

Hilla Piirainen

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sadun keinoin varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyö

Sosionomi AMK

Sosionomikoulutus, kouluhyvinvointi ja kuraattorityö

2024



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tutkintonimike	Sosionomi AMK
Tekijä/Tekijät	Hilla Piirainen
Työn nimi	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sadun keinoin varhaiskasvatuksessa
Toimeksiantaja	Itäsuomalainen päiväkot
Vuosi	2024
Sivut	54 sivua, liitteitä 4 sivua
Työn ohjaaja(t)	Hanna-Leena Lipsanen, Hannele Pulkamo

TIIVISTELMÄ

Tämän kehittämispainotteisen opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää toimiva, opettavainen ja mukaansatempaava satukokoelma tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tavoitteena oli saada käsitystä esikouluikäisten lasten tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä myös tukea lasten kielenkehitystä, osallisuutta ja luovuutta. Opinnäytetyön toimeksiantajana toimi eräs itäsuomalainen päiväkot. Kohderyhmänä toimi seitsemän vapaaehtoista esikoululaista. Opinnäytetyön aikana noudatettiin positiivisen pedagogiikan arvoja.

Opinnäytetyön kehittämismenetelmänä käytettiin PDCA-mallia (Plan-Do-Check-Act), jossa erotetaan suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja uudelleen kehittämisen vaiheet. Satukokoelmien tarinat kirjoitettiin alustavasti ennen opinnäytetyön toteutusta päiväkodilla. Työkalun eli satukokoelman toimivuutta kokeiltiin yhteistyössä kohderyhmän kanssa kuuden satutuokion aikana. Työkalua kehitettiin aineistona toimivien havaintojen, kohderyhmän lapsilta sekä vastuuhjaajalta saatujen palautteiden pohjalta. PDCA-syklin oli tarkoitus toteutua jokaisen satutuokion sekä sadun kohdalla.

Opinnäytetyön tuotoksena syntyi 5–6-vuotiaille lapsille suunnattu osallisuuden mahdollistava ja opettavainen satukokoelma, jonka tarinat käsittelevät erilaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita, joissa tunnetaitoja tarvitaan. Satujen päähenkilönä seikkailee Ruostesorsa, joka aloittaa uudessa Suppilovahverolaakson päiväkodissa päivähoiton. Satukokoelmasta löytyy neljä tarinaa: *Jännitys*, *Käppylehmiä ja mustikoita*, *Kiukku* ja *Kevätjuhla* sekä tarinoiden teemoihin liittyviä toiminnallisia tehtäviä. Satukokoelmaan sisältyy myös tarinankerrontatehtävä, jossa lapsilla on mahdollisuus päästä tarinankertojiksi.

Kohderyhmän lasten tunne- ja vuorovaikutustaidot näyttäytyivät taidokkaana. Työkalu osoittautui tarinoineen lapsia kiinnostavaksi, osallistavaksi ja toimivaksi. Toiminnalliset kuvataidetehtävät ruokkivat lasten mielikuvitusta ja luovuutta sekä avasivat jännityksestä johtuvia lukkoja. Vastuuhjaajana toiminut varhaiskasvatuksen opettaja piti kehitettyä työkalua onnistuneena, helposti samaistuttavana sekä tarpeellisena. PDCA-sykli ei toteutunut satujen kohdalla, sillä satujen kehittäminen osoittautui tarpeettomaksi. PDCA-sykli kuitenkin toteutui satutuokioiden sekä satukokoelman toiminnallisten tehtävien kohdalla.

Asiasanat: varhaiskasvatus, tunne- ja vuorovaikutustaidot, itsesäätelytaidot, osallisuus, kielenkehitys, positiivinen pedagogiikka, satu

Degree title	Bachelor of Social Services
Author (authors)	Hilla Piirainen
Thesis title	Developing socio-emotional skills through fairy tales in early childhood education
Commissioned by	A kindergarten from Eastern Finland
Time	2024
Pages	54 pages, 4 pages of appendices
Supervisor	Hanna-Leena Lipsanen, Hannele Pulkamo

ABSTRACT

The purpose of this development-oriented thesis was to develop a functional, educational, and engaging fairy tale collection for developing socio-emotional skills in early childhood education. The object of the thesis was to get information of preschool-age children's socio-emotional skills. In addition, the object of the thesis was to support children's language development, participation and inspire their creativity. The thesis was commissioned by a kindergarten from Eastern Finland. The target group was seven volunteer preschoolers. During the implementation, the values of positive pedagogy were followed.

The PDCA cycle (Plan-Do-Check-Act) was used to develop the thesis, distinguishing the stages of planning, implementation, evaluation, and redevelopment. The stories in the fairy tale collections were created tentatively before the implementation at the kindergarten. The functionality of the tool, i.e. fairy tale collection, was tested in cooperation with the target group during six fairy tale sessions. The tool was developed based on observations and feedback from the children in the target group and the counsellor. The PDCA cycle was carried out at each fairy tale session.

The output of the thesis was a participatory and educational fairy tale collection aimed at children aged 5–6 years. The fairy tales deal with various interactive situations in which emotional skills are needed. The main character of the fairy tales is Ruostesorsa, who starts day care in Suppilovahverolaakso kindergarten. The fairy tale collection includes four stories: *Jännitys (The excitement)*, *Käpylehmiä ja mustikoita (Cone cows and blueberries)*, *Kiukku (The anger)* ja *Kevätjuhla (Summer ahead)*, and functional tasks related to the themes of the stories. The fairy tale collection also includes a storytelling task where children can become a storyteller.

The socio-emotional skills of the children in the target group appeared to be advanced. The stories proved to be interesting, participatory, and functional for the children. Functional art tasks fueled the children's imagination and creativity and relieved the tension. The early childhood education teacher, who worked as the counsellor, considered the tool developed to be successful, easily relatable and necessary. The PDCA cycle was carried out at the fairy tale sessions and the functional tasks of the fairytale collection.

Keywords: early childhood education, socio-emotional skills, self-regulation skills, participation, language development, positive pedagogy, fairy tale

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TARKOITUS	8
2.1	Opinnäytetyön toimeksiantaja.....	8
3	VARHAISKASVATUS.....	9
3.1	Esiopetus.....	10
4	TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT VARHAISKASVATUKSESSA	11
4.1	Itsesäätelytaidot.....	13
4.2	Kaveritaidot.....	14
4.3	Tunne- ja vuorovaikutustaidot kiusaamisen ennaltaehkäisyä	15
4.4	Aikuisen rooli lapsen itsesäätelykyvyn ja tunnetaitojen kehityksessä	17
5	LAPSEN OSALLISUUS	18
6	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA.....	19
7	KIELENKEHITYS VARHAISKASVATUKSESSA.....	21
8	SATU.....	23
9	AINEISTONKERUU JA KEHITTÄMISEN MENETELMÄ	24
10	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS.....	25
10.1	Aloitus.....	25
10.2	Jännitys	27
10.2.1	Havainnointi ja palaute.....	29
10.3	Käpylehmiä ja mustikoita, osa 1	30
10.3.1	Havainnot ja palaute	30
10.4	Käpylehmiä ja mustikoita, osa 2	31
10.4.1	Havainnot ja palaute	32
10.5	Kiukku.....	32
10.5.1	Havainnot ja palaute	34
10.6	Tarinankerronta	35
10.6.1	Havainnot ja palaute	36

10.7 Kevätjuhla.....	39
10.7.1 Havainnot ja palaute	40
10.8 Vastuuohjaajan loppupalaute	41
11 POHDINTA	42
11.1 Riskit.....	42
11.2 Eettisyys	43
11.3 Keskeiset havainnot.....	44
11.4 Johtopäätökset ja kehittämisideat.....	45
LÄHTEET.....	49

LIITTEET

Liite 1. Piirretään sadun hahmoja -tehtävän tuotoksia

Liite 2. Tarinankerrontatehtävän piirroksia

1 JOHDANTO

Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelun merkityksellisyys on ymmärretty suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Pang ym. 2018, 386; OKM 2017, 25). Koivulan ja Huttusen (2018) mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä yleisimmistä huolenaiheista viime vuosina ovat olleet lasten vaikeudet itsesäätelyssä sekä vuorovaikutustaidoissa (Hautakangas ym. 2021, 295). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja pidetään ensisijaisena apuna kiusaamisen ennaltaehkäisyssä (OKM 2017; Yle Areena 2022).

Tunnetaidoilla tarkoitetaan taitoa tunnistaa omia tunteita ja säädellä niitä sekä tunnistaa myös muiden tunnetiloja (Kangas ym. 2021, 70–71). Tunnetaitoihin linkittyvät itsesäätelytaidot, joilla tarkoitetaan kykyä säädellä omaa käyttäytymistään, tunnereaktioita ja kognitiivisia toimintojaan (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä). Vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan Biermanin ym. (2017) mukaan taitoa kommunikoida, tulkita ilmapiiriä ja toisten reaktioita sekä kykyä kuunnella ja ottaa muut huomioon (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen). Vuorovaikutus on välttämätöntä kielenkehityksen, tunnetaitojen sekä itsesäätelykyvyn kehittämisessä (Duodecim Terveyskirjasto 2022). Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä myönteiset tunteet edistävät oppimista, auttavat solmimaan ja ylläpitämään ihmissuhteita, auttavat selviytymään paremmin vastoinkäymisistä sekä ylläpitävät hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä. (Kangas ym. 2021, 70–71; Laaksonen 2014, 60; Yle Areena 2019). Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot luovat pohjan hyvälle mielenterveydelle (Nevalainen 2023, 25).

Lukutaidon heikkenemisestä ja lukemisen vähenemistä on uutisoitu viime vuosina. Lukemisen on koettu vähentyneen jopa varhaiskasvatuksessa. Lukutaidon heikentymiselle nähdään syyksi älylaitteiden lisääntyminen ja kehittyminen, sillä lukemista enää harvemmin pidetään mielenkiintoisimpana vapaa-ajan viihteenä. (Malinen 2019, 152.)

Pidän lapsille lukemista suuressa arvossa ja puhun digilaitteettoman varhaislapsuuden sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeyden puolesta. Lukemi-

nen edistää muun muassa mielikuvitusta sekä kielenkehitystä (Suvanto & Ukola 2020, luku 14: Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena). Nämä ovat perusteluja sille, että opinnäytetyössäni yhdistyvät sadut sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää toimiva, opettavainen ja osallisuuden mahdollistava satukokoelma tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön kehittämismenetelmänä käytin PDCA-mallia (Plan-Do-Check-Act), jossa erotetaan suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin sekä kehittämisen vaiheet (Kalavainen 2014, 85). Opinnäytetyön kohderyhmänä toimi seitsemän vapaaehtoista esikoululaista.

Kirjoitin satukokoelman sadut itse ennen varsinaista opinnäytetyön toteutusta. Satujen päähahmoksi loin Ruostesorsan, joka aloittaa päivähoidon uutena tulokkaana Suppilovahverolaakson päiväkodissa. Kirjoitin alustavasti neljä osallistavaa tarinaa: *Jännitys*, *Käpylehmiä ja mustikoita*, *Kiukku* sekä *Kevätjuhla*. Sadut käsittelevät 5–6-vuotiaille lapsille helposti samaistuttavia tunteita sekä vuorovaikutustilanteita, joissa tunnetaitoja tarvitaan. Sadut esittävät lukijalle kysymyksiä, jotka liittyvät pääosin tarinoiden ristiriitatilanteisiin.

Opinnäytetyön aineisto kerättiin kuuden satutuokion aikana marraskuussa 2023. Satutuokioiden tarkoituksena oli kokeilla työkalun eli satukokoelman toimivuutta yhteistyössä kohderyhmän kanssa. Kirjoittamani sadut olivat täysin avoimia muutoksille. Lapsilla oli valta vaikuttaa siihen, millainen satukokoelmasta kokonaisuudessaan muotoutui. Lapsilta ja vastuuhjaajana toimivalta varhaiskasvatuksen opettajalta saatu palaute sekä tekemäni havainnot toimivat opinnäytetyön aineistona. PDCA-sykli eli suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen toteutuivat jokaisen satutuokion kohdalla. Lukuhetkien lisäksi tarkoitukseni oli toteuttaa tehtävä, jossa lapsilla olisi puolestaan mahdollisuus toimia tarinankertojina. Satutuokioiden aikana minulle oli tärkeää toteuttaa positiivisen pedagogiikan arvoja, joihin kuuluvat kannustaminen, vahvuuksien vahvistaminen ja myönteisten tunteiden lisääminen (Trogen 2020, osa 1: Aikuisen tunnetaidot).

2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TARKOITUS

Tämä opinnäytetyö on kehittämispainotteinen, toiminnallinen opinnäytetyö. Kehittämistyölle ovat ominaisia muun muassa kohderyhmän osallistaminen, kehittävän toiminnan käytännönläheisyys ja kokeiltavuus, selkeät tavoitteet, jatkuva palautteiden vaihto, tavoitteiden arvioiminen sekä vaiheittainen eteneminen reflektoiden, eettisyyttä noudattaen. Toiminnallisessa opinnäytetyössä syntyy ammatillinen tuotos, joka palvelee kohderyhmää tai helpottaa jonkin toimintaympäristön käytäntöjä, joissa on havaittu kehittämisen tarvetta. Aineisto kerätään yleensä havainnoimalla sekä kuunnellen ja kirjaamalla kehittämisen kohteen käyttäjän tai kokijan kokemuksia. (Kostamo ym. 2022, 10–11, 15, 53.)

Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kehoitetaan käyttämään opetuksessa monipuolisia työtapoja, jotka kehittävät lasten luovuutta ja edistävät osallisuutta (Opetushallitus 2022a, 40). Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda sekä kehittää toimiva, opettavainen ja mukana-satempaava satukokoelma työkaluksi varhaiskasvatukseen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi. Opinnäytetyön tavoitteena oli saada käsitystä esikouluikäisten tunnetaidoista sekä tukea lasten kielenkehitystä, osallisuutta ja luovuutta. Erilaisia tunteita sekä vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteita käsittelevät sadut toimivat mielenkiintoisena lähestymiskeinona harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä mahdollistavat lukijan ja kuuntelijan välisen keskustelun. Lukeminen ja lasten innostaminen tarinankerrontaan kehittävät myös lasten kielenkehitystä (Opetushallitus 2022a, 44).

2.1 Opinnäytetyön toimeksiantaja

Opinnäytetyöni toimeksiantajana toimii eräs itäsuomalainen päiväkotijoukko, jota lähestyin itse opinnäytetyöni aiheen kanssa. Opinnäytetyöni kohderyhmään osallistui seitsemän vapaaehtoista esikoululaista kyseisen päiväkodin esikouluryhmästä.

3 VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen tavoitteellista ja suunnitelmallista, kasvatuksen, hoidon ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta, jossa painotetaan pedagogiikkaa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2. §). Varhaiskasvatusta toteutetaan kunnissa ja kaupungeissa perustuen valtakunnallisesti Opetushallituksen antamiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022) ja varhaiskasvatuslakiin 540/2018 nojaten (Opetushallitus 2022a, 7). Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkodissa järjestettävä päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta, jota järjestetään toimintaan soveltuvassa paikassa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1. §). Esiopetusta säätelevät perusopetuslaki 21.8.1998/628 ja perusopetusasetus 20.11.1998/852, ja se on osa varhaiskasvatusta. Esiopetusta ohjaa Opetushallituksen antama Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). (Opetushallitus 2022a, 7.) Kunnan, kuntayhtymän tai yksityisen palveluntuottajan tulee laatia paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, joka noudattaa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 22. §). Jokaisella lapsella on varhaiskasvatuksessa oma henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka ohjaa ja tukee lapsen kehitystä, oppimista sekä lapsen tarpeiden huomioon ottamista. (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä.) Suunnitelmaan on myös kirjattava yhdessä lapsen huoltajien kanssa tavoitteet ja toimenpiteet lapsen kasvun ja kehityksen toteuttamiseksi (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23. §).

Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) määritellään kuusi toisiinsa linkittyvää laaja-alaisen osaamisen osa-aluetta, joita harjoitellaan varhaiskasvatuksessa. Niitä ovat *ajattelu ja oppiminen, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, digitaalinen osaaminen, osallistuminen ja vaikuttaminen sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*. (Opetushallitus 2022a, 25.) Varhaiskasvatuksen tavoitteena Opetushallituksen (2022) mukaan on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista, koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista ja hyvinvointia sekä luoda edellytykset lapsen kehitykselle ja kasvulle. Varhaiskasvatus tarjoaa usein myös alustan ensimmäisten vertaissuhteiden syntymiseen. Sen tehtävänä on kehittää lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä ohjata eettisesti vastuulliseen, toisia kunnioittavaan ja kestävään toimintaan. (Laaksonen 2022,

osa 1: Minä ryhmän jäsenenä; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2. §.) Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot edistävät lasten osallisuutta ja aktiivisuutta yhteiskunnassa. Varhaiskasvatus toimii tukena myös vanhempien kasvatustyössä. (Opetushallitus 2022a, 12.)

