamalla. Kuvilla on mahdollista myös kommunikoida. Kuvien käytöstä puheen rinnalla on hyötyä erityisesti, jos puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä on vaikeuksia. Kuvia voidaan käyttää kommunikoinnissa moniin eri tarkoituksiin; kuvia voi hyödyntää ilmaisun välineenä, ymmärtämisen apuna tai päivittäisistä toimista selviytymiseen. Kuvat toimivat kuten sanat. Niiden avulla voi hakea huomiota, keskustella, pyytää apua, valita, kieltäytyä, kehottaa tai kysyä. Kuvilla on mahdollista myös ilmaista tunteita tai kertoa asioita. Kuvien

avulla voidaan selkiinnyttää konkreettisia asioita tai hankalammin ymmärrettäviä käsitteitä. (Papunet, 2009.) Yksittäiset kuvat ovat varhaiskasvatuksen kentällä melko yleisesti käytössä. Kuvien käytöstä puhutaan usein esimerkiksi strukturoituna opetuksena tai nopeana piirtämisenä. Kasvattaja voi piirtää kuvia itse samalla, kun hän kertoo tai sanoittaa asiaa, tai käytössä voivat olla esimerkiksi pcs-kuvat ja Internetin eri sivustoilta otetut kuvat. (Peltola 2009, 36 - 38.) Tunneharjoituksia tehtäessä kuvat ovat tärkeässä asemassa. Tunteet ovat hankalasti kuvattavia käsitteellisiä asioita, mutta kuvan avulla tunteita on mahdollista tehdä näkyviksi ja konkreettisiksi. Kuva auttaa puhumaan tunteista varsinkin, jos kommunikointi on puutteellista. Jos toisaalta kielellisessä ilmaisussa ei ole puutteita, voidaan tunteita käsitellä kuvien lisäksi esimerkiksi satujen, tarinoiden, näytelmien tai keskustelujen avulla. Jos lapsi osaa ilmaista tunnetilaansa sanoin, hänellä on vaihtoehto lyömiselle, huutamiselle tai muulle haastavalle käytökselle. Tunnetilan sanalliselle ilmaisulle taas on edellytyksenä, että lapsi osaa tunnistaa, nimetä, arvioida ja hallita tunteitaan. Perustunteiden tunnistaminen (ilo, suru, pelko, viha, inho ja hämmästys) on ensimmäinen askel tunnetaitojen harjoittelussa. (Kallio, Kerola & Kujanpää, 2013.)

Eeva-Liisa Peltola (2009) on kehittänyt sarjakuvittamisen työtapaa työssään erityislastentarhanopettajana. Yksittäisten kuvien käytön sijaan tässä työtavassa kuvasarja ohjaa lasta orientoitumaan tulevaan tehtävään tai kertaamaan jo tapahtunutta asiaa. Sarjakuvan avulla lapsen on mahdollista perehtyä käsiteltävään asiaan syvällisemmin kuin käytettäessä yksittäisiä kuvia. Peräkkäiset kuvat mahdollistavat esimerkiksi syy-seuraussuhteen omaksumisen. Sarjakuvittamista on hyödyllistä käyttää kaikenlaisissa tilanteissa, jotka vaativat ajan, paikan ja tilan hahmottamista. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa siirtymätilanteet, erilaiset oppituki- ja oppituntit sekä uudet tapahtumat. (Peltola 2009, 36, 39 - 41.) Sarjakuvittamista voi hyödyntää myös sosiaalisten taitojen opettelussa. Sarjakuvan keinoin lapsi oppii tunnistamaan ilmeitä ja eleitä, ensin kuvasta ja myöhemmin arkielämässä. Lapsi oppii myös ymmärtämään, miltä toisesta tuntuu, ja hahmottamaan, minkälainen tilanne johtaa mihinkin tunnetilaan. Tunteiden tunnistamisen ja toisen asemaan asettumisen lisäksi sarjakuvittaminen auttaa lasta kehittämään ongelmanratkaisun taitojaan. (Peltola 2009, 42 - 43.)

Lapsen kokemus myötätunnosta ja empatiasta toimii tunnetaitojen harjoittelun perustana. Lapsen tulee kokea, että hänet hyväksytään ja hänestä välitetään, ennen kuin tunnetaitojen harjoittelu on mahdollista. Ohjaajan antama esimerkki tunteiden ilmaisusta ja hallinnasta on tärkeä lähtökohta silloin, kun tunneharjoitus perustuu jäljittelylle. Ohjaajan tulee ilmaista ja nimetä omat tunteensa selkeästi. Tunnetaitoharjoituksissa voidaan käyttää apuna esimerkiksi musiikkia, satuja, maalauksia tai elokuvia. Voidaan keskustella siitä, millaisia tunteita teos herättää, miltä kuvien hahmoista tuntuu tai miltä taiteilijasta on tuntunut teosta maalatessa. Lisäksi roolileikit, draama ja näytelmät voivat olla avuksi tunneharjoitusten toteuttamisessa. (Kallio, Kerola & Kujanpää, 2013.)

Tunnetaitojen oppiminen alkaa varhaislapsuudessa. Lapsi tarvitsee opettelua ja tukea, jotta hän pystyy ilmaisemaan tunteensa. Tunteiden tunnistaminen ja niiden hallinnan oppiminen on tärkeää lapsen elämän kannalta, sillä oppiakseen uusia asioita lapsella täytyy olla toimiva tunnepohja. Kaikilla lapsen kanssa tekemisissä olevilla aikuisilla on vastuu lapsen tunnetaitojen oppimisesta. Lapsi oppii hallitsemaan omaa toimintaansa ja tunteitaan erilaisissa tilanteissa erilaisten aikuisten avulla. Tunnetaitojen kehittyessä myös lapsen moraalikäsitteet alkavat muotoutua. Moraalikäsitteet puolestaan ovat yhteydessä empatiakyvyn syntymiselle. (Isokorpi 2010, 127 - 128.) Empatia on kykyä eläytyä toisen ihmisen todellisuuteen. Se edellyttää kykyä ottaa toisen tarpeet huomioon sekä vaatii aitoa kiinnostusta toista ihmistä kohtaan. Kyvykkyyksien empatiaan vaatii ihmiseltä omien tunteiden tunnistamista ja tarpeiden hallintaa. (Isokorpi 2010, 30.) Myös kasvattajan antama esimerkki empatiakyvystä välittyy lapselle. Lapsen empatiakyky alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa. Empatiataidot auttavat lasta selviytymään sosiaalisesta vuorovaikutuksesta toisten kanssa. Myönteisellä ja kannustavalla palautteella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen empatiakykyyn. Olennaista on myös se, että lapsilla on lupa erehtyä ja tehdä virheitä. Lasten tunteita ei myöskään tulisi ohjata liikaa, eikä luokitella lapsen tunteita oikeisiin tai väärin. Lapsen tulee antaa löytää oma tapa tunteiden ja empatian osoittamiseen. Empatian lisäksi täytyy huomioida toisten auttaminen. Avun tarve, auttamisen halu ja empatia kuuluvat inhimillisyyteen; ne eivät siis kerro heikkoudesta. (Isokorpi 2004, 134.) Auttamisen halu on ihmiselle synnynnäistä. Jo pieni lapsi kohdistaa kiinnostuksensa toisen auttamiseen, kun taas toisen pyrkimysten haittaaminen on lapsesta epämiellyttävää. (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 46 - 47.)

Tunnekasvatukselle olisi hyviä mahdollisuuksia päiväkodin ja koulun ryhmätoiminnoissa. Tällä hetkellä tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan käytetä järjestelmällisesti, vaan tunnetaitojen opettaminen tapahtuu satunnaisesti esimerkiksi riitojen selvittelytilanteissa tai lukuhetkien yhteydessä. Tunnetaidoilla on niin laaja-alainen vaikutus yksilön elämässä, että taitojen opetus tulisi myös olla säännöllistä. Hyvät tunnetaidot parantavat sosiaalisia taitoja ja lisäävät ikätovereitten hyväksyntää. Tunnetaidot vaikuttavat esimerkiksi empatiakykyyn, koulusuoriutumiseen, luottamukseen omiin kykyihin ongelmatilanteissa, suhtautumiseen yhteiskuntaa kohtaan sekä terveyteen ja päihteidenkäyttöön myöhemmin aikuisiällä. Tunnekasvatus koulussa on tutkimusten mukaan parantanut lasten sosiaalisia taitoja ja suhteita. (Kallio, Kerola & Kujanpää, 2012.)

Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa on määritelty kasvatustavoitteiksi kolme päämäärää. Nämä päämäärät ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asettaminen lisääminen. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2010.) Tunnetaitojen oppiminen liittyy näihin kaikkiin tavoitteisiin. Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelmassa ovat esillä myös toimintaa ohjaavat arvot. Arvot perustuvat keskeisiin lapsen oikeuksia määrittäviin sopimuksiin.

