



”Jos se tulee vihaiseksi niin se ei tule nopeasti surulliseksi”

Moraalin ja empatian kehittymisen vertailua
toiminnallisilla menetelmillä

Ilvonen, Marika

Kaasinen, Leena

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

MORAALISTA ON SE, MINKÄ JÄLKEEN TUNTUU HYVÄLTÄ JA MORAA-
LITONTA SE, MIKÄ TUNTUU PAHALTA - ERNEST HEMINGWAY

Moraalin ja empatian kehittyminen alle kouluikäisellä lapsella

Ilvonen Marika
Kaasinen Leena
Sosiaali
Opinnäytetyö
Maaliskuu 2011

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	
2	TAVOITTEET	8
	2.1 Opinnäytetyön tavoitteet	8
	2.2 Henkilökohtaiset tavoitteet	8
3	ETIIKKA.....	9
4	MORAALI	9
	4.1 Jean Piaget	10
	4.2 Lawrence Kohlberg.....	11
	4.3 Erik H. Erikson	13
5	ETIIKKA JA MORAALI VARHAISKASVATUKSESSA.....	14
6	EMPATIA	16
7	SOSIAALISET - JA VUOROVAIKUTUSTAITOT	18
8	SÄÄNNÖT.....	19
	8.1 Käsitys rangaistuksesta.....	20
	8.2 Käsitys oikeudenmukaisuudesta	21
	8.3 Käsitys valehtelusta.....	22
9	KEHITYSEROT 4- JA 6-VUOTIAIDEN VÄLILLÄ	23
10	SUKUPUOLTEN VÄLISIÄ EROJA	25
11	TYÖMENETELMÄT	26
	11.1 Aineiston keruumenetelmät	26
	11.2 Draamallinen satu	29
	11.3 Hippaleikit.....	30
	11.4 Haastattelu	31
12	OPINNÄYTETYÖN TOIMINTAKERTOJEN KUVAUKSET	31
	12.1 Ensimmäiset toimintakerrat: osallistava draamallinen satu.....	32
	12.1.1 Toimintakerta 4-vuotiaiden kanssa	32
	12.1.2 Toiminnan arviointia	33
	12.1.3 Toimintakerta esikouluikäisten kanssa	34
	12.1.4 Toiminnan arviointia	35
	12.2 Toiset toimintakerrat: hippaleikit	35
	12.2.1 Toimintakerta 4-vuotiaiden kanssa	36
	12.2.2 Toiminnan arviointia	37
	12.2.3 Toimintakerta esikouluikäisten kanssa	38
	12.2.4 Toiminnan arviointia	40
	12.3 Kolmannet toimintakerrat: haastattelut	41
	12.3.1 Haastattelut 4-vuotiaille	42
	12.3.2 Toiminnan arviointia	43

	12.3.3 Haastattelut esikoululaisille	44
	12.3.4 Toiminnan arviointia	46
13	JOHTOPÄÄTÖKSET	47
	13.1 Draamallinen satu	47
	13.2 Hippaleikit	51
	13.3 Haastattelut	53
14	POHDINTA	58
15	ARVIOINTI	62
	15.1 Tavoitteiden toteutuminen	63
	15.2 Marikan oma arviointi	65
	15.3 Leenan oma arviointi	66
16	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS OPINNÄYTETYÖSSÄ	67
	LÄHTEET	
	LIITTEET	

Ilvonen Marika, Kaasinen Leena

Moraalin ja empatian kehittyminen alle kouluikäisellä lapsella

Vuosi 2011 Sivumäärä 84

Opinnäytetyömme on toiminnallinen projekti, jossa käsittelemme lapsen moraalien ja empatian kehittymistä vertailemalla kahta eri ikäryhmää. Opinnäytetyön yhteistyöpäiväkotina toimi Vantaalla sijaitseva kunnallinen päiväkotiki, joka tarjosi käyttöömme kaksi pienryhmää. Pienryhmät koostuivat kuudesta 4-vuotiaasta lapsesta ja viidestä esikoululaisesta. Viitekehityksessä käsittelemme kolmea suurinta moraaliteoreettikkoa sekä yleisemmin moraalien ja empatian kehittymistä lapsuudessa.

Opinnäytetyön tavoitteina on tuottaa hyödyllistä aineistoa, tarkastella ja tukea lasten kehitystä sekä samalla ylläpitää lasten mielenkiintoa toimintaan. Meidän henkilökohtaisina tavoitteina oli käyttää ja soveltaa oppimiamme toiminnallisia menetelmiä, saada varmuutta tulevaan lastentarhanopettajan työhön ja oppia ymmärtämään paremmin lasten kehitystä ja sisäistä maailmaa. Työmenetelminä opinnäytetyössä käytimme draamallista satua, liikunnallisia sääntöleikkejä ja puolistrukturoitua haastattelua.

Tarkastelimme moraalien ja empatian kehittymistä kolmen alateeman kautta. Nämä alateemat olivat empatian kehittyminen, sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen sekä sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustilanteet. Empatian kehittymistä tarkastelimme draamallisella sadulla, jolla pyrimme herättämään lapsissa empaattisia tunteita. Sääntöjen ymmärtämistä, niiden noudattamista ja soveltamista tarkastelimme pelaamalla erilaisia hippaleikkejä. Käytimme puolistrukturoitua haastattelua kartoittamaan toimintaan osallistuneiden lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita sekä mahdollisia riitatilanteita ja niiden ratkaisumalleja.

Aloitimme opinnäytetyön tekemisen elokuussa 2010 ja sen toiminnalliset osuudet toteutimme saman vuoden loka-marraskuussa. Kävimme yhteistyöpäiväkodilla tutustumiskertojen lisäksi yhteensä kuusi kertaa. Toimimme kolme kertaa kummankin pienryhmän kanssa. Toimimme kummankin ryhmän kanssa kerran viikossa noin tunnin. Jokaisella kerralla tarkastelimme eri teemoja opinnäytetyömme pohjalta. Varsinaisen raportoinnin aloitimme tammikuussa 2011. Olemme kuvailleet tarkasti toiminnalliset tuokit ja sen jälkeen pyrkinet arvioimaan toimintaa objektiivisesti.

Opinnäytetyön toiminnallisten tuokioiden aikana pääsimme kokeilemaan uusia menetelmiä käytännössä ja saimme lisäkokemusta lapsiryhmien ohjaamisesta. Toiminta oli mielekäs myös lapsille ja heidän välitön palautteensa oli positiivista. Myös toimintatuokioiden jälkeen käydyt keskustelut ryhmien ohjaajien kanssa vahvistivat tämän palautteen. Tämän kaltainen lapsilähtöinen toiminta on erityisen mielekäs lapsille ja palvelee samalla myös ohjaajan tarpeita.

Avainsanat: Moraali, empatia, säännöt, kehitysteoria, alle kouluikäinen lapsi, toiminnallisuus, luovat menetelmät

Ilvonen Marika, Kaasinen Leena

The development of morale and empathy among children under school age

Year	2011	Pages	84
------	------	-------	----

Our thesis is a activity-oriented project in which we monitored the development of child's morale and empathy by comparing two different age groups. A communal day care centre in the Vantaa worked as our cooperative kindergarten for this thesis. The groups consisted of six four - year- old children and of five preschool - aged children. In the theoretical framework we observe the three most influential moral theorists and, more commonly, the development of morale and empathy during childhood.

The goals for the thesis were to produce useful material to the cooperative kindergarten, to observe and to support child's development and also to sustain child interest towards the action. Our personal goals were to use and to apply functional methods, to get reassurance to future work as a kindergarten teacher and to learn to understand child's development and inner world more clearly. As the working methods we used drama fairytale, sporty rule games and half-constructed interview.

We monitored the development of morale and empathy through three subthemes. These sub-themes were the development of empathy, understanding of rules and obeying them and social skills and interactive situations. The development of empathy we observe through a drama fairytale, in which we try to bring out empathic emotions in the children. Understanding, obeying and adaptation of the rules we monitored by playing different kinds of tag games. We used a half-structured interview to map out the children's own interactions among each other as well as possible conflict situations and the solving models.

We started the thesis in September 2010 and the functional part was implemented in October and November of the same year. We visited the cooperative kindergarten six times after the two meeting tours. With both groups we had three functional sessions for one hour at the time. Each time we observed different themes based on this thesis. The actual report we started in January 2011. In the thesis we have described the functional sessions in detail and after that we have tried to evaluate the activity objectively.

During the functional sessions of the thesis we had the possibility to try out new methods in practice and we got more experience on directing child groups. - The activity was meaningful also to the children and their immediate response was positive. Also the discussions with the group instructors after the functional sessions confirmed this feedback. This sort of child-based activity is especially enjoyable to the children and also serves the needs of the group instructor.

Keywords: Moral, empathy, rules, development theory, children under school age, functionality, creative methods

1 JOHDANTO

Moraalista on se, minkä jälkeen tuntuu hyvältä ja moraalitonta se, mikä tuntuu pahalta. Tällä lauseella Ernest Hemingway määritteli moraalialueita 1900-luvun alkupuolella. Moraali, sen synty ja kehittyminen ovat aina olleet mielenkiintoisia ja ajankohtaisia aiheita. Niitä on tutkittu monesta eri näkökulmasta kautta aikain, eikä niille ole vielä löytetty yhtä kaikkien kattavaa teoriaa.

Olemme molemmat suuntautuneet luoviin toimintoihin ja koemme nämä menetelmät itsellemme läheisiksi, helpoiksi ja hyviksi toimintamalleiksi. Tästä syystä halusimme toteuttaa toiminnallisen opinnäytetyön. Lapsen moraalien ja empatian käsityksen kehittyminen ovat aiheina meitä molempia kiinnostava ja haluamme tutkia näitä teemoja opinnäytetyössämme tarkemmin. Alkusysäyksen opinnäytetyön idealle saimme Tieteen Kuvalehden artikkelista. Se kertoi, että noin puolivuotiaalla vauvalla on jo alkeellinen käsitys oikeasta ja väärästä.

Valmistumisen kynnyksellä koemme, että ammatillisuuden kannalta on tärkeää hakea ja saada lisätietoa lapsen henkisestä kehityksestä sekä sen eri vaiheista. Opinnäytetyössä pyrimme syventämään ja sisäistämään näitä tietoja entisestään. Näin saamme kokonaisvaltaisemman kuvan lapsen henkisestä kehityksestä ja sen eri vaiheista 4-6 ikävuoden välillä. Tätä aihetta olemme jo alustavasti hieman tutkineet päivähoiton työntekijän näkökulmasta. Vastuullisen johtamisen opintojaksolla teimme minitutkielman lapsen etiikan ja moraalien käsityksen kehitymisestä päivähoiton työntekijän näkökulmasta läpileikkauksena eri-ikäisten lasten ryhmissä. Opinnäytetyössä jaoimme moraalien ja empatian kehittymisen lapsen kannalta kolmeen alateemaan: sosiaalisiin taitoihin ja vuorovaikutustilanteisiin, empatiakykyyn sekä sääntöihin, niiden keksimiseen ja noudattamiseen.

Opinnäytetyössä tarkastelimme kahden eri ikäryhmän, 4- ja 6-vuotiaiden lasten eroja kehityksessä. Suunnittelimme toiminnat kummallekin ikäryhmälle sopiviksi ja halusimme niiden avulla tuoda esille mahdollisimman hyvin lasten omat ajatukset, tunteet ja aidot reaktiot. Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehityksessä esittelemme eri moraaliteorioita sekä erilaisia psykologisia teorioita lapsen psyykkisestä kehityksestä. Viitekehityksen jälkeen kerromme käyttämistämme työ- ja aineistonkeruumenetelmistä. Työmenetelmien esittelyn perään käsittelemme toimintakerrat ja arvioimme niiden sisältöä. Toiminnallisen osuuden jälkeen kerromme havainnoista ja johtopäätöksistä sekä pohdimme ja arvioimme omaa toimintaamme, opinnäytetyömme luotettavuutta ja sen onnistumista.

2 TAVOITTEET

Opinnäytetyössämme tavoitteina on lisätä tietoisuuden ja ammatillisuuden kehittymistä niin meillä kuin yhteistyöpäiväkodin työntekijöilläkin. Näistä lähtökohdista aloimme pohtia tavoitteita. Samalla pidimme mielessä lapset ja sen, että toiminta olisi myös heille mielekästä koko prosessin ajan. Lapsilähtöisyys on opinnäytetyössämme ja sen kaikissa suunnitteluvaiheissa koko prosessin ajan läsnä. Seuraavaksi esittelemme tavoitteet opinnäytetyölle sekä henkilökohtaiset tavoitteemme.

2.1 Opinnäytetyön tavoitteet

Haluamme, että valmiista opinnäytetyön aineistosta olisi päiväkodin työntekijöille hyötyä. Haastatteluista ilmeni millaisia keskinäisiä sosiaalisia suhteita lapsilla oli päiväkodissa ja toivomme, että yhteistyöpäiväkoti voisi saada uusia ideoita sekä toimintamalleja moraalikasvatukseen opinnäytetyöstämme. Lisäksi tavoitteenamme on toiminnan kautta tukea ja tarkastella lasten psyykkisiä sekä emotionaalisia taitoja, jotka tukisivat heidän kokonaisvaltaista kehitystään. Suunnittelimme alusta alkaen toimintaamme lapsille ikätasoa vastaavaksi ja mielekkääksi, jotta lastenkin mielenkiinto säilyisi koko prosessin ajan. Pyrimme saamaan lapset innostumaan ja osallistumaan aktiivisesti kaikkeen toimintaan, koska tällöin lapset kokivat tekemisen mielekkäämmäksi ja merkityksellisemmäksi.