3.1 Esiopetus

Jokainen kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna (Perusopetuslaki 1998/628, 4. §). Lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan (Perusopetuslaki 1988/628, 26 a. §). Esiopetuksen tulee noudattaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014), jota ohjaavat erityisesti perusopetuslaki ja -asetus sekä esiopetuksen tavoitteita määrittävä valtioneuvoston asetus (Opetushallitus 2016, 8). Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Toimintaa tulee suunnitella lapsilähtöisesti ja mahdollistaa lapsen myönteisen minäkuvan kasvu. Esiopetus mahdollistaa monipuolisesti sosiaalisten taitojen harjoittelun. (Opetushallitus 2016, 12.) Esiopetuksessa seurataan lapsen tietojen ja taitojen kehittymistä sekä tuetaan fyysistä, henkistä ja sosiaalista kehitystä. Samalla on mahdollista ennaltaehkäistä mahdollisia tulevia haasteita. Esiopetuksessa lapset tutustuvat lähiympäristöön, niin luontoon kuin ihmisiin. Leikki on olennaisessa asemassa mielikuvituksen kehityksessä, myönteisessä minäkehityksessä sekä uusien taitojen ja tiedon opettelussa pedagogisessa mielessä. (Opetushallitus 2016, 14–15.) Esiopetuksessa työtavat toimivat niin oppimisen välineenä kuin sen kohteena. Siten lapset oppivat taitoja, joita tarvitaan oppimisen polulla. Lapset työskentelevät eri työtavoilla itsenäisesti sekä ryhmissä osallistuen myös toiminnan suunnitteluun tarkoituksena kasvattaa lasten vastuunottoa sekä oma-aloitteellisuuden kehittymistä. (Opetushallitus 2016, 28.)

Esiopetus on jaettu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimiskokonaisuuksiin, joita ovat *ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *kasvan ja kehityn* (Opetushallitus 2016, 31).

Ilmaisun monet muodot -kokonaisuus sisältää kuvataiteellisen, musiikillisen, käsitöiden sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun perustaitojen harjoittelun. Harjoittelu kehittää lasten itsesäätely- sekä keskittymiskykyä ja vahvistaa lasten vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja. (Opetushallitus 2016, 31.)

Kielen rikas maailma -kokonaisuus sisältää kielellisten taitojen opetuksen. Esiopetuksen tarkoituksena on edistää lasten vuorovaikutustaitoja sekä kielellistä kehitystä. Kiinnostusta kieliin ja kulttuureihin tulee myös vahvistaa. Lasten kulttuurisen ja kielellisen taustan monimuotoisuus tulee tunnistaa esiopetuksessa, ja kielen jatkuvuutta tulee tukea. Lukutaidon ja kirjoitustaidon kehittymistä tuetaan, ja opetuksessa tulee käyttää monipuolisesti lastenkirjallisuutta. (Opetushallitus 2016, 32–33.)

Lasten ymmärrystä yhteiskunnan monimuotoisuutta kohtaan tulee vahvistaa. *Minä ja meidän yhteisömme* -oppimiskokonaisuudessa aihetta tarkastellaan yhteiskunnallisesta, historiallisesta, katsomusten ja etiikan näkökulmista. (Opetushallitus 2016, 34–35.)

Lasten esiopetuksen toimintaympäristö koostuu pääasiassa rakennetusta ympäristöstä sekä lähiluonnosta. Matemaattisten taitojen opettelu sekä teknologia- ja ympäristökasvatus on hyvä liittää luovasti toimintaympäristöön sekä lasten kokemusmaailmaan tutustuttaen tutkivaan työtapaan. (Opetushallitus 2016, 35–36.)

Kasvan ja kehityn -oppimiskokonaisuudessa opetellaan ikätasoista itsestä huolehtimista ja arjen taitoja, joita lähestytään turvallisuuden, ruuan, kuluttajuuden, liikunnan ja terveyden näkökulmista. Esiopetuksen tehtävänä on luoda lähtökohdat hyvinvointia ja terveyttä arvostavalle ja liikunnalliselle elämäntavalle sekä kehittää lasten turva- ja terveystaitoja. (Opetushallitus 2016, 37.)

4 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT VARHAISKASVATUKSESSA

Tunteet jaotellaan yleisesti perustunteiksi sekä yhdistelmätunteiksi. Perustunteita ovat *ilo, suru, viha, pelko, hämmästyminen* ja *inho*. Yhdistelmätunteiseen sisältyy eri tunteita yhtä aikaa. (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen.) Tunteet ovat mukana miltei kaikissa yksilön

kognitiivisissa toiminnoissa, kuten päätöksenteossa, motivaatiokyvyssä sekä tulkintojen ja havaintojen tekemisessä ympäristöstä ja toisista ihmisistä. Tunteet ovat mukana kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tunteiden voimakkuus ja niiden ilmaisu sekä reagointi ovat erilaisia ihmisten välillä. Tätä kutsutaan temperamenttieroksi. (Mieli ry 2021.)

Tunnetaidoilla on vaikutus ihmisen kokonaisvaltaiseen terveyteen, niin fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseen terveyteen (Yle areena 2019). Tunnetaidoilla tarkoitetaan taitoa tunnistaa, tulkita ja säädellä omia tunteitaan sekä myös tulkita toisen ihmisen tunnetiloja ja reagoida niihin. Tunne- ja vuorovaikutustaidot mahdollistavat selviytymisen elämän haasteista siten, etteivät ne tunnu lamaannuttavilta. Ne edesauttavat oppimista sekä hyvien ihmissuhteiden luomista ja ylläpitämistä. (Kangas ym. 2021, 70–71.) Hyvät tunnetaidot tukevat hyvän itsetunnon rakentumista. Hyvä itsetunto tarkoittaa sitä, että ihminen näkee itsessään enemmän positiivisia asioita kuin negatiivisia. Hän arvostaa itseään ja luottaa omiin kykyihinsä. (Mäkelä 2023, 45.) Puutteet tunnesäätelytaidoissa voivat aiheuttaa ongelmakäyttäytymistä sekä mielenterveysongelmia, sillä usein käsittelemättömät tunteet aiheuttavat ahdistusta ja pelkotiiloja (Nevalainen 2023, 26).

Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat Biermanin ym. (2017) mukaan muun muassa kyky kommunikoida, kyky kuunnella muita, kyky ottaa toiset huomioon, taito tulkita ilmapiiriä ja toisten reaktioita sekä taito mukauttaa omaa käyttäytymistä tilannekohtaisesti (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen). Jokainen tarvitsee jo lapsuudessaan erilaisia vuorovaikutustaitoja toimiessaan vertaistensa kanssa ja solmiakseen kaverisuhteita. Lapsilla on erilaisia lähtövalmiuksia vuorovaikutustilanteisiin, mutta niihin tarvittavia taitoja on mahdollista opettaa ja harjoitella. Vertaistensa kanssa toimiminen kehittää sosioemotionaalista kasvua. (Laaksonen 2014, 60; OKM 2017, 24–25.)

Lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitykseen vaikuttavat lapsen temperamentti, lapsen ja vanhempien välinen kiintymyssuhde, lapsen kasvuympäristö, kasvatus sekä lapsen valmius oppia kielellisiä taitoja ja tiedonkäsittelyä (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen;

Mieli ry 2021). Kasvatuksessa on aiemmin kiinnitetty huomiota käyttäytymiseen eikä niinkään tunteisiin käyttäytymisen takana. Siksi tunteiden ja tarpeiden huomioiminen kasvatuksessa on jäänyt taka-alalle. (Yle areena 2019.) Nykyään tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellisyys on tunnistettu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Pang ym. 2018, 386; OKM 2017, 25). Harjoittelua on alettu lisäämään viime vuosina johtuen esimerkiksi lisääntyneestä lasten tuen tarpeesta sekä keinona ehkäistä kiusaamista (Yle areena 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan, että lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia kehittää tunnetaitojaan. Lasta tulee opastaa varhaiskasvatuksessa tunteiden havaitsemisessa, tiedostamisessa ja nimeämisessä tunnetaitojen kehittymiseksi (Opetushallitus 2022a, 21, 26). Suunnitelmallisen tunnetaitojen harjoittelun lisäksi lapsi harjoittelee tunnetaitoja huomaamattaan leikkiessään. Leikillä on valtava merkitys lapsen kehityksessä, minäkuvan muodostumisessa, osallisuuden kokemuksessa sekä koko varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä.)

4.1 Itsesäätelytaidot

Itsesäätelytaidot integroituvat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin (Veijalainen 2023, 152). Itsesäätelytaidot voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen, joita ovat emotionaalinen, kognitiivinen ja käyttäytymisen säätely. Näiden osa-alueiden tasapaino mahdollistaa ihmisen tasapainoisen toimimisen ja hyvinvoinnin. Emotionaalinen säätely on tiedollista ja tiedostamatonta tunteiden ja tunnekokemusten säätelyä. Käyttäytymisen säätely liittyy impulssien kontrollointiin sekä tarkkaavaisuuteen. Kognitiivinen säätely taas vastaa tiedollisten prosessien säätelystä, kuten oppimisesta. (Veijalainen 2023, 141.)

Itsesäätelyn nähdään olevan niin vuorovaikutussuhteiden kuin kaveritaitojen perusta (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä). Itsesäätely vaikuttaa McClellandin ja Cameronin (2012) mukaan myös oppimisvalmiuksiin (Sohlstén-Nederström 2022, 202). Blairin ja Diamondin (2008) mukaan lapsen itsesäätelykyky vaikuttaa siihen, millaista kehityspolkua lapsi käy aikuisuuteen saakka. Itsesäätelytaidot vaikuttavat sosiaalisten suhteiden lisäksi yksilön omaan sekä hänen ympärillään olevien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Vaikka temperamentilla, kognitiivisilla kyvyillä sekä aivojen hermo- ja fysiologisilla ominaisuuksilla on vaikutusta itsesääätelytaitoihin (Eisenberg ym. 2010; Fox & Calkins 2003 & McClelland ym. 2015), on tutkimusten (Blair & Diamond 2008; Pino-Pasternak ym. 2014) mukaan mahdollista opetella ja harjoitella niitä. (Kurki 2017, 13–14.) On tutkittu (Trentacosta & Shaw 2009, 356), että itsesäätelyn ja tunnetaitojen tukeminen vähentää myöhempää riskiä kohdata sosiaalisia ongelmia (Hakkarainen 2012, 1). Huonot itsesäätelytaidot lisäävät aggressiivisuuden ja syrjäytymisen riskiä sekä riskiä ajautua ongelmiin, muun muassa rikollisuuteen ja eri riippuvuuksiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, osa 2).

Itsesäätelytaidot alkavat kehittymään lapsena jo varhain. Itsesäätelykykyä vaaditaan arkisissa tilanteissa, joita lapsi kohtaa päivittäin. Esimerkiksi sääntöjen noudattamisessa, ohjeiden kuuntelemisessa, toisten huomioon ottamisessa, mielihalujen kontrolloimisessa, vuoron odottamisessa, erilaisissa konfliktitilanteissa, tavoitteellisessa yrittämisessä sekä erilaisissa siirtymätilanteissa tarvitaan itsesäätelytaitoa. Näitä tilanteita harjoitellaankin varhaiskasvatuksessa joka päivä. (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä.)

4.2 Kaveritaidot

Kaveritaidoiksi kutsutaan taitoja, joita harjoitellaan kavereiden kanssa vertaisensa ryhmässä. Vertaissuhde tarkoittaa Pörhölän (2009) ja Salmivallin (2005) mukaan suhdetta toiseen lapseen, joka on samalla tasolla emotionaalisesti, sosiaalisesti että kognitiivisesti. Kaveritaidot ovat osa sosiaalisten taitojen kokonaisuutta. (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä.) Koivulan ja Laakson (2017) mukaan vertaisten kanssa varhaiskasvatusikäinen lapsi oppii neuvottelemaan, kertomaan mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä jakamaan toiveitaan ja tunteitaan (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen).

Biermanin ja Motamedin (2015) mukaan erityisesti esikouluiässä tapahtuu suuri muutos lapsen sosiaalisissa taidoissa, tunne- ja itsesäätelytaidoissa, itsetietoisuudessa sekä emotionaalisessa ymmärtämisessä (Zarra-Nezhad 2023, 66). Hyvät tunnetaidot ennustavat hyviä kaveritaitoja (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen). Lähtökohtaisesti

kaveritaitojen tarkoitus on ehkäistä kiusaamista ja yksinäisyyttä. Lapsena opitut kaveritaidot tukevat yksilöä aikuisuuden ihmissuhteisiin saakka. Ne mahdollistavat vuorovaikutussuhteiden rakentamisen sekä niiden ylläpitämisen ja auttavat hyvän itsetunnon kehittymisessä. (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä.)

Tutkimuksissa (mm. Raman, Brownell & Campell 2010, 218), jotka ovat koskeneet lasten vertaissuhteita, on havaittu itsesäätelytaidoilla olevan yhteys lasten vertaissuhteisiin. Lapset, jotka kykenevät kontrolloimaan impulssejaan paremmin, ovat ystävällisempiä ja myönteisempiä ikätovereitaan kohtaan. Lapset, joilla on itsesäätelytaidoissa ongelmia, jäävät helpommin yksin tai tuntevat itsensä yksinäiseksi. He myös ovat helpommin itse kiusaajia tai joutuvat kiusatuksi. (Hakkarainen 2012, 49–50, 52.)

4.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot kiusaamisen ennaltaehkäisyssä

Tutkimuksissa (esim. Laaksonen 2014; Jolliffe & Farrington 2011) on havaittu, että empatia-, itsesäätely- ja vuorovaikutustaidot ovat yhteydessä kiusaamiskäyttäytymiseen. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja pidetään yhtenä kiusaamista ehkäisevänä ja hyvinvointia lisäävänä tekijänä. (OKM 2017, 9, 24.) Kiusaamista määritellään tapahtumana, jossa toistuvasti aiheutetaan pahaa mieltä tai vahinkoa, tekijänä henkilö tai henkilöt, joita vastaan uhrin on vaikea puolustautua (OKM 2018, 40). Sitä määritellään lisäksi tietoisuudella ja vallan epätasoisuudella. Kiusaaminen on subjektiivinen kokemus. Kyse on siitä, kuinka kiusattu itse kokee tilanteen. Toisinaan kiusattu ei aina tunnista olevansa kiusaamisen kohteena. Kiusaamisen määritelmät eivät päde samalla tavalla päiväkotikäisten lasten välisiin konflikteihin, sillä pieni lapsi ei aina ymmärrä loukkaavansa. Pienellä lapsella on vielä puutteita itsesäätelyn taidoissa, ryhmässä toimimisessa sekä tunnetaidoissa. Repon ja Laaksosen (2016) mukaan varhaiskasvatustilanteissa kiusaaminen on tapahtuma, jossa loukataan tai vahingoitetaan toista tai suljetaan toinen vertainen yhteisön ulkopuolelle. (OKM 2017, 17.)

Myös lapset käyttävät sosiaalisen median alustoja (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2023b). Älylaitteet mahdollistavat nimettömän kirjoittelun internetiin ja madaltavat kynnystä käyttäytyä huonosti (Mannerheimin Lastensuojeluliitto

2023a). Mediakasvatuksella on tärkeä rooli nettikiusaamisen ehkäisemisessä, ja sen tarpeellisuutta on alettu korostamaan vähitellen myös varhaiskasvatuksessa (Salomaa 2016, 137).

Aggressiivisuus ja käsitys siitä, että aggressiolla saavuttaa itselle asioita, ovat yhteydessä kiusaamiseen (OKM 2017, 18–19). Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi käyttäytyy herkemmin aggressiivisesti myös myöhemmin elämässään. Aggressiivisen käyttäytymisen parhaana ennaltaehkäisyä pidetään vuorovaikutustaitojen opettelua. (Opetushallitus 2022a). Myös empatian puutteella on nähty yhteys kiusaamiseen (OKM 2017, 18–19). Empatia tarkoittaa kykyä asettua toisen asemaan kuvitteellisesti ja eläytyä toisen tunteisiin ymmärtäväisesti. Se on tunteiden, tarpeiden ja viestien tunnistamista ja niihin vastaamista. (Mieli ry 2022.) Vuorovaikutustaidot perustuvat empatiakyvyille (Saarikivi & Martikainen 2019, 23). Empatiakykyinen pystyy ymmärtämään myös nonverbaalisia eli sanattomia viestejä ja eleitä (Mieli ry 2022).

Arkuudella ja syrjäänvetäytyvyydellä on nähty yhteys kiusatuksi tulemiseen. Toisaalta myös kiusaava, aggressiivinen lapsi voi joutua kiusatuksi ryhmässä eli niin kutsutuksi kiusaaja-uhriksi. (OKM 2017, 18–19.)

On tutkittu, että suomalaisten esiopetusikäisten lasten vertaissuhdetaidoissa on puutteita. Tutkimuksessa huomattiin, että kiusaajilla oli puutteita esimerkiksi vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidoissa, kuten tuen antamisessa ja konfliktien hallitsemisessa, sekä toisten huomioon ottamisessa, kuten kompromissien tekemisessä ja loukkaamisen välttämisessä. Kiusatuille yhteistä oli, että heillä oli haasteita sovittelua konfliktteja, antaa tukea tai palautetta muille lapsille sekä lähestyä vertaisiaan ja osallistua leikkiin. Kiusaaja-uhreilla oli taas Laaksosen (2014) mukaan puutteita vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidoissa sekä tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttämisen taidoissa. (OKM 2017, 18–19.)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteellinen ja säännöllinen harjoittelu vaikuttaa kiusaamisilmiöön siten, että se sulkee pois kiusaamisen mahdollistavia tekijöitä. Tunnetaidokkuus vaikuttaa mahdollisen kiusaajan kykyyn säädellä impulssejaan ja käytöstään, eikä kiusaaja näe tarvetta purkaa pahaa oloaan kiusaamalla muita. Samalla mahdollisen kiusaajan empatiakyky lisääntyy.