Hyvinkään päivähoiton arvot ovat ihmisarvon kunnioittaminen, vastuullisuus sekä turvallisuus. Varhaiskasvatussuunnitelmassa keskeisiksi arvoihin perustuviksi toimintatavoiksi tunnetaitojen oppimisen kannalta nousevat seuraavat tavoitteet:

- Varhaiskasvatus edistää lapsen terveen itsetunnon kehittymistä hyvässä ilmapiirissä
- Lapsi oppii huomioimaan ja kunnioittamaan muita ja saa vastavuoroisesti itse osakseen samanlaista kohtelua
- Lapsi kasvaa auttavaiseksi
- Lapsi oppii käsittelemään pettymyksiä (Varhaiskasvatussuunnitelma 2010)

Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin toteutumiseksi tunnetaitojen oppimisella on keskeinen merkitys.

Tunnekasvatukseen on kehitetty erilaisia menetelmiä kuten Askeleittain, Tunnemuksu ja Mututoukka sekä Ville Vilkastuksen tunneseikkailu. Askeleittain-menetelmään kuuluu erilaisia materiaalipaketteja päiväkotikäisistä lapsista alakoulun viidesluokkalaisiin oppilaisiin asti. Askeleittain-menetelmässä käsitellään yhtä A3-kokoista valokuvaa kerrallaan. Kuvan tilanteeseen pyritään löytämään ratkaisua lasten kanssa. Opetustuokioon sisältyy roolileikkejä ja harjoituksia, ja tuokioiden tukena käytetään myös käsinukkeja ja lauluja. (Askeleittain 2005.) Tunnemuksu ja Mututoukka -menetelmään kuuluu ohjaajan opas, tehtäväkirja lapsille sekä kirja vanhempien ja kasvattajien käyttöön. Ohjelma sisältää 12 erilaista kokonaisuutta. Tunteita käsitellään leikin, satujen, kuvien ja draaman avulla. Tehtäväkirjassa on jokaiseen tuokioon liittyvät kotitehtävät. (Tunnemuksu ja Mututoukka tunnetaito-ohjelma.) Ville Vilkastuksen tunneseikkailu on kirja, joka auttaa lapsia tunnistamaan tunteita. Kirjaa voidaan käyttää myös sijaishuollossa Tunnepyörä-menetelmän kanssa yhdessä. (Ville Vilkastuksen tunneseikkailu.) Tunnekasvatuksen avuksi on olemassa muitakin kirjoja. Esimerkiksi Oliver Garyn ja Wright Normanin ”Lapsen tunteet 1-4 -kirjasarja” sekä Eeva Huikon ja Eliisa Isoniemen ”Miltä Sipukaisesta tuntuu?” ovat tunteiden käsittelyyn suunnattuja kirjoja.

Kehittämämme menetelmä eroaa näistä edellä mainituista menetelmistä siten, että menetelmä on helposti käyttöön otettava. Sen käyttöä varten ei tarvita erillistä koulutusta kuten esimerkiksi Askeleittain-menetelmän käyttöön. Menetelmässä käytetään hyväksi kuvia, jotka ovat riittävän yksinkertaisia, jotta lapsen on helppo kiinnittää huomionsa oleellisiin tunnetiloihin kuvissa. Lisäksi kuvista muodostuu juonellisia kuvasarjoja, mikä edistää tarinan kertomista ja sen ymmärtämistä. Menetelmässämme lapset ovat aktiivisesti mukana keskustelussa ja ratkaisemassa tilanteita aikuisjohtoisuuden sijaan. Olemme pyrkinet luomaan Myrsky & Tuisku -menetelmästä innovatiivisen, helppokäyttöisen, muunneltavan ja tarkoituksenmukaisen välineen varhaiskasvatuksen tunnekasvatukseen.



## 5 Oppimiskäsitykset menetelmän taustalla

Menetelmän taustalla vaikuttavat konstruktivistinen ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys sekä pragmatistinen näkemys. Konstruktivistisissa teorioissa painottuu oppijan aktiivinen rooli oman tietämyksensä rakentajana. Tässä menetelmässä korostuu erityisesti yhteisön rooli oppimisessa, jolloin voidaan puhua sosiaalisesta konstruktivismista. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa yhteistoiminnallisesti. (Kronqvist 2011, 19.) Tämä sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ja kehityksestä, johon menetelmämme perustuu, liittyy erityisesti L. S. Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen. Pragmatistinen oppimiskäsitys on jossain määrin vielä lähempänä menetelmäämme. Pragmatistinen oppimiskäsitys korostaa yhdessä toimimista, vuorovaikutusta sekä yksilöä ja ympäristöä muuttavaa toimintaa. Oppiminen on aktiivista ja tapahtuu erilaisten toimintojen ja niiden seurausten kokemisen kautta. Nämä kokemukset johtavat uusiin toimintatapoihin. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen on uuden tiedon ja kognitiivisten rakenteiden luomista, kun taas pragmatistinen oppimiskäsityksen mukaan tavoitteena on totuttujen toimintatapojen muutos oppimisen kautta. Oppiminen nähdään siis välineenä, jonka avulla saavutetaan uusia toimintatapoja. (Niinistö-Sivuranta & Raij 2011, 8.)

### 5.1 Vygotskin lähikehityksen vyöhyke

Sosiokulttuurisen oppimisteorian alkuunpanijana voidaan pitää neuvostoliittolaista L.S. Vygotskia. Hänen periaatteidensa mukaan oppiminen on kulttuurisidonnaisten ajattelutapojen välittymistä vuorovaikutuksessa. Vygotskin merkittävä teoreettinen innovaatio oli lähikehityksen vyöhyke. Vygotski painotti ihmisen kykyä oppia toisilta. Tärkeimpinä toisilta opittavina taitoina hän piti ”psykologisia välineitä”, taitoja, jotka ihmiset ovat kehittäneet tullakseen toimeen toistensa kanssa (Phillips & Soltis 2004, 59.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan tosiasiallisen kehitystason eli itsenäisen suoriutumisen ja toisten kanssa yhteistyössä saavutettavan tason eroa. Toisten kanssa yhdessä saavutettavissa oleva taso riippuu kuitenkin lapsen kehitysvaiheesta. Lapsi pystyy siis tulevaisuudessa toimimaan itsenäisesti tasolla, jonka hän tällä hetkellä saavuttaa toisten kanssa yhdessä (Silvonen 2003, 49.) Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvät seuraavat määritelmät: ensinnäkin lähikehityksen vyöhyke on tämänhetkisen ja potentiaalisen kehitystason väliin jäävä alue. Toiseksi lapsen kehityksen kannalta lähikehityksen vyöhykettä voidaan pitää tärkeämpänä kuin todellista osaamistasoa. Kolmanneksi lähikehityksen vyöhykkeellä tällä hetkellä tapahtuvat asiat muuttuvat lapsen osaamiseksi asioiksi tulevaisuudessa. Neljänneksi lähikehityksen vyöhyke riippuu lapsen herkkyyksistä ja viidenneksi lähikehityksen vyöhyke rakentuu yhteistoiminnassa toisten lasten tai aikuisen kanssa. (Silvonen 2003, 50.) Kehittämässämme menetelmässä lapset ratkaisevat toistensa ja tarvittaessa aikuisen avulla päiväkodissa vastaan

tulevia tilanteita. Tarkoituksena on, että lapset oppivat toisiltaan yhteistoiminnallisesti tapoja, joilla voi selvittää haasteellisia kohtaamisia. Näin myös ne lapset, jotka eivät vielä itsenäisesti tietäisi, miten toimia tilanteissa, voivat oppia ratkaisumalleja toisten avulla.

## 5.2 Pragmatistinen oppimiskäsitys John Deweyn mukaan

Olemme tutustuneet pragmatistiseen oppimiskäsitykseen opintojemme aikana erityisesti John Deweyn tekstien avulla. Laureassa toteutettava kehittämispohjainen oppiminen Lbd (Learning by developing) pohjautuu Deweyn pragmatistiseen näkemykseen. (Niinistö-Sivuranta & Raji 2011, 8.)

Myös kehittämämme menetelmän taustalla voidaan nähdä Deweyn (1967) oppimiskäsityksiin perustuvia ratkaisuja. John Dewey painotti oppimisteoriassaan lapsen aktiivisuuden ja yksilöllisyyden merkitystä. Hän vastusti opettajan auktoriteettiin perustuvia opetuskäytäntöjä ja nosti sen sijaan lapsen oppimisen keskiöön. Dewey luotti lapsen kykyyn löytää luovia ratkaisuja elämässään vastaan tuleviin ongelmiin. (ks. Mönkkönen 2008, 17 - 18.) Hän tuotti laboratorioskoulussaan suoritettujen tutkimusten perusteella oman kehityspsykologisen luokittelun opetusjärjestelyjen ja -materiaalien tueksi. Deweyn (1957) mukaan ensimmäisessä kehitysvaiheessa (4 - 8 v) lasten toimintaa ohjaavat henkilökohtaiset ja sosiaaliset intressit sekä kiinteä suhde ideoiden, kokemusten ja toiminnan välillä. Tässä vaiheessa oppiainees tulee poimia lapsen lähiympäristöstä ja vähitellen laajemmasta piiristä. Ensimmäisessä vaiheessa korostuvat käsillä tekeminen, leikki, keskustelu ja tarinointi. Tavoitteena voidaan pitää tekemisen ja tietämisen välittömän suhteen hyödyntämistä, eteenpäin viemistä ja laajentamista. (ks. Väkevä 2004, 117.) Menetelmämme sisältää näitä edellä mainittuja elementtejä. Olemme poimineet tarinat lasten jokapäiväisestä elinpiiristä, jotta heidän olisi mahdollisimman helppo eläytyä tarinan hahmoihin. Mukana on myös toiminnallista tekemistä ja keskustelua. Lapset kokoavat tarinoita yhdessä toistensa ja ohjaajan kanssa keskustellen.