Valitsimme opinnäytetyön aiheelle, moraalien ja empatian kehittymiselle, kolme alateemaa, joiden kautta lähdimme suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaa. Kolme alateemaa ovat:

- ❖ Empatiakyvyn kehittyminen
- ❖ Sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen
- ❖ Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustilanteet

Näiden alateemojen pohjalta suunnittelimme kolme erilaista toimintakertaa, joista jokaisella tarkastelimme aina yhtä teemoista.

2.2 Henkilökohtaiset tavoitteet

Olemme molemmat suuntautuneet luoviin toimintoihin ja se on tuonut meille kokemusta draamasta, liikunnasta ja tanssista, musiikista sekä kuvallisesta ilmaisusta. Koimme mieluisaksi toteuttaa opinnäytetyön toiminnallisia menetelmiä käyttäen. Tavoitteenamme onkin syventää näitä oppimiamme suuntauksia sekä soveltaa niiden eri metodeja käytännössä. Olemme molemmat myös suuntautuneet varhaiskasvatuksen työkentälle. Tavoitteenamme on kasvaa ammatillisesti tulevaan lastentarhanopettajan työhön. Opinnäytetyön tekeminen ja

kaikki sen vaiheet lisäsivät meidän ammatillista valmiutta ja tietoisuutta valmistua työelämään varhaiskasvatuksen ammattilaisiksi. Opinnäytetyöprosessissamme saimme lisää kokemusta lapsiryhmien ohjaamisesta ja opimme ymmärtämään enemmän lasten kehittymistä ja heidän sisäistä maailmaansa.

3 ETIIKKA

Etiikka tulee sanana kreikan kielen sanasta *ethos*, joka tarkoittaa tapaa tai mielenlaatua. Se on moraalisten, ihanteiden ja tekojen tutkimista. (Kalliopuska 2005: 56.) Etiikka pyrkii kuvailemaan ja selittämään tieteellisesti vastakohtia, mikä on hyvää, oikeaa ja hyväksyttävää sekä mikä on toisaalta huonoa, väärää ja moitittavaa. Etiikka määrittelee myös normit eli mitä saa tehdä, velvollisuudet eli mitä pitää tehdä ja kiellot eli mitä ei saa tehdä. (Heikkonen 1995: 16-17.)

Arkikielessä sanat moraali ja etiikka sotkeutuvat usein keskenään, mutta niillä on kuitenkin hieman eri merkitykset. Moraalilla tarkoitetaan yksilön käyttäytymisestä ja valinnoista ilmeviin käsityksiin oikeasta ja väärästä tai hyvästä ja pahasta, kun taas etiikka viittaa siihen, miten yksilö perustelee moraalilla toimintaansa. (Yrjönsuuri 1998: 10.) Ero sanojen historialla ei kuitenkaan välttämättä ole suuri. Yksi selitys sanan *moraali* alkuperästä on latinankielinen sana *moralis* ja *etiikan* alkuperästä kreikan sana *ethos*. Molemmat tarkoittavat *tapaa*, eli sanojen alkuperän kannalta niiden merkityksellinen ero ei poikkea toisistaan. Sanojen historiallinen alkuperä ei kuitenkaan määrää sitä, mitä ne nykyään merkitsevät. Näiden kahden sanan välillä on nykyisin suomen kielessä kuitenkin sen verran eroa, että ne määritellään sanakirjoissakin eri tavoin. (Sajama 1995: 11.)

4 MORAALI

Moraali sanana tulee latinan kielen sanasta *moralis*, joka tarkoittaa tapoja/tottumuksia tai siveellistä. Moraali on yksilön tai ryhmän omaksumia eettisiä käsityksiä ja normistoa, jonka perusteella tekoja ja toimia arvioidaan oikeaksi ja hyväksyttäväksi tai vääräksi ja paheksuttavaksi. (Kalliopuska, 2005: 130.)

Lähimenneisyydessä, kun moraaliala on alettu tutkimaan, on erityisesti suunnattu huomio sen varhaisvaiheisiin, lapsen toiseen ja kolmanteen ikävuoteen. Moraalitutkimuksessa koulukuntia ja tutkijoita on lukuisia sekä moraaliala ja sen kehitystä on tutkittu monelta kantilta eri tavoilla. On hyvä huomioda, etteivät eri teoriat sulje toisiaan pois. Ne saattavat kiinnittää huomi-

on eri asioihin moraalien kehityksessä ja siten niistä kaikista voi olla hyötyä, kun yrittää rakentaa kokonaiskuvaa lapsen moraalien kehityksestä. (Takala 1997: 11.)

Tutkiessamme tarkemmin eri moraaliteorioita törmäsimme jatkuvasti kolmeen suureen niimeen; Jean Piaget, Lawrence Kohlberg sekä Erik H. Erikson. Kaikkien kolmen edellä mainitun teorian eroavat toisistaan ja tutkivat kehitystä hieman eri näkökulmista, mutta eivät ole toisiinsa poissulkevia. Emme voi tietenkään olla mainitsematta Sigmund Freudia, on vaikea löytää yhtään kansainvälistä psykologista artikkelia tai kirjaa jossa häntä ei mainittaisi. Hänet kuitenkin lähes aina mainitaan psykologian isänä, sillä olihan hänen suurin tavoitteensa luoda yleismaallinen teoria, joka jäsentäisi kaikki ihmismielen rakenteet ja dynamiikan. Freud tavoitteli myös oikeutta psykologialle virallisena tieteenä, muiden joukossa, joka voisi toimia kliinisen terapeutin potilastyön perustana. (Eskola & Järventie 2001: 39.) Freud kuitenkin aina korosti omissa teksteissään, että hänen johtopäätöksensä teorioista eivät olleet lopullisia, vaan hän aina delegoi jälkipolville jatkotutkimukset (Saraneva 2006: 15-16.). Seuraavassa käymme referoidusti läpi muiden ”kolmen suuren” teorian moraalien kehityksestä.

4.1 Jean Piaget

Piaget rakensi perustan moraalisen herkkyyden kehityksen tutkimiselle. Hän myös osoitti, ettei omatunto ole heti alusta alkaen lopullisesti määritelty, vaan se vaihtelee ihmisen kulloisenkin elämäntilanteen ja kypsyyden vaihdellessa sekä kehittyessä. (Koskinen 1995: 147.) Piaget oletti lapsen moraalien syntyvän yksipuolisesta kunnioituksesta vanhempia kohtaan. Ihminen on luonnostaan altis tuntemaan kunnioitusta yhteisönsä sääntöjä kohtaan. Havainnot siis viittaavat siihen, että moraalit eivät synny ainoastaan vanhempien vaikutuksesta. (Helkama 2009: 137.) Erogen aikaisemmista teoreetikoista, (kuten Freud) Piaget ei etsinyt selityksiä myyteistä ja metaforista, vaan ennemminkin kääntyi logiikan, matematiikan ja teorioiden puoleen, kun hän etsi vastauksia siihen, miten lapsen ajattelu muodostuu ja muokkautuu. (Takala 1997: 65.)

Tutkiessaan lapsia ja heidän alttiuttaan soveltaa ja keksiä sääntöjä peleihin, Piaget huomasi neljä eri ikäkausille tyypillistä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa lapset leikkivät ja improvisoivat vapaasti, ilman yhteistä kiinteää sääntöjärjestelmää. Toisessa vaiheessa noin 3-5-vuotiaat lapset alkoivat matkia ja jäljitellä sääntöjä, joita he tajusivat vanhempien noudattavan. Sääntöjä kuitenkin muutettiin vastaamaan paremmin omia tarkoituksia. Tämän ikäinen lapsi näkee usein vain itsensä kaiken keskipisteessä, eikä hän pysty näkemään itseään tai muiden toimintaa ulkoapäin. Tällainen toiminta monen lapsen joukossa, jossa kaikki muuttavat sääntöjä omille tarpeilleen sopiviksi, on usein konfliktialtista. (Koskinen 1995: 147-148.)

Vasta kolmannessa vaiheessa noin 7-8-vuotiaana lapsi on niin kehittynyt, että hän kykenee kehittämään pelin sosiaalisesti yhtenäiseksi leikiksi. Noin 11-12-vuoden ikään asti sääntöjen johdonmukainen noudattaminen ja älyllinen ymmärtäminen kuitenkin on rajoittunutta. Leikitilanteessa vanhemmat ja kehittyneemmät lapset saattavat ehdottaa uusia sääntöjä. Nuoremmat lapset eivät niitä hyväksy, koska he näkevät säännöt lopusta alkuun valmiina järjestelmänä. Lapsi oppii vasta vähitellen ymmärtämään säännöt täysin, ja silloinkin hän noudattaa niitä kirjaimellisesti. Uudet säännöt eivät heidän mielestään ole ”oikeita”, vaikka he kaikki niistä yhdessä sopisivatkin. Askel seuraavaan eli neljänteen vaiheeseen on merkittävä. Siihen mennessä lapsi on oppinut ymmärtämään säännöt ja odottaa kaikkien osallistujien osaavan noudattaa niitä. (Koskinen 1995: 148.) Piaget uskoo pienempien lasten tapaa pitää sääntöjä koskemattomina ja muuttumattomina, johtuvan suuresta yksipuolisesta kunnioituksesta vanhempia lapsia ja aikuisia kohtaan. Varsinkin aikuisen antamat säännöt ovat korkeammalta tulleita ja siten lähes pyhiä. Vasta noin 11-12-vuoden iässä lapset myöntävät, että sääntöjä voidaan muuttaa, kunhan muutoksesta on päätetty demokraattisesti. (Piaget 1977: 123.)

Piaget tutki myös sarjalla kokeita sitä, miten lapset arvioivat vääriä tekoja. Vastaukset olivat selviä: pienemmät lapset arvioivat ensisijaisesti tekojen objektiivisia seurauksia huomioimatta tapahtuneen syytä tai tekijöiden vaikuttimia. Vasta noin 9-10-vuoden iässä lapset oppivat asteittain ottamaan moraalisesti huomioon nämä vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi pienemmät lapset pitivät tuhempana lasta, joka vahingossa särki 15 kuppia kuin lasta joka, tahallaan rikkoi yhden kupin. Eroja lasten vääryyden arvioinnissa huomattiin myös valehtelun osalta: nuoremmat pitivät vakavampana rikoksena suurta valhetta, vaikka sen kertoi pieni lapsi viattomasti, ilman tietoista petoksen tarkoitusta, kuin vakavaa harkittua pienempää petollisuutta. Pienten lasten ajattelussa paha tuntui liittyvän enemmän kiinnijäämiseen, kuin rikokseen: pienemmät lapset pitivät rikosta vakavampana jos siitä jäi kiinni, kuin rikosta joka ei paljastu. (Koskinen 1995: 149.) Lapsen tapa arvioida valheen vakavuutta objektiivisesti johtuu siitä, että totuuden vaatimus on jäänyt usein lapselle ulkopuoliseksi. Usein lasta kielletään valehtelemasta jo ennen kuin hän edes ymmärtää totuuden, pettämisen ja leikin erot. Tällöin totuuden puhumisesta jää vaatimus ja moraalinen vastuu, jonka lapsi ymmärtää hyvin pinnallisesti. (Piaget 1977: 122.)

4.2 Lawrence Kohlberg

Kohlbergin näkemys herätti paljon huomiota. Se mullisti kasvatustieteen ja moraalikasvatuksen teoreettisen perustan, jonka Piaget oli suurimmaksi osaksi luonut. Kohlbergin idea on, että kaikki yksilöt kaikissa kulttuureissa kehittyvät kohti moraalijattelun korkeinta muotoa, kasvatuksesta ja koulutuksesta riippumatta. Hänen mukaansa moraalit kehittyvät säännöllisesti vaiheesta seuraavaan kohti rikasta ja pätevää ajattelua. Kohlbergin mukaan lapset kaikissa

kulttuureissa käyvät läpi samat kehitysvaiheet, riippumatta siitä, kuinka erilaisia kulttuurit ja niiden moraaliopetukset ovat, sekä annetaanko moraaliopetusta tietoisesti ja ohjatusti. Kohlbergin teoriassa moraalinen ajattelu jaetaan kolmeen tasoon, jotka kukin sisältävät kaksi eri vaihetta. Nämä vaiheet määritellään niiden perusteiden pohjalta, miten henkilöt ratkaisevat erilaiset moraali-ongelmat. Tasot ovat esisovinnainen, sovinainen ja autonominen eli periaatteiden taso. (Airaksinen 1987: 51-53.)

<u>Ensimmäinen</u>	Ensimmäinen eli rangaistuksen ja tottelevaisuuden vaihe
Esisovinnainen taso	Toinen eli välineellisyden ja suhteellisuuden vaihe
<u>Toinen</u>	Kolmas eli hyvien suhteiden korostamisen vaihe
Sovinnainen taso	Neljäs eli auktoriteetin, lain ja järjestyksen ylläpitämisen vaihe
<u>Kolmas</u>	Viiden eli sosiaalisten sopimusten vaihe
Autonomian ja periaatteiden taso	Kuudes eli omantunnon ja yleispätevien periaatteiden vaihe

Taulukko 1: Lawrence Kohlbergin moraaliteorian kehittymisen tasot. Koostettu Helkaman (2001) ja Airaksisen (1987) teoksista.