Tunnetaitojen harjoittelu puolestaan vahvistaa mahdollisen kiusatun itsetuntoa sekä auttaa pitämään puoliaan tilanteissa, joissa kiusaaminen olisi mahdollista. Näin kiusaaminen hankaloituu. Tunnetaidokkuus lieventäisi kiusaamisen tuomia ilmiöitä, verraten siihen, että kiusaamisen uhri tuntisi puolustuskyvyttömyyttä. (Lönnberg 2023, 74.)

4.4 Aikuisen rooli lapsen itsesäätelykyvyn ja tunnetaitojen kehityksessä

Pieni lapsi ei hallitse tunteenpurkauksiaan, sillä lapsella ei ole valmiuksia vielä säädellä tunteitaan. Sen seurauksena voi syntyä kiukkukohtaus. Lapsi voi mennä itsekin tolaltaan kiukunpurkauksestaan, jolloin hän saattaa pelätä, ettei aikuinen hyväksy häntä enää. (Opetushallitus 2022b.) Tunteiden takana on yleensä jokin tarve. Tarpeiden tunnistaminen tunteiden takaa lisää tunnetaitoisuutta. Ihminen ei välttämättä tiedosta, mitä todellisuudessa tarvitsee, jolloin alitajunta saattaa viestiä pelkästä tunteesta. (Lahtinen & Rantanen 2019, 47.) Aikuisen tehtävä on esimerkiksi tukea lapsen itsesäätelyn ja tunnetaitojen kehittymistä opettamalla lasta hyväksymään kaikki tunteet ja auttamalla niiden käsittelemisessä ja sanoittamisessa (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä). Lapsi tarvitsee Herzbergin ja Gunnarin (2020) mukaan aikuisen tukea tunteiden säätelyyn, sillä siihen tarvittavat aivoalueet eivät ole lapsella vielä kehittyneet (Sohlstén-Nederström ym. 2022, 199). Siksi aikuisella on tärkeä rooli kanssasäätelijänä ongelmaratkaisutaitojen, itsesäätelytaidojen ja yhteistyötaitojen suunnannäyttäjänä (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen; Koivuniemi ym. 2021, 269). Tutkimusten (Gärtner 2019; Karabay 2019; Perry 2019) mukaan myönteinen, sensitiivinen, lapsen tunteisiin ja tarpeisiin vastaava kanssasäätely tukee lapsen säätelytaitojen kehitystä parhaiten (Koivuniemi ym. 2021, 269).

Aikuisella on merkittävä rooli lapsen minäkuvan rakentumisessa, sillä lapsi rakentaa itsetuntoaan ympäristöstä saaduista palautteista. Aikuisen negatiivinen suhtautuminen itseensä säteilee helposti lapsen itsetuntoon. Aikuisen puhe omasta kehonkuvastaan tai osaamisestaan vaikuttaa helposti siihen, kuinka lapsi näkee itsensä. Se, miten aikuinen puhuu lapselle sekä huomioi lapsen toiminnan ja tunteet, ovat jatkuvaa niin tietoista kuin tiedostamatonta palautetta lapselle. Lasta ei tule kuitenkaan suojata kaikilta ikäviltä asioilta, sillä

pettymykset ja negatiiviset tunteet ovat osa elämää. Oleellista on opettaa lasta käsittelemään negatiiviset tunteet ja luoda turvallinen tila epäonnistumisten kokemuksille. Aikuisen on tärkeää kiinnittää huomiota omaan toimintaansa, äänensävyynsä ja siihen, kuinka kohtaa lapsen. Jos lasta kielletään tai torutaan, olisi tärkeää täsmentää, että palaute kohdistuu lapsen toimintaan, ei lapseen itseensä. Työpaikoillakin aikuisten tulisi puhua korjaavasta palautteesta keskenään työyhteisössä. Palaute kohdistuu työhön, ei työntekijään. Samaa korjaavaa palautetta tulisi antaa lapselle hänen toiminnastaan. (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä.)

5 LAPSEN OSALLISUUS

Varhaiskasvatustalain 2018/540 mukaan varhaiskasvatuksessa tulee varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin huomioiden lapsen ikä ja kehitys (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 20. §). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa toteutetaan inklusiivista varhaiskasvatusta. Sillä tarkoitetaan kaikille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa jokaisen lapsen mahdollinen yksilöllinen pedagoginen ohjaus tai hänen tarvitsemansa tukitoimet järjestetään lapsen varhaiskasvatustyksikössä. Inklusio perustuu yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon, minkä mukaan jokaisen tulee tulla nähdyksi ja kuulluksi. Se estää sosiaalista ja koulutuksellista syrjäytymistä sekä lisää lasten ja perheiden osallisuuden kokemusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Kangas ym. 2021, 59.)

Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee omassa ympäristössään tulewansa nähdyksi ja kuulluksi. Lapsella on varhaiskasvatuksessa oikeus osallisuuteen. Henkilöstön tulee kunnioittavasti kuunnella lasten ajatuksia ja mielipiteitä. Lapsi tulee hyväksyä omama itsenään. Lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Osallisuus on yksilön oikeuden lisäksi vuorovaikutuksessa rakentuva yhteisöllinen ilmiö, joka rakentuu arvostavassa ilmapiirissä. (Kangas ym. 2021, 74–76.) Kun lapsi kohdataan kunnioittavasti ja lasta kuunnellaan, vahvistuvat lapsen vaikuttamisen ja osallisuuden taidot. Lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sekä sääntöjen ja luottamuksen merkitystä, kun he yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa. (Opetushallitus 2022a, 27.) Lapsen osallisuuden toteutuminen vaatii vastavuoroisen luottamussuhteen aikuisen ja lapsen

välillä; aikuisen on luotettava lapsen kykyihin ja lapsi aikuisen tukeen (Turja & Vuorisalo 2022, luku 2: Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa).

Osallistuminen on eri asia kuin osallisuus. Lapsi voi esimerkiksi seurata toimintaa ja olla siten osallisena halutessaan olla osallistumatta itse toimintaan. Osallisuus antaa mahdollisuuden omien ajatusten esittämiseen sekä omien valintojen tekemiseen. Kunnioittava kohtaaminen ja kuulluksi tuleminen lisäävät oppimiskykyä ja motivaatiota selviytyä haastavistakin tilanteista niin yksin kuin ryhmässäkin. (Opetushallitus 2018.) Olisi hyvä puhua ”osallisuuteen mahdollistamisesta” kuin ”osallistamisesta”. Osallistaminen on terminä autoritaarisempi ikään kuin lapsi olisi kasvattajan toiminnan kohde eikä vapaatahtoinen subjekti. (Turja 2020, luku 3: Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa.)

6 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Pedagogiikka tarkoittaa opettamista tai ulkopuolelta tapahtuvaa ohjaamista. Se on myös vuorovaikutuksen muoto. Pedagogiikka on läsnä kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa ja kehittämisessä ollessaan tavoitteellista, leikkiä, toiminnallista, vuorovaikutusta ja yhteistyötä. (Kangas ym. 2021, 12–13.)

Viime vuosina varhaiskasvatuksessa ja koulumaailmassa on ollut pinnalla positiivinen pedagogiikka (Mäkelä 2023; OAJ 2019; Uusitalo-Malmivaara ym. 2017; Yle 2015; Yle 2018; Yle Lapset 2021). On tutkittu, että negatiivisella ajattelulla on taipumus peittää positiivisetkin asiat mielessä. Siksi onkin tärkeää etsiä ja vahvistaa tietoisesti hyviä asioita ja tunteita käyttääkseen niitä voimavarana. Tämä on positiivisen pedagogiikan pääsanoma, jota tulisi opettaa lapsillekin. (Leskisenoja 2019, osa 1: Supersankaruuden pedagogiikka.)

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian tieteeseen, joka sai nykymuodossaan alkunsa Yhdysvalloissa professori Martin Seligmanin työstä 2000-luvun taitteessa. Positiivisen psykologian pyrkimyksenä on hyvinvoinnin kukoistus, jolloin psykologinen, emotionaalinen ja sosiaalinen hyvinvointi ovat huipussaan. (Leskisenoja 2019, osa 1: Supersankaruuden pedagogiikka.) Positiivista pedagogiikkaa kutsutaan myös vahvuuskasvatukseksi, jonka keskiössä ovat lapsen vahvuudet, osallisuus ja myönteiset tunteet (Trogen 2020, osa 1: Aikuisen tunnetaidot).

Hyvinvoinnin voi sanoa kulminoituvan myönteisiin tunteisiin, joita ovat muun muassa tyytyväisyys, ilo, toiveikkaus, myötätunto, rakkaus, innostus, onnellisuus ja kiitollisuus. Näillä tunteilla on moninaisia positiivisia vaikutuksia siihen, kuinka toimimme. Myönteiset tunteet vähentävät negatiivisten tunteiden haitallisia vaikutuksia, kuten sykkeen ja verenpaineen kohoamista. Ne myös lisäävät optimismia, sinnikkyyttä ja kykyä toipua vastoinkäymisistä. Myönteiset tunteet myös parantavat ongelmanratkaisukykyä, oppimista sekä luovuutta. Positiiviset tunteet parantavat ja pitävät yllä hyviä ihmissuhteita, ja hyvät ihmissuhteet lisäävät hyvinvointia. (Leskisenoja 2019, osa 1: Supersankaruuden pedagogiikka.)

Lapsen itsetunto ja usko omaan kykyihin ovat yhteydessä lapsen itsesäätelytaitojen harjoitteluun. Lapsi tarvitsee positiivista palautetta harjoitellessaan itsesäätelytaitoja. (Koivuniemi ym. 2021, 297, 319.) Aikuisilla voi olla taipumus huomauttaa lasta enemmän kielteisistä asioista kuin kehua ja kannustaa kaikista lapsen onnistumisista. Aikuisten tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka suhtautuu ja reagoi erilaisiin tilanteisiin. Jokainen lapsi onnistuu päivittäin jossain. Lapsen näkeminen hänen vahvuuksiensa kautta voimaannuttaa lasta ja auttaa terveen itsetunnon rakentumisessa, joka kantaa pitkälle aikuisuuteen. (Kangas ym. 2021, 98.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee uskoa aina lapsen mahdollisuuksiin ja samaa uskoa tulee siirtää myös vanhempiin (Väestöliitto 2020).

Kannustamalla lasta ja kiinnittämällä huomiota lasten vahvuuksiin lasten halu kokeilla ja opetella uusia asioita kasvaa. Saadessaan itseluottamusta onnistumisen kokemuksista lapset tuntevat kykenevänsä oppimaan lisää. (Opetushallitus 2016, 28.) Aikaiset myönteiset oppimiskokemukset vaikuttavat lapsen asenteeseen oppimisessa. Siksi onkin tärkeää vaikuttaa lapsen oppimisasenteen myönteisyyteen jo varhaiskasvatuksessa. Myönteisyyteen vaikuttavat muun muassa monipuoliset ja kohdennetut opetus- ja toimintamenetelmät, oppimisympäristön rakenne ja ilmapiiri sekä lasten kokemusten huomioiminen. (Ranta 2021, 70–71.) Positiivisen pedagogiikan arvoihin kuuluu lapsen osallisuus. Vaikuttaminen luo merkityksellisyyden tunnetta. (Väestöliitto 2020.)

Hyvinvoivat lapset käyttäytyvät asiallisesti, ovat ystävällisempiä, yhteistyökykyisempiä ja hyvätahtoisempia. Myönteisten tunteiden tukeminen auttaa lapsen hyvän ja terveen itsetunnon rakentumisessa. On kuitenkin olennaista muistaa, että negatiiviset tunteet ovat myös yhtä merkityksellisiä, sillä ne kuuluvat elämään. Negatiivisia tunteita ei kuitenkaan tulisi olla positiivisia enemmän vaan tärkeää on löytää niiden välinen tasapaino. Nämä myönteisten tunteiden vaikutukset pätevät niin aikuisiin kuin lapsiin. Lapsuuden emotionaalinen hyvinvointi mahdollistaa todennäköisemmin onnellisen ja tasapainoisen aikuisuuden. Onnellisen lapsuuden mahdollistaa kuitenkin hyvinvoivat aikuiset, niin vanhemmat kuin kasvattajat ja opettajat. Hyväksyvän ja lämpimän ilmapiirin luominen on aikuisten vastuulla. Edellä mainittuihin esimerkkeihin nojaten on todettavissa, kuinka tärkeää on panostaa hyvinvointiin, myönteisiin tunteisiin ja tunnetaitoihin. (Leskisenoja 2019, osa 1: Supersankaruuden pedagogiikka.)

7 KIELENKEHITYS VARHAISKASVATUKSESSA

Kielenkehitys ja sen tukeminen ovat oleellisin asia lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehityksessä (Dindar ym. 2020, luku 12: Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen). Jokaisen kunnan on huolehdittava siitä, että lapsella on mahdollisuus saada varhaiskasvatusta lapsen äidinkielellä: suomen, ruotsin tai saamen kielellä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 8. §). Varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on Opetushallituksen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan vahvistaa lasten kielellisten valmiuksien ja taitojen sekä kielellisten identiteettien kehittymistä (Opetushallitus 2022a, 25).

Lapset kasvavat kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti erilaisissa ympäristöissä, mikä korostaa vuorovaikutustaitojen sekä kulttuurisen osaamisen merkitystä. Tähän osaamiseen lukeutuu taito tunnistaa, kuunnella ja ymmärtää eri näkemyksiä sekä taitoa reflektoida omia asenteita ja arvoja. Vuorovaikutustaidoilla ilmaistaan itseään, kuunnellaan ja opetellaan asettautumista toisen asemaan sekä ratkaistaan ristiriitatilanteita. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten vuorovaikutustaitoja sekä kulttuurista osaamista. Varhaiskasvatuksessa vahvistetaan lasten mielenkiintoa teksteihin, kieliin ja kulttuureihin. Kehittyvät kielelliset taidot antavat tien osallisuuteen, tiedon hankintaan ja mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen sekä vaikuttamisen keinoihin.

(Opetushallitus 2022a, 42–43). Osallisuudella ja lapsilähtöisyydellä on yhteys kieli- ja kulttuuritietoiseen kasvatukseen, sillä se mahdollistaa tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä osallistua, toimia ja oppia omana itsenään (Malinen 2019, 95).

Varhaiskasvatuksessa lapsen kielenkehityksen keskeiset osa-alueet jaetaan *vuorovaikutustaitoihin, kielen ymmärtämisen taitoihin, puheen tuottamisen taitoihin, kielen käyttötaitoihin, kielelliseen muistiin ja sanavarastoon* sekä *kielitietoisuuteen* (Opetushallitus 2022a, 43).

Kannustamalla kommunikointiin tuetaan **vuorovaikutustaitojen** kehittymistä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee kohdata lapsi sensitiivisesti, jotta lapsi kokee tullessa kuulluksi ja nähdyksi. Myös lasten non-verbaalisiin viesteihin vastaaminen on tärkeää. (Opetushallitus 2022a, 43.)

Kielen ymmärtämisen taitoja kehitetään kielellisen mallintamisen avulla. Arkinisissa tilanteissa kuvaileva ja tarkka kieli sekä toiminnan sanallistaminen ja keskusteleminen tukevat lapsen sanavaraston kehittymistä. Erytystukena voi käyttää myös viittomia, kuvia tai esineitä. (Opetushallitus 2022a, 43.)

Lasten puheen tuottamisen taitojen kehittämistä ohjataan ja seurataan varhaiskasvatuksessa. Lapsia kannustetaan puhumaan niin aikuisten kuin lasten kanssa erilaisissa tilanteissa. Näin lapsi oppii käyttämään ja ymmärtämään puhuttua kieltä. Lasten **kielen käyttötaitoja** harjoitellaan kerronnalla, puheella, eri teksteihin perehtymällä, eläytymisellä sekä hyvien tapojen ja huumorin harjoittelun avulla. Tavoitteena on harjoitella tilannetietoista kielenkäyttöä. (Opetushallitus 2022a, 43.)

Sanavaraston ja kielellisen muistin laajentuminen monipuolistaa lasten kielellistä ilmausta. Arkinen keskusteleminen, eri asioiden nimeäminen, kielellä leikkittely, kuvaavien sanojen käyttö, laululeikit sekä satujen ja lorujen lukeminen vahvistavat tätä. (Opetushallitus 2022a, 43.) Lapsille lukeminen voi olla spontaania, mutta välillä sen olisi hyvä olla myös suunnitelmallista; mitä pedagogisia tavoitteita satuhetkellä on, millaisia teemoja käsitellään tai kuinka saada lapset innostumaan. Vaikka satuhetki voi olla pedagoginen aikuisen toimesta, tulisi lasten myös välillä vaikuttaa kirjan valintaan. Lukiessa tekstiä ai-

kuinen voi pohjustaa ja ennakoida tapahtumia yhdessä lasten kanssa. Sana-varastoa kartuttaessa aikuisen on hyvä sanallistaa lukemaansa, selittää termejä auki ja havainnollistaa. Satuhetken sisällä lukija voi esittää kysymyksiä lapsille ja osallistaa heitä. Eläytymällä juoneen lukija saa yleensä lapsen keskittymään lukuhetkeen. (Malinen 2019, 153–156.)