## 5.3 Osallisuus ja oppiminen

Lapsen osallisuudella tarkoitetaan sitä, miten lapsi on mukana määrittelemässä, toteuttamassa ja myös arvioimassa hänen kanssaan tehtävää kasvatustyötä. Osallisuus yhteisöissä on oleellista sekä lapsen identiteetin kehittymisen että kasvun ja kehityksen kannalta. Osallistumisen avulla opitaan elämään toisten kanssa yhdessä. Lasten osallisuus on turvattu lainsäädännöllä. Kansallinen lainsäädäntö perustuu Unicefin Lasten oikeuksien sopimuksen 12. artiklaan, jonka mukaan osallisuus ohjaa kaikkea viranomaistoimintaa. (Lasten osallisuus 2014.)

Lapsen osallistuminen vuorovaikutukseen lisää lapsen osallisuutta ja antaa oppimiselle uusia muotoja. Vuorovaikutuksessa lapsi myös tulkitsee ympäristöä ja kulttuuria sekä sosiaalisissa

suhteissa toimiessaan muokkaa toisten osallisuutta. Päiväkodin toimintaympäristö sisältää sekä virikkeitä että rajoitteita. Ryhmän toimintaan vaikuttavat myös kasvattajien arvot ja asenteet sekä pedagogiset tavoitteet ja toimintatavat. Kaikki nämä edellä mainitut voidaan nähdä sekä virikkeinä että rajoitteina. Lapsen osallisuutta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Lapsen ikä on yksi merkittävä tekijä osallisuutta määriteltäessä. Myös se, miten pitkään asian parissa työskennellään, vaikuttaa osallisuuteen. Jatkuuko työskentely pitkään vai onko kyseessä kertaluonteinen tehtävä. Osallisuuden kolmas näkökulma liittyy siihen, että osallisuuden tukemisella voidaan pyrkiä antamaan lapselle mahdollisuus vaikuttaa joko itseensä, ryhmään tai toimintaympäristöön. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 84 - 85.)

Lasten osallisuuden mahdollistaminen luo lapsille uudenlaisia mahdollisuuksia kehittää osaamistaan ja osoittaa kykyjään yhteisössä. Lasten osallisuus tuo mukanaan monenlaisia myönteisiä vaikutuksia. Kun lasten on mahdollista pohtia toisten kanssa omia kokemuksiaan, näkemyksiään ja ideoitaan, arvioida, neuvotella ja toteuttaa toimintaa, kehittyvät heidän meta-kognitiiviset taitonsa ja yhdessä elämisen taitonsa. Lisäksi heidän itseluottamuksensa kasvaa ja minäkuvansa selkiytyy. (Turja 2012, 52.) Kehittämässämme menetelmässä lapset kokoavat toistensa tai aikuisen avustuksella tarinoita erillisistä kuvista. Lapset saavat näin osallistua aktiivisesti oppimiseen. He voivat harjoittaa ongelmanratkaisukykyään ja vuorovaikutustaitojaan keskustellessaan kuvista toistensa ja ohjaajansa kanssa. Olemme poimineet tarinat lasten jokapäiväisestä elinpiiristä, jotta heidän olisi mahdollisimman helppo eläytyä tarinan hahmoihin.

## 6 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyömme on toiminnallinen opinnäytetyö, joka koostuu kehittämässämme välineestä sekä raportointiosuudesta. Raportti sisältää teoreettisen katsauksen sekä opinnäytetyöprosessin kuvauksen. Koska tutkimustehtävänä oli kehittää uudenlainen väline, tarkastelemme opinnäytetyöprosessin kuvauksen yhteydessä työtämme myös kehittämisen näkökulmasta.

### 6.1 Kehittämispöcessin vaiheet

Kehittämistoimintaa voidaan jäsentää viiden sille ominaisen tehtävän avulla. Näitä tehtäviä ovat perustelu, organisointi, toteutus, levittäminen sekä arviointi. Ennen kuin konkreettinen kehittämistyö voi käynnistyä, tarvitaan toiminnalle perustelut. Tämä tarkoittaa sitä, että työn lähtökohdat on määritelty. Kehittämistyön perustelut juontavat juurensa useimmiten jonkin nykytilanteen ongelman ratkaisemiseen tai tulevaisuuden ihannekuvaan. (Toikko & Rantanen 2009, 56 - 57.) Opinnäytetyössämme toiminnan lähtökohtien voidaan katsoa olevan kehittämistyön perustelujen mukaiset. Tavoitteena oli kehittää uudenlainen väline, jonka avulla voi-

taisiin ratkaista tiettyä ongelmaa ja pyrkiä uudenvälisiin toimintamalleihin tulevaisuudessa. Olemme käsitelleet työmme lähtökohtia tarkemmin luvussa kaksi.

Kehittämistoiminnan organisointivaihe sisältää toiminnan suunnittelua sekä toimijoiden määrittelyä. Tässä vaiheessa tavoitteenasettelun on hyväksynyt esimerkiksi rahoittaja tai organisaation johto. (Toikko & Rantanen 2009, 58.) Opinnäytetyömme ohjaajan voidaan ajatella hyväksyneen opinnäytetyömme tavoitteenasettelun. Työmme oli myös osa FIT-hanketta ja keskustelimme työstämme hankkeen eri toimijoiden kanssa. Koska kehittämistyössämme oli kyseessä opinnäytetyö, toimijoiden määrittely oli selkeää. Toimijoina olimme me opinnäytetyön tekijät sekä työelämän yhteistyökumppani Folkhälsans daghem. Kolmanneksi toimijaksi organisointi-vaiheen aikana määrittyi kehittämämme välineen kuvittaja, kuvataiteilija Virva Kanerva.

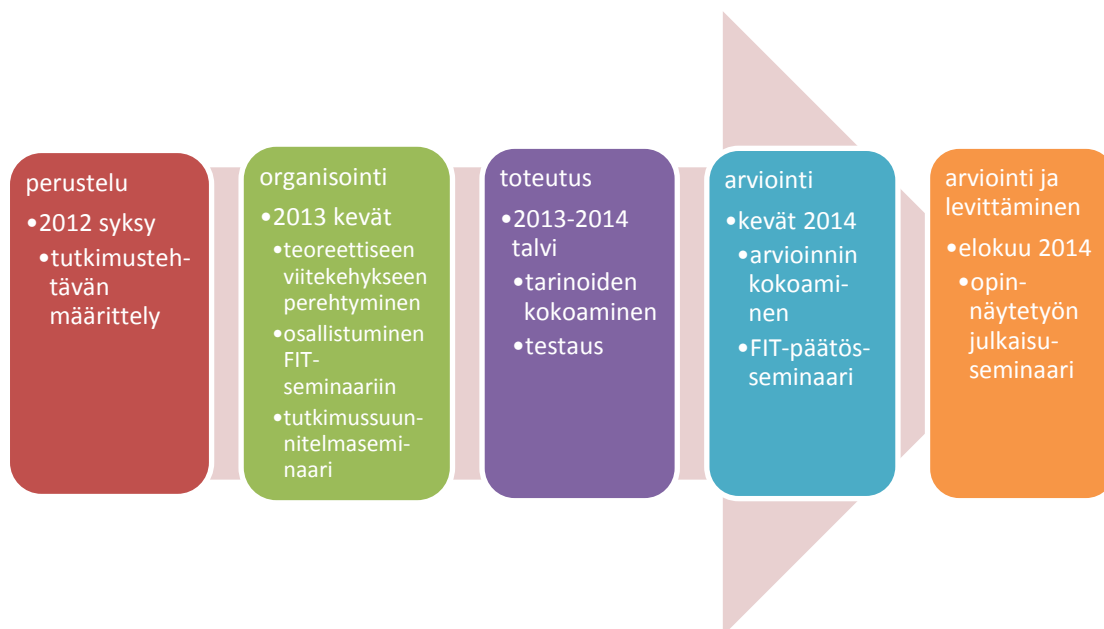
Kehittämistoiminnan toteutus sisältää useita elementtejä. Konkreettista kokeilutoimintaa edeltää priorisointi sekä ideointi. Priorisointia tarvitaan, sillä kehittämistoiminnassa resurssit muodostavat usein omat rajaehdonsa kehittämiselle. Tämän vuoksi kehittämistyö on kohdennettava mahdollisimman tarkasti. Konkreettinen kokeilutoiminta sisältää kokeilua ja palautteen keräämistä. Palautteen perusteella toimintaa tarpeen tullen muutetaan. Kokeilutoiminnalla pyritään tuottamaan kehitystuloksia. Kehitystuloksia ovat esimerkiksi uusien työtapojen mallinnukset. (Toikko & Rantanen 2009, 60.) Ideointi- ja priorisointivaiheet veivät opinnäytetyössämme paljon aikaa. Tunnetaidot ovat laaja aihepiiri ja sen rajaaminen palvelemaan tarkoitustamme tuntui aluksi hankalalta. Huomioon täytyi ottaa rajallinen aika sekä omat edellytyksemme välineen kehittämiseen. Kun olimme rajanneet aihepiirin, välineen käytännön toteutus oli seuraava suunniteltava asia. Ideoimme toteutusta kauan, ja toteutustavat ehditvät muuttua prosessin aikana useasti. Pitkä ideointiprosessi osoittautui kuitenkin loppujen lopuksi hyväksi, sillä mennessämme kokeilemaan menetelmäämme Folkhälsans daghemiin meillä oli selkeä visio siitä, mitä olimme tekemässä. Kokeilimme menetelmäämme eri tavoilla eriikäisten lasten kanssa ja teimme samalla kenttämuistiinpanoja.