Ensimmäinen, esisovinnainen taso, jakautuu rangaistuksen ja tottelevaisuuden sekä välineellisyden ja suhteellisuuden vaiheisiin. Ensimmäisellä tasolla teon oikeudenmukaisuutta määrittelee rangaistuksen välttäminen ja auktoriteetin totteleminen. (Helkama 2001: 186.) Tällä tasolla moraaliarvot liittyvät ennemminkin yleisiin tapahtumiin ja pahoihin tekoihin kuin yksittäisiin ihmisiin ja yleisiin normeihin. Tämän tason vaiheissa ihmisen toimintaa säätelee rangaistuksen pelko sekä palkinnon toivo. Esimerkiksi varastaminen on sallittua jos vain uskaltaa ottaa riskin eikä jää kiinni. Varsinaista moraalista ongelmaa ei vielä ymmärretä, vaan kyseessä on enemmänkin oman edun ja rohkeuden mittaaminen. (Airaksinen 1987: 53-54.)

Toinen eli sovinainen taso pitää sisällään hyvien suhteiden korostamisen sekä auktoriteetin, lakien ja järjestyksen ylläpitämisen vaiheet. Tällä tasolla opitaan ymmärtämään myös muiden ihmisten ja yhteiskunnan olemassa olo sekä vaatimukset. Laki ja moraalit sekoitetaan vielä toisiinsa sekä lain oletetaan olevan täysin muuttumaton ja ehdoton. (Airaksinen 1987: 54.) Kolmannessa vaiheessa oikea ja väärä määritellään tekijän motiivien ja aikomusten sekä mui-

den hyvien ominaisuuksien, kuten lainkuuliaisuuden, mukaan. Neljännessä vaiheessa arvostetaan enemmänkin auktoriteetin yhteiskunnallista asemaa ja siihen liittyviä velvollisuuksia ja oikeuksia. Ihmisten tulisi noudattaa lakia ja olla samalla vastuullinen muiden hyvinvoinnista. (Helkama 2001: 187.)

Kolmannella, autonomisella eli periaatteiden tasolla, ymmärretään moraaliarvot jo sellaisinaan sekä osataan perustella hyödyllisesti normeja ja niiden toimivuutta. Enää ei päätöksiä verrata vain lakiin, vaan niiden hyötyjä ja haittoja pohditaan koko yhteiskunnan kannalta. Lait ja normit koetaan lähinnä suuntaa antaviksi. (Airaksinen 1987: 54.) Viimeisen tason vaiheissa yleispätevät yhteiskunnalliset periaatteet, kuten ihmisoikeudet, määrittelevät oikean. Moraaliongelmista on nyt tullut paljon monimutkaisempia, koska ratkaisua pohdittaessa yhteiskunta asettuu yksilöä vastaan. (Helkama 2001: 187.)

4.3 Erik H. Erikson

Eriksonin kehitysteoriassa tarkastellaan ihmisen identiteetin eli yksilöllisyyden kehitystä läpi elämän. Hänen merkityksensä psykoanalyttiselle ja psykologiselle ajattelulle on merkittävä. Hän loi perustan ihmisen minuuden kehityksen ymmärtämiselle ja hän tutki ansiokkaasti yksilön ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. (Dunderfelt 1997: 241.)

Erikson on jakanut ihmisen kehitystehtävät kahdeksaan eri vaiheeseen ihmisen ikävaiheiden pohjalta. Jokaisessa kehitysvaiheessa Erikson kuvaa ihmisen kohtaavan haasteita ja tehtäviä, joiden kautta yksilöllisyys muotoutuu. Jokaisessa kehitysvaiheessa ihmisen on läpäistävä tietyt tehtävät, jotta hän voi siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Eri vaiheiden vastakkaisasetetut kehitystehtävät eivät kuitenkaan poissulje toisiaan ja eri kehitysvaiheet voivat myös rakentua osittain päällekkäin. (Dunderfelt 1997: 244.) Seuraavaksi esittelemme Eriksonin kehitysteoriasta sen neljä ensimmäistä vaihetta, jotka käsittelevät lapsuutta. Viimeiset neljä kehityskriisiä ovat nuoruudessa saavutettava terve identiteetti, varhaisaikuisuudessa löydettävä perusläheisyys ja solidaarisuus, keski-ikä tuoma tuloksellisuus ja luovuus sekä viimeisenä elämän rajallisuuden hyväksyminen ja minän eheys. (Erikson 1962: 249-254.) Koska opinnäytetyössä käsittelemme lasten kehitystä, emme nähneet tarpeelliseksi esitellä kaikkia kehitysvaiheita.

Ensimmäisessä kehitysvaiheessa, vauvaiässä, kehityskriisinä on pyrkiä luomaan luottamus. Luottamuksen syntymisestä ensimmäisiä merkkejä on se, että lasta on helppo ruokkia ja hän nukkuu rauhallisesti. Pelkästään ruuan ja rakkauden osoitusten määrä ei riitä pysyvän luottamuksen syntymiseen, vaan vanhemman tulisi panostaa hoidon laatuun. Luottamus luodaan lapsen hoidolla, joka vastaa hänen yksilöllisiä tarpeitaan ja kehittää henkilökohtaista luottamusta. Vanhemman huolenpidon ja tuttuuden tunteen tulisi johtaa lapsen ensimmäiseen sosiaaliseen saavutukseen, eli siihen, että lapsi suostuu päästämään vanhemman näkyvistään

kokematta liiallista ahdistuneisuutta. Tällöin lapsella on vanhemmastaan jo sisäinen varmuus ja hän tietää vanhemman palaavan luokseen. Samalla kun lapsi oppii luottamaan hoitajien pysyvyyteen, hän oppii luottamaan myös itseensä ja omiin kykyihinsä. (Erikson 1962: 239-242.)

Toisen kehitysvaiheen tehtävänä on synnyttää lapselle varhaislapsuudessa itsenäisyyden tunne ilman häpeää ja epäilystä. Muutaman vuoden ikäisenä lapsi alkaa opetella oman kehonsa ja sen toimintojen hallintaa. Tässä vaiheessa lapsi kokeilee kaikkea uutta ja haluaa tehdä itse valintoja. Hänelle tulisi säilyttää tunne siitä, että nämä kokeilut eivät vaaranna perusluottamusta tai sen olemassa oloa. Lasta tulisi tukea sekä kannustaa erilaisissa kokeiluissa, eikä toruminenkaan saisi olla liian tuomitsevaa, ettei lapsi ala tuntea häpeää itsestään ja tekemisistään. Lapsen itsenäistymisen kannalta on tärkeää, että hän luottaa itseensä ja siihen, että hän pystyy tekemään oikeita valintoja. (Erikson 1962: 243-244.)

Kolmannessa kehitysvaiheessa, noin kolmannen ikävuoden jälkeen, lapsen tulisi opetella oma-aloitteellisuutta tuntematta syyllisyyttä päämäärästään. Lapsi haluaa ensimmäistä kertaa menestyä ja valloittaa, sekä kokee suurta itsemääräämisoikeutta. Mustasukkaisuus nuoremmista ja ennakoiva kilpailu vanhempien sisarusten kanssa on lapselle ominainen tapa yrittää saavuttaa vanhemman kiistaton suosio. Jos lapsi aina epäonnistuu yrityksissään, hän alkaa tuntea syyllisyyttä ja ahdistuneisuutta. Kun vanhempi onnistuu jakamaan huomionsa oikeutetusti, on tuloksena lapselle terve itsetunto ja -kritiikki. Lapsen tulisi nauttia omista suunnitelmistaan ja niiden toteuttamisesta sekä lisääntyneestä liikkumis- ja ajattelukyvyistään. (Erikson 1962: 245-247.)

Lähestyessä kouluikää lapsen tulisi opetella ottamaan vastuuta ja olemalla ahkera. Lapsi oppii tavoittelemaan haluamiaan asioita toimimalla tuloksellisesti ja toivotulla tavalla. Tässä kehitysvaiheessa on vaarana, että lapsen tuloshakuisesta toiminnasta ei anneta tarpeeksi positiivista palautetta tai sitä ei muuten huomioida. Tällöin lapsi saattaa alkaa tuntea riittämättömyyttä ja alemmuutta. Tämä vaikuttaa lapsen myöhempää asennoitumista työtä kohtaan. (Erikson 1962: 247-248.)

5 ETIIKKA JA MORAALI VARHAISKASVATUKSESSA

Kreikan kielen sanat *ethos* ja *moralis* voidaan molemmat suomentaa sanalla tapa, eli eettisessä kasvatuksessa voidaan siis puhua tapakasvatuksesta. Tapakasvatuksella tässä tilanteessa tarkoitetaan laajempaa merkitystä kuin vain kohteliaita tapoja. Alle kouluikäisen kasvatuksessa käydään lähinnä läpi jokapäiväisiä käyttäytymismalleja ja positiivisia vuorovaikutustilanteita, eikä se saisi olla liian teoreettista. Vaikka ihmisellä on geneettinen valmius moraaliajatte-

luun, ei se kuitenkaan ole valmis ajatusmaailma sellaisenaan. Lapsen moraalien ja etiikan käsitteeseen vaikuttaa suuresti ympäristö ja sen antamat käyttäytymismallit. (Vienola 1986: 7-8.)

Varhaiskasvatus on lasten elämässä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta ja sen tavoitteena on edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tämä edellyttää kasvatuskumppanuutta, vanhempien ja kasvatuksen kiinteää yhteistyötä, jotta perheiden ja kasvatustajien yhteiseksi tavoitteeksi muodostuu lapsen kannalta mielekäs kokonaisuus. Varhaiskasvatus koostuu yhteiskunnan järjestämästä, valvomasta ja tukemasta kasvatuksesta ja opetuksen kokonaisuudesta ja se on suunnitelmallista ja tavoitteellista yhteistoimintaa lapsen ehdoilla. (STAKES 2006: 11.) Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoiton tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. (Finlexin Internet-sivut.)

Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat kuntakohtaisia, mutta niiden peruspohjana on valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Lisäksi jokaisen kunnan lähtökohtia varhaiskasvatussuunnitelmaan on kunnassa tehdyt lasta ja perhettä koskevat suunnitelmat, kunnan varhaiskasvatustilinjat ja esiopetussuunnitelmat. Kunnissa varhaiskasvatussuunnitelmat ovat varhaiskasvatuksen ohjauksen ja henkilöstön työväline. Jokaisessa yksikössä kunnan sisällä on myös oma yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka pohjautuu ja täydentää kunnan laatimia perusteita ja siinä kuvataan yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. (STAKES 2006: 43.) Päivähoitossa jokaiselle lapselle laaditaan myös henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa sovitaan lapsen ja hänen vanhempien kanssa lapsen kasvatustavoitteista yhdessä. (STAKES 2006: 9.)

Varhaiskasvatuksen arvopohja Suomessa perustuu kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin. Lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen arvoista keskeisin on lapsen ihmisarvo. Tämä on perusarvo, johon liittyen sopimus kattaa neljä yleisperiaatetta; syrjintäkielto ja lasten tasa-arvoinen kohtelu, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehitykseen sekä lapsen mielipiteen huomioiminen. Suomen perusoikeussäännöksistä ja muista asiakirjainformaatioista voidaan johtaa varhaiskasvatukseen keskeisiä periaatteita, joita ovat muun muassa lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, tulla ymmärretyksi ja kuulluksi sekä saada tarvitsemaansa erityistä tukea omaan kulttuuriin, äidinkieleen tai uskontoon katsomatta. (STAKES 2006: 12.)

Eettisessä kasvatuksessa päivähoitossa tarkastellaan arvo- ja normimaailman kysymyksiä. Lasten jokapäiväisessä elämässä on tapahtumia ja tilanteita, joita voidaan tarkastella oikean ja väärän, hyvän ja pahan sekä totuuden ja valheen näkökulmista. Päivittäisissä tapahtumissa on

myös helppoa ja luontevaa käsitellä oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, kunnioitusta ja vapautta. Pelkoja, ahdistusta ja syyllisyyttä on myös hyvä käsitellä lapsen kanssa niin, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi. Olennaista on ottaa lasten kehitystaso huomioon. Sisällöllisesti kasvatuksen kautta lapsille avautuu inhimillinen ymmärrys sekä monimuotoinen kirjo tiedosta ja kokemuksesta. Eettinen kasvatusta usein sivuaa uskonnollis-katsomuksellista kasvatusta ja ne selvästi liittyvät etiikkaan ja katsomukseen, mutta ne voi selkeästi liittää myös kielen ja vuorovaikutuksen sekä taiteen ja kulttuurin oppimiseen ja omaksumiseen. (STAKES 2006: 28-30.)

Kun tutkimme moraalikasvatusta päivähoitossa, huomasimme tämän aiheen jääneen todella vähälle huomiolle. Edes Vantaan kaupungin oppimis- ja opetussuunnitelmassa 0-8-vuotiaille lapsille (Vantaan kaupungin Internet-sivut) ei löytynyt lainkaan mainintaa moraalikasvatuksesta. Olemme aiemmin tutustuneet myös muutamien päiväkotien omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Niissäkin moraalikasvatusta on käsitelty lauseella tai kahdella, esimerkiksi yhdellä lauseella ”moraalikasvatusta: opettaa oikeaa ja väärää”. Emme kuitenkaan usko, että Vantaan päiväkodeissa ei lainkaan opetettaisi lapsille moraalisia arvoja. Moraalisten asioiden käsittely tapahtuu jokapäiväisissä arkisissa toiminnoissa, eikä siihen vain kiinnitetä erityistä huomiota.