Kielitietoisuuden kehittymistä tukee eri kielten havainnointi lähiympäristöstä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee innostaa lapsia kirjoitetun ja suullisen kielen pariin sekä myös vähitellen kirjoittamisen ja lukemisen harjoitteeseen. Tarkoituksena on tukea kehittymistä kiinnittämällä huomiota lasten äännteisiin, tavuihin ja sanoihin sekä niiden rakenteisiin ja merkityksiin. (Opetushallitus 2022a, 43.) Lapsi oppii kaikki äännteet yleensä 5–6-vuotiaana. Eniten opettelua vaativat S- ja R- äänne, koska ne tarvitsevat puhe-elinten tarkkaa yhteistyötä. (Duodecim Terveyskirjasto 2021.)

8 SATU

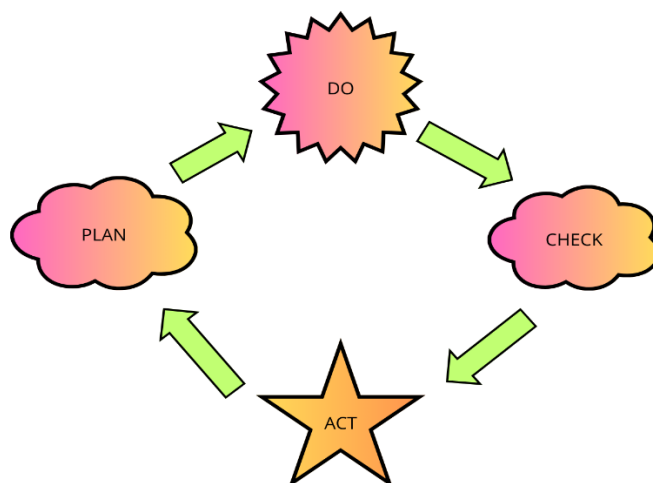
Satu on mielikuvituksellinen, opettavainen tai viihdyttävä kertomus, joka ei ole totta. Lastensatujen perinne ulottuu Kivilaakson (2010) mukaan 1800-luvun romantiikan aikakaudelle, jolloin kansansatujen merkitys kasvoi suuresti. Tunnetuimpana satukokoelmana pidetään *Grimmin satuja*. Suomessa Zacharias Topelius (1818–1898) vaikutti lastenkirjallisuuden kehitykseen. Tove Jansson tunnetaan taas myöhempanä satukirjallisuuden uudistajana *Muumi*-kirjoillaan. (Suvanto & Ukkola 2020, luku 14: Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena.)

Saduissa esiintyy yleensä selkeä juonirakenne, jota lapsen on helppo seurata. Tunnekieli tulee lapselle tutuksi satujen välityksellä, ja satujen avulla lapsi voi tutkailla omia tunteita tai pelkojaan. Mäen ja Arvolan (2009) mukaan saduissa tulisi esiintyä hyvyys ja pahuus. Hyvyys ilmentää positiivisia tunteita, kun taas pahuus edustaa negatiivisia tunteita. Näin lapsi pystyy samaistumaan eri tunteisiin. Satujen ominaisuus on se, että hyvä voittaa pahan, millä halutaan opettaa oikeudenmukaisuutta, sinnikkyyttä ja toiveikkuutta. (Suvanto & Ukkola 2020, luku 14: Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena.)

Lapselle lukeminen kehittää lapsen mielikuvitusta, kielellisiä taitoja, eläytymis- ja empatiakykyä. Lukemisen on todettu lisäävän moninkertaisesti lapsen sanastoa, mikä näkyy myöhemmin kouluikässä. Lapselle lukeminen edesauttaa lapsen oppimista, sosiaalisia taitoja sekä itsevarmuuden kehittymistä. Tutkimusten mukaan (Heikkilä-Hattunen 2015) iltasadun lukeminen lapselle pidentää 1–6-vuotiaiden lasten yöunta jopa puolella tunnilla. Kirjat vahvistavat myös kuvittelukykyä. Yhteisistä lukuhetkistä hyötyy myös aikuinen. Lukeminen lisää hyvinvointia alentamalla stressitasoa sekä vahvistaa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta lisäten yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Suvanto & Ukkola 2020, luku 14: Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena.)

9 AINEISTONKERUU JA KEHITTÄMISEN MENETELMÄ

Käytän opinnäytetyössäni kehittämisen menetelmänä PDCA-mallia (Plan-Do-Check-Act), jossa erotetaan suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin sekä toiminnan eli edelleen kehittämisen vaiheet (Ikonen 2017, 141; Kalavainen 2014, 85). PDCA-malli on alun perin kehitetty 1950-luvulla teollisten tuotantoprosessien tehostamisen tueksi, mutta nykyään sitä sovelletaan yleisesti paljon muissakin yhteyksissä asioiden laadun kehittämiseksi. (Kalavainen 2014, 85.)



Kuva 1. PDCA-malli (Piirainen 2024)

PDCA-kehittämismalli näkyy opinnäytetyöni toteutuksessa seuraavasti: suunnittelin ja kirjoitin sadut (plan), toteutin (do) suunnittelemani satutuokiot, tein havaintoja sekä pyysin palautetta (check) pitämistäni tunneista lapsilta sekä vastuuhjaajana toimivalta varhaiskasvatuksen opettajalta, tein havainnoistani johtopäätöksiä sekä itsearviointia suhteessa työkalun toimivuuteen, ja lopulta

kehitin (act) työkalua saamani arvioinnin, palautteen ja omien havaintojeni perusteella. PDCA-sykli toteutui joka kerta jokaisen pitämäni satutuokion kohdalla.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin havainnointia eli observointia, jossa aineisto kerätään seuraamalla, tarkkailemalla ja havainnoimalla tutkittavasta kohteesta. Havainnointi kohdistuu yleensä ihmisten käyttäytymiseen ja toimintaan esimerkiksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Havainnot voidaan dokumentoida eri tavoilla, kuten muistiinpanoilla, äänittämällä, videoimalla tai valokuvaamalla. Sekä verbaalisesta että nonverbaalisesta ilmaisusta voi tehdä havaintoja. (Koppa 2015.) Havainnointitilanteessa voidaan kirjata suoria havaintoja ympäristöstä tai vuorovaikutuksesta, kontekstietoa tilanteesta eli olosuhdetekijöistä sekä havainnoitsijan omia subjektiivisia tuntemuksia ja oletuksia (Muotio 2022).

Opinnäytetyössä toteutettiin niin kutsuttua täydellistä havainnointia, jossa tutkija tai havainnoitsija on läsnä ja osallistuu itse myös toimintaan (Muotio 2022). Satutuokioiden aikana tein suoria havaintoja vuorovaikutuksesta lasten välillä sekä vuorovaikutuksesta itseni ja lasten välillä. Lisäksi havainnoin olosuhteiden ja ympäristön vaikutusta lasten olemiseen ja vuorovaikutukseen. Tein havaintoja myös omista odotuksistani, oletuksistani sekä ajatuksista opinnäytetyön aikana. Satutuokioiden aikana en dokumentoinut havaintojani vaan kirjasin havaintoni ylös satutuokioiden jälkeen. Muistiinpanoihin kirjasin suorat havaintoni satutuokioiden vuorovaikutuksesta, ympäristöstä sekä tapahtumista. Lisäksi kirjasin johtopäätöksiä tekemistäni havainnoistani. Dokumentointia varten ei tallennettu ääntä. Havaintojeni lisäksi aineistonani toimivat vastuuhaajalta sekä lapsilta suoraan saadut palautteet. Aineisto kerättiin yhteensä kuuden päiväkotivierailun aikana.

10 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

10.1 Aloitus

Pyysin opinnäytetyöhöni mukaan kymmenen vapaaehtoista esikoululaista toimeksiantajan kohderyhmästä. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja välitti lasten huoltajille kirjoittamani saatekirjeen opinnäytetyöstäni. Pohdin, millä perusteilla valitsisin osallistujat esikouluryhmästä, mikäli halukkaita osallistujia olisi

enemmän kuin kymmenen. Mietin, olisiko ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja valinnut lapset itse perustuen siihen, ketkä hyötyisivät eniten tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevistä satuhetkistä. Lopulta pidin tasavertaisimpana tapana valita osallistujat arpomalla. Arvontaa ei lopulta tarvinnut suorittaa, ja opinnäytetyöhöni osallistui seitsemän vapaaehtoista esikoululaista.

Opinnäytetyön toteutuksen alussa en tiennyt, olisiko kohderyhmässä muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia lapsia. Vieraskielisyyteen olisi tullut kiinnittää huomiota satutuokioiden aikana muun muassa siten, että lukemisessa tulisi mahdollisesti huomioida lukunopeus, puheen selkeys sekä pohtia tarinan kuvittamista. Koin, ettei vieraskielisyys vaikuttaisi satujeni sisältöön, ellei kohderyhmässä olisi useita muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia lapsia.

Pidin satutuokioita oivana tilaisuutena oppia suomen kieltä. Vaikka lasta rohkaistaan oppimaan uutta kieltä, ei hänen omaa äidinkieltään tai kulttuuriaan tule jättää huomioitta. Varhaiskasvatukseen osallistuminen on tärkeää maahanmuuttajataustaiselle lapselle, sillä se edistää merkittävästi lasta oppimaan suomea tai ruotsia niin arkisissa kuin ohjaustilanteissa. (Halme ym. 2011, 10–11.) Opinnäytetyöhöni ei kuitenkaan osallistunut lapsia, jotka olisivat puhuneet muuta kuin suomea äidinkielenään, joten vieraskielisyyttä tarvinnut huomioida.

Opinnäytetyötä suunnitellessani pohdin eri vaihtoehtoja työn toteutukselle. Näistä vaihtoehtoista yksi oli *sadutus*. Suomessa kehitetyssä sadutuksessa ideana on, ettei saduttaja määrittele tarinan aihetta, juonen kulkua tai sadun pituutta, vaan kertoja kertoo oman tarinansa. Saduttajan eli kirjoittajan ei tule esittää lisäkysymyksiä eikä johdatella. Sadutusta voidaan käyttää muun muassa suunnittelun välineenä, terapeuttisena tuotoksena tai pedagogisena toimintatapana niin lapsen kuin iäkkään ihmisen kanssa. Sadutusmenetelmää luonnehditaan avoimeksi, leikkisäksi, subjektiivisuutta korostavaksi, dialogiin pyrkiväksi, vapauttavaksi, luovaksi, voimavarakeskeiseksi ja kuuntelevaksi menetelmäksi. Sen avulla on mahdollista rakentaa kohtaava osallisuuden kulttuuri, jonka keskiössä on toisen arvostaminen ja kunnioittaminen. (Karlsson 2014, 20, 22, 24–25.)

Tutustuessani sadutukseen paremmin katsoin, ettei se olisi itselleni työmenetelmänä mieluisa eikä mahdollisesti toimivakaan. Koska sadutuksessa ei tule

johdatella kertojaa, eikä tarinoiden pituutta tule määrittellä, pelkäsinkin, etten saisi tarpeeksi aineistoa työlleni. Riskinä olisi, että lasten tarinat olisivat lyhyitä ja sisältöiltään mitä vain. Sadutuksen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun yhdistäminen vaikutti liian haastavalta ja riskialttiilta opinnäytetyötä ajatellen.

Halusin käyttää vapaammin luovuuttani ja kirjoitin itse sadut kesällä vuonna 2023. Sadut olivat kuitenkin avoimia kaikille muutoksille ja muokkauksille. Kirjoittamani sadut käsittelivät niitä teemoja ja aiheita, joita koin tärkeäksi nostaa esiin 5–6-vuotiaiden lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa. Kirjoitin neljä tarinaa, jotka nimesin seuraavasti: *Jännitys*, *Käpylehmiä ja mustikoita*, *Kiukku* ja *Kevätjuhla*. Kirjoittamani tarinat ovat suunnattu 5–6-vuotiaille lapsille. Satujen päähahmoksi loin *Ruostesorsan*, joka asuu perheineen Suppilovahverolaaksossa. Ruostesorsa aloittaa uudessa Suppilovahverolaakson päiväkodissa päivähoidon eikä tunne sieltä vielä ketään. Tarinat käsittelevät erilaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita sekä erilaisia tunnetiloja, kuten jännitystä, helpotusta, pelkoa, ärtymystä, mustasukkaisuutta, iloa, katumusta ja intoa. Erilaisten tunteiden käsittely linkittyy saduissa arkisiin tilanteisiin ja tapahtumiin runsaalla mielikuvituksella maustettuna saduille ominaisella tavalla. Tarinoiden keskellä esiintyy kysymyksiä, joita voi pohtia yhdessä lasten kanssa, kuten ”*Toimiko tarinan henkilö oikein? Olisiko tilanteessa voinut toimia eri tavalla?*” Näin satuhetket tukevat osallisuutta, jota pidetäänkin nykyään yhtenä tärkeänä elementtinä varhaiskasvatuksessa (Kangas ym. 2021, 97). Osalle satutunneista kehittelemäni toiminnallisia tehtäviä.

10.2 Jännitys

Istuuduin lasten tasolle lattialle istumaan, jotta saisin heihin hyvän kontaktin. Kerroin heti ensimmäisen satuhetkeni alussa, että minua jännitti tulla uuteen tilanteeseen. Kysyessäni, jännittikö lapsia, joku vastasi myöntävästi. Halusin luoda alusta alkaen mahdollisimman turvallisen ja avoimen oppimisympäristön sekä antaa itsestäni helposti lähestyttävän ja turvallisen vaikutelman. Onnistuneen vuorovaikutustilanteen luomisessa on tärkeää luoda turvallinen psyykinen ympäristö. Tällöin lapsi kokee turvalliseksi kertoa ajatuksistaan sekä kokee tulevaisuutensa kuulluksi ja nähdyksi. Yhdessä sovitut säännöt mahdollistavat

toimivan ryhmätyön ja tasavertaisen kohtelun muita kohtaan ryhmässä. (Laaksonen 2022, osa 2: Taitavasti kavereiden kanssa.) Sovimmekin aluksi yhteiset säännöt tuokioillemme: kunnioittaisimme toisiamme, emme puhuisi toistemme päälle, puheenvuoroa pyydetäisiin viittaamalla ja kuuntelisimme jokaisen puheenvuoroa. Ensimmäisen sadun teemana oli päivän teemaan sopivasti *jännitys*.

Tunteiden kehollisuus heijastuu puhuttuun kieleen (Dindar ym. 2020. luku 12). Käsittelimme tätä sadussa "perhosa vatsassa" -kielikuvan avulla sekä keskustelimme siitä, missä kohti kehoa jännitys on tuntunut. Käsittelimme jännitystä myös sadun keskellä esitettyjen kysymysten mukaan: *"Milloin sinua on jännittänyt? Miltä se on tuntunut? Onko siihen auttanut jokin?"*. Lapset osasivat nimetä tapahtumia, milloin heitä on jännittänyt.

Jännitys -sadussa käsitellään ryhmään tulemistä uutena jäsenenä, kun satujen päähenkilö Ruostesorsa aloittaa uudessa päiväkodissa päivähoidon. Esitin lapsille seuraavat kysymykset: *"Mitä Ruostesorsalle voisi sanoa uutena tulokkaana? Miten uusi lapsi tulisi toivottaa tervetulleeksi ryhmään? Mikä sinusta tuntuisi kivalta, jos tulisit uutena lapsena uuteen ryhmään?"*. Aihe oli lapsille helposti samaistuttava, etenkin yhdelle lapselle, joka oli vastikään muuttanut toiselta paikkakunnalta. Lapset vastasivat muun muassa seuraavasti: *"Voisi näyttää paikkoja."*, *"Antaa tervetuliaislahja."* sekä *"Ottaa mukaan leikkiin"*.

Halusin käsitellä sadussa myös toisten erilaisuuden hyväksymistä ja toisten tarpeiden huomioonottamista.

"Mitkä nuo ovat?", Ruostesorsa kysyi ja osoitti keltaista asua. *"Tämä on kura-asu"*, vastasi Masa-Lammas. Ruostesorsa ei ollut ennen nähnyt moista. *"Minun tulee käyttää tätä kura-asua, kun sataa. Jos villani kastuu, siitä tulee todella painava ja takkuinen."*, Masa-Lammas selitti. *"Lisäksi tämä suojaa mudalta"*. *"Ahaa, ymmärrän"*, Ruostesorsa nyökkäsi. Hän näki myös, kuinka Ahma Ahmatti työnsi kypälänsä sinisiin saappaisiin. *"Suojaavatko nuo kypäliäsi vedeltä?"*, Ruostesorsa päätteli ja kysyi opettajaltaan. *"Kyllä, tykkään pitää karvaiset kypäläni kuivana"*, Ahmatti vastasi hänelle lempeästi. Riikinkukko-Ike taas aukaisi hulppean sateenvarjonsa. *"En halua, että kauniit sulkani kastuvat"*, Riikinkukko-Ike sanoi lymyillen kauniilla äänellään. *"Hmm...Olemme kaikki erilaisia ja meillä on omat tarpeemme"*, Ruostesorsa pohti mielessään. *Hänestä oli mielenkiintoista oppia tuntemaan uusia päiväkodin lapsia ja aikuisia."*

Tarinan lopussa Ruostesorsa menee uteliaana katsomaan, mitä muut lapset pelaavat pihalla. Kysyessäni lapsilta, mitä voisi tapahtua seuraavaksi, ehdottivat he näin: *”Hahmot ottaisivat Ruostesorsan mukaan peliin.”*, *”Joku voisi suuttua.”*, *”Opettaja kiittää muita, että he ottavat mukaan uuden lapsen.”* sekä *”Joku tulee kateelliseksi.”*

10.2.1 Havainnointi ja palaute

Havainnoin, että lapset kuuntelivat tarkasti. Tarkkaavaisuuden huomasin esimerkiksi siitä, että lapset muistivat alussa mainittuja pieniä yksityiskohtia. Mielenkiintoinen huomio myös oli, kuinka lapset tekivät oletuksia tarinan hahmojen sukupuolista, vaikken ollut niitä määritellyt, kuten *”Eikö se voisi leikkiä sen uuden pojan kanssa”*. Lapset kertoivat tykkäävänsä tarinasta ja ottivat itsenäisesti ”peukkuäänestyksen”, jossa peukalo ylöspäin tarkoitti sitä, että tykkäsi tarinasta ja peukalo alaspäin sitä, ettei pitänyt siitä. Kaikki näyttivät peukaloa ylöspäin. Muuta palautetta lapset eivät antaneet.