Arviointia voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Yhtenä näkökulmana on kehittämistoiminnan prosessin suuntaaminen. Arviointi kohdistuu kehittämistyön aikaisemmin esiteltyihin tehtäviin eli perusteluihin, organisointiin sekä toteutukseen. Arvioimalla näitä kohtia kehittämistoiminnan toimintatavat saattavat muuttua prosessin edetessä. Arvioinnin avulla tuotetaan myös tietoa kehitettävästä asiasta; ovatko toiminnan tavoitteet toteutuneet ja onko kehitetty asia toimiva. Kolmas lähestymistapa arviointiin on toimijoiden osallistumisen näkökulma. Tällä tarkoitetaan kaikkien toimintaan osallistuneiden tahojen odotusten hyödyntämistä dialogisesti prosessin kuluessa. (Toikko & Rantanen 2009, 61.) Opinnäytetyössämme arviointi keskittyi lähinnä tuottamaan tietoa kehitettävästä asiasta. Arvioimme toki myös kehittämistyömme perusteluja, organisointia sekä toteutusta, mutta näihin kohtiin saimme lähinnä

vahvistusta niiden toimivuudesta. Arvioimalla kokeilutoimintaamme saimme vastauksia siihen, oliko kehittämämme menetelmä toimiva ja vastasiko se sille asetettuihin tavoitteisiin.

Viides kehittämistoiminnalle ominainen tehtävä on tulosten levittäminen, jota voidaan nimitää myös juurruttamiseksi tai valtavirtaistamiseksi. Tulosten levittämistä voidaan kuitenkin pitää myös omana erillisenä prosessinaan, joka ei välttämättä kytkeydy varsinaiseen kehittämisprosessiin. Tuotteistaminen liittyy läheisesti tulosten levittämiseen. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tietyn käytänteen mallintamista, johon liittyy markkinointityön elementtejä. Pelkkä tuotteistaminen ei kuitenkaan tarkoita tuotteen levittämistä, sillä uuden käytänteen ylläpitäminen on aina oma sosiaalinen prosessinsa. Tuotteen levittämisessä on näin ollen kyse siitä, että tuotteen loppukäyttäjä saadaan sitoutumaan tähän sosiaaliseen prosessiin. (Toikko & Rantanen 2009, 62 - 63.) Toiminnallisen opinnäytetyöemme tavoitteena oli kehittää uusi väline tunnetaitojen harjoittamiseksi. Työn keskiössä olivat kehittäminen sekä valmiin tuotoksen toimivuuden testaaminen. Emme halunneet käyttää resursseja varsinaiseen tuotteistamiseen tai markkinointiin, vaan ajatuksenamme oli, että valmis menetelmä olisi kasvattajien ulottuvilla ilmaiseksi Internetissä. Tuotteen varsinaisen levittämisen mielsimme omaksi prosessikseen, emmekä tämän työn yhteydessä käyttäneet resurssejamme siihen. Opinnäytetyön julkaisuseminaari toimi kuitenkin levittämisen foorumina.

## 6.2 Ideasta menetelmäksi



Kuvio 1: Opinnäytetyöprosessi

Lähdimme mukaan FIT- hankkeeseen vuoden 2012 lopulla. Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoiman FIT - hankkeen tavoitteet ovat kielen oppiminen ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäi-

sy. Alun perin ajatuksenamme oli kehittää menetelmä kielenoppimiseen, mutta harkinnan jälkeen päädyimme kehittämään välinettä sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyssä päätimme keskittyä tunnetaitojen merkitykseen ja erityisesti niiden edistämiseen päiväkotiympäristössä. Halusimme myös alusta alkaen kehittää menetelmän, joka on ilmainen ja helppokäyttöinen kasvattajille. Pidimme ensimmäisen ohjauskeskustelun opinnäytetyömme ohjaajan Vuokko Pohjanoksan kanssa tammikuussa 2013. Maaliskuussa 2013 esittelimme ideoitamme FIT - seminaarin vieraille. Olimme siihen mennessä perehtyneet tunnetaitojen ja sosiaalisen syrjäytymisen yhteyksiin ja kevään aikana vielä laajensimme opinnäytetyömme teoreettista viitekehystä.

Toinen ohjauskeskusteluaika ohjaajan kanssa oli huhtikuussa 2013. Osallistuimme tutkimussuunnitelmaseminaariin toukokuussa 2013, mutta vielä tuolloin meillä ei ollut ajatusta siitä, millainen valmis tuotos tulee olemaan. Elokuussa 2013 kokoonnuimme jakamaan ideoita menetelmän tiimoilta. Päädyimme kuvalliseen ilmaisuun ja tarinoihin, joiden avulla voitaisiin päiväkotiympäristössä harjoittaa tunnetaitoja. Tarinoiden kehittämisessä käytimme apuna omia kokemuksiamme päiväkotityössä. Mietimme, millaisissa tilanteissa konflikteja helposti syntyy. Näistä valitsemistamme tilanteista pyrimme rakentamaan riittävän yksinkertaisia ja lasten näkökulmasta tunnistettavia. Valitsemamme tarinat edustavat tietenkin suppeaa osaa päiväkodin arjessa esiintyvistä tilanteista. Meillä oli valmiina ajatus siitä, minkälaisia kuvat ja niissä esiintyvät hahmot voisivat olla, mutta emme lukuisista yrityksistä huolimatta onnistuneet itse luomaan mieluisia kuvia. Saimme onneksi ulkopuolisen kuvittajan työllemme ja näin pääsimme eteenpäin projektissa. Joulukuussa 2013 kokoonnuimme tekemään tarinoihin kuvakäsikirjoitukset, jotka annoimme kuvittajalle avuksi.

Saimme kuvat käsiimme tammikuussa 2014 ja tämän jälkeen otimme yhteyttä hankeemme työelämän kumppaniin Folkhälsanin Hyvinkään päiväkotiin. Suunnittelimme päiväkodinjohtajan Anna Moberg-Jokisen kanssa sopivan ajankohdan testaukselle. Teimme päiväkodin henkilökunnalle ja lasten vanhemmille tiedotteen menetelmästä tammikuussa 2014. Suoritimme testauksen päiväkodissa viikolla 8. Kävimme kahtena päivänä testaamassa menetelmää eri-ikäisten lasten kanssa. Ensimmäisenä päivänä testasimme menetelmää 3 - 5-vuotiaiden lasten ryhmässä, jossa oli viisi lasta. Toisena päivänä meillä oli kaksi pienryhmää: neljän 4 - 5-vuotiaan lapsen ryhmä sekä kahden kolmevuotiaan muodostama ryhmä. Esittelimme menetelmää myös päiväkodin johtajalle Anna Moberg-Jokiselle. Ensimmäisenä testipäivänä annoimme lasten koota itse tarinaa kuvista. Toisena päivänä 4 - 5-vuotiaiden kanssa toimimme vielä samoin, mutta 3-vuotiaiden kanssa esittelimme kuvat yksi kerrallaan, keskustellen kuvista ja siitä, mitä mahdollisesti seuraavassa kuvassa saattaa tapahtua. Teimme testauksen aikana kenttämuistiinpanoja, joiden perusteella arvioimme testauksen onnistumista sekä käytimme niitä apuna menetelmän käyttöohjeiden muodostamisessa. Kolmas ohjauskeskustelumme käytiin maaliskuussa 2013. Tuolloin päätimme vielä tavata lähempänä julkaisusemi-

naaria. Emme kuitenkaan ehtineet tapaamaan myöhemmin keväällä, vaan pyysimme palautetta sähköpostilla. Teimme tämän jälkeen ohjaajan neuvojen mukaisia muutoksia työhöme. Kirjoitimme arviointia ja pohdintaa FIT-hankkeen päätösseminaarimatkan aikana Kööpenhaminassa. Kesäkuussa ehdimme vielä järjestämään viimeisen ohjauskeskustelun, jonka jälkeen annoimme työn levätä. Palasimme opinnäytetyön ääreen heinäkuun lopulla ja viimeistelimme työn elokuun julkaisuseminaaria varten.