6 EMPATIA

Empatia tulee kreikan kielen sanoista *en*, joka tarkoittaa sisällä, sekä *pathos* joka merkitsee kärsimystä. Yksinkertaisesti määriteltynä on myötäelämisen ja -ymmärtämisen taito, kyky muodostaa mielikuva toisen tunteesta ja asettua tämän asemaan sekä kyky vaihtaa tarkastelukulmaa. (Kalliopuska, M. 2005. 51.) Amerikkalainen psykiatri E. B. Tichener käytti 1920-luvulla ensimmäistä kertaa sanaa empatia kuvaamaan kykyä jäljitellä toisen ihmisen ahdinkoa fyysisesti ja saamaan samat tunteet aikaan myös jäljittelijässä. Tichener kaipasi sanaa, joka erotettaisiin sympatiasta. Sanaa, joka kuvaisi kykyä tuntea toisen ahdinko, kokematta itse tämän vaikeuksia. (Goleman 1997: 130.) Empaattisen kanssakäymisen onnistumiselle on välttämätöntä samaistuminen hetkeksi toisen osaan. Aito empatiakyky ilmentää henkistä kypsyyttä ja tällöin uskalletaan suhtautua toiseen tarpeeksi eläytyen ilman, että kokisi uhkaa tai pelkoa oman minän tai identiteettinsä menettämisestä. (Kalliopuska 1995: 16.)

Empatian kehittyminen

Empatia kehittyy lapsilla asteittain. Aivan pienet, lähes vastasyntyneet, vauvat reagoivat toisten lasten itkuun alkamalla itsekin itkeä lohduttomasti. Vauva ei vain jäljittele toisen lapsen ääntelyä, vaan tuntee oikeasti itse paha oloa, eikä ymmärrä vielä pahan olon olevan jonkun toisen. Noin puoleen ikävuoteen mennessä lapsi ei enää jäljittele välittömästi toisten tunteita, vaan esimerkiksi mutristaa ensin suuta näyttäen surulliselta ennen kuin alkaa itkeä. Nämä

ovat empaattisen mielipahan kehityksen alkumuotoja. Noin yhden vuoden iässä lapset reagoivat toisten mielipahaan hakemalla lohtua itselleen. (Helkama 2009: 159-160.) Lapsi jäljittelee motorisesti muiden hätää. Esimerkiksi jos joku loukkaa sormensa, lapsi saattaa laittaa omat sormensa suuhun kuin tarkistaakseen koskeeko niitäkin. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että lapsi yrittää ymmärtää paremmin mistä on kysymys. (Goleman 1997: 130.)

Empatia kehittyy itsetuntemuksen myötä, mitä paremmin ymmärrämme ja osaamme tulkita omat tunteemme, sitä paremmin osaamme lukea muiden mielialoja. (Goleman 1997: 127.) Lapsen kehityksen alkuvaiheessa he eivät vielä ole täysin tietoisia itsestään erillisinä yksilöinä. Lapsen kehittyessä, he ymmärtävät mielipahan toisten tunteiksi ja voivat yrittää auttaa surevaa toveria. Jo kahden vuoden iässä lapsi pystyy samaistumaan surevaan toveriinsa siinä määrin, että esimerkiksi lapsi osaa tuoda surevan toverin nallen hänelle lohduksi, eikä tarjoa omaa nalleaan, joka lohduttaisi häntä itseään. Näin kehittyy lapsen henkilökohtainen, empaattinen mielipaha empaattiseksi myötätunnoksi. Myöhemmällä iällä lukutaito laajentaa empaattista eläytymistä muiden tunteisiin ja elämäntilanteisiin. (Helkama 2009: 159-160.)

Empatian tutkiminen ja mittaaminen

Empatiaa ja sen eri tasoja pystytään mittaamaan erilaisin psykologisin menetelmin. Kun koemme empatiaa, elimistössämme tapahtuu fysiologisia muutoksia, muun muassa verenpaineen vaihtelua ja sydämen lyöntitiheyden muutoksia. Näitä muutoksia tutkitaan erilaisilla menetelmillä ja niitä käytetään yleensä kontrolloiduissa laboratorio-olosuhteissa. Niillä pyritään mittaamaan tiettyjä empatian puolia, kuten fysiologisia, kineettisiä, affektiivisia tai kognitiivisia ilmiöitä. Laboratorio-olosuhteissa empatiaa on pyritty herättämään esimerkiksi näyttämällä koehenkilölle, sitä kun toiselle annetaan lieviä sähköiskuja. Tällaisissa testeissä mittarit antavat tietoa kuitenkin vain emotionaalisen reaktion kestosta, voimakkuudesta ja vaihtelusta. Se ei välttämättä kerro empatiasta, vaan sama fysiologinen ilmiö voi johtua monesta eri tunteesta ja tekijästä. Empatian tutkimusmenetelminä sen takia suositaankin erilaisia arviointi- ja itsearviointiasteikkoja sekä projektiivisia testejä. (Kalliopuska 1983: 63-64.)

Yksi tunnetuimmista arviointiasteikoista on Truaxin ja Carkhuffin laatima empaattisen ymmärtämisen asteikko. Mirja Kalliopuska kertoo kirjassaan, Empatia - tie ihmisyyteen, Truaxin ja Carkhuffin (1967) asteikosta, jossa oli alun perin yhdeksän tasoa ja jotka Carkhuff myöhemmin supisti viiteen. Näistä viidestä tasosta alimmalle luetaan tilanteet, jotka osoittavat täydellistä kyvyttömyyttä eläytyä toisen osaan. Tilanteiden tulkinnessa on virheitä, väärin asioihin kiinnitetään huomiota ja tunteet arvioidaan väärin. Näin käy usein silloin, kun emme kiinnitä niinkään huomiota varsinaiseen persoonaan vaan ennemminkin arvioimme liiaksi esimerkiksi ulkoasua tai pukeutumistyyliä. Seuraavalla tasolla ihminen pyrkii jo ymmärtämään toisen tunnetiloja ja -vaihteluja. Niitä ei kuitenkaan vielä osata viestittää takaisin. Kolmas

taso on vähimmäisedellytys sosiaali- ja terveysalalla toimiville ammattiauttajille. Tällä tasolla ihminen ymmärtää toisen ajatus- ja kokemusmaailman sekä ymmärtää asioiden merkityksen toisen näkökulmasta. Neljännellä tasolla ymmärretään jo toisen elämysmaailmaan vaikuttavat tapahtumat. Näillä tiedoilla ihminen pyrkii lisäämään toisen henkilön omien tunteiden tietoisuuden tasoa. Viides taso edellyttää pitkällistä suhdetta toiseen ihmiseen. Tämä taso saavutetaan silloin, kun henkilö ymmärtää toista lähes paremmin kuin tämä itseään. Tämän tyylinen empaattinen yhteys ilmenee ehkä parhaiten aviopuolisoiden välisessä terveessä suhteessa. (Kalliopuska 1983: 64-65.)

Kalliopuska kuvailee kirjassaan kuinka lasten empaattisuutta on tutkittu erilaisilla projektiivisillä testeillä. Esimerkiksi Feshbachin ja Roen suunnittelemana diasarjalla esitetään kolmen kuvan sarja ja luetaan kertomus, joka sisältää neljä erilaista tunnetta: onnellisuus, suuttumus, pelko ja suru. Lasta pyydetään kuvailemaan tunteita ja miltä hänestä itsestä tuntuisi esitetyssä tilanteessa. Oletusarvona on, että lapsi pystyy kokemaan kuvassa olevan lapsen tunteet ja asettumaan samaan asemaan. Toisen vastaavanlaisen menetelmän on kehittänyt Helene Borke. Borke luki lapsille sadun ja pyysi sen jälkeen heitä valitsemaan erilaisia ilmeitä esittävästä kuvasta se kuva, jossa esiintyy sama ilme tai tunne kuin kertomuksen päähenkilöllä. Tällä menetelmällä jo kolmivuotiaiden on todettu pystyvän asettumaan mielikuvissaan toisen osaan. On olemassa myös paljon erilaisia testitilanteita, joissa lapsille näytetään monenlaisia tunteita herättäviä kuvia ja filmejä. Näissä testeissä tutkitaan lapsen empaattisuutta tarkkailemalla ilmeitä, eleitä ja liikehdintää. (Kalliopuska 1983: 69.)

7 SOSIAALISET - JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

Sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite, jonka alle luetaan muun muassa sosiaaliset suhteet sekä sosiaaliset - ja vuorovaikutustaidot. (Kauppila 2005:19.) Usein vuorovaikutustaidoiksi luetaan muun muassa aktiivinen kuuntelu, keskustelun aloittaminen, toisen tunteiden hyväksyminen, myötäeläminen ja ymmärtäminen. Joskus niistä käytetään nimitystä vuorovaikutustaidot, jotta ne erotettaisiin sosiaalisista taidoista, joiksi mainitaan usein itsekontrolli, ristiriitojen välttäminen, vaihtoehtoratkaisujen kehittäminen, auttaminen ja konfliktien hallinta. (Kalliopuska 1995: 8.) Sosiaaliset taidot voidaan määritellä myös käyttäytymiseksi, joka on sosiaalisesti hyväksyttävää ja jonka pohjalta ihminen rakentaa vuorovaikutusta toiseen ihmiseen. Tuottamalla positiivisia ja välttämällä negatiivisia tilanteita, ihminen käyttää sosiaalisia - ja vuorovaikutustaitojaan onnistuneesti. (Kauppila 2005: 125.)

Sosiaalisten taitojen määrittämiseen vaikuttaa paljon aika ja kulttuuri. Esimerkiksi vielä 60-luvulla sosiaalista ihmistä kuvattiin myöntäväiseksi, auttamishaluiseksi ja alistuvaksi. On kuitenkin jotain ominaisuuksia ja määritelmiä, joita voidaan luetella sosiaalisiksi taidoiksi, ajasta

riippumatta. Keskeisempänä ovat ehkäpä monipuoliset ratkaisut sosiaalisiin ongelmatilanteisiin ja kyky valita oikea toimintamalli. Tämän lisäksi sosiaalisista taidoista keskeisimmiksi luetaan myös se, että ihminen pystyy solmimaan nopeasti luontevia kontakteja eri tilanteissa ja keskustelemaan erilaisten ihmisten kanssa. (Kelttikangas-Järvinen 2010: 20-22) Omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen on yksi tärkeimmistä sosiaalisista taidoista. (Goleman 1997: 146)

Vuorovaikutuksen perusmallit kehittyvät lapselle jo varhaisessa vaiheessa. Alusta asti on tärkeää koskettaa lasta ja puhua hänelle, vaikka hän ei vielä ymmärräkään puheen merkitystä. Lapsi oppii varhain kääntämään päätään äänen suuntaan ja matkimaan aikuisten ilmeitä, esimerkiksi hymyä. Vuorovaikutus-mahdollisuudet lisääntyvät, kun lapsi monipuolistaa sanavarastoaan. Tällöin lapsi oppii myös vuorovaikutukseen sisältyvät säännöt ja normit, sekä kielen tehokkaan käytön erilaisissa tilanteissa. Kauniisti muotoillut lauseet eivät kuitenkaan yksinään riitä, vaan lapsen on opittava päättämään sosiaaliseen tilanteeseen sopivat sanat. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 69.)

Perinteisen kognitiivisen käyttäytymismallin mukaan lapset oppivat erilaisia sosiaalisia taitoja muilta lapsilta ja aikuisilta. Lapset jäljittelevät toisten käyttäytymistä ja kokeilevat käyttäytymistapoja sen mukaan mikä tuntuu sopivalta ja toisten hyväksymältä. Tällaiset sosiaaliset taidot vaativat kuitenkin sanallista vahvistusta, joko muilta tai oppijalta itseltään, esimerkiksi ”näin on hyvä.” Mallioppiminen ja roolileikit ovat suosittuja keinoja oppia sosiaalisia taitoja. Roolissa on helppo harjoitella ja sen taakse voi piiloutua, jolloin vaikeita asioita voi olla helpompi käsitellä. (Kalliopuska 1995: 8.)

Onnistunut sosiaalinen vuorovaikutustilanne edellyttää tiettyä empatiakykyä eli toisten odotusten ymmärtämistä. Sosiaalisiin perustaitoihin on aina kuulunut käyttäytymisen seurausten oivaltamista sekä laskelmointia vuorovaikutukseen liittyvistä eduista ja haitoista. Ihmiselle on ilmeisesti jo varhain kehittynyt taito ajatella strategisesti ihmisten välistä vuorovaikutusta ja tämä on johtanut erilaisiin tilanteisiin. Erilaiset tilanteet saattavat sisältää monenlaisia vaikuttamisen muotoja, kuten manipulointia, teeskentelyä, uhkailua, vaatimuksia, mutta myös lupauksia, antamista sekä läheisyyden palkitsemista. (Kauppila 2005: 20.)

8 SÄÄNNÖT

Pelit ja leikit, joissa on mukana sääntöjä, ovat sosiaalisia laitoksia, koska ne siirtyvät yleensä sukupolvelta toiselle ja ne ovat riippumattomia niihin osallistuvien taidoista. Osa peleistä ja niiden säännöistä välittyvät aikuisten osallistumisella ja neuvoilla, mutta toiset ovat nimenomaan lasten keskeisiä pelejä. Lasten omat pelit ovat sekä leikkiä ja nimenomaan heidän

omia pelejään ja ovat siten eniten omiaan edistämään keskinäisiä sosiaalisia vuorovaikutussuhteita. Varsinkin alle kouluikäisten lasten pelin luonne on hyvin erilaista, kuin vanhempien lasten. Tämä siksi, että lapset ovat omaksuneet enemmän tai vähemmän erilaiset säännöt vanhemmilta lapsilta ja pieni lapsi muistaa niistä aluksi vain osan. Toisekseen pienten lasten perimmäinen tarkoitus on pitää hauskaa itseksensä, toisen ryhmän lasten innostamana ja kannustamana, eikä niinkään kilpailla ja voittaa. Ihan pienimmillä lapsilla ei siis vielä esiinny varsinaista yhteistoimintaa aina edes leikin tasolla. (Piaget 1977: 115-116.)