Pohdin, oliko tarina liian lyhyt, sillä satutuokio kesti 15 minuuttia. Toisaalta huomasin, että kymmenen minuutin jälkeen lapset alkoivat liikkumaan levottomammin aloillaan. En ollut kiinnittänyt huomiota siihen, että olimme istuutuneet kuviollisen ”liikennematon” päälle, joka autoteineen ja kuvineen alkoi kiinnostamaan lapsia loppuajasta. Pohdin ensi kerralla olevan parempi istuutua erillisten alustojen tai patjojen päälle, jotka määrittelisivät tilan, jossa olla paikoillaan.

Vastuuohjaajanani toimiva ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja kertoi tykkäneensä tarinan osallistavuudesta. Hän pohti, voisiko päähahmo Ruostesorsaa visualisoida. Vastasin pohtineeni sitä, mutta kerroin mahdollisesti haluavani jättää visualisoinnin kuulijan mielikuvitukseen. En haluaisi johdatella, miltä oikea ruostesorsa näyttää. Kyseessä oli kuitenkin satu, eikä koko tarinan miljööhahmoineen ollut realistinen. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, ettei kukaan lapsista kysynyt, mikä ruostesorsa, ”öttimönkiäinen” tai muu tarinan hahmo oli tai miltä ne näyttivät. Siksi en myöskään kokenut tarpeellisena kuvailla niiden ulkonäköä. Painoin varhaiskasvatuksen opettajan palautteen kuitenkin mieleeni ja jäin pohtimaan asiaa.

10.3 Käpylehmiä ja mustikoita, osa 1

Seuraava kirjoittamani satu *Käpylehmiä ja mustikoita* on kaksiosainen. Koska satu oli pidempi kuin ensimmäinen (*Jännitys*), epäröin, jaksaisivatko lapset kuunnella sen kokonaan. Päätinkin lukea vain ensimmäisen lyhyemmän osan, mikä osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Tuona päivänä päiväkodilla oli lelupäivä, ja pystyin havaitsemaan lasten ajatusten olevan muussa hauskemmassa puuhassa. Pohdin, ettei keskittymistä vaativia kuuntelutehtäviä välttämättä kannattaisi suunnitella hauskoille teemapäiville, mikäli siihen olisi mahdollisuus vaikuttaa.

Olimme tällä kertaa eri luokkatilassa kuin viimeksi. Huone oli pieni ja rauhallinen, eikä siellä ollut samalla tavalla ärsykeitä kuin edellisessä huoneessa. Käpylehmiä ja mustikoita -tarina käsittelee mustasukkaisuutta kaverisuhteessa. Lapset eivät tieneet, mitä mustasukkaisuus tarkoittaa. Kertoessani sadun esimerkin avulla sen tarkoituksen, hoksasi yksi lapsi olleen joskus mustasukkainen. Sadusta ei noussut sen koommin kommentointia. Lapset kertoivat tykkäävänsä tarinan päähahmosta, Ruostesorsasta.

Koska edellisellä kerralla oli ollut puhetta tarinan visualisoinnista, toteutin piirrostehtävän. Lapset saivat piirtää ja värittää vapaasti saduissa kuulemiaan hahmoja. Näin lapset ilmensivät muille ryhmäläisille sekä myös itselleen, millaisina näkivät hahmot.

10.3.1 Havainnot ja palaute

Piirrostehtävä toi esiin lasten mielikuvituksen, sillä en ollut halunnut kuvailla hahmojen ulkonäköä lainkaan. Oli mielenkiintoista havaita, ettei kenelläkään lapsella ollut vaikeuksia aloittaa piirtämistä vaan jokaisella vaikutti olevan oma visio mielessään. Huomasin myös, ettei kukaan kommentoinut tai arvostellut kenenkään työtä, mikä olisi voinut olla mahdollista erilaisten visioiden takia.

Kysyessäni varhaiskasvatuksen opettajalta kehitysideoita seuraaville satuhetkille ehdotti hän sadutusta, jotta lapset pääsisivät myös itse tarinoimaan. Vastasin pohtineeni sadutusta myös vaihtoehtoisena työmenetelmänä, mutta epäroineeni sen haasteita. Kerroin haluavani soveltaa sitä, mutten tiennyt toistaiseksi, miten.

Alun perin olin ajatellut, että jokaiseen satutuokioon kuluisi aikaa 30 minuutista 45 minuuttiin. Sadun lukeminen ja siihen liittyvä keskustelu oli kuitenkin jälleen käyty alle 15 minuutissa. Pohdin toistamiseen, oliko satuhetki liian lyhyt. Huomasin kuitenkin, kuinka kymmenen minuutin jälkeen lasten levottomuus alkoi kasvamaan. Tästä päättelin, että pitämäni tuokiot olivatkin ehkä sopivan mittaisia. Onkin todettu, että koululaiselle jo 20 minuutin keskittymisaika on hyvä (Yle 2022). Tästä voisi päätellä, että esikoululaiselle 15 minuuttia on riittävä aika keskittymiselle. Pohdin, etten ehkä voisi vaatia heiltä enempää.

10.4 Käpylehmiä ja mustikoita, osa 2

Käpylehmiä ja mustikoita -tarinan toinen osio kertoo syysretkestä, jonne Suppilovahverolaakson päiväkodin väki suuntaa. Retken tarkoituksena on matkata syvälle hämärään metsään tutkimusmatkalle keräten samalla myös mustikoita piirakkaa varten. Tämä tarina on pidempi ja juonellisesti jännittävämpi. Sadun lukijan on hyvä eläytyä tarinaan, sillä se lisää kuulijan mielenkiintoa (Malinen 2019, 156). Siksi luin tarinan kuiskien hämärässä huoneessa otsalampun valossa tarinan teemaan kuuluen. Tämä efekti selkeästi lisäsi lasten keskittymistä.

”Metsä oli niin tiheä, ettei siellä kaikunut. Se tarkoitti sitä, että jos joku ryhmästä eksyisi, ei muiden huudot välttämättä kuuluisi kovin kauaksi. Ahma Ahmatti oli yhdessä lasten kanssa laatinut säännöt retkelle. (Mitä sääntöjä ryhmä olisi yhdessä päättänyt retkelle?)”

Kun tarinassa oli aika pohtia yhdessä retken sääntöjä, toivoin jokaisen lapsen keksivän ainakin yhden säännön. Lasten vastaukset liittyivät lähinnä retkivärustukseen: *”kumikengät”, ”rukkaset”, ”syysvaatetus”, ”heijastin, koska on pimeää”*. Vaikkei tarinassa mainittu vesistöistä, osa lapsista kuvitteli sellaisen olevan metsässä: *”onki, että voi onkia”, ”uimavaatteet, että voi uida”, ”kellukkeet”*. Näistä vastauksista heijastuu se, mitä lapset itse ovat pakanneet retkelle mukaan. Johdateltuani, mitä muita sääntöjä retkelle tarvittaisiin, hoksasivat lapset, että *”retkellä pitää pysyä porukassa”* ja *”pysyä aikuisen lähellä”*.

Juonen tiivistyessä Ruostesorsa eksyy muusta porukasta synkkään metsään. Tarina saa kuitenkin onnellisen lopun, kun otsalamppueläin pelastaa hänet. Esitin lapsille kysymyksen: *”Mitä muut mahtoivat sanoa tai miten he reagoivat Ruostesorsan katoamiseen ja sitten löytymiseen?”*, johon he vastasivat: *”kiva,*

että sinut löydettiin”, ”olimme huolissamme”, ”että pitää katsoa eteensä”. Joku ehdotti, että *”Ruostesorsa olisi voinut yksin löytää takaisin päiväkodille”.* Toinen innostui, että *”metsässä olisi voinut olla hirvi”* ja että *”päiväkodin porukka olisi matkustanut hiiren selässä metsään.”* Tästä lasten mielikuvitus lähti rullaamaan lumipalloefektin lailla. He alkoivat kertomaan omia tarinoita siitä, mitä utoja otuksia yksisarvisista mörköihin he olivat joskus nähneet tai mukamas nähneet, lopulta nauraen toistensa hassuille tarinoille.

10.4.1 Havainnot ja palaute

Tältä kerralta havaitsin erityisesti, kuinka jännittävä satu eläytymisineen aktivoi lasten mielikuvitusta runsaasti sekä innoittaa lasta omaan tarinankerrontaan. Sain vastuuhjaajalta kiitosta eläytymisestä. Hän piti otsalamppua ja pimeyttä hyvänä lisänä sadun rinnalle tuomaan jännitystä. En saanut kehitysideoita lapsilta tai vastuuhjaajaltani. Pohdin, saisinko tarpeeksi aineistoa ja näyttöä opettavaisten satujen toimivuudesta. Mietin, mistä tietäisin, oppivatko lapset tunne- ja vuorovaikutustaitoja näiden tuokioiden aikana. Saadessani kuitenkin neuvoja ohjaavalta opettajaltani tajusin, etten pystyisi mitenkään mittaamaan lasten taitojen kasvua näin lyhyessä ajassa. Pystyisin tekemään vain havainnot ja niiden sekä palautteiden avulla kehittämään työkalua paremmaksi.

10.5 Kiukku

Kiukku on hyvin samaistuttava tarina arkisesta maanantaipäivästä, jolloin kaikki ei suju aivan suunnitelmien mukaan. Tämä satu on interaktiivisempi eli vuorovaikutteisempi kuin muut satukokoelman tarinat. Sadun sisällä esitettävät kysymykset liittyvät pieleen menneisiin vuorovaikutustilanteisiin. Seuraavaksi avaan katkelmia sadusta sekä lasten vastauksia esittämiini kysymyksiin.

”Oli maanantaiaamu. Ruostesorsa ei olisi millään jaksanut nousta ylös, vaikka äitisorsa oli yrittänyt tovin häntä jo herätellä. Ruostesorsan pikkusisko tepasteli sängyn viereen ja heitti peiton sisarensa päältä. Ruostesorsaa ärsytti. ”En jaksa nousta”, se ajatteli. ”Mene pois!”, se huusi sisarelleen. Pienempi sisar säikähti ja kipitti pois huoneesta äitisorsan luo. (Olisiko Ruostesorsa voinut toimia toisin?)”

”Pyytää pikkusiskoa poistumaan”, ”houkutella Ruostesorsa suklaalla pois sängystä”, ”sanoa, että ei vielä”.

”...Ruostesorsa nousi ylös ja meni aamupalalle silmät sikkurassa. Pikkusisko katsoi Ruostesorsaa varovaisesti. Hänelle tuli paha mieli ja syyllinen olo, kun hän oli ollut äreä siskolleen.

(Mitä Ruostesorsa mahtoi sanoa sisarelleen seuraavaksi?)

”Pyytää anteeksi”, ”sanoa sori”.

”...Öttimönkiäistä ei näkynyt missään. Ruostesorsa kuuli, että Öttimönkiäiselle oli iskenyt flunssa. ”Tämäkin vielä”, Ruostesorsa murahti ja mietti, mitä hän tekisi ilman Öttimönkiäistä. Päivä aloitettiin harjoittelemalla laskemista kävyillä. Aamu tuntui edelleen nihkeältä ja Ruostesorsa olisi halunnut vain leikkiä. Laskeminen tuntui hankalalta. Ruostesorsaa ärsytti ja se nyrpisti nokkaansa: ”En osaa mitään. En halua laskea mitään, tämä on ihan typerää”, se tiuskaisi ja meni istumaan kannon nokkaan siivet puuskassa. ”**(Mitä opettaja Ahmatti voisi sanoa tässä tilanteessa? Tai kaverit? Mitä sinä teet, jos joku tuntuu päiväkodissa tai kotona hankalalta?)**”

”Ruostesorsan tulisi yrittää uudelleen”, ”olla sinnikkäämpi”, ”Ruostesorsa voisi kysyä opettajalta, voisiko se tehdä jotain muuta”, ”kysyä apua opettajalta”, ”tehdä jonkun helpomman tehtävän”.

”Myöhemmin vuorossa oli kuvataidetta ja tehtävänä oli piirtää syksyinen maisema. Ruostesorsa oli innoissaan, sillä hän tykkäsi piirtää. Hän aikoi piirtää värikkäitä lehtipuita. Ensin hän piirsi suuria lehtiä keltaisella värillä, mutta nyt hän tarvitsi oranssia. Ruostesorsa huomasi, että kaikki oranssit vahavärit olivat jo käytössä. Hän huomasi Herkko-Hiiren pulpetilla kyseisen värin. ”Hei minun vuoroni käyttää oranssia!”, Ruostesorsa huudahti. Herkko-Hiiri katsoi hölmistyneenä Ruostesorsaa. ”Mutta minä tarvitsen sitä nyt itse”, se tokaisi. Ruostesorsa huokaisi turhautuneena: ”Voit värittää tuolla keltaisella värillä välissä”. Ennen kuin Herkko-Hiiri ehti reagoida, Ruostesorsa nappasi oranssin värin Herkon pulpetilta. ”Hei opettaja! Ruostesorsa vei minulta värin!”, Herkko-Hiiri huudahti. **(Olisiko tilanteen voinut hoitaa eri tavalla, miten? Miten opettajan tulisi toimia?)**

”Hiiri voisi antaa Ruostesorsalle sen oranssin värin ja tehdä itse sillä keltaisella”, ”Ei saa ottaa toisen kädestä”.

”...Ruokailuun tuli lähteä siistissä jonossa, kaikki tiesivät jo sen. Onneli-Orava kiilasi Ruostesorsan edelle. ”Hei minä olen ennen sinua!”, Ruostesorsa huudahti. ”Lällislää, etkä ole”, Onneli-Orava irvisteli. Ruostesorsa menetti malttinsa, tarttui Onnelia sen hännästä ja kiskaisi hänet taaksensa. Onneli horjahti ja astui takanaan olevan Sointu-Sammakon varpaiden päälle. ”Auuuu! Hei mitä sinä teet?”, se kurnahti, ja pian olikin riita pystyssä. **(Mitä meni mönkään? Olisiko tilanteen voinut hoitaa eri tavalla ja miten siinä edetään?)**

”Ei saa etuilla ketään”, ”sanoa opettajalle”.

”...Kun Ruostesorsa oli viemässä astioita pois, hän kompastui ja kaatui. Onneksi häntä ei sattunut eikä astiatkaan menneet rikki. Ruostesorsa kuuli miten luokkalaiset Viima-Varis, Onneli-Orava ja Einar-Etana naureskelivat pöydässä. Ruostesorsaa nolotti. Hän tunsu, kuinka silmiin nousivat kyyneleet. **(Mitä tilanteessa pitäisi tehdä? Olisiko joku voinut toimia toisin, miten?)**”

”Niiden olisi pitänyt mennä auttamaan Ruostesorsaa”, ”Ei saa nauraa kenellekään.”

”Kun he olivat lähdössä kotiin äitisorsan kanssa, jokin ystävällinen ääni huudahti takaa: ”Haluaistiko tulla kanssani leikkimään vielä tänään?”, Sointu-Sammakko kysyi. Ruostesorsa oli hie-man hämillään. Hän ei ollut ennen leikkinyt kahdestaan Soinnun kanssa. ”Kyllä se sopii”, Ruostesorsa sanoi varovasti katsoen äitisorsaa, joka nyökkäsi myöntävästi. ”Ji-huu, kiva!” Sointu-Sammakko hihkui ja loikki saattamaan Ruostesorsan päiväkodin porteille. ”Nähdään myöhemmin!”, Sointu-Sammakko huusi Ruostesorsan perään. ”Ehkä tämä päivä ei ollutkaan sittenkään niin huono”, Ruostesorsa sanoi äidilleen. ”Taidat saada uuden mukavan ystävän”, äitisorsa hymyili ja otti Ruostesorsan kainaloonsa, kun he kävelivät matkalla kotiin.” **(Miten Ruostesorsan ja Sointu-Sammakon tapaaminen meni? Mitä he tekivät?)**

”Ne menivät kotiin samalla kyydillä”, ”Ne menivät nakkimaailmaan”, ”Ne menivät ratsastamaan yksisarvisilla”, ”Ne menivät karkkimaailmaan”, ”Ne pyysivät kavereita mukaan”, ”Ne pelasivat Inkan Aarretta”.