### 6.3 Menetelmän kuvaus

Menetelmä sisältää neljä kuvitettua tarinaa päiväkodin arjesta. Kaikissa tarinoissa seikkailevat kaksi hahmoa, Myrsky ja Tuisku. Myrsky ja Tuisku ajautuvat helposti konfliktitilanteisiin, ja näiden tarinoiden avulla erilaisia tilanteita on mahdollista käsitellä. Tarinoiden loppuratkaisuiksi on tarjolla erilaisia vaihtoehtoja, joista lasten on mahdollista valita mieleisensä. Tarinoita voidaan hyödyntää eri tavoin lapsiryhmän tarpeet huomioon ottaen. Menetelmän ensisijaisena tavoitteena on harjoittaa lasten tunnetaitoja, oppia tunnistamaan tunteita ja oppia asettumaan toisen asemaan. Menetelmä toimii myös osaltaan konfliktitilanteiden ratkaisujen harjoitteena. Tarinat muodostuvat 3-5 kuvasta, joissa seikkailevat samat kaksi hahmoa, Myrsky ja Tuisku. Tarinat on kuvittanut kuvataiteilija Virva Kanerva. Kuvien käyttö opetustarkoitukseen on sallittu, mutta kuvien kaupallinen hyödyntäminen on kielletty.

Menetelmässä hyödynnetään kuvia tunnetaitojen harjoittamisen välineenä, koska niiden avulla on mahdollista tehdä abstrakteja käsitteitä, kuten tunteita, näkyväksi (Kallio, Kerola & Kujanpää, 2013). Kuvien avulla on mahdollista saada lasten kiinnostus heräämään ja keskustelu käyntiin. Kuvakieli on tarkoituksella yksinkertaista ja pelkistettyä, jotta se, mikä kuvissa on olennaista, tulisi esiin eikä peittyisi liian värikkään tai monimutkaisen kuvailmaisun alle. Erietyisesti kuvasarjojen käyttö taas palvelee syy-seuraussuhteen ymmärtämistä ja mahdollistaa aiheen käsittelyn yksittäisiä kuvia syvällisemmin (Peltola 2009, 36, 39 - 41).

Lapset kokoavat tarvittaessa aikuisen avustuksella tarinoita erillisistä kuvista. Lapset saavat näin osallistua aktiivisesti oppimiseen. He voivat harjoittaa ongelmanratkaisukykyään ja vuorovaikutustaitojaan keskustellessaan kuvista toistensa ja ohjaajansa kanssa. Olemme poimineet tarinat lasten jokapäiväisestä elinpiiristä, jotta heidän olisi mahdollisimman helppo eläytyä tarinan hahmoihin. Mukana on myös toiminnallista tekemistä ja keskustelua. Lapset kokoavat tarinoita yhdessä toistensa ja ohjaajan kanssa keskustellen. Menetelmää on tarkoitus käyttää pienryhmätyöskentelyssä. Pienryhmätyöskentelyssä ohjaajan on helpompi huomioida jokaista lasta erikseen kuin suuressa ryhmässä (Alijoki & Pihlaja 2011, 270). Lisäksi pienryhmä luo lapsille turvallisen ympäristön omien ajatustensa kertomiseen (Kanninen & Sigfrids 2012, 124).

### 6.3.1 Menetelmän käyttötavat

Menetelmää voidaan käyttää eri tavoin. Esittelemme seuraavaksi kaksi erilaista lähestymistapaa, joiden avulla tarinoita voidaan lasten kanssa hyödyntää. Tarinoita voidaan käydä läpi kuva kerrallaan. Tällöin kasvattaja näyttää yhtä kuvaa lapsille ja ohjaa lapsia miettimään, mitä kuvassa tapahtuu. Kuvan tapahtuman lisäksi on hyvä kiinnittää huomiota hahmojen ilmeisiin ja niihin liittyviin tunnetiloihin. Tarinan kaikkia kuvia ei tarvitse käydä läpi, vaan kasvattaja voi pysäyttää tarinan mihin kohtaan hyvänsä ja kysellä lapsilta ehdotuksia tarinan päättymiselle.

Toisena tapana kuvien käytölle on tarinan muodostus. Kasvattaja voi levittää tarinaan kuuluvat kuvat esimerkiksi lattialle, ja lapset saavat muodostaa näistä kuvista tarinan. Lasten tehtävänä on miettiä, mistä kuvasta tarinaa alkaa ja missä järjestyksessä se etenee. Kun lapset ovat muodostaneet tarinan, heidän kanssaan voidaan miettiä, mitä tapahtui ja miksi.

### 6.3.2 Neljä tarinaa päiväkodin arjesta

Ensimmäisen tarinan tapahtumat sijoittuvat hiekkalaatikolle. Tarinan aloituskuvassa Myrsky rakentaa hiekkakakkuja ja Tuisku ajelee vieressä kaivinkoneella. Molemmat hahmot puuhastelevat tyytyväisinä. Toisessa kuvassa Tuisku törmää kaivinkoneellaan Myrskyn hiekkakakkuun. Myrsky on harmistuneen yllättyneen näköinen, ja Tuiskukin on hämillään tilanteesta. Tässä vaiheessa on mahdollista miettiä lasten kanssa, mitä tapahtui ja mitä seuraavaksi olisi hyvä tehdä. Voidaan myös miettiä sitä, mitä hahmot tässä tilanteessa ajattelevat; miltä heistä tuntuu. Kuvavaihtoehtoina tähän tarinaan on riidan syntymiskuva, jossa Myrsky tarttuu Tuiskuun kiinni sekä tappelukuva. Näiden kuvien avulla voidaan pohtia tappeluun johtavia motiiveja sekä keinoja, joilla tappelu olisi mahdollista välttää. Kuvitettuna on myös anteeksipyyntö, jossa Myrsky ja Tuisku pitävät toisiaan kädestä pahoillaan olevan näköisinä. Loppuratkaisuna tässä tarinassa on kuva, jossa Tuisku rakentaa Myrskylle uuden hiekkakakun.

Rakenteluleikki-tarinan ensimmäisessä kuvassa Myrsky pinoaa palikoita. Toisessa kuvassa Tuisku on tullut paikalle ja osoittaa iloisena palikoita. Tuisku haluaisi tulla mukaan leikkiin, mutta Myrskyn ilme on ynseä; hän ei halua jakaa palikoitaan. Kolmannessa kuvassa Tuisku on siirtynyt kauemmas Myrskystä ja itkee. Myrsky jatkaa rakentelua, mutta ei itsekään näytä kovin iloiselta. Tilanne kärjistyy neljännessä kuvassa siihen, että Tuisku palaa Myrskyn luo ja potkaisee palikat nurin. Loppuratkaisuna tähän tarinaan on kuva, jossa molemmat rakentelevat palikoilla. Tappelukuvaa sekä anteeksipyyntökuvaa on mahdollista yhdistää myös tähän tarinaan.



Jono-tarinan ensimmäisessä kuvassa neljä lasta seisoo jonossa. Tuisku seisoo jonon ensimmäisenä. Toisessa kuvassa Myrsky kiilaa Tuiskun eteen. Tuiskun ilme on ärtynyt ja muutkin jonsa olijat ovat tyytymättömän näköisiä. Seuraavassa kuvassa Tuisku tönäisee etuillutta Myrskyä. Tämän kuvan jälkeen on mahdollista käyttää tappelukuvaa ja anteeksipyyntökuvaa tai ainoastaan anteeksipyyntökuvaa. Loppuratkaisuna tarinalle on kuva, jossa Tuisku osoittaa Myrskylle peukalolla jonon päätä.

Pukemistarinan ensimmäisessä kuvassa Myrsky ja Tuisku ovat ryhtymässä pukemaan. Ulkovaatteet ovat leviteltynä heidän eteensä. Toisessa kuvassa Tuisku on jo melkein valmis, mutta Myrskyn pukeminen on hitaampaa; hän koettaa vielä saada ensimmäistä sukkaa jalkaansa. Kolmannessa kuvassa Tuisku on valmis ja hän tarttuu Myrskyn sukkaan ilkikurinen ilme kasvoiltaan. Myrsky pahoittaa tästä mielensä. Neljännessä kuvassa Tuisku heittää Myrskyn sukan kauemmas. Tämän jälkeen on mahdollista käyttää tappelukuvaa ja anteeksipyyntökuvaa tai ainoastaan anteeksipyyntökuvaa. Loppuratkaisuna tarinalle on kuva, jossa Tuisku auttaa Myrskyä pukemaan.

#### 6.4 Arviointi

Kehittämistoiminnan arvioinnin ominaispiirteinä on, että sitä tapahtuu koko kehittämisprosessin ajan. Tällöin puhutaankin prosessiarvioinnista. Prosessiarvioinnille tyypillistä on, että arviointi ei kohdistu pelkkään lopputulokseen, vaan sen avulla tarkastellaan muun muassa kehittämistyön perusteluja, organisointia sekä toteutusta. Jatkuvan prosessiarvioinnin tuottama palaute toimii kehittämistyötä ohjaavana välineenä, ja näin kehittämistyötä voidaan täsmentää ja kohdentaa prosessiarvioinnin avulla. (Seppänen-Järvelä 2004, 19; Toikko & Rantanen 2009, 82 - 83.) Arviointi oli läsnä koko opinnäytetyöprosessimme ajan. Tarkastelimme työmme tavoitteita ja peilasimme niitä tieteelliseen tietoon. Näin arvioimme, mikä tieto on oleellista meidän opinnäytetyömme kannalta, ja pystyimme rajaamaan työn teoreettisia lähtökohtia. Tarinoiden hahmojen nimet muuttuivat prosessin aikana. Arvioinnin kohteena olivat stereotyyppiset käsitykset siitä, miltä tytöt ja pojat näyttävät. Päädyimmekin muuttamaan nimet sukupuolineutraaleiksi. Alkuperäisenä suunnitelmana oli kehittää menetelmä 4-6-vuotiaille lapsille. Meille tarjoutui kuitenkin mahdollisuus testata menetelmäämme myös kolmevuotiaiden lasten kanssa. Havaitimme, että menetelmä oli sovellettavissa myös kolmevuotiaiden käyttöön. Näin menetelmän kohderyhmä laajeni entisestään.