Pihalla tai päivähoitossa leikkiessään lapsi on tekemisissä muiden lasten kanssa. Tällöin lapsen on opittava huomioimaan muita ja mitä suurempi ryhmä, sitä enemmän erilaisia persoonia ja vuorovaikutustilanteita. Ryhmässä, jossa on paljon lapsia, joudutaan paljon kehittämään ja noudattamaan erilaisia sääntöjä. Ne voidaan karkeasti erottaa neljään alakategoriaan: turvallisuus-, tilannekohtaiset, moraalitapa- ja tapasäännöt. Turvallisuussäännöt ovat niistä kaikkein ehdottomimpia. Lapset saattavat leikkiessään riehaantua ja näillä säännöillä taataan niin lapsen kuin muidenkin turvallisuus. Tilannekohtaiset säännöt laaditaan koskemaan tilanteita, joissa on tarkoitus rauhoittua. Päiväkotimaailmassa lapsille ehkä tärkeimpiä tällaisia sääntöjä ovat ruoka- ja päiväunirauha. Moraalisäännöt sisältävät sääntöjä toisten lasten kohtelusta ja oikeudenmukaisuudesta. Moraalisäännöillä jaetaan vuoroja ja velvollisuuksia sekä huolehditaan yhteisistä asioista. Tapasäännöt taas määrittelevät niin sanotut hyvät tavat, sen mikä on kohteliasta käytöstä esimerkiksi tervehdittäessä tai ruokapöydässä ja millaista on hyvä kielenkäyttö. (Takala 1997: 39-40.)

8.1 Käsitys rangaistuksesta

Piaget'n mukaan rangaistuskäsityskehitty eri asteittain. Hän on jakanut kehityksen kolmeen osa-alueeseen ja käsitys rangaistuksesta muodostuu rangaistuksen ankaruudesta sekä rankaisutavasta. Ensimmäisessä vaiheessa alle kouluikäiset lapset kannattavat ankaria kostonrangaistuksia joilla palautetaan pahantekijän ja teon kohteen keskinäinen vuorovaikutus. Rangaistuksen kärsiminen nähdään ainoana keinona sovittaa väärä teko. Myös rangaistuksen ankaruudella on merkitystä, mitä ankarampi rangaistus, sitä todennäköisemmin henkilö käyttäytyy tulevaisuudessa paremmin. Tässä kehitysvaiheessa myös rangaistuksen määrä määrittää teon pahuuden. Esimerkiksi pahan teosta pakoont päässyt lapsi on kiltimpi kuin kiinnijäännyt, jota rankaistiin. Usein lapsen perustelevat sen, miksi jotakin ei saa tehdä, sillä että siitä seuraa rangaistus. Eli teko itsessään ei ole itsessään paha, vaan sitä seuraava rangaistus tekee siitä sellaisen. Jos teosta ei seuraa rangaistusta lainkaan, voi lapsi kuvitella ettei se ollutkaan väärin tehty. Myös usko rangaistuksen väistämättömyyteen on ominaista tässä kehitysvaiheessa. Lapsi uskoo, että rangaistus on ikään kuin luonnonlaki, joka tulee muodossa tai toisessa aina pahan teon jälkeen. Rangaistus tulee, ennemmin tai myöhemmin, riippumatta siitä onko

kukaan nähnyt tekoa. Lapsi saattaa siis pitää painajaisunia rangaistuksena päivällä tehdystä ilkteosta. (Aho & Laine 1997: 117-118.)

Seuraavassa vaiheessa, yli kahdeksanvuotiaat lapset, pitävät tehokkaimpana rankaisuna oikeuksien kieltämistä ja käyttäytymisen rajoittamista. Rangaistuksen tulisi olla suorassa yhteydessä pahaan tekoon. Esimerkiksi nukkumaan mentäessä kiukuttelija ei saa iltasatua tai ruokapöydässä temppuileva lapsi ei saa jälkiruokaa. Kolmannessa vaiheessa, tehokkaana rangaistuksena pidetään rikkomuksen korvaamista. Esimerkiksi jos lapsi rikkoo toisen lelun, hänen tulisi korvata se vaikka säästämällä viikkorahoista ja ostamalla uusi. Tässä kehitysvaiheessa lapsi kannattaa lieviä ja kasvattavia rankaisuja. Rangaistuksen ensisijaisena tarkoituksena lapsi näkee sen, että pahantekijä ymmärtäisi tekonsa vääryyden eikä toistaisi sitä. Teon pahuutta määrittää nyt se miten tahallinen teko on ollut: onko yhteisiä sopimuksia rikottu tai suhteita vahingoitettu. Keskimäärin viidennellä luokalla lapsi alkaa ymmärtää opettavien rangaistusten hyödyn, eikä pidä ankaraa rangaistusta enää aina hyvänä ratkaisuna. Myös suhtautuminen joukkorangaistuksiin muuttuu ala-asteen loppupuolella. Aikaisemmin joukkorangaistuksia on pidetty oikeutettuina: jos esimerkiksi tekijää ei tiedetä tai ryhmä tietää tekijän, mutta ei kerro sitä, on rangaistus kaikille oikeutettu. Tässä kehitysvaiheessa lapset suhtautuvat eritavoin näihin kahteen tapaukseen. Joukkorangaistus on hyväksyttävää vain silloin, kun ryhmä suojelee ja salaa tekijää. Tällöin kaikki ansaitsevat rangaistuksen, koska he ovat yhdessä vastuussa salailusta. Tapauksessa, jossa ryhmä ei tiedä pahantekijää, joukkorangaistus ei koeta oikeudenmukaiseksi. (Aho & Laine 1997: 118-119.)

8.2 Käsitys oikeudenmukaisuudesta

Käsitys oikeudenmukaisuudesta syntyy siellä missä leikkii kaksi tai useampi lapsi. Lapset tuntevat ja ymmärtävät, ettei se ole oikeudenmukaista jos joku lapsista esimerkiksi keinuu koko ajan antamatta vuoroa muille tai kerää itselleen kaikki mieluisimmat lelut. (Takala 1997: 39.)

Oikeudenmukaisuuden käsitys jaetaan siten, millaisia menettelyjä lapset pitävät reiluina tai epäreiluina. Tässä kehityksessä on erotettavissa ainakin kolme kehitysvaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa alle kouluikäiset lapset perustavat oikeudenmukaisuuden auktoriteetin sanaan, eli aikuiset ovat aina oikeassa ja reiluja. Lapset yleensä luottavat sokeasti aikuisen oikeudenmukaisuuteen ja aikuisten tekoja pidetään aina reiluina. Lapsi myös arvioi teon pahuuden rangaistuksen ankaruuden pohjalta. (Aho & Laine 1997: 119.)

Seuraavassa vaiheessa, noin ensimmäiselle luokalle mentäessä, oikeudenmukaisuudentaju kehittyy lapsella merkittävästi. Kouluikäiset lapset kannattavat jo jyrkästi tasavertaisuutta, jolloin kaikille vaaditaan samanlaisia palkkioita tai rangaistuksia, iästä, koosta tai muista eroista huolimatta. Tällöin tasavertaisuus jopa kumoo ajoittain auktoriteetin määräysvallan,

ja aikuisen reiluus kyseenalaistetaan. Siitäkin huolimatta lapset yhä tottelevat ohjeita ja määräyksiä, joita aikuinen antaa. Noin 9-10-vuotiaana lapset alkavat jo kieltäytyä tottelemasta kaikkia oikeudenmukaisia käskyjä, eli lapsella alkaa tapahtua voimakasta irtautumista aikuisen määräysvallasta. Tässä iässä lapset ovat millin tarkkoja oikeudenmukaisuudestaan. (Aho & Laine 1997: 119-120.) Omasta kokemuksesta voimme kertoa esimerkiksi kotona sisärusten kanssa jäätelöannosten jakamisesta millin tarkasti tasan samankokoisiksi paloiksi.

Vanhemmilla lapsilla, noin 11-vuoden iässä, oikeudenmukaisuuden arviointiin tulee jo mukaan persoonalliset tekijät. Tällöin he esimerkiksi ehdottavat nuoremmille lievempiä rangaistuksia kuin vanhemmille, joilta voidaan jo odottaa enemmän. Kuudesluokkalaisista lapsista suurin osaa jo ymmärtää teon reiluuden, mutta siitä, onko käskyä toteltava, ollaan jo erimielisiä. Ongelma, joka jakaa tämän ikäiset lapset lähes kahtia, on se pitääkö auktoriteetin antamaa epäoikeudenmukaista käskyä noudattaa. Tällöin oikeudenmukaisuus ei yksiselitteisesti ole enää tasavertaisuutta vaan ratkaisussa korostetaan erilaisia tilanne-, tunne-, kokemus- ja taustatekijöitä. Teon reiluuden ja epäoikeudenmukaisten käskyjen arviointi onkin vaikeaa. Yli 16-vuotiaista vielä jopa 15 % on valmiita noudattamaan aikuisen käskyä vaikka pitäisikin sitä epäoikeudenmukaisena. (Aho & Laine 1997: 119-120.)

8.3 Käsitys valehtelusta

Pienillä lapsilla on hyvin itsekeskeinen ajattelumaailma ja näin luontainen taipumus valehteluun. Lapsen mielikuvat ja unelmat ovat osa hänen todellisuuttaan, eikä hän erota niitä toisistaan. Aikuinen kuitenkin kieltää lasta valehtelemasta ja tämä johtaa ristiriitaisiin tilanteisiin: lapsi ei tiedä tai ymmärrä valehtelevansa, eikä aikuinen ymmärrä lasta. Moraalikehitys on vaiheittaista ja sidoksissa lapsen ikään. Kehitysvaiheissa olevat iät ovat kuitenkin viitteellisiä ja lapset yksilöitä. Kehitysvaiheiden iät saattavat vaihdella suurestikin lasten välillä, mutta kaikki käyvät samat kehitysvaiheet läpi samassa järjestyksessä. Ensimmäisessä vaiheessa, alle kouluikäisillä lapsilla, valehtelu on vain tuhman puhumista ja rinnastetaan siis kiroiluun tai muun sopimattomaan puheeseen. Tästä seuraa rangaistus, jota pyritään välttämään. Tässä kehitysvaiheessa lapset ymmärtävät valehteluksi myös tahattomasti väärin kerrotut asiat, esimerkiksi vilkas mielikuvitus tai väärin muistaminen. Rangaistuksen pelossa lapsi pyrkii aikuisten läsnä ollessa pysymään totuudessa, mutta keskenään lapset saattavat kertoilla hurjiakin tarinoita. (Aho & Laine 1997: 121-123.)

Seuraavassa vaiheessa, noin 6-8-vuotiaille, ei aina ole selvää miksi valehtelu on väärin ja valehteluksi käsitetään kaikki, mikä poikkeaa totuudesta, myös tietynlaiset leikinlaskut ja erehdykset. Tällöin valhetta pidetään myös sitä pahempana, mitä kauempana se on totuudesta, esimerkiksi lapsi saattaa pitää harmitonta leikinlaskua pahempana toimintana kuin tahallista ja pientä valhetta. Lasten konkreettinen ajattelu näkyy myös tässä. Valheen pahuuden mää-

rittää myös se, kuinka kaukana valhe on konkreettisesti totuudesta: esimerkiksi jos joku valehtelee nähneensä elefantin kadulla, on hän tuhmpi kuin toinen, joka valehteli nähneensä jääkarhun. Tämä sen takia, koska elefanti on kooltaan suurempi kuin jääkarhu. Myös aikuiselle valehteleminen on pahempi teko kuin ikätoverille valehtelu, koska aikuinen on isompi ja hänellä on valta rangaista. Valehtelu voidaan myös käsittää oikeutetuksi jos siitä ei jää kiinni. (Aho & Laine 1997: 121.)

Vasta lähes 10-vuotiaana lapsi ymmärtää, ettei vahinko tai leikinlasku ole valehtelua vaan valheen tarkoituksena on pettää. Kaikki tahallaan väärin kerrotut asiat ovat siis valheita. Tällöin aletaan ymmärtää, että totuuden puhuminen kannattaa, koska se saa aikaan luottamusta ja edistää sosiaalista kanssakäymistä. Valheen varsinaista pahuutta ei kuitenkaan vielä ymmärretä, vaan se nähdään pahana koska silloin voi menettää luottamuksen vanhempiinsa tai kavereihin. Tässä vaiheessa totuuden puhuminen on hyvin itsekeskeistä ja sitä pidetään hyvänä, koska siitä on lapselle itselleen välineellistä hyötyä. (Aho & Laine 1997: 121-122.)

Noin 12-vuotiaana tapahtuu valehtelun ymmärtämisessä huimaa kehitystä. Kaikki tämän ikäiset lapset eivät vielä kuitenkaan osaa kertoa miksi ei saa varastaa tai valehdella. Rangaistuksen välttäminen on edelleen suurin syy pyrkiä käyttäytymään hyvin. Tällöin kuitenkin aletaan ymmärtää, että totuuden puhuminen on normi ja se on sisäistettävä. Enää ei tehdä eroa siitä kenelle valehdellaan, vaan lapsi ottaa huomioon valheen tarkoituksen ja sen tahallisuuden. Lapselle alkaa myös selvitä hätävalheen merkitys ja oikeutus. (Aho & Laine 1997: 122.)