10.5.1 Havainnot ja palaute

Kiukku -satu on interaktiivisempi kuin muut satukokoelman sadut, ja se herki-stää lapset keskittymään syvemmin. Havaitsin, että lapsi, joka ei ollut ennen vii-tannut, halusi myös osallistua keskusteluun. Lapset kuuntelivat tarkasti, sillä he muistivat hahmoja, jotka olin maininnut vain kerran aikaisemmin. Satu he-rätteli myös mielikuvitusta, minkä viimeisimmän kysymyksen vastaukset pal-jastivat. Tämä tarina sisälsi muita enemmän konfliktitilanteita, joissa tunnetai-toja tarvitaan niiden ratkaisemiseksi. Pystyin tekemään havaintojeni perus-teella päätelmän, että kohderyhmän lapsilla on jo hyvät tunne- ja vuorovaiku-tustaidot. He tunnistivat oikean ja väärän sekä osoittivat empatiakykyä. Teimme lopuksi tutun ”peukkuäänestyksen”, jolla mittasin, tykkäsivätkö lapset osallistavammasta sadusta. He näyttivät peukkua ylöspäin eikä muutosehdo-tuksia ilmaantunut.

Kehittääkseni ”kiukku”-teemaa ottaisin mukaan jonkin aiheeseen liittyvän toiminnallisen tehtävän keskustelun rinnalle. Turhautuminen, kiukku ja viha ovat tunnetiloja, joihin itsesääätelykykyä vaaditaan erityisesti enemmän (Laaksonen 2022, osa 1: Minä ryhmän jäsenenä). Koen, että tähän teemaan olisi ollut hyvä pureutua lasten kanssa vielä lisää, jos se olisi ollut ajallisesti mahdollista.

Teemaan voisi liittää käsityötehtävän, jossa tehtäisiin aikuisen avustuksella ”kiukkulelu” ommellen tai virkatun. Pehmeä lelu toimisi kaverina ja tukena tunteidensäätelyssä sellaisissa tilanteissa, joissa lasta suuttuttaa. Suuttumuksen tunnetta voisi purkaa ensisijaisesti leluun, mikä mahdollisesti vähentäisi konfliktitilanteita päiväkotiarjessa. Tunteiden hallintaan tarkoitettu lelu voisi toimia ”kuuntelijana” ja ”halikaverina”. Siihen voisi ommella myös aistiärsyksiä, joita pystyisi napsuttelemaan tai puristelemaan lieventääkseen suurinta suuttumuksen tunnetta.

Teemaa voisi käsitellä myös draaman keinoin eli näytelmätehtävällä. Aikuinen kysyisi vapaaehtoisia lapsia mukaan eri draamakohtauksiin, jotka käsittelisivät erilaisia konfliktitilanteita. Tilanteet voisivat perustua esimerkiksi päiväkotiarkeen. Lapset ja aikuinen tai aikuiset yhdessä keksisivät näytelmäpätkiä, joita voisi harjoitella etukäteen ennen varsinaista tehtävää. Rooleja voisi vaihtaa halutessa siten, että aikuinen näyttelee lasta ja lapsi aikuista. Mikäli lapset olisivat rohkeita näyttelemään ilman aikuisen tukea, tulisi siihen kannustaa. Näytelmät esitettäisiin myöhemmin muulle ryhmälle. Tarkoituksena olisi pohtia yhdessä, mikä näytelmien tapahtumissa meni pieleen ja kuinka ne tulisi hoitaa. Aikuisen olisi hyvä käyttää tehtävän tueksi tunnesanastoa ja sanoittaa tapahtumia.

10.6 Tarinankerronta

Halusin antaa vuorostaan lapsille mahdollisuuden toimia tarinankertojina. Tarinankerrontatehtävä työmenetelmänä tunnetaitojen harjoittelussa vaikutti myös kokeilemisen arvoiselta tässä opinnäytetyössä. Esitin lapsille toiveen, että he käyttäisivät tarinassa Ruostesorsaa tai jotain saduissa mainittuja hahmoja. Muuten mielikuvitus olisi vain rajana. Pohdin etukäteen, olisiko tarinankerrontatehtävä haasteellinen esikouluikäisille. Mietin, osaisivatko he rakentaa yhte-

näistä, kronologista tarinaa. Epäröin myös, tulisiko tarinasta lyhyt tai lähtisivätkö lapset edes mukaan tällaiseen tehtävään. Tarinankerrontatehtävässä riskinä voisi olla se, ettei ujo ja arka lapsi uskaltaisi osallistua. Pohdin myös tarinankerrontatehtävän tarkoitusta opinnäytetyössäni ja sitä, mihin sillä pyrkisin. Olin kuitenkin avoin kokeilemaan minulle entuudestaan vierasta työmenetelmää.

Asettauduin lattialle mahalleni kynän ja paperin kanssa luodakseni rennon tunnelman ja paremman yhteyden lapsiin. He kävivät myös oma-aloitteisesti samaan asentoon minua vastakkain. Alun perin olin pohtinut, kirjaisinko sanasta sanaan kaiken heidän kertomansa tietokoneella, jotta kirjaaminen olisi nopeampaa. Päätin käyttää perinteistä kirjaamistapaa, sillä mielestäni tietokone häiritsisi yhteyttä minun ja lasten välillä. Minulla oli myös aavistus, että lapset saattaisivat kronologisen ja yhtenäisen tarinan sijasta kertoa tarinan aineksia eli sitä, mitä tarinassa voisi tapahtua. Lapset tarinoivat seuraavanlaisesti:

- *"Ne asuu Karkkimaassa, siellä on karkkimetsä ja karkkikaruselli."*
- *"Sitten siellä on Mörkö."*
- *Jättiperuna hyppii trampoliinilla*
- *Ruostesorsa matkustaa Englantiin kavereiden kanssa*
- *Glittersydän, joka on merenneito*
- *Kun tulee yö, mörkö hyppää perunan päälle*
- *"Ruostesorsa pelaa pleikkari 2 Batman -peliä."*
- *"Glittersydän on kaikkien kaveri, ne menee karkkikouluun."*
- *"Ne menee metsään yöllä, siellä on mörkökoira, joka on sen lemmikki."*
- *"Ne tapaavat prinsessan, joka on se glittersydän), jonka Ruostesorsa sitten pelastaa."*
- *Mörönlinna*
- *Batman puussa*

10.6.1 Havainnot ja palaute

Koen, että minun olisi pitänyt suunnitella tämä tuokio tarkemmin. Jäin pohtimaan työtapani toteutusta eikä siinä oikein ollut selkeää ideaa, mitä noudattaa. Lapset kertoivat asioita siinä järjestyksessä, kuin ne on listattu ylempänä. Oli hankala hahmottaa, rakensivatko lapset yhteistä tarinaa vai oliko jokaisella oma visionsa. Juonen ainekset olivat hyvin rönsyileviä ja osa teemaltaan irrallisia toisistaan. Jouduin esittämään joillekin tarkentavia kysymyksiä, sillä en aina ymmärtänyt mitä lapsi sanoi tai tarkoitti.

Tämä työtapa muistutti sadutusta, sillä kirjasin ja luin heidän kertomuksensa tuollaisenaan kyseisessä järjestyksessä. Lapset nauroivat keksimälleen tarinalleen. Olin aiemmin pohtinut, että olisin kirjoittanut lasten tarinan aineksista ehyemmän ja pidemmän sadun, jos sovittuja tapaamiskertoja olisi ollut enemmän. Pohdin myös omia odotuksiani. Olin alun perin visioinut, että lasten tarina tulisi sijoittumaan miljööseen, jonka olin itse luonut aiemmissa saduissani. Kritisoin omaa ajatustani jälkikäteen pohtiessani, mitä halusin sillä saavuttaa. Alitajuntainen tavoitteeni oli luultavasti ohjata lasten tarinasta omien odotusteni mukainen. Olin pitänyt kiinni ajatuksesta, että haluaisin lasten tarinassa esiintyvän minun luomani hahmot, jotta lasten tarinasta tulisi osa satukokoelmaa. Jälkikäteen pohdin, miksi halusin pitää siitä kiinni, sillä se ei ollut olennaista. Oleellista oli päästää lapset ääneen ja heidän mielikuvituksensa kuostamaan. Oli minun vuoroni olla avoimesti oppijan roolissa.

Huomasin, että vuorovaikutus minun ja lasten välillä, sekä myös lasten välillä keskenään, oli tällä kerralla erilainen runsaan osallisuuden ansiosta. Lapset lähtivät tehtävään innokkaasti mukaan ja kaikki heistä osallistuivat aktiivisesti. Tässä tehtävässä myös aiemmilla kerroilla hiljaisemmat lapset innostuivat selkeästi enemmän. Havaitsin, että lapset eivät puhuneet toistensa päälle vaan kunnioittivat toistensa puheenvuoroja. Tilanteessa, jossa lapset saavat vapaasti käyttää rajatonta mielikuvitustaan sekä tuoda sen myös ilmi, voisi olla hyvinkin todennäköistä, ettei omaa vuoroaan maltettaisi odottaa. Näin ei kuitenkaan käynyt. Heistä kukaan ei nauranut kenenkään ehdotukselle tai tyrmännyt kenenkään ideaa. Mielenkiintoinen havainto oli myös, ettei kukaan kyseenalaistanut kenenkään kertomusta sen todellisuudesta (esim. *”Ei noin voi tapahtua oikeasti.”*). Lapset innostivat toinen toistaan keksimään ja kasvattamaan yhteistä tarinaa. Heidän sujuva ja toistaan kunnioittava vuorovaikutus välitti hyvää tunne- ja vuorovaikutustaidokkuutta.

Tarinankerrontatehtävä oli nopeasti ohi. Kun lapset eivät keksineet enää tarinalle jatkoa, päätin improvisoida piirrostehtävän, jota he olivat myös toivoneet. Kerroin, että he saisivat piirtää heidän kertomastaan tarinastaan piirroksen. Siihen saisi halutessaan piirtää jotain lisää, mitä ei tarinassa ei vielä kuultu. Lapset tarttuivat heti tuumasta toimeen ja kaikilla vaikutti jälleen olevan oma visionsa. Havainnoin, että moni lapsista selosti ääneen piirtäessään, mitä piir-

roksessa tapahtui (esim. *"Nyt tämä lentää täältä ja menee tuonne"*). Piirtäminen oli siis kuin leikkiä ja tarinankerronta jatkui piirtäessä. Varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi minulle yllättyneenä, että myös lapsi, joka ei yleensä innostu piirtämisestä, uppoutui tähän täysin. Lopuksi toivoin, että jokainen näyttäisi ryhmälle piirroksensa ja kertoisi, mitä siinä tapahtuu.

Aika loppui kesken, mutta lapset saivat jatkaa piirrostaan halutessaan vielä myöhemmin päivällä. Mielenkiintoinen ja oleellinen havainto tarinankerrontatehtävässä oli se, etteivät lapset ilmaisseet tunnetiloja, esimerkiksi *"...sitten se oli iloinen, kun ne tuli sinne"* tai *"Mörkö oli todella vihainen"*. Lasten kertomukset olivat hyvin tapahtuma- ja verbipohjaisia eli he kertoivat vain "mitä nyt tapahtuu". Piirrostehtävien aikana lapset eivät myöskään sanoittaneet piirrettyjen hahmojen tunnetiloja, vaikka ilmeitä hahmoihin oli kuvattu.

Jäin pohtimaan, onko tarinankerronta työtapana sopiva tunnetaitojen käsitteelyyn. Mikäli sitä olisi mahdollisuus toteuttaa enemmän ja pienemmissä ryhmissä, voisi ajan myötä ilmetä myös tunnetiloja lasten tarinoissa. Koen piirtämisen olevan hyvä tuki tällaisten kerronnallisten tehtävien rinnalla, sillä piirroksista voi välittyä lasten omia tunnetiloja. Piirtäminen voi helpottaa vuorovaikutamista, jos huolia tai tunteitaan on muuten hankala ilmaista (Mielenterveys-talo s.a.). Piirrostehtävään voisi linkittää tunteiden käsittelyä esittämällä tunteisiin liittyviä kysymyksiä lapselle, esimerkiksi *"Miltä siitä hahmosta tuntuu nyt?"* tai *"Miksi tuo hahmo on surullisen näköinen?"*.

Koen, ettei tämän kerran ohjelma palvellut tunnetaitojen opettelua. Tuokiossa vaadittiin kuitenkin vuorovaikutus- sekä itsesäätelytaitoja, esimerkiksi vuoron odottamista, puheenvuoron antamista toiselle, toisen kunnioittamista ja huomiointamista. Tulin tulokseen, ettei tällainen työmenetelmä auttaisi minua koostamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin tarkoitettua työkalua. Menetelmä saattaisi toimia vanhempien lasten kanssa, muttei vielä esikoululaisten.

Pohdin jättäväni kaikesta huolimatta satukokoelmaan luvun sadutus- tai tarinankerrontaosiolle, jota työkalun käyttäjä voi kokeilla halutessaan. Näen tarinankerrontatehtävän edistävän mielikuvitusta ja kielenkehitystä. Sen tarjoama luovuus tuotti lisäksi paljon iloa lapsille. Pidän tarinankerrontaa kokeilemisen

arvoisena menetelmänä, sillä on mahdotonta tietää etukäteen, mitä hienoa siitä voi syntyäkään.

10.7 Kevätjuhla

Viimeinen satuhetki pidettiin eri tilassa kuin aikaisemmin meistä riippumattomista syistä. Luokassa oli iso pöytä, jonka ääressä istuimme. *Kevätjuhla* -satu on satukokoelman viimeinen, ja se käsittelee itsesäätelykykyä, katumusta, jännitystä, helpotusta, ylpeyttä ja odotusta. Tämä satu on kerronnallisempi ja vähemmän osallistavampi kuin muut kokoelman sadut.

Seuraavaksi käyn läpi tarinan osallisuutta vaatineet katkelmat ja lasten vastaukset kysymyksiini.

"Kaikki olivat innoissaan omista soittimistaan. Soitinten äänien sekamelska sai kuitenkin Ruostesorsan olon levottomaksi. "En jaksaisi olla paikallaan", se ajatteli. "Mikä soitin sinulla on?", Ruostesorsa kääntyi kysymään takana olevalle Öttimönkiäiselle. "Tällainen nokkahuilu", Öttimönkiäinen sanoi ja puhalsi kovasti nokkahuiluun hekotellen perään. Ruostesorsa yhtyi nauruun ja puhalsi kovaa myös omaan kukkopilliinsä. Öttimönkiäinen ja Ruostesorsa kuulivat matalan murahduksen. Ahma Ahmatti seiso i heidän vieressään ja hän ei näyttänyt tyytyväiseltä. (Mitä opettaja Ahmatti mahtoi sanoa Ruostesorsalle ja Öttimönkiäiselle?)"

"Ei saa häiritä", "Ruostesorsa ja Öttimönkiäinen pitää erottaa, jos eivät osaa olla vierekkäin".

"Opettaja Ahmatti laski neljään ja lähti säestämään. (Mitä voisi tapahtua, meneekö kaikki odotusten mukaan? Tapahtuuko jotain hassua? Miten opettaja Ahmatti reagoi? Miltä Ruostesorsasta tuntuu?)"

"Esitys menee hyvin", "Ruostesorsa unohtaa soittaa nokkahuilua, kun etsii perhettä yleisöstä", "Mörkö tulee sinne", "Mörkö rikkoo lavan".

"Esityksen jälkeen oli vuoro jakaa stipendit. Ahma Ahmatti oli kertonut, että stipendi tarkoittaa kiitosta ja osoitusta, siitä, missä on onnistunut lukuvuoden aikana. Öttimönkiäinen sai Hyvä kaveri- stipendin. Ahmatti kertoi, että Öttimönkiäinen on ollut kaikkien kaveri ryhmässä ja luonut ryhmään hyvää yhteishenkeä. Masa-Lamma s sai stipendin kuvataidetaidoistaan. Nyt oli Ruostesorsan vuoro. (Mistä Ruostesorsa mahtoi saada stipendin?)"

*"Siitä, että on tullut paikalle kevätjuhlaan", " * kerrotaan mörkötarina**"*

10.7.1 Havainnot ja palaute

Stipendin käsite vaikutti jäävän lapsille epäselväksi. *Mörkö* oli selkeästi ryhmän ”hittijuttu”, joka tuli esille lapsen vastauksessa saaden muut nauramaan mukana. Kun mörkötarinat eivät näyttäneet loppuvan, jouduin puuttumaan tilanteeseen. Koin uuden tilan, jossa olimme, epäsovivaksi satutuokiolle. Koska istuimme kaikki ison pöydän ääressä, en kokenut saavani yhteyttä kauempana istuviin lapsiin. Olin pitänyt satutuokioita kolmessa erilaisessa huoneessa ja saatoin todeta, että paras asetelma tällaiselle kuuntelutehtävälle oli istua ringissä lasten kanssa mahdollisimman lähellä heitä.

Pohdin ennen viimeistä satukertaa, minkä toiminnallisen tehtävän toteuttaisin. Mietin, että olisimme askarrelleet toinen toisillemme mitalit projektin päättymisen kunniaksi. Lisäksi viimeisessä tarinassa puhuttiin stipendeistä, joten ajattelin teemana ”palkitsemisen” tai ”kunnianosoituksen” sopivan viimeiseksi tehtäväksi. Pohdittuani aikani luovuin askarteluideasta. Halusin toteuttaa tehtävän, joka lisäisi yhteisöllisyyttä ja vahvistaisi lasten itsetuntoa.