Prosessiarviointiin liittyy yleensä eri toimijoiden välistä neuvottelua. Neuvottelussa on kyse yhteisen ymmärryksen muodostamisesta, ja se vaatiikin tietoa eri toimijoiden näkökulmista. Toimijoiden on oltava valmiita tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti, jotta dialoginen neuvottelu onnistuu. Näin neuvottelevaan arviointiin osallistuvat toimijat pystyvät reflektimaan omaa toimintaansa ja sen taustalla olevia oletuksia ja uskomuksia. (Toikko & Rantanen 2009, 84.) Koska teimme opinnäytetyömme parityönä, neuvottelimme jatkuvasti. Neu-

vottelun voidaan sanoa olevan arvioivaa, sillä pyrimme sen avulla kehittämään näkemyksiämme ja jäsentämään perusteluja toiminnallemme. Arvioinnin reflektiivinen käsitteleminen ja toimijoiden osallistuminen tuovatkin neuvottelevaan arviointiin luotettavuutta (Toikko & Rantanen 2009, 85). Keskinäisten neuvottelujemme lisäksi saimme palautetta myös ohjaajaltamme Vuokko Pohjanoksalta, työelämän yhteistyöpartneri Anna Moberg-Jokiselta sekä molemmista FIT-seminaareista. Palaverissa ohjaajan kanssa keskustelimme opinnäytetyön teoreettisesta osiosta ja käytännön toteutuksesta. Saimme myös ehdotuksia lähdekirjallisuudeksi. Folkhälsanin Hyvinkään päiväkodin johtajan Anna Moberg-Jokisen kanssa keskustelimme menetelmästäme testauksien yhteydessä. Saimme positiivista palautetta kuvitetuista tarinoista ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista tunteiden käsittelyssä. FIT-seminaareihin osallistui opettajia sekä opiskelijoita Suomen lisäksi Tanskasta, Virosta sekä Latviasta. FIT-seminaarit järjestettiin maaliskuussa 2013 ja huhtikuussa 2014, joten pääsimme käymään keskusteluja työstämme opinnäytetyöprosessimme eri vaiheissa. Seminaarissa maaliskuussa 2013 esitimme teoreettisia perusteluja varhaiskasvatusikäisten lasten tunnekasvatukselle. Hankkeen puolesta meillä oli valmis tavoite, joten keskityimme niihin asioihin, joilla tavoitteeseen voitaisiin päästä. Itse menetelmä ei tällöin ollut vielä kehitteillä ja keskustelimmekin yhdessä seminaarin osallistujien kanssa siitä, minkälainen menetelmä voisi olla. Saimme vahvistusta näkemyksellemme tunnekasvatuksen tärkeydestä ja ideoimme yhdessä erilaisia tapoja sen toteuttamiseksi. Seminaarissa huhtikuussa 2014 olimme prosessimme loppuvaiheessa. Olimme kehittäneet menetelmäme ja testanneet sitä. Lisäksi opinnäytetyömme oli lähes valmis. Esityksemme seminaarissa herätti paljon keskustelua ja saimme kehuja menetelmästäme. Eräs kysymys meille oli, miksi valitsimme piirretyt kuvat emmekä valokuvia. Vastasimme tähän kysymykseen kertomalla piirretyn kuvan eduista ja myös muut seminaariin osallistujat kommentoivat piirretyn kuvan hyötyjä. Keskustelimme osallistujien kanssa myös siitä, miten menetelmää voi käyttää eri tavoin eri-ikäisten lasten kanssa. Saimme kehuja siitä, että emme tarjoa lapsille valmiita loppuratkaisuja, vaan annamme lasten omille mielipiteille tilaa. Mietimme myös sitä, onko neljä tarinaa tarpeeksi, vai tarvittaisiinko niitä lisää. Keskustelujen ansioista saimme lisäksi uusia ideoita menetelmän käyttöön sekä sen hyötyihin. Menetelmän käyttöön tuli ehdotus, että lapset voisivat itse piirtää loppuratkaisun ja hyötynä nähtiin, että kuvat auttavat myös kielen oppimisessa. Kuvitettuja tarinoita keuhuttiin myös niiden universaaliudesta, sillä samoja tarinoita voitaisiin käyttää missä maassa tahansa. Eräs opiskelija kysyi, miksi haluamme käydä lasten kanssa läpi ikäviä asioita mukavien sijasta. Tähän vastasimme yhdessä muiden osallistujien kanssa kertomalla tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn tärkeydestä. Seminaari toimi neuvottelevan arvioinnin foorumina. Kommenttien ja kysymysten kautta saimme itse myös varmuutta omalle opinnäytetyöllemme, sillä pystyimme perustelemaan tekemämme työtämme koskevat valinnat.

Kehittämistoiminnassa keskeisenä luotettavuuden tekijänä on kehitettävän asian käyttökelpoisuus (Toikko & Rantanen 2009, 121). Menetelmän testaamisessa kohdistimmekin arvioinnimme siihen, miten ideamme kuvitetujen tarinoiden käytöstä toimii käytännössä. Ensimmäi-

nen asia, jota arvioimme, oli kuvien ymmärrettävyys. Olimme itse miettineet, erottaako tarinoiden hahmot helposti toisistaan, vai pitäisikö heillä olla yllään esimerkiksi eriväriset paidat. Lapsilla ei kuitenkaan ollut mitään ongelmia erottaa hahmoja toisistaan. Olimme pyrkineet mahdollisimman yksinkertaisiin kuviin, jotta lasten huomio kiinnittyisi oikeisiin asioihin. Testausten perusteella lasten oli helppo ymmärtää kuvissa tapahtuvat asiat. Toisena arvioimme sitä, pystyvätkö lapset muodostamaan yksittäisistä kuvista tarinoita. Tätä testasimme 4-vuotiaiden ja sitä vanhempien lasten kanssa. Kerroimme lapsille, että meillä oli kuvia, jotka muodostavat tarinan, mutta kuvat olivat epäjärjestyksessä. Lasten tehtävänä oli laittaa kuvat oikeaan järjestykseen. Istuimme kaikki piirissä lattialla ja asettelimme kuvat lattialle niin, että kaikki näkivät ne. Hiekkalaatikkotarinan ja jonotarinan aloituskuvat lapset löysivät heti, mutta rakenteluleikkitarinan ja pukemistarinan ensimmäiset kuvat vaativat hieman aikuisen ohjausta. Kun ensimmäinen kuva oli löytynyt, lopputarina muodostui helposti. Näin ollen tarinoiden muodostus onnistui aikuisen auttaessa tarvittaessa. Arvioimme myös sitä, pystyvätkö lapset tunnistamaan kuvissa olevien hahmojen ilmeitä ja niihin liittyviä tunteita. Mielenkiintoista oli, että kun olimme kerran kysyneet lapsilta, mitä hahmo ajattelee ja minkälaiselta hahmosta tuntuu, lapset alkoivat oma-aloitteisesti kertoa samoja asioita myös muista kuvista. Lapset osasivat yhdistää kuvassa olevan ilmeen sekä tunteen. He ymmärsivät myös tarinassa esiin tulevan syy- ja seuraussuhteen esimerkiksi kertomalla, miltä hahmosta tuntuu, kun jotain ikävää on tapahtunut. Tarinoita muodostaessaan lapset alkoivat kertoa omakohtaisia kokemuksia samankaltaisista tilanteista. Lapset pystyivät näin ollen samastumaan tarinoissa tapahtuviin tilanteisiin. Jonotarinan kohdalla lapset alkoivat itse harjoitella jonossa käyttäytymistä. Toinen lapsi meni toisen eteen ja kertoi toiselle nyt tulevan pahan mielen. Tämän jälkeen lapset sanoivat etuilijalle, että ”jonon pää on tuolla” ja näyttivät peukalolla toisen taakse. Tarinat innoittivat lapsia siis harjoittelemaan tilanteita myös draaman keinoin. 3-vuotiaille lapsille näytimme kuvia yksi kerrallaan ja mietimme, mitä kuvassa tapahtuu. Kysyimme myös, miltä kuvassa olevan hahmon ilme näyttää ja lapset tunnistivat helposti surullisen sekä iloisen ilmeen. He alkoivat myös itse ehdottaa loppuratkaisuja tarinoihin. 3-vuotiaidenkin lasten kanssa kuvien käyttö oli helppoa. Kuvien tapahtumien tunnistamisen lisäksi he kertoivat kuvien innoittamina omia kokemuksiaan esimerkiksi leikki-tilanteistaan. Testausten perusteella kehittämämme kuvatarinat osoittautuivat käyttökelpoisiksi ja ne toimivat käytännössä niin kuin olimme suunnitelleetkin.