9 KEHITYSEROT 4- JA 6-VUOTIAIDEN VÄLILLÄ

Tutustuessamme kirjallisuuteen lapsen kehityksestä, huomasimme lapsen kehityksen olevan vilkkaimmillaan ja kriittisimmillään juuri 4-6-ikävuoden välillä. Lapsen sisäinen maailma rikastuu ja mielikuvitus voimistuu reilusti tänä ikä kautena. Lapsi havainnoi, puhuu ja toimii, jotta hän ymmärtäisi ja pääsisi perille tästä moninaisesta maailmasta, joka häntä ympäröi. (Jarasto & Sinervo 2000: 52, 57.)

Lapsen ollessa noin 3-4-vuoden iässä, on hänellä tärkeimmät perustaidot hallinnassa ja näin ollen alkaa opetella monimutkaisempia taitoja. Erityisesti liikunnallinen osaaminen, omatoimisuus ja itsenäisyys kasvavat. Näiden uusien taitojen käyttö lisääkin sosiaalista vastuuta. Lapsi saattaa päätyä itsekkäisiin ratkaisuihin harjoittellessa innokkaasti ja näin ollen suututtaa leikkitoverinsa. Tässä iässä lapsi usein löytää lähes rajattoman mielikuvituksensa ja saattaa uppoutua sen maailmaan. Todellinen maailma ei välttämättä ole kovinkaan tärkeä, lapselle, joka elää mahtavassa mielikuvitusmaailmassaan. Tästä johtuen näinä ikävuosina rehellisyyden opettelu ei ehkä ole suurimmillaan. (Vienola 1986: 22-23.)

Noin nelivuotiaana lapsen liikkeet alkavat saada voimia ja kaikki voimaa vaativat leikit alkavat kiinnostaa. Näiden leikkien avulla lapsi tutustuu ja oppii säätelemään voimiaan, ettei leikki muutu vahingossa liian rajuksi. Myös käden ja silmän yhteistyö paranee ja lasta kiinnostavat uusia taitoja vaativat tehtävät. Yksityiskohdatkin alkavat hahmottua sekä vasen ja oikea käsi ovat yleensä vakiintuneet. Lapsi alkaa myös asettaa omia tavoitteita työlleen ja ne ovatkin hänelle kovin tärkeitä. Noin nelivuotias lapsi alkaa myös tehdä enemmän havaintoja ympäristön toiminnasta, koska lapsi luottaa nyt enemmän kuuloonsa ja näköönsä, sekä osaa käyttää niitä. Myös lapsen kokonaisvaltainen ajattelu kehittyy, vaikka se vielä onkin varsin konkreettista. Mielikuvituksen eloisuus saa lapsen nauttimaan suuresti eri tapahtumien seuraamisesta ja dramatisoinnista. (Jarasto & Sinervo 2000: 55-56.)

Noin viiden - kuuden ikävuoden välillä lapsi viettää seesteisempää kehitysvaihetta, joka on kuin tyyntä ennen myrskyä. Yleensä kouluun mentäessä lapsi pyrkii vahvasti irtautumaan vanhemmistaan sekä haluaa itsenäistyä ja vahvistaa omaa tahtoaan. Lapsen kehitys on esikouluiässä todella vauhdikasta ja sen nopeus sekä monipuolisuus saattaa vaatia kasvattajalta paljon. Lapsi on kehittynyt fyysisesti paljon: nyt hän tuntee voimavaransa ja osaa säännöstellä niitä sekä mielellään kokeilee jo kaikkea vaikeampaa. Myös käden ja silmän yhteistyö sujuu jo luontevammin sekä visuaalinen hahmotuskyky kehittyy. Lapsi osaa jo ilmaista elein ja ilmein tunnelmia, sopeutuu joustavammin uusiin tilanteisiin sekä pohtii mielellään syy-seuraussuhteita. Muistikuvat lapsella ovat myös lisääntyneet niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Kasvanut kokemusvarasto auttaa lasta seuraamaan esimerkiksi tarinoiden monimutkaisia tapahtumia. Lapsen identiteetti alkaa vakiintua, hän kokeilee leikeissään vapaammin eri rooleja ja päämäärän saavuttaminen on nyt todella tärkeää. Tänä ikä kautena ensimmäisiä kertoja lapsi osoittaa myös itsekritiikkiä sekä saattaa kokea itsensä osaamattomaksi ja epävarmaksi. (Jarasto & Sinervo 2000: 62-69.)

Noin esikouluiässä lapsi on kehittynyt sosiaalisilta taidoiltaan sekä osaa nyt arvioida tekojaan ja niiden seurauksia. Lapsi laajentaa omaehtoisesti sosiaalisia kontaktejaan, haluaa itse päättää kenen kanssa leikkisi ja osaa paremmin huomioda kaverinsa. (Vienola 1986: 23-24.) Vaikka lapsi ei vielä ymmärrä ja osaa reagoida monimutkaisiin tunnetiloihin, hän kuitenkin osoittaa hellyyttä ja myötätuntoa. Lapsi osaa olla hienotunteinenkin, mutta havaitsee myös taitavasti miten ärsyttää tai miellyttää toisia. Sosiaalisuus voimistuu myös sillä, että rinnakkain leikkiminen vähenee ja lapsi hakee syvempää vuorovaikutusta muihin. (Jarasto & Sinervo 2000: 66-67.) Varsinkin pojilla liikuntaleikit ovat kovin mieleisiä ja yhdessä pelaaminen kasvattaa hyvin heidän koordinaatiokykyjä sekä sosiaalisia taitojaan. Myös lapsen mielikuvitus on tasaantunut ja hän erottaa todellisuuden ja leikin toisistaan. Kun nelivuotias leikkii mielikuvituksellaan rajattomasti, niin kuusivuotias on ajautunut jo lähes toiseen ääripäähän. Kuusivuotias lapsi ajattelee jo hyvin konkreettisesti ja ottaa lähes kaiken kirjaimellisesti, mikä saattaa synnyttää näsäviisastelua ja vaikeuttaa erilaisia arkipäivän tilanteita. (Vienola 1986: 23-24.)

Myös tyttöjen ja poikien väliset erot alkavat jo heti syntymästä. Kehityksellisten erojen taustalla voidaan karkeasti nähdä kaksi eri tekijää, biologiset ja sosiaaliset tekijät. Jo syntyessään tytöt ja pojat ovat hieman eri lähtöasemissa. Aivan pienestä asti tytöt reagoivat aikuiseen sekä tämän ilmeisiin ja eleisiin herkemmin. Jo varhaisessa vaiheessa lapset alkavat samaistua yhteisönsä asettamiin sukupuolirooleihin ja käsityksiin millaisia tyttöjen ja poikien tulisi olla. Lasten tärkeimmät samaistumisen kohteet ovat heitä lähinnä olevat hoitajat eli yleensä vanhemmat. Näiltä lapsi oppii mallin siitä, minkälainen oman sukupuolen edustajan tulisi olla. Kasvaessa tyttöjä tuetaan enemmän tunteiden ja ihmissuhdetaitojen käsittelyyn ja heidän kanssaan keskustellaan tunteista. Pojat taas pitävät enemmän toiminnasta, vauhdista ja kovasta menosta. (Jarasto & Sinervo 2000: 170, 174-175.)

10 SUKUPUOLTEN VÄLISIÄ EROJA

Opinnäytetyössä olisi mielestämme ollut mielenkiintoista tarkastella myös tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Tämä oli käytännössä kuitenkin hieman hankalaa, koska ryhmät, joiden kanssa toimimme, olivat suhteellisen pienikokoisia ja hyvin poikavoittoisia. 4-vuotiaiden lasten ryhmässä oli neljä poikaa ja kaksi tyttöä. Kumpikaan tytöistä ei päässyt osallistumaan toiselle, hippaleikkejä sisältäneelle toimintakerralle. Haastattelukerroilla paikalla oli vain toinen tytöistä. Esikouluikäisten lasten ryhmässä oli neljä poikaa ja yksi tyttö. Tämä tyttö pääsi osallistumaan kaikille toimintakerroille.

Tytöt olivat hyvin erilaisia kahden ryhmän välillä. 4-vuotiaiden ryhmässä tytöt olivat hyvin hiljaisia ja ujoja. He jäivät todella helposti ryhmää kovaäänisesti dominoivien poikien varjoon. Esikouluikäisten ryhmässä ollut tyttö oli sen sijaan voimakkaampi persoona, vaikka hän oli ainut tyttö poikien seurassa. Esikouluryhmän pojat olivat myös hyvin äänekkäitä ja vilkkaita, mutta tyttö ei niinkään jäänyt poikien varjoon vaan sai nostettua itsensä yhtä hyvin esille ja oli ikään kuin *yksi pojista*. Haluamme kuitenkin teorian tasolla tutustua tyttöjen ja poikien välisiin eroihin, vaikka emme juuri käytännössä siitä kokemusta saaneet.

Tytöt kehittyvät hieman nopeammin ja heillä kädentaidot, näppäryys sekä askartelu sujuvat tavallisesti paremmin. Tytöt ovat myös keskimääräisesti kielellisesti lahjakkaampia kuin pojat, sekä heitä yleensä kiinnostaa kirjat ja lukeminen enemmän. Pojat sen sijaan ovat matemaattisesti keskimäärin tyttöjä lahjakkaampia, sekä heitä kiinnostaa enemmän esineet ja niiden suhteet, rakenteet sekä avaruudelliset tekijät. Nämä erot voidaan osittain selittää sillä, että tytöille luetaan enemmän sanavarastoa ja mielikuvitusta laajentavia satuja, kun taas poikia kiehtovat enemmän sarjakuvat ja tietokirjallisuus. Poikia usein myös kannustetaan enemmän tutkimaan ja kokeilemaan. (Jarasto & Sinervo 2000: 174-175.)

Jari Sinkkonen käyttää lähteenä kirjassaan *Elämäni poikana* Campbell, A. ym. kirjaa (2000: 479-498.) ja kertoo sen pohjalta erilaisista tutkimuksista, joissa käy ilmi jo aivan pienten lasten eroja sukupuolen suhteen. Sosiaalisen konstruktion mukaan sukupuolelle tyypillinen käyttäytyminen syntyy siitä, että lapsi siivilöi saamastaan informaatiosta sellaiset asiat, jotka tukevat hänen sukupuoltaan. Lasten vanhemmat, usein tahattomasti, ohjaavat lapsiaan stereotyyppiseen tyttö-poika-käytökseen pienillä vihjeillä: palkitsemalla sukupuolelle tyypillistä ja rankaisemalla epätyypillistä käytöstä. (Sinkkonen 2005: 99-103.)

Jarasto ja Sinervo kirjoittavat siitä, kuinka tytöistä saattaa tulla helpommin passiivisempia ja arempia. Tähän he näkevät syyn siinä, että pojat leikkivät itsenäisemmin ja liikkuvat laajemmilla alueilla, kun tytöt taas lähempänä aikuista jolloin heitä on helpompi suojella. Tyttöjen ja poikien ero näkyy myös siinä, että tytöt ovat usein riippuvaisempia aikuisista ja varsinkin heidän hyväksynnästään. Tyttöjen halu miellyttää aikuisia saa heidät helpommin toteuttamaan aikuisten vaatimukset ja toivomukset jopa vasten lapsen omaa tahtoa. Pojilla taas näyttäisi olevan tärkeämpää kavereiden hyväksyntä, jolloin he ovat valmiimpia uhmaamaan aikuisia ja tämän vaatimuksia, varsinkin jos kaverit ovat samaa mieltä. (Jarasto & Sinervo 2000: 175.)

11 TYÖMENETELMÄT

Käytimme jokaisella toimintakerralla erilaisia työmenetelmiä. Olimme suunnitelleet ne toimintaan, teemoihin sekä lapsille sopiviksi. Pyrimme huomioimaan niiden soveltuvuuden haluamaamme teemaan, toimivuuden kahdessa eri ikäryhmässä sekä sen, että toiminta olisi mielekästä lapsille. Dokumentoimme jokaisen toimintakerran myös eri tavoin. Dokumentointimenetelmät valitsimme sen mukaan, mikä sopi tarkoitukseemme parhaiten. Toimintakerroilla käytimme osallistavaa draamallista satua, liikunnallisia sääntöleikkejä sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua.

11.1 Aineiston keruumenetelmät

Suunnittelimme alusta asti käyttävämme monipuolisesti erilaisia dokumentointimenetelmiä. Kaikki toimintakertamme olivat hyvin erilaisia ja sen takia yksi dokumentointimenetelmä ei millään olisi soveltunut kaikille kerroille. Erilaisia dokumentointimenetelmiä valitessamme pohdimme aina mitä tuloksia ja teemoja halusimme löytää ja nostaa esille eri toimintakerroilta. Seuraavassa kerromme lyhyesti käyttämiämme työmenetelmiä.

Osallistuva havainnointi

Havainnoinnilla tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkija tarkastelee tutkimuksen kohdetta ja tekee usein sen aikana muistiinpanoja (Metsämuuronen 2001: 43). Havainnoinnilla saadaan suoraa ja välitöntä tietoa tarkkailtavien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Se on erinomainen menetelmä tutkittaessa vuorovaikutustilanteita, koska havainnoijalla on mahdollisuus huomioida pienetkin kehon eleet, jotka eivät esimerkiksi ääninauhalle välittyisi. Havainnointia on kuitenkin kritisoitu, koska havainnoijan omat asenteet saattavat vaikuttaa siihen mitä hän näkee sekä hänen läsnäolonsa saattaa häiritä tutkimustilannetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008: 208.)