Koska lapset olivat osoittaneet innostuksena piirtämistä kohtaan, päätin jälleen tuottaa erilaisen piirrostehävän. Jokainen kirjoitti paperiin nimensä. Ideana oli, että paperia siirrettiin pöydässä eteenpäin siten, että jokainen sai eteensä jonkun toisen paperin. Tarkoituksena oli piirtää tai kirjoittaa jotain kivaa jokaisen paperiin. Piirrosta voisi jatkaa saman aiheen mukaan, mitä aikaisemmat piirtäjät olisivat tehneet tai paperille saisi luonnostella jotain uutta. Mikäli haluaisi kirjoittaa jonkin kivan kehun toiselle, sai siihen apua itseltäni tai varhaiskasvatuksen opettajalta. *Mörkö* -aiheiset kuvat olivat kiellettyjä kuten myös muut pelottavat piirrokset. Lopuksi paperit palautettiin takaisin sille henkilölle, kenen nimi paperissa luki. Ideana oli, että jokainen sai itselleen piirustuksen, jossa näkyi kaikkien ryhmäläisen kädenjälki. Tehtävä kiteytyy ajatukseen, jossa lapsi saa kavereiltaan hyvän mielen piirustuksen, johon on myös kirjoitettu itsetuntoa vahvistavia asioita kyseisestä lapsesta.

Valitettavasti aika loppui kesken ja kaikki eivät ehtineet piirtää jokaisen paperiin. Lapset kuitenkin kertoivat tykänneensä uudenlaisesta tehtävästä. He tuntuivat olevan innoissaan siitä, mitä muut lapset piirsivät heidän omaan paperiinsa. Pidin tehtävää itsekkin toimivana, vaikka epäilin, onko se liian haastava

vielä esikoululaisille. Tehtävän voisi toteuttaa myös esimerkiksi siten, että ohjaaja kertoisi jokaisella paperinvaihdolla erikseen ohjeet, mitä tulisi piirtää, esimerkiksi *”Piirrä naurava lintu”* tai *”Piirrä kaverukset, jotka pitävät toisiaan kädestä kiinni”*.

Tehtävän tarkoituksena oli tuottaa hyvää mieltä, vahvistaa itsetuntoa sekä luoda yhteisöllisyyttä. Mielestäni tällainen luova tehtävä sopii hyvin tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Tehtävä kantaa myös positiivisen pedagogiikan periaatteita, johon kannustaminen ja kehuminen kuuluvat (Leskisenoja 2019, osa 1: Supersankaruuden pedagogiikka).

10.8 Vastuuhjaajan loppupalaute

Vastuuhjaajanani toiminut varhaiskasvatuksen opettaja näkee tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetteluun yhtenä tärkeänä osa-alueena puhuttaessa lapsen kehityksestä. Hän sanoo, että materiaalia näiden taitojen harjoitteluun löytyy paljon, mutta hänen mielestään sitä ei voi olla liikaa. Hän kertoo havainneensa työssään tunne-elämän haasteiden lisääntyneen lapsilla. Tunteiden tunnistamista ja niiden sanoittamista harjoitellaan päiväkotiarjessa.

Varhaiskasvatuksen opettaja pitää satua erinomaisena menetelmänä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetteluun. Hän piti kehittämiäni tarinoita hyvin helposti lähestyttävänä sekä samaistuttavina etenkin, kun lapset olivat pääosin juuri syksyllä aloittaneet kyseisessä ryhmässä. *”Uuden jännittäminen ja uuteen ympäristöön tuleminen on kaikille varmasti tavalla tai toisella samaistuttavaa”*, varhaiskasvatuksen opettaja toteaa.

Hänestä saduissani tulivat hyvin esille perustunteet sekä myös harvemmin käsitellyjä tunnetiloja, kuten mustasukkaisuus. Lapset eivät tienneet mustasukkaisuuden merkitystä, mutta varhaiskasvatuksen opettaja piti sen käsittelemistä hyvänä asiana. Hänen mielestään mustasukkaisuudesta tulee harvemmin puhuttua arjessa, vaikkei se tunteena ole lapsille vieras. Hänestä oli hienoa nähdä, kuinka lapset rohkaistuivat osallistumaan aktiivisemmin kerta kerralta enemmän. Hän myös piti piirrostehtävistä, sillä ne toivat hahmot eloon.

Hän tykkäsi siitä, etten kuvaillut sitä, miltä hahmot näyttäisivät. Varhaiskasvatuksen opettajan mielestä piirtäminen myös avasi joidenkin lasten jännitystiloja.

Varhaiskasvatuksen opettaja näki kehittämisen kohteena itse lukemiseni viitaten huomion kiinnittämistä äänenpainoihin sekä tempojen vaihteluun. Hän piti eläytymisestäni *Käpylehmiä ja mustikoita* -tarinaan, jossa luin satua otsalam-pun valossa. Sain kehuja myös lasten tasapuolisesta huomioimisesta sekä aidon mielenkiinnon osoittamisesta lasten ajatuksia kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettaja totesi palautteensa lopuksi: *”Kokonaisuudessaan sanoisin, että kehittämi työkalu on erittäin tarpeellinen ja onnistunut”*.

11 POHDINTA

Tässä opinnäytetyössä kehitin 5–6-vuotiaille lapsille suunnatun tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevän satukokoelman työkaluksi varhaiskasvatukseen. Samalla halusin saada tarkempaa käsitystä esikouluikäisten tunnetaidoista sekä tukea lasten kielenkehitystä ja mielikuvituksellisuutta osallistavien tarinoiden avulla.

11.1 Riskit

Valitsemani aihe sekä työmenetelmä eivät olleet riskittömiä. Vaihtoehtoisesti olisin voinut koota työkalun käyttäen jo olemassa olevia materiaaleja. Halusin kuitenkin kirjoittaa kokoelman sadut itse, vaikka koin omaan luovuuteeni luottamisen riskinä itsessään. Kamppailinkin aika ajoin epävarmuuksieni kanssa suhteessa omiin kirjoitustaitoihini. Mikäli tarinat eivät olisikaan olleet lasten mielestä hyviä, eivät he olisi innostuneet satutuokioista. Lapset olisivat voineet olla myös ujoja tai haluttomia olemaan aktiivisia, mikä olisi vaikeuttanut koko satukokoelman kehittämistä itsessään. Opinnäytetyöni aineistonani toimivat myös lapsilta ja vastuuhjaajalta saadut palautteet sekä tekemäni havainnot. Jos aineisto olisi ollut määrältään vähäinen, olisin luultavasti joutunut etsimään toisen kohderyhmän saadakseni tarpeeksi aineistoa sekä näyttöä työkalun toimivuudesta. Kirjoittaessani tarinoita en myöskään tiennyt, olisiko ryhmässä muuta kuin suomea äidinkielenä puhuvia lapsia tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Jos näin olisi ollut, minun olisi täytynyt tarkastella tarinoita eri näkökulmista, muuttaa kieltä selkeämmiksi, avata sanoja enemmän, kiinnittää

huomiota lukunopeuteeni ja äänensävyyn sekä myös kuvittaa satujen tapahtumia selkiyttääkseni lukemaani. Riskeistä huolimatta pidin kiinni ideastani, sillä halusin haastaa itseäni ja käyttää luovuuttani vapaammin.

11.2 Eettisyys

Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat rehellisyys, luotettavuus, vastuunkanto ja arvostus (TENK 2023, 11). Näitä arvoja on pyritty noudattamaan koko opinnäytetyöprosessin ajan. Opinnäytetyö on pyritty suunnittelemaan ja toteuttamaan huolellisesti sekä eettisesti. Tutkimusluvut saatekirjeineen ovat pyydetty sekä toimitettu opinnäytetyöhön osallistuvilta lasten huoltajilta. Vaitiolovelvollisuutta on noudatettu opinnäyteprojektin aikana, ja se jatkuu sen päätyttyä. (TENK 2023, 13.)

Opinnäytetyöhön ei ole tarvittu henkilötietoja, eikä kenenkään puhetta ei ole äänitetty. Dokumentointiin ei käytetty äänentallennusta, sillä pidin kohderyhmän kokoa sopivan pienenä sille, että kykenisin havaitsemaan ja kuulemaan kaiken, mitä lapset puhuivat. Satutuokioilla vallitsi työrauha ja jokainen osallistuja keskittyi kuuntelemaan sitä henkilöä, joka puhui. Sen ansioista havainnointavaa tilannetta oli helppo seurata. Mikäli kohderyhmä olisi ollut suurempi tai ryhmädynamiikka haasteellinen, olisin kokenut äänentallennuksen tarpeellisenä keinona dokumentoida satutuokioiden tapahtumat. On mahdollista, ettei oma keskittymiseni ole riittänyt havaitsemaan kaikkea, mitä satutuokioiden aikana on tapahtunut. Kaikki asiat eivät myöskään ole välttämättä jääneet muistiini, vaikka kirjasin välittömästi havaintoni ylös jokaisen satutuokion jälkeen. Puutteellisen dokumentoinnin voi todeta heikentävän opinnäytetyön luotettavuutta.

Lasten osallisuus tutkimuksessa tuo esiin eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät suostumukseen, vapaaehtoisuuteen sekä aikuisiin, jotka päättävät tutkimukseen osallistuvien lasten asioista. Mäkelän (2010) mukaan tutkimuseettisen sääntelyn näkökulmasta lapset ja nuoret ovat suojattomammassa ja haavoittuvammassa asemassa aikuisiin nähden, joten heitä koskee tarkemmat tutkimuseettiset periaatteet kuin aikuisia. Alaikäisyydestä huolimatta nähdään, että lapsella tai nuorella on lopullinen oikeus osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. (Rutanen & Vehkalahti 2021, 12, 15.)

Opinnäytetyöni toteutuksen jälkeen pohdin kohderyhmän lasten omakohtaista vapaaehtoisuutta suhteessa opinnäytetyöhön osallistumiseen. Lasten osallisuuden vapaaehtoisuus ei käynyt ilmi opinnäytetyöni aikana, ja tunnustan, etten varsinaisesti tullut ajatelleeksi sitä. Minulla ei ole tietoa, olivatko kohderyhmän lapset olleet itse halukkaita osallistumaan satuhetkiin vai olivatko lasten huoltajat päättäneet osallistumisesta lapsen puolesta. Huoltajille jaetussa, opinnäytetyötäni koskevassa saatekirjeessäni en myöskään painottanut lasten kuulluksi tulemistä projektiin osallistumisen suhteen. Saatekirjeeni oli osoitettu lasten huoltajille, ja ajattelin tuolloin lapsen osallistumisen olevan kiinni huoltajan päätöksestä. Mikäli toteuttaisin työni uudestaan, haluaisin painottaa saatekirjeessä lapsen mielipiteen kuulemistakin enemmän.

Halusin toteuttaa opinnäytetyön lasten näkökulmasta mahdollisimman kevyesti enkä halunnut työstäni aiheutuvan heille minkäänlaista haittaa (Kiili & Moilanen 2021, 50). En halunnut pitää satutuokioita myöskään ajallisesti liian tiiviisti, ettei projekti tuntuisi heistä raskaalta. Ihmistieteellisen tutkimuksen peruserä on anonymiteetin säilyttäminen (Kiili & Moilanen 2021, 50). En nähnyt puheentallennusta tarpeellisena dokumentointia varten, joten toteutin opinnäytetyön ilman, että minun tuli käsitellä tietosuojan ja henkilötietoihin liittyviä asioita. Huolehdin, että lasten piirroksia on lupa valokuvata. Luvat kysyin jokaiselta lapselta itseltään sekä varmistin varhaiskasvatuksen opettajalta, että kohderyhmän lapsilla oli huoltajilta saatu, voimassa oleva kuvauslupa, joka kattaa myös luvan lasten tuottamien teosten kuvaamisesta.

11.3 Keskeiset havainnot

Mitä osallistavampi satutuokio oli, sitä enemmän lapset osoittivat innokkuutta ja mielenkiintoa. Innokkuus ja mielenkiinto lisäsivät puolestaan keskittymistä. Voin todeta satujen osallistavan ominaisuuden olevan toimiva lisä opettavaiisiin satuihin. Toiminnalliset tehtävät myös tukivat lasten aktiivisuutta. Onnistuin luomaan myönteisen, innostavan ja turvallisen ilmapiirin satutuokioille, mikä oli minulle tärkeä tavoite. Uskon, että olisin tiedostamattakin myös toteuttanut positiivisen pedagogiikan työtettä, mutta halusin kiinnittää siihen huomiota tietoisesti jokaisella kerralla. Lapset osoittivat minua kohtaan luottamusta, minkä heidän lämmin, vastaanottavainen ja avoin vuorovaikutus kertoi.

Uskon, että tietoisien positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaikutti lasten myönteisyyteen pitämiäni tuokioita kohtaan.

Aistin kiireen tuntua yksikön arjessa vieraillessani päiväkodilla. Pohdin ensimmäisten vierailujen aikana, onko tällaiselle pidempijaksoiselle teematyöskentelylle tilaa ja aikaa varhaiskasvatuksessa. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että koin vaikeuksia saada tarpeeksi osallistujia opinnäytetyöni kohderyhmään. Pohdin, oliko mielenkiinnon vähäisyys opinnäytetyötäni kohtaan lapsista vai huoltajista johtuvaa. Mietin, näkevätkö lasten huoltajat tarpeellisena tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua. Sana ”opinnäytetyö” voi herättää ajatuksia pitkästä, työläästä projektista, johon mieluummin saattaa jättää myös osallistumatta.

Suoritin sosionomikoulutuksen aikana kaksi käytännön harjoittelua varhaiskasvatuksessa, joten minulla oli jokin käsitys esikouluikäisten lasten tunnetaitojen tasosta. Halusin kuitenkin syventää käsitystä entisestään. Kohderyhmän lapset välittivät selkeää tunne- ja vuorovaikutustaidokkuutta sekä itsesäätelykyvykkyyttä. Ryhmässä oli kuitenkin vain seitsemän osallistujaa, joten yleistä johtopäätöstä esikouluikäisten lasten tunnetaitojen tasosta ei ole mahdollista tehdä. Kohderyhmän lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä satu-tuokioiden aikana ei ollut myöskään mahdollista mitata näin lyhyellä aikavälillä.

Käsittelimäni aiheet, kuten jännitys, kaveritaidot tai tunteiden säätely ovat suuria. Opinnäytetyöni toteutuksen aikana ymmärsin, että tunnetaitojen kehittäminen sekä taitojen kehityksen havaitseminen vaatii pidempää harjoittelun aikajaksoa, jossa lisäksi palataan jo käsiteltyihin asioihin uudelleen.

11.4 Johtopäätökset ja kehittämisideat

Tärkein teema opinnäytetyössäni on tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Näen tunne- ja vuorovaikutuksen systemaattisen harjoittelun pienestä lähtien hyvin merkityksellisenä, jotta jokainen lapsi oppisi varhain kohtaamaan toisia ihmisiä kunnioittavasti ja empaattisesti.

Tunnetaitojen harjoittelun lisäksi pidän tärkeänä, että lapsille luetaan satuja. Halusin vapauttaa satujen avulla lasten mielikuvitusmaailman. Pitämäni satuhetket saattoivat innostaa lapsia enemmän kirjojen ääreen, joko lukemaan tai keksimään satuja itse. Näenkin kielenkehityksen oleellisena teemana opinnäytetyössäni. Interaktiiviset sadut mahdollistivat puheen tuottamisen, mikä harjoitti kielenkäyttöä ja -kehitystä. Lasten sanavarasto mahdollisesti kasvoi pitämieni tuntien aikana. Lapset kuulevat päivittäin puhekieltä, joten satujeni kautta lapsilla oli mahdollisuus oppia kerronnallista kirjakieltä. Lisäksi pidän tärkeänä, että keskittymis- ja kuuntelutaitoa harjoitellaan sekä ylläpidetään, vaikka hektinen yhteiskuntamme haastaa keskittymistaitoamme medialaitteiden ja kaikkine muine ärsykeineen (Duodecim Terveyskirjasto 2022; Hahto 2023; Mielenterveystalo s.a.; Yle 2019).

Kehittämäni satukokoelma osoittautui toimivaksi työkaluksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsittelyyn. Sadut ovat sopivan mittaisia esikoululaisten keskittymiskyvylle. Toiminnalliset tehtävät toimivat hyvänä vastapainona kuuntelulle ja keskittymiselle. Ne poistavat mahdollisesti myös lasten jännittyneisyyttä. Satujen tapahtumat ovat lapselle helposti samaistuttavia, mikä auttaa lasta peilamaan omaa arkeaan, toimintaansa sekä ympäristöään niihin. Ihmisten tavalla toimivat ja ajattelevat eläinhahmot tuovat huumoria tarinoihin ja ovat samaisuttavia. Hahmot, kuten Ruostesorsa, Öttimönkiäinen sekä otsalamppueläimet, ovat omaperäisiä ja mielikuvituksellisia. Satukokoelma innostaa mahdollisesti sen käyttäjää kehittämään myös omia erilaisia toiminnallisia tehtäviä teemojen ympärille sekä keksimään yhdessä lasten kanssa jatkoa tarinoille. Sadut voivat toimia myös inspiraationa monelle uudelle projektille varhaiskasvatuksessa, esimerkiksi erilaisille leikeille tai askarteluille, joissa mukana ovat satujen hahmot ja teemat.