## 7 Yhteenveto

Tässä luvussa kiteytämme työllemme olennaisimmat asiat. Tutkimustehtävänäme oli tuottaa aikaisempaa tutkimustietoa hyödyntäen uudenlainen menetelmä varhaiskasvatukseen lasten tunnekasvatukseen. Tämän tavoitteen saavuttamista ohjasi kaksi tutkimuskysymystä: 1) Miten hyvät tunnetaidot voivat ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä? 2) Miten tunnetaitoja voidaan harjoitella lasten kanssa? Vastataksemme ensimmäiseen kysymykseen teimme teoreetti-

sen katsauksen tunnetaitojen merkityksestä, niiden kehittymisestä sekä niiden yhteydestä sosiaalisen syrjäytymisen kanssa. Jälkimmäiseen kysymykseen vastataksemme kartoitimme jo olemassa olevat tunnekasvatukseen liittyvät menetelmät ja perehdyimme pragmatistiseen sekä sosiokonstruktiiiviseen oppimisteoriaan. Etsimme tutkimustietoa myös pienryhmätoiminnan sekä kuvan käytön hyödyistä.

Hyvät tunnetaidot on useissa tutkimuksissa liitetty yleiseen hyvinvointiin ja hyvään itsetuntoon (Kanninen & Sigfrids 2012, 82). Sen sijaan häiriöt tunne-elämässä voivat johtaa heikkoon koulumotivaatioon ja oppimisvaikeuksiin. Nämä taas lisäävät masennuksen, ahdistuneisuuden, käytöshäiriöiden ja syrjäytymisen riskiä. (Isokorpi 2004, 138.) Tunteet ovat vaikeasti ymmärrettäviä abstrakteja käsitteitä, mutta kuvan avulla niitä on mahdollista tehdä näkyviksi ja konkreettisiksi. Eeva-Liisa Peltola (2009) on kehittänyt sarjakuvittamisen työtapaa. Peräkkäisten kuvien avulla voidaan perehtyä käsiteltävään asiaan syvällisemmin kuin yksittäisten kuvien avulla. Kuvasarjojen käyttö mahdollistaa myös syy-seuraussuhteen omaksumisen. (Peltola 2009, 36, 39 - 41.)

Kehittämämme menetelmä koostuu neljästä kuvasarjasta, jotka liittyvät päiväkodin arkeen. Menetelmä on toiminnallinen ja sitä on tarkoitus käyttää pienryhmissä. Pienryhmän eduksi voidaan lukea, että kasvattajan on helppo huomioida jokaista lasta yksilöllisesti ja pienryhmä on ympäristönä turvallinen lapsen omien ajatusten jakamiseen (Alijoki & Pihlaja 2011, 270; Kanninen & Sigfrids 2012, 124.)

Testasimme menetelmäämme Folkhälsanin Hyvinkään päiväkodissa, ja se osoittautui käyttökelpoiseksi. Lapset pystyivät tunnistamaan hahmojen tunnetiloja eri kuvista, muodostamaan kuvista tarinoita ja samastumaan tarinoiden tapahtumiin.

## 8 Pohdinta

Testauksen perusteella voidaan sanoa, että menetelmän käytettävyys on hyvä. Testiryhmään kuuluneet 4 - 6-vuotiaat lapset osasivat koota erillisistä kuvista tarinoita. He myös pohtivat hahmojen tunnetiloja eri kuvissa ja pystyivät löytämään yhtymäkohtia oman elämänsä ja kuvien muodostamien tarinoiden välillä. Emme suunnitelleet menetelmää alun perin varsinaisesti kolmevuotiaiden lasten kanssa käytettäväksi, mutta testattuamme menetelmää kolmevuotiaiden kanssa totesimme heidän pystyvän myös käyttämään menetelmää soveltaen. Tällöin kuvia tarkasteltiin ohjaajan johdolla yksitellen. Kehittämämme menetelmä on myös siirrettävissä erilaisiin käyttöympäristöihin; menetelmää on mahdollista hyödyntää varhaiskasvatuksen piirissä lasten kanssa työskennellessä tai vaikka kodeissa. Menetelmä perustuu yksinkertaisiin kuviin, joten se on helppo ottaa käyttöön myös Suomen ulkopuolella.

Menetelmää olisi mahdollista kehittää eteenpäin rakentamalla lisää tarinoita. Emme myöskään ole perehtyneet menetelmän tuotteistamiseen tai markkinointiin. Toisaalta tämä on ollut myös tietoinen valinta. Haluamme saada menetelmän kaikkien ulottuville ilmaiseksi. Menetelmä tarvitsee kuitenkin kanavan, jota pitkin sitä voidaan levittää. On selvää, että levitys tapahtuu Internetin välityksellä, mutta ongelmaksi kuitenkin muodostuu se, miten mahdolliset käyttäjät onnistuvat löytämään menetelmän. Emme ole vielä pohtineet menetelmän levitystä tarkemmin, mutta toisaalta emme ole myöskään päättämässä opintojamme vielä, joten ehdimme ratkaisemaan tämän ongelman vielä myöhemmin.

Opimme opinnäytetyömme myötä tunnetaitojen merkityksestä ja niiden yhteydestä syrjäytymiseen. Saimme vahvistusta laadukkaan varhaiskasvatuksen hyödyistä lapselle. Pääsimme FIT-hanketyöskentelyn avulla osallistumaan kansainvälisiin seminaareihin, joissa saimme palautetta ja ideoita menetelmämme kehittämiseen. Seminaarit mahdollistivat myös kansainvälisen verkostoitumisen.

## Lähteet

### Painetut lähteet

- Alijoki, A & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260 - 273.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Haapasalo, J. 2006. Kasvuympäristön varhaiset riskitekijät rikollisen käyttäytymisen kehityksessä. Teoksessa P. Honkatukia & J. Kivivuori (toim.) Nuorisorikollisuus. Määrä, syyt ja kontrolli. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221, Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 66, Nuorisosiain neuvottelukunta julkaisuja 33.
- Isokorpi, T. 2010. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20, 125 - 151.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13 - 30.
- Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2011. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta . Teoksessa A. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen - Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26, 83 - 99.
- Lämsä, A-L. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialum 102. 2009. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus Helsinki University Press, 37 - 49.
- Silvonen, J. 2003. Lähikehityksen vyöhykkeellä? Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Osa 1/5. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 47 - 56.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41 - 53.

## Sähköiset lähteet

Andershed, A-K., Andershed, H., & Farrington, D. P. 2012. Risk and protective factors among preschool children for future psychosocial problems. -What we know from research and how it can be used in practice. Nordic Welfare Center. Viitattu 19.3.2014.  
<http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/415/Risk-protection-preschool-FINAL-130207.pdf>

Askeleittain. Opetusmateriaali. Psykologien Kustannus Oy. Viitattu 6.3.2014.  
<http://www.psykologienkustannus.fi/askeleittain/materiaali.html>

Fit for learning. Viitattu 12.4.2014.  
[http://fit.laurea.fi/About\\_the\\_project](http://fit.laurea.fi/About_the_project)

Kallio, A., Kerola, K. & Kujanpää, S. 2012. Tunteesta tunteeseen -Ihmisielen tarinat sanoin ja kuvin. Tunnetaitojen oppimateriaali kasvatukseen ja erityiskasvatukseen. Ohjaajan opas harjoituskirjaan. Opetushallitus. Viitattu 28.4.2012.  
[http://www.edu.fi/tunteesta\\_tunteeseen](http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen)

Lasten osallisuus 2014. Sosiaaliportti. THL. Viitattu 30.3.2014.  
<http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/hallinto/lapsenosallisuus/>

Mönkkönen, I. 2008. Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweyn kasvatustilfilosofiassa Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Filosofian pro gradu- tutkielma. Viitattu 18.4.2014.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19420/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200812186003.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19420/URN_NBN_fi_jyu-200812186003.pdf?sequence=1)

Niemi, M.2012. Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde lapsen kehityksen ennustajana. Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 5.4.2014.  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66944/978-951-44-8918-1.pdf?sequence=1>

Niinistö-Sivuranta, S. & Raij, K. (toim.) 2011. Kehittämispohjaista oppimista. Lbd opas. Laurea-ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.4.2014.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19420/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200812186003.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19420/URN_NBN_fi_jyu-200812186003.pdf?sequence=1)

Papunet. 2009. Kuvat kommunikoinnissa. Viitattu 30.10.2013.  
[http://papunet.net/tietoa/fileadmin/muut/Esitteet/kuvat\\_kommunikoinnissa\\_2009.pdf](http://papunet.net/tietoa/fileadmin/muut/Esitteet/kuvat_kommunikoinnissa_2009.pdf)

Seppänen-Järvelä, R. 2004. Prosessiarviointi kehittämissuunnitelmassa. Opas käytäntöihin. Stakes. Viitattu 31.7.2014.  
[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75862/Arviointiraportteja4\\_04.pdf?sequence=](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75862/Arviointiraportteja4_04.pdf?sequence=)

Tunnetaito- ja tunnetaito-ohjelma. Viitattu 6.3. 2014.  
[http://personal.fimnet.fi/palvelu/tunnetaidot/My\\_Homepage\\_Files/Page2.html](http://personal.fimnet.fi/palvelu/tunnetaidot/My_Homepage_Files/Page2.html)

Varhaiskasvatussuunnitelma. 2010. Hyvinkää. Viitattu 28.4.2013.  
<http://www.hyvinkaa.fi/kasvatus-ja-opetus/Varhaiskasvatustalvelut/Hyvinkaan-varhaiskasvatussuunnitelma/Sisallysluettelo/Varhaiskasvatus/>

Ville Vilkastuksen tunneseikkailu. Pesäpuu ry lastensuojelun erityisosaamisen keskus. Viitattu 6.3.2014. <http://verkkokauppa.pesapuu.fi/tuote/21/ville-vilkastuksen-tunneseikkailu>

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Viitattu 18.4.2014.  
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514273109/isbn9514273109.pdf>



## Liitteet

Liite 1 Kirje menetelmän käyttäjälle .....	34
Liite 2 Menetelmän käyttöohjeet .....	35
Liite 3 Menetelmän kuvat .....	37

## Liite 1 Kirje menetelmän käyttäjälle

Hyvä kasvattaja!