Osallistuva havainnointi on aineiston keruutapa, jossa tutkija ja havainnoija osallistuvat samalla myös toimintaan (Eskola & Suoranta 2000: 98). Aina havainnointimenetelmiä käytettäessä on tärkeää osata pitää erillään havainnoijan omat tulkinnat varsinaisista havainnoista (Hirsjärvi ym. 2008: 211-212.). Olimme kaikilla toimintakerroilla mukana osallistuvina havainnoijina, eli toimimme ryhmässä ja samalla teimme havaintoja ryhmästä sekä sen toiminnasta. Varsinkin liikuntaleikkien aikana osallistuimme aktiivisesti mukaan toimintaan ja pyrimme sulautumaan ryhmän jäseniksi.

Sanelin

Käytimme sanelinta haastatteluissa sekä draamallisessa sadussa lasten kommenttien taltioimiseen. Halusimme taltioida lasten puheen tilanteissa, joissa heidän ilmeillä ja eleillä ei ollut niin suurta merkitystä. Vaarana sanelimen käytössä on kuitenkin muun muassa sen vääränlainen sijoittelu ja sen heikkoudeksi mainitaankin usein juuri se, että ne eivät kunnolla taltioi ääntä metriä kauempaa. Lasten kanssa sanelinta käytettäessä, vaarana saattaa olla myös heidän hennot äänet sekä niukka artikulaatiotaito. Nämä seikat saattavat heikentää äänenlaatua sekä vaikeuttaa ääninauhojen purkamista ja litterointia. (Saaranen- Kauppinen & Puusniekka 2009: 62). Draamallisen sadun nauhoja kuunnellessamme törmäsimmekin tähän ongelmaan. Ajoittain lasten puheesta oli vaikea saada selvää, koska sanelin oli heistä liian kaukana ja lapset saattoivat puhua päällekkäin.

Halusimme pitää haastattelutilanteenkin mahdollisimman luontevana emmekä pyrkineet kiinnittämään sanelimeen sen suurempaa huomiota. Sanelin oli kuitenkin sijoitettava pöydälle meidän ja haastateltavan lapsen väliin. Haastatteluissa sanelimen äänen taltioinnissa ei esiintynyt ongelmia. Myöhemmin huomasimme, että haastattelut olisi ollut hyvä myös videoida, koska lapset saattoivat vastata kysymyksiin vain nyökkäyttämällä päätään. Tällöin jouduimme ikään kuin vastaamaan lapsen puolesta ääneen, jotta nyökkäys saatiin taltioitua nauhurille.

Haastattelujen litteroiminen on yleinen menetelmä ja suotavampaa kuin pelkkä päätelmien tekeminen suoraan ääninauhalta (Hirsjärvi & Hurme 2008: 138.). Purimmekin kaikki haastat-

telut litteroimalla. Kuuntelimme nauhoja läpi ja kirjoitimme samalla kuulemamme tietokoneelle puhtaaksi luettavaan muotoon. Pienistä ääniteknisistä ongelmista huolimatta onnistuimme saamaan riittävästi aineistoa haluamastamme aiheista. Ääninauhoja litteroidessa esimerkiksi lasten päällekkäin puhuminen tai puhumattomuus ei tuottanut suurempia ongelmia. Onnistuimme kuitenkin jo muutamalla kuuntelukerralla saamaan selvää tallenteiden epäselvistä vastauksista eikä litteroinnissa ilmennyt sen suurempia ongelmia.

Videointi

Hippaleikit taltioimme videokameralla. Huomasimme videoinnin olleen suureksi hyödyksi, koska se tallensi tilanteet juuri sellaisina kuin ne tapahtuivat, eikä tilanteita värittänyt meidän omat muistikuvat ja mielentilat, joka saattaisi ilmetä ongelmana inhimillisessä havainnoinnissa. Videoinnin ongelmana olisi saattanut olla lasten esiintyminen kameralle, joka olisi häirinyt toimintaa ja ohjausta sekä vääristänyt havaintoja. Näistä syistä emme halunneet erikseen korostaa videokameran läsnäoloa lapsille sekä pyrimme käynnistämään nauhoituksen huomaamattomasti.

Tekniikan kehittyessä uusia dokumentointia helpottavia menetelmiä on syntynyt, videotaltiointi yhtenä niistä. Videolle saa taltioitua äänen lisäksi eleet, ilmeet ja liikkeet, joilla on myös suuri vaikutus materiaalia tutkittaessa ja tulkittaessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Hippaleikkien taltioiminen videolle oli kaikista luontevin ratkaisu, koska toiminnan taltioiminen esimerkiksi pelkällä ääninauhalla ja havainnoimalla olisi ollut hyvin hataraa. Videonauhalle tallentui tilanteita, joita emme ehkä itse olisi kerinneet huomioida. Näin meidän ei tarvinnut keskeyttää toimintaa muistiinpanojen kirjaamisen takia.

Videoidun aineiston heikkoudeksi usein mainitaan se, että kuvan ulkopuolelle saattaa jäädä joitain tilanteita tai tapahtumia, jotka saattaisivat olla merkityksellisiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009: 62). Ennen hippaleikkien aloittamista mietimme tarkkaan minne sijoitamme videokameran. Emme halunneet kameran olevan liian esillä, mutta sen tulisi kuitenkin tallentaa tila mahdollisimman laajasta kulmasta.

Oppimispäiväkirja

Kvalitatiivisista tutkimuksista on tullut yhä yleisempiä ja sen myötä on karttunut paljon eri tiedonkeruutapoja, joilla pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä kautta (Hirsjärvi ym. 2008: 212). Käytimme koko opinnäytetyön toiminnallisen osuuden ajan henkilökohtaisia oppimispäiväkirjoja. Pyrimme kirjaamaan päällimmäiset tunteemme, havaintomme sekä mieltämämme mahdollisimman nopeasti toiminnan päätyttyä. Oppimispäiväkirjojen avulla halusimme päästä luontevasti takaisin toiminnan herättämiin tunnelmiin myöhemmin aineistoa

käsiteltäessä. Päiväkirjat ovat kuin eräänlaisia kyselylomakkeita, joiden täyttö on vapaata ja omaehtoista (Hirsjärvi ym. 2008: 214).

Aineistoa läpikäydessämme huomasimme päiväkirjojen auttavan meitä kertaamaan ja jäsentämään kokemiamme tapahtumia ja niiden herättämiä tunteita. Kirjoitimme henkilökohtaiset oppimispäiväkirjat erillään toisistamme, mutta huomasimme niihin palatessamme paljon samanlaisia huomioita ja tunteita. Tämä helpotti suuresti asioiden mieleen palauttamista ja jäsentämistä myöhemmin.

11.2 Draamallinen satu

Käsitteenä draamaa käytetään usein teatterin ja ilmaisutaiteen yhteydessä. Se tarkoittaa myös työskentelytapaa, jonka prosessissa käsitellään tiettyä aihetta teatterin keinoin. Draamaprosessissa siihen osallistujat voivat ottaa itselleen jonkin roolin tai toimia kuvitteellisessa tilanteessa itsenään. (Vehkalahti 2006: 190.) Ulla Piekkari kirjoittaa artikkelissaan Heinigistä (1988: 6-13), joka mainitsee draamatyöskentelyn yhdeksi perustarkoitukseksi asioiden tarkastelun eri näkökulmista. Draamallinen toiminta kehittää myös ymmärrystä, persoonallisuutta sekä muuttaa ajattelua ja asenteita. (Piekkari 1995: 125.) Draama myös sallii sellaiset tunteet, ajatukset ja ilmaisut, jotka muuten eivät olisi arkipäivässä sallittuja. Sen avulla voi kokeilla ja kokea kaikkea kiellettyäkin. (Heikkinen 2004: 23.)

Keskeistä draamassa on kokemuksellisuus, toisen asemaan astuminen ja rooliin meneminen. Näiden päämääränä on kokea roolihenkilö ja hänen tunteensa sekä ymmärtää motiiveja ja toimintaa. Draaman kautta pyritään henkilökohtaiseen, aitoon kokemukseen, jonka kautta voi tarkastella, käsitteellistää ja tuottaa uutta tietoa. Tällaisen työskentelyn tavoitteena on myös auttaa henkilöä hahmottamaan toimintaansa ja olemistaan sekä lisäämään vuorovaikutustaitoja ja ymmärrystä ympäristöstä. (Kolu, Mehto, Pennanen, Tihinen & Vesanen 2006: 17.)

Käyttämämme draaman ja sadun yhdistelmä lähentelee menetelmällisesti nukketeatteria. Tällaista esitystä seurattaessaan lapsi saa elämyksiä, tietoa ja tunnelmia näkö- ja kuuloaistin avulla (Baric 2009: 37). Vaikka rakensimme sadulle tapahtumanäyttämön, lapset saivat silti kuvitella maailmaa ja tapahtumia hahmojen ympärille. Lapset eivät myöskään olleet vain ulkopuolisia tarkkailijoita, vaan saivat osallistua sadun tapahtumiin esimerkiksi silittämällä ja juttelemalla hahmoille. Draamallisen elementin tarinan kulkuun toi juuri se, että pyysimme lapsia kertomaan hahmoille omia ajatuksiaan, eikä kummallekaan meistä. Lapset siis saivat osallistua itse satuun ja esimerkiksi rohkaista päähahmoa kun sitä pelotti. Osallistavan draamallisen sadun aikana käytimme dokumentointivälineinä sanelinta, johon tallensimme lasten kommentit, sekä itse tekemäämme taulukkoa, johon kirjasimme käsin lasten reaktioita ja toimintaa (arviointitaulukot, liite 5).

Osana draamallista satua käytimme askartelemiamme pupunnaaman muotoisia hymynaama-kortteja. Pyrimme tekemään hymynaama-korteista mahdollisimman paljon tarinan päähahmon Niilon näköisiä: askartelimme ne suunnilleen samansävyisestä ruskeasta pahvista kuin mitä draamassa käyttämämme pehmolelupupu oli. Pupunnaamat olimme liimanneet grillitikujen päähän, jotta niitä olisi helppo nostaa ylemmäs ja näyttää. Hymynaama-kortteja oli kahta erilaista: iloinen - ja surullinen naama. Jaoimme jokaiselle lapselle yhden kumpaakin. Hymynaama-kortteja käytimme tarinan edetessä, tauoilla, kun kysyimme ”Miltähän Niilosta mahtaa tuntua?”. Tällöin lapset saivat nostaa ylös sen kortin kumpi vastasi heidän mielestään paremmin Niilon mielialaa. Kirjasimme aina ylös naamojen lukumäärän sekä lasten perusteluja valitsemalleen mielialalle.

11.3 Hippaleikit

Valitsimme hipat liikuntaleikeiksi. Niissä tutkimme sääntöjen noudattamista ja muuttamista monestakin eri syystä. Hippa on perusluonteeltaan varsin yksinkertainen, mutta sisällöltään hyvin monipuolinen. Hipoissa on lukuisia mahdollisuuksia varioida sääntöjä, tehtäviä ja liikumistapoja. Näillä yksinkertaisilla muutoksilla leikistä saadaan helposti tasavertainen kaikille eritasoisille leikkijöille. Sääntöjen muuttaminen, varioiminen ja keksiminen ovat pienellekin lapselle helppoa ja usein he muuttavat sääntöjä jo hetkessä mieleisikseen. Lisäksi hippa on leikkinä spontaania toimintaa, sääntöjen opettelua sekä erilaisia tunteita herättävää sosiaalista kanssakäymistä. (Taipale-Oiva 2006: 4-5.)

Hippa kuuluu sääntöleikkeihin, siinä on tietyt säännöt ja oletetaan, että kaikki leikkijät ymmärtävät ne sekä osaavat toimia niiden mukaan. Pelin säännöt ovat yhteisiä sopimuksia ja niitä voidaan muuttaa, kunhan kaikki leikkijät yhdessä hyväksyvät ne. Hippaleikki on varsin yksinkertaista harjoitusta vastavuoroisuudelle ja sosiaalisille taidoille. Hippoja varioidessa lapset saavat käyttää myös omaa mielikuvitustaan ja luovuuttaan. Tämä osaltaan auttaa pitämään leikin mielekkyyttä yllä ja antaa lapsen toteuttaa itseään. Se antaa lapselle onnistumisen kokemuksia, mikä taas vahvistaa itsetuntoa. (Taipale-Oiva 2006: 6, 9.)

Hippaleikeissä halusimme tarkastella sitä, muuttuisiko lasten käytös sen perusteella määritteli-
 likö hipan säännöt aikuinen vai toinen lapsi. Alussa meillä oli kolme ennalta määrättyä hippaa, joiden säännöt kerroimme lapsille. Tämän jälkeen pyysimme lapsia itse kertomaan uusia hippoja ja niiden sääntöjä. Tärkeänä pidimme sitä, että lapsen kerrottua uudet säännöt, emme sanallisesti vahvistaneet niitä, vaan nimenomaan ne olivat juuri lapsen itsensä määrittelemiä. Emme olleet etukäteen ottaneet huomioon meidän kokoeroa lapsiin ja sen tuomia haasteita pelastamistilanteissa. Lapset kuitenkin varioivat sääntöjä meidän kohdalla hyvin spontaanisti ja luovasti. Hippaleikit taltioimme kuvaamalla ne videolle, jotta voisimme myöhemmin nähdä tapahtumat kokonaisuutena niin sanotusti ulkopuolisen silmin.