Kehittämäni työkalun aktiivinen hyödyntäminen yhdessä eri kohderyhmien kanssa mitä todennäköisemmin kehittää ja laajentaa työkalua vielä entisestään sekä osoittaa sen toimivimmat ominaisuudet. Sadut ovat suunnattu lähikohtaisesti 5–6-vuotiaille lapsille, mutta näen, että työkalua voi käyttää myös nuorempien ja vanhempien lasten kanssa. Ruostesorsan tarinat mahdollisesti saavat jatkoa – aloittaahan Ruostesorsa vielä koulutaipaleen. Näin ollen satukokoelma voi saada uuden osan, missä keskityttäisiin alakoululaisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun.

Opinnäytetyöni kehittämismenetelmänä toimi PDCA-malli (Plan-Do-Check-Act). Käytin menetelmää jokaisen pitämäni satutuokion kohdalla, jossa suunnittelin (plan) sadun sekä tunnin, toteutin satutuokion (do), pyysin palautetta, tein havaintoja ja itsearviointia (check) tuokion jälkeen, kehitin ja muokkasin (act) kirjoittamaani satua sekä toiminallista osiota arvioiden pohjalta.

PDCA-mallin lopullisen toteutumisen hahmottaminen työssäni jätti kuitenkin tulkinnan varaa. Pidän PDCA-mallia opinnäytetyölleni toimivana kehittämismenetelmänä, mutta koen, ettei kehittäminen saavuttanut täyttä potentiaaliaan rajallisen aikataulun vuoksi. Satutuokioiden teemat olisivat vaatineet useamman kuin yhden satutuokion, joissa teemoja olisi käsitelty. PDCA-sykli olisi pitänyt toteuttaa vähintään kahdesti jokaisen sadun kohdalla, jotta kehittämisvaiheen (act) tuloksen toimivuutta olisi päässyt testaamaan uudestaan vielä käytännössä. Tässä opinnäytetyössä jokainen satu tehtävineen oli tuote, jota tuli PDCA-mallin avulla kehittää. Kehittämisvaiheen jälkeistä tuotosta ei kuitenkaan päästy testaamaan, sillä seuraavalla satutuokiolla käsiteltiin jo eri satua, eli uutta tuotetta.

Työkalun toimivuutta eli luotettavuutta olisi lisännyt myös toisen tai useamman kohderyhmän käyttäminen opinnäytetyössä. Olimme sopineet vastuuhjaajani kanssa kuudesta satutuokiosta, jotka pidettiin hajanaisesti marraskuun 2023 aikana. Työkalun kehittäminen parhaimpaan versioonsa olisi vaatinut enemmän yhteisiä tuokiota kohderyhmän kanssa. Opinnäytetyön aikataulu olisi kuitenkin pitkittynyt liikaa. Lisäksi päiväkotiryhmällä oli omat sovitut suunnitelmansa, mitä en olisi voinut lähteä yhtäkkiä muuttamaan.

Sadut olivat ennalta käsikirjoitettuja. Opinnäytetyön alussa oletukseni oli, että tulisin muokkaamaan ja kehittämään satuja paljonkin kehittämistyön edetessä. Tarvetta muutoksiin ei kuitenkaan ilmennyt saamani palautteen ja havaintojeni perusteella. Tämä tarkoittaa, ettei PDCA-malli toteutunut satujen kohdalla. Koen kehittämismallin kuitenkin toteutuneen itse satutuokioiden aikana. Kehittäminen painottui satutuokioissa muun muassa ajankäyttöön, vuorovaikutukseen minun ja lasten välillä sekä osallisuuden vahvistamiseen. Kehittämistyö painottui myös työkalun toiminnallisiin osuuksiin. Tarkoitukseni ei ollut alun perin toteuttaa piirrostehtäviä niin paljon kuin lopulta toteutin. Osa toiminnallista tehtävistä olivat spontaaneja ideoita. Piirtäminen osoittautui kuitenkin jo

alussa toimivaksi aktiviteetiksi sekä osallistavaksi elementiksi. Lisäksi se myös tuki käsiteltyjä aiheita, joten valitsin piirtämisen usein toiminnalliseksi tehtäväksi sadun rinnalle opinnäytetyön edetessä.

Opinnäytetyöni käsitteli useita laajoja aiheita, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, itsesäätelytaitoja, kielenkehitystä, positiivista pedagogiikkaa ja osallisuutta. Pidin PDCA-mallin hyödyntämistä näin laajaan kokonaisuuteen mahdollisena, mutta lopulta se osoittautui varsin vaikeasti hallittavaksi. Opinnäytetyöni aihe sisälsi myös yksityiskohtaisempia aihekokonaisuuksia, joihin kehittämismallia olisi voinut käyttää. Kehittämiskohteena olisi voinut olla esimerkiksi osallisuus tai vuorovaikutus satutuokioiden aikana, jolloin olisi voinut keskittyä perusteellisemmin vain yhden elementin kehittämiseen suuren kokonaisuuden sijasta.

LÄHTEET

- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. 2020. Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa Niemitalo-Haapala, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.). Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.225653?sid=3685328942> [viitattu 30.11.2023].
- Duodecim Terveyskirjasto. 2021. Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet lapsella. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00413> [viitattu 27.11.2023].
- Duodecim Terveyskirjasto. 2022. Lapset, nuoret ja älypuhelimet – tukea 2020-luvun vanhemmille. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk01305> [viitattu 2.1.2024].
- Hahto, K. 2023. Opeta aivosi keskittymään. *Helsingin Sanomat* 13.3.2023. Verkkolehti. Päivitetty 26.9.2023. Saatavissa: <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000009361649.html> [viitattu 2.1.2024].
- Hakkarainen, A. 2012. Lasten vertaissuhteet ja niiden tukeminen päiväkodissa: Kohteena lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201208252248> [viitattu 6.10.2023].
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Hautakangas, M., Uusitalo, L. & Kumpulainen, K. 2021. Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (2), 293–328. WWW-tiedosto. Saatavissa: <https://journal.fi/jecer/article/view/114167/67366> [viitattu 19.12.2023].
- Ikonen, I. 2017. Henkilöstön suorituskyvyn mittaaminen turvallisuussektorilla. *Tiede ja ase*, 74. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://journal.fi/ta/article/view/60586> [viitattu 4.1.2024].
- Kalavainen, J. 2014. Lainattua vai omaa laatua – kriittinen näkökulma oppilaitoksen laatuajatteluun. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 82–90. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/113692/67074?acceptCookies=1> [viitattu 30.8.2023].
- Kangas, J., Lastikka, A.-L. & Karlsson, L. 2021. Voimauttava varhaiskasvatus: Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi. 1. painos. Helsinki: Otava.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus: Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiili, J. & Moilanen, J. 2021. Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa – tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,

verkkojulkaisuja 163, *Tiede*. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.nuori-sotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lasten_ja_nuorten_tutkimuk-sen_etiikka_ii_web.pdf [viitattu 18.1.2024].

Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H. & Näykki, P. 2021. Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (2), 264–292. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/jecer/article/view/114166/67365> [viitattu 19.12.2023].

Koppa. 2015. Havainnointi eli observointi. Jyväskylän yliopisto. WWW-dokumentti. Päivitetty 10.4.2015. Saatavissa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/aineistonhankintamenetelmat/havainnointi-eli-observointi-osallistuminen-ja-kenttaetyoe> [viitattu 9.11.2023].

Kostamo, P., Airaksinen, T. & Vilka, H. 2022. Kirjoita itsesi asiantuntijaksi: Opas toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Tallinna: Art House Oy.

Kurki, K. 2017. Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. University of Oulu. Väitöskirja. Tampere: Juvenes Print. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf> [viitattu 18.12.2023].

Laaksonen, V. 2022. Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.228258?sid=3082875393> [viitattu 24.8.2023].

Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: To-teuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.225285?sid=3082926957> [viitattu 22.8.2023].
Lönnerberg, G. 2023. Tunnelukutaidon merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä. Teoksessa Roth, P.-C., Korhonen, A. & Saarenpää, J. (toim.) Tunnelukutaito: Avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.

Malinen, H. 2019. Anna lapselle ääni: Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2023a. Nuoret ja nettikiusaaminen – kyselyn tulokset. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/mediakasvatus/nuoret-ja-nettikiusaaminen-kyselyn-tulokset/> [viitattu 10.10.2023].

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2023b. Lapsi sosiaalisessa mediassa. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/lapset-ja-media/lapsi-sosiaalisessa-mediassa/> [viitattu 10.10.2023].

Mielenterveystalo. s.a. Mitä tehdä, jos oppilaasta herää huoli? WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/mita-tehda-jos-oppilaasta-heraa-huoli> [viitattu 15.12.2023].

Mielenterveystalo. s.a. Keskittymisvaikeuksien omahoito-ohjelma. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/keskittymisvaikeuksien-omahoito-ohjelma/14-pohdi-alylaitteiden-kayttoasi> [viitattu 2.1.2024].

Mieli ry. 2021. Tunteet suuntaavat ajatuksia ja toimintaa. WWW-dokumentti. Päivitetty 27.8.2021. Saatavissa: <https://mieli.fi/vahvista-mielenterveyttasi/tunteet-ja-tunnetaidot/tunteet-suuntaavat-ajatuksia-ja-toimintaa/> [viitattu 13.11.2023].

Mieli ry. 2022. Vuorovaikutustaitoja voi oppia. WWW-dokumentti. Päivitetty 13.1.2022. Saatavissa: <https://mieli.fi/vahvista-mielenterveyttasi/ihmissuhteet-ja-vuorovaikutus/vuorovaikutustaitoja-voi-oppia/> [viitattu 13.11.2023].

Muotio, L. 2022. Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä. Muotoilu.info. WWW-dokumentti. Saatavilla: <https://www.muotoilu.info/index.php/tutkiva-muotoilu/menetelmat/havainnointi-aineistonkeruumenetelmana/> [viitattu 17.2.2024].

Mäkelä, P. 2023. Tunnelukutaito itsetunnon kehittymisen keskiössä. Teoksessa Roth, P-C., Korhonen, A. & Saarenpää, J. (toim.) Tunnelukutaito: Avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.

Nevalainen, I. 2023. Tunnelukutaito yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Teoksessa Roth, P-C., Korhonen, A. & Saarenpää, J. (toim.) Tunnelukutaito: Avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.

OAJ. 2019. Positiivinen pedagogiikka nostaa esille lapsen vahvuudet. Opetusalan Ammattijärjestö. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/ajan-kohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/positiivinen-pedagogiikka-nostaa-esille-lapsen-vahvuudet-suomiareena/> [viitattu 28.11.2023].

OKM. 2017. Kiusaamisen vastaisen työn lähtökohdat perusopetuksessa, toisella asteella ja varhaiskasvatuksessa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:12*. Väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. E-kirja. Saatavissa: https://kaakkuri.finna.fi/Record/valto.10024_79773?sid=3147752970 [viitattu 9.10.2023].

OKM. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Loppuraportti. E-kirja. Saatavissa: https://kaakkuri.finna.fi/Record/valto.10024_160694?sid=3147770577 [viitattu 9.10.2023].

Opetushallitus. 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muunnettu painos. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 29.11.2023].

Opetushallitus. 2018. Osallisuus käsitteenä ja kasvatustilafilosofiana, Elina Kataja. Youtube. Videoleike. Julkaistu 20.2.2018. Saatavissa: <https://www.youtube.com/watch?v=ApLI2EwEdnw> [viitattu 9.11.2023].

Opetushallitus. 2022a. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022: 2a. Turenki: Hansaprint Oy. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf [viitattu 23.8.2023].

Opetushallitus. 2022b. Vuorovaikutustaidot ja väkivallan ehkäisy. Youtube. Videoleike. Julkaistu 24.8.2022. Saatavissa: <https://www.youtube.com/watch?v=p4Bz4jyyCRk> [viitattu 9.11.2023].

Pang, D., Frydenberg, E., Liang, R., Deans, J. & Su, L. 2018. Improving Coping Skills and Promoting Social and Emotional Competence in Pre-Schoolers: A Pilot Study on COPE-R Program. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* 7 (2), 362–391. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/jecer/article/view/114099/67298> [viitattu 30.8.2023].

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pölönen, P. 2019. Tulevaisuuden lukujärjestys. Otava. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.226472?sid=3685521410> [viitattu 6.10.2023].

Ranta, S. 2021. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 69–74. Saatavissa: <https://doi.org/10.33350/ka.101598> [viitattu 10.10.2023].

Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2021. Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. II, Tutkimuseettisistä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 163, *Tiede*. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_ii_web.pdf [viitattu 18.1.2024].

Saarikivi, K. & Martikainen, S. 2019. Älylaitteet, tunteet, empatia ja vuorovaikutus. Teoksessa Kosola, S., Moisala, M. & Ruokoniemi, P. (toim.). Lapset, nuoret ja älylaitteet: Taiten tasapainoon. Tallinna: Kustannus Oy Duodecim.

Salomaa, S. 2016. Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti - Journal of Early Childhood Education Research*. 5 (1), 136–161. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/jecer/article/view/114054/67253> [viitattu 1.11.2023].

Sohlstén-Nederström, J., Lehto, E., Sajaniemi, N. & Lehto, R. 2022. Varhaiskasvatuksen henkilöstön sosiaalisen tuen, stressin ja koulutustaustan yhteydet 3–6 -vuotiaiden lasten itsesäätelyn haasteisiin. *Journal of Early Childhood*

Education Research .11(2), 197-222. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/jecer/article/view/117003/71479> [viitattu 18.12.2023].

Suvanto, A. & Ukkola, S. 2020. Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. Teoksessa Niemitalo-Haapala, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.). Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.225653?sid=3685328942> [viitattu 30.11.2023].

TENK. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisten neuvottelukunnan julkaisuja*. 2/2023. 1. painos. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf [viitattu 31.8.2023].

Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.226110?sid=3686355641> [viitattu 4.12.2023].

Turja, L. 2020. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 5. uudistettu painos. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.226544?sid=3686370695> [viitattu 1.12.2023].

Turja, L & Vuorisalo, M. 2022. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.228778?sid=3686378585> [viitattu 29.11.2023].

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi/Record/kaakkuri.223189?sid=3431437312> [viitattu 6.12.2023].

Varhaiskasvatuslaki 2018/540.

Veijalainen, J. 2023. Lapsen itsesäätely osana kokovaltaista hyvinvointia ja kehitystä. Teoksessa Roth, P-C., Korhonen, A. & Saarenpää, J. (toim.) Tunnelukutaito: Avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.

Väestöliitto. 2020. Positiivinen pedagogiikka: Eliisa Leskisenoja: Lapsen välittävä kohtaaminen. Youtube. Videoleike. Julkaistu 5.5.2020. Saatavissa: https://www.youtube.com/watch?v=zm1_9Tr15iA [viitattu 9.11.2023].

Yle areena. 2019. Tiina Lundbergin huoltamo: Hyvät tunnetaidot auttavat lasta ja aikuista elämässä! Podcast. Julkaistu 3.9.2019. Saatavissa: <https://areena.yle.fi/podcastit/1-50254226> [viitattu 15.11.2023].

Yle areena. 2022. Ylen aamu: Tunnetaidot halutaan osaksi päiväkodin arkea. Videoleike. Julkaistu 3.11.2022. Saatavissa: <https://areena.yle.fi/1-63945312> [viitattu 13.11.2023].

Yle Lapset. 2021. Pikku Kakkonen: Vahvuusvariksen tarinat. WWW-dokumentti. Päivitetty 22.9. 2021. Saatavissa: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2021/04/08/vahvuusvariksen-tarinat> [viitattu 28.11.2023].

Yle. 2015. Visionäärit pohtivat: Minkälainen on tulevaisuuden päiväkotit? WWW-dokumentti. Päivitetty 24.9.2015. Saatavissa: <https://yle.fi/a/3-8328264> [viitattu 28.11.2023].

Yle. 2018. Lasten hyvien puolien korostaminen muutti koulutyötä – nyt myönteistä otetta kokeillaan yläkoulussa. WWW-dokumentti. Päivitetty 12.9.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/a/3-10350338> [viitattu 28.11.2023].

Yle. 2019. Aivotutkija: Jo pelkkä kännykän näkeminen voi rasittaa keskittymiskykyä. WWW-dokumentti. Päivitetty 11.1.2019. Saatavissa: <https://yle.fi/a/3-10591431> [viitattu 2.1.2024].

Yle. 2022. Näin tuet leikki-ikäisen, koululaisen ja nuoren keskittymiskykyä – kokosimme lääkärin, neuropsykologin ja erityisopettajan parhaat vinkit.. WWW-dokumentti. Julkaistu 17.10.2022. Saatavissa: <https://yle.fi/a/74-20001439> [viitattu 20.12.2023].

Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Muotka, J. & Sajaniemi, N. 2023. Teacher's stress as a moderator of the impact of a professional development intervention on preschool children's social-emotional learning. *Journal of Early Childhood Education Research*. 12 (3), 64-87. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/jecer/article/view/126751/86075> [viitattu 19.12.2023].



Kuva 2. Satujen hahmoja.



Kuva 3. Satujen hahmoja.



Kuva 4. Satujen hahmoja.



Kuva 5. Satujen hahmoja.



Kuva 6. Satujen hahmoja.



Kuva 7. Tarinankerrontatehtävän piirros.



Kuva 8. Tarinankerrontatehtävän piirros.



Kuva 9. Tarinankerrontatehtävän piirros.



Kuva 10. Tarinankerrontatehtävän piirros.



Kuva 11. Tarinankerrontatehtävän piirros.