Myrsky & Tuisku -menetelmä tunnekasvatukseen sisältää neljä kuvitettua tarinaa päiväkodin arjesta. Kaikissa tarinoissa seikkailevat kaksi hahmoa, Myrsky ja Tuisku. Myrsky ja Tuisku ajautuvat helposti konfliktitilanteisiin ja näiden tarinoiden kautta erilaisia tilanteita on mahdollista käsitellä. Tarinoiden loppuratkaisuiksi on tarjolla erilaisia vaihtoehtoja, joista lasten on mahdollista valita mieleisensä. Tarinoita voidaan hyödyntää eri tavoin lapsiryhmän tarpeet huomioon ottaen. Menetelmän ensisijaisena tavoitteena on harjoittaa lasten tunnetaitoja; oppia tunnistamaan tunteita ja oppia asettumaan toisen asemaan. Menetelmä toimii myös osaltaan konfliktitilanteiden ratkaisujen harjoitteena. Tarinat muodostuvat 3-5 kuvasta, joissa seikkailevat samat kaksi hahmoa, Myrsky ja Tuisku.

Menetelmässä hyödynnetään kuvia tunnetaitojen harjoittamisen välineenä, koska niiden avulla on mahdollista tehdä abstrakteja käsitteitä, kuten tunteita, näkyväksi. Kuvien avulla on mahdollista saada lasten kiinnostus heräämään ja keskustelu käyntiin. Kuvakieli on tarkoituksella yksinkertaista ja pelkistettyä, jotta se mikä kuvissa on olennaista tulisi esiin eikä peittyisi liian värikkään tai monimutkaisen kuvailmaisun alle. Erityisesti kuvasarjojen käyttö taas palvelee syy-seuraussuhteen ymmärtämistä ja mahdollistaa aiheen käsittelyn yksittäisiä kuvia syvällisemmin.

Lapset kokoavat tarvittaessa aikuisen avustuksella tarinoita erillisistä kuvista. Lapset saavat näin osallistua aktiivisesti oppimiseen. He voivat harjoittaa ongelmanratkaisukykyään ja vuorovaikutustaitojaan keskustellessaan kuvista toistensa ja ohjaajansa kanssa. Olemme poimineet tarinat lasten jokapäiväisestä elinpiiristä, jotta heidän olisi mahdollisimman helppo eläytyä tarinan hahmoihin. Mukana on myös toiminnallista tekemistä ja keskustelua. Lapset kokoavat tarinoita yhdessä toistensa ja ohjaajan kanssa keskustellen. Menetelmää on tarkoitus käyttää pienryhmätyöskentelyssä. Pienryhmätyöskentelyssä ohjaajan on helpompi huomioida jokaista lasta erikseen kuin suuressa ryhmässä. Lisäksi pienryhmä luo lapsille turvallisen ympäristön omien ajatustensa kertomiseen.

Kuvien käyttö opetustarkoitukseen on sallittu kuvittaja Virva Kanervan luvalla, mutta kuvien kaupallinen hyödyntäminen on kielletty.

## Liite 2 Menetelmän käyttöohjeet

Menetelmää voidaan käyttää eri tavoin. Esittelemme seuraavaksi kaksi erilaista lähestymistapaa, joiden avulla tarinoita voidaan lasten kanssa hyödyntää. Tarinoita voidaan käydä läpi kuva kerrallaan. Tällöin kasvattaja näyttää yhtä kuvaa lapsille ja ohjaa lapsia miettimään, mitä kuvassa tapahtuu. Kuvan tapahtuman lisäksi on hyvä kiinnittää huomiota hahmojen ilmeisiin ja niihin liittyviin tunnetiloihin. Tarinan kaikkia kuvia ei tarvitse käydä läpi, vaan kasvattaja voi pysäyttää tarinan mihin kohtaan hyvänsä ja kysellä lapsilta ehdotuksia tarinan päättymiselle.

Toisena tapana kuvien käytölle on tarinan muodostus. Kasvattaja voi levittää tarinaan kuuluvat kuvat esimerkiksi lattialle ja lapset saavat muodostaa näistä kuvista tarinan. Lasten tehtävänä on miettiä, mistä kuvasta tarinaa alkaa ja missä järjestyksessä se etenee. Kun lapset ovat muodostaneet tarinan, heidän kanssaan voidaan miettiä, mitä tapahtui ja miksi.

### Neljä tarinaa päiväkodin arjesta

Ensimmäisen tarinan tapahtumat sijoittuvat hiekkalaatikolle. Tarinan aloituskuvassa Myrsky rakentaa hiekkakakkuja ja Tuisku ajelee vieressä kaivinkoneella. Molemmat hahmot puuhastelevat tyytyväisinä. Toisessa kuvassa Tuisku törmää kaivinkoneellaan Myrskyn hiekkakakkuun. Myrsky on harmistuneen yllättyneen näköinen ja Tuiskukin on hämillään tilanteesta. Tässä vaiheessa on mahdollista miettiä lasten kanssa, mitä tapahtui ja mitä seuraavaksi olisi hyvä tehdä. Voidaan myös miettiä sitä, mitä hahmot tässä tilanteessa ajattelevat; miltä heistä tuntuu. Kuvavaihtoehtoina tähän tarinaan on riidan syntymiskuva, jossa Myrsky tarttuu Tuiskuun kiinni sekä tappelukuva. Näiden kuvien avulla voidaan pohtia tappeluun johtavia motiiveja sekä keinoja, joilla tappelu olisi mahdollista välttää. Kuvitettuna on myös anteeksipyyntö, jossa Myrsky ja Tuisku pitävät toisiaan kädestä pahoillaan olevan näköisinä. Loppuratkaisuna tässä tarinassa on kuva, jossa Tuisku rakentaa Myrskylle uuden hiekkakakun.

Rakenteluleikki-tarinan ensimmäisessä kuvassa Myrsky pinoaa palikoita. Toisessa kuvassa Tuisku on tullut paikalle ja osoittaa iloisena palikoita. Tuisku haluaisi tulla mukaan leikkiin, mutta Myrskyn ilme on ymseä; hän ei halua jakaa palikoitaan. Kolmannessa kuvassa Tuisku on siirtynyt kauemmas Myrskystä ja itkee. Myrsky jatkaa rakentelua, mutta ei itsekään näytä kovin iloiselta. Tilanne kärjistyy neljännessä kuvassa siihen, että Tuisku palaa Myrskyn luo ja potkaisee palikat nurin. Loppuratkaisuna tähän tarinaan on kuva, jossa molemmat rakentelevat palikoilla. Tappelukuvaa sekä anteeksipyyntökuvaa on mahdollista yhdistää myös tähän tarinaan.

Jono-tarinan ensimmäisessä kuvassa neljä lasta seisoo jonossa. Tuisku seisoo jonon ensimmäisenä. Toisessa kuvassa Myrsky kiilaa Tuiskun eteen. Tuiskun ilme on ärtynyt ja muutkin jonossa olijat ovat tyytymättömän näköisiä. Seuraavassa kuvassa Tuisku tönäisee etuillutta Myrs-

kyä. Tämän kuvan jälkeen on mahdollista käyttää tappelukuvaa ja anteeksipyyntökuvaa tai ainoastaan anteeksipyyntökuvaa. Loppuratkaisuna tarinalle on kuva, jossa Tuisku osoittaa Myrskylle peukalolla jonon päätä.

Pukemistarinan ensimmäisessä kuvassa Myrsky ja Tuisku ovat ryhtymässä pukemaan. Ulkovaatteet ovat leviteltynä heidän eteensä. Toisessa kuvassa Tuisku on jo melkein valmis, mutta Myrskyn pukeminen on hitaampaa; hän koettaa vielä saada ensimmäistä sukkaa jalkaansa. Kolmannessa kuvassa Tuisku on valmis ja hän tarttuu Myrskyn sukkaan ilkeäkasvoinen ilme kasvoiltaan. Myrsky pahoittaa tästä mielensä. Neljännessä kuvassa Tuisku heittää Myrskyn sukan kauemmas. Tämän jälkeen on mahdollista käyttää tappelukuvaa ja anteeksipyyntökuvaa tai ainoastaan anteeksipyyntökuvaa. Loppuratkaisuna tarinalle on kuva, jossa Tuisku auttaa Myrskyä pukemaan.

Liite 3 Menetelmän kuvat