11.4 Haastattelu

Käyttämämme haastattelumuoto oli puolistrukturoitu yksilöhaastattelu (haastattelukysymykset, liite 7). Mitään yhtä oikeaa määritelmää tälle haastattelumuodolle ei ole olemassa. Se sijoittuu lomakehaastattelun ja täysin strukturoidun haastattelun väliin. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 47.) Yksi määritelmä haastattelun muodolle on se, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta niihin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 2000: 86.) Hirsjärvi ja Hurme esittelevät kuitenkin muutamia muita muotoja, jotka kaikki poikkeavat hieman toisistaan. Esimerkiksi Fielding (1993: 136) määrittelee puolistrukturoidun haastattelun siten, että siinä kysymysten muoto on aina sama, mutta niiden paikkaa voi vaihdella. Puolistrukturoidulle haastattelulle näyttäisi olevan sääntönä vain se, että haastattelussa on jokin säilyvä elementti, mutta muuten se on suhteellisen vapaamuotoinen. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 47.)

Valitsimme puolistrukturoidun haastattelun, koska koimme sen parhaiten sopivan tilanteeseen, jossa haastatellaan lapsia. Lapset eivät olisi vielä osanneet täyttää lomaketta emmekä pitäneet muutenkaan täysin strukturoitua haastattelua sopivana vaihtoehtona, koska halusimme pitää haastattelutilanteen mahdollisimman rentona ja keskustelevana. Laadimme kuitenkin etukäteen valmiit kysymykset, koska halusimme tarkastella tiettyjä teemoja ja nostaa esille valitsemiamme seikkoja.

12 OPINNÄYTETYÖN TOIMINTAKERTOJEN KUVAUKSET

Opinnäytetyömme toiminnallinen osuus koostui kuudesta käynnistä päiväkodilla. Käyntikerroista neljä sisälsivät kahta erilaista toimintaa sekä neljä-, että kuusivuotiaille. Toimintakerrat olivat jokainen kestoiltaan noin 45-60 minuuttia. Viimeiset kaksi toimintakertaa olivat lasten yksilöhaastatteluja, jotka olivat kestoiltaan lyhyehköjä noin kymmenen minuuttia, jokaisen lapsen kanssa. Projektiimme osallistui yhteensä 11 lasta, kuusi 4-vuotiasta ja viisi 6-vuotiasta.

Haimme opinnäytetyölle yhteistyöpäiväkotiä lähettämällä sähköposteja useisiin eri Vantaan päiväkoteihin. Kyseinen päivä innostui ideastamme ja kutsui meidät tutustumaan heidän yksikkönsä ja sen toimintaan. Paikan päälle esittelimme ideamme ja toiminta-ajatuksia tarkemmin ja teimme sopimuksen yhteistyöstä. Päiväkodilla oli tarjota käyttöömmme valmiit pienryhmät ja toimintaamme ajatellen soveltuvat tilat. Toimintakertojen ajankohdista sovimme ryhmien ohjaajien kanssa tarkemmin puhelimitse ja sähköpostin välityksellä. Toimintakertojen toteutuspäiviksi sovimme päivät, jotka sopivat päiväkodin pienryhmille parhaiten. Lähetimme päiväkodille sähköpostilla etukäteen laatimamme lupalaput lasten osallistumisesta

opinnäytetyön toimintaan. Päiväkodin työntekijät tulostivat ja jakoivat laput lasten huoltajille täytettäväksi sekä ne palautettiin meille ensimmäisten toimintakertojen alussa.

Varsinaisilla toimintakerroilla pyrimme toistamaan alussa ja lopussa tiettyjä rutiineja, jotta lasten olisi helpompi hahmottaa toimintatuokion rakenne ja erottaa meidän ohjaamamme hetket päiväkodin muusta toiminnasta. Rutiinien toivoimme tuovan selkeyttä ja jatkuvuutta toimintojen välille. Varsinaisia toimintakertoja oli vain kaksi ryhmää kohden ja koimme, että rutiinien avulla lasten olisi helpompi yhdistää nämä kerrat toisiinsa. Aloituspöytäkirjassa kävimme läpi lasten nimet ja tutustuimme heihin teemaan sopivalla tavalla. Loppupöytäkirjassa lauloimme lasten kanssa aina saman laulun. Toimintaan olimme valinneet kolme alateemaa, sosiaaliset - ja vuorovaikutustaidot, empatiakyky ja säännöt. Näitä kolmea eri teemaa lähdimme tarkastelemaan erilaisten metodien kautta.

12.1 Ensimmäiset toimintakerrat: osallistava draamallinen satu

Lasten empatiakykyä tarkastelimme eräänlaisen draamallisen sadun kautta. Satu pohjautuu Tove Janssonin satuun *Kuka lohduttaisi Nyttiä?* (satu, liite 4). Muutimme sadun hahmot ja lyhensimme sitä toimintaamme sopivammaksi. Nimesimme sadun uudelleen *Kuka lohduttaisi Niiloa?* Alkuperäisen sadun runko ja juoni olivat sopivia tarkoitukseemme, nostattamaan lapsen mahdollisia empaattisia tunteita, mutta päätimme muuttaa hahmot ”tutuista Muumihahmoista” tuntemattommiksi metsän eläimiksi. Koimme, että tuttujen Muumien tunteisiin samaistuminen olisi saattanut vääristää lasten tunteita tai reaktioita. Halusimme elävöittää satua kehittämällä siitä osallistavan draamallisen sadun tukemaan tarinan kulkua ja konkretisoimaan sen hahmot lapsille. Toimintaan kuului myös ”hymynaama”-kortit, joilla lapset ilmaisivat erilaisia tunteita ja mielialoja tarinan pohjalta. Sadun ja sen oheistoiminnan avulla pyrimme nostamaan esille empatiaa ja erilaisia tunteita sekä auttamaan lapsia tunnistamaan niitä.

Olimme jakaneet toimintakertojen roolijaon vuorottelevasti. 4-vuotiaiden toimintakerralla Leena luki sadun ja vastasi ääninauhurista kun taas Marika esitti sadun draamallisen osuuden ja merkitsi kaavakkeisiimme havaintoja ja huomioita. Esikouluikäisten toimintatuokiolla jako oli päinvastainen.

12.1.1 Toimintakerta 4-vuotiaiden kanssa

Olimme käyneet aikaisemmin tutustumassa päiväkotiin ja tavanneet pienryhmämme lapset pikaisesti. Ennen toimintaamme koko lapsiryhmä oli kokoontunut aamupiiriin, jossa ryhmän opettaja hieman pohjusti koko ryhmälle meidän tulevaa teemaa lasten kanssa. Aamupiirin jälkeen lapset jaettiin pienryhmiin, josta me jatkoimme oman ryhmämme kanssa. Pienryhmän

oma opettaja jäi samaan tilaan seuraamaan sivusta toimintaamme. Tarvittaessa hän puuttui lasten rauhoittamiseen jos he villiintyivät liikaa.

Aloitimme toiminnan kokoontumisella piiriin. Tarkoituksena oli tutustua paremmin lapsiin ja kertoa mitä olimme tekemässä päiväkodilla. Tutustumisen aloitimme *sukka ja tossu*-nimisellä loruleikillä (liite 3), jossa vuoronperään kysyimme jokaisen lapsen nimeä. Seuraavalla leikillä jatkoimme tutustumista siten, että kysyimme vuorotellen jokaiselta lapselta heidän lemmieläimensä sekä keskustelimme heidän kanssaan lemmikeistä ja eläimistä. Halusimme valita eläinteeman pohjustamaan hieman tulevaa satua ja sen eläinhahmoja.

Tutustumisten jälkeen pyysimme lapsia siirtymään yleisöksi rakentamamme ”näyttämön” eteen. Ennen varsinaista sadun aloittamista jaoimme lapsille ”hymynaama”-kortit ja kerroimme mitä niillä tehdään. Kerroimme myös lapsille, että satu olisi osallistava eli he esimerkiksi saisivat silittää sen hahmoja ja kommentoida tapahtumia.

Runon muotoon kirjoitettu satu oli ehkä näin nuorille lapsille vielä liian vaikea seurata ja lapset olivat alusta asti hieman levottomia. Levottomuudesta huolimatta lapset kuitenkin kuuntelivat sadusta sen minkä jaksoivat keskittyä. Lapset ymmärsivät keskittymisvaikeuksista huolimatta sadun juonen ja vastailivat innokkaasti esittämiimme kysymyksiin tarinan edetessä. Levottomuus tuli esille lasten ylimääräisenä kikattamisena sekä toisten matkimisena ja puheiden toisteluna. Hymynaama-korttien käytössä lapset katsoivat myös mallia toisiltaan ja valitsivat saman kortin kuin vieressä istuva kaveri.

Sadun jälkeen siirryimme lasten kanssa loppupiiriin, jossa keskustelimme hieman sadusta ja sen tapahtumista. Kerroimme lapsille, että tulisimme seuraavalla viikolla uudestaan ja mitä silloin olisi luvassa. Lopuksi lauloimme piirissä *loppulaulun* (liite 3), jonka laulasimme jokaisen toimintakerran päätteeksi.

12.1.2 Toiminnan arviointia

Yhtenä tavoitteena toiminnan toteutuksessa meillä oli pyrkiä säilyttämään lasten mielenkiinto tekemiseen. Meistä tuntui, että tämä onnistui vain osittain tällä toimintakerralla. Huomasimme, että satu oli kestoaltaan liian pitkä näin nuorille lapsille ja sen runomuotoisuus vaikeutti lasten keskittymistä. Pienestä levottomuudesta huolimatta lapset kuitenkin jaksoivat ajoittain kiinnittää tarinaan huomiota ja meistä tuntui, että he ymmärsivät sadun kokonaisjuonen.

Olemme pohtineet jälkikäteen lasten levottomuuden ja ylimääräisen esittämisen osaksi jöh-tuneen siitä, että olimme heille lähes tuntemattomia. Koska olimme tuntemattomia ohjaajia, uskomme sen vaikuttaneen myös siihen, että muutamat lapsista olivat hyvin hiljaisia ja vetäy-

tyviä. Hiljaisemmat lapset jäivät helposti vilkkaampien ja levottomampien lasten varjoon. Pyrimme huomioimaan kuitenkin myös heitä ja ottaessamme heihin suoraa kontaktia, saimme pientä vastakaikua. Oma-aloitteisesti nämä hiljaisemmat lapset eivät osallistuneet keskusteluun, mutta tulivat kuitenkin innoissaan silittämään Niilo Jänistä.

Saimme pientä palautetta pienryhmän omalta opettajalta toimintatuokion jälkeen. Palaute oli samansuuntaista kuin mitä olimme jo itsekin huomioineet, eli satu oli liian pitkä lasten ikätasoon nähden eikä runomuoto ollut tässä tilanteessa oikein toimiva. Opettaja kertoi ideamme olleen todella hyvä ja sanoi lasten kuitenkin selvästi pitäneen toiminnasta. Tämä kävi ilmi lasten aktiivisesta osallistumisesta keskusteluihin ja sadun osallistaviin osuuksiin. Koimme pienryhmän opettajan taustalla olemisen muutenkin hyvänä asiana. Hän ei pelkää antanut meille palautetta vaan myös tuki taustalla ja toi varmuutta toimintaamme, koska emme näin olleet täysin yksin lähes vieraiden lasten kanssa.

12.1.3 Toimintakerta esikouluikäisten kanssa

Vaikka olimme käyneet aikaisemmin jo tutustumassa päiväkotiin ja sen tiloihin, emme kuitenkaan olleet tavanneet esikouluikäisten lasten pienryhmää. Tutustumiskäyntimme aikaan ei esikouluikäisistä ollut vielä muotoutunut meidän käyttöömmek sopivaa pienryhmää, eli tämän ryhmän kaikki lapset olivat meille entuudestaan tuntemattomia. Ensitapaamisella lapset olivat kuitenkin hyvin reippaita eivätkä juuri ujostelleet meitä. Esikouluryhmän opettaja ei jäänyt samaan tilaan seuraamaan toimintaa.

Alussa pyysimme lapset alkupiiriin samalla tavalla kuin toisenkin ryhmän lasten kanssa. Ensimmäisessä esittelimme lapsille itsemme ja kerroimme mitä olimme tulleet tekemään heidän kanssaan. Lapset olivat kiinnostuneita meistä, kyselivät paljon ja saimme luontevaa keskustelua aikaiseksi heidän kanssaan jo heti alussa. Kävimme esikoululaisten kanssa samat tutustumisleikit läpi kuin nuorempien ryhmässä.

Aloituspöytätyön jälkeen pyysimme lapsia siirtymään yleisöksi. Jaoimme heille hymynaama-kortit ja kerroimme heille sadun osallistavuudesta ja heidän osallistumisestaan siihen. Esikoululaisten kanssa vuorovaikutus oli hyvin luontevaa ja rauhallista. He myös jakoivat kuunnella ja keskittyä nuorempia paremmin: sadun pituus ja runomuotoinen luenta ei tuntunut häiritsevän esikoululaisia kovin paljon. Pieni levottomuus kasvoi kuitenkin myös esikouluikäisillä loppua kohden. Pientä kikattelua, toisten lasten matkimista ja asioiden toistamista esiintyi myös tässä ryhmässä.

Sadun loputtua siirryimme taas loppupiiriin jossa keskustelimme lasten kanssa sadusta ja sen tapahtumista. Keskustelu oli myös loppupiirissä esikouluikäisten kanssa rönsyilevää kuin

nuorempien kanssa. Esikoululaiset ehdottelivat omia vaihtoehtoisia loppuja ja näkemyksiään sadulle. Lopussa lauloimme lasten kanssa vielä loppulaulun. Se olikin jo osalle heistä tuttu ja kaikki lapset osallistuivat siihen mielellään. Esikoululaiset kysyivät toiminnan loputtua, milloin tulisimme uudestaan ennen kuin edes ehdimme sitä heille kertoa.

12.1.4 Toiminnan arviointia

Tavoitteemme lasten mielenkiinnon ylläpitämiseksi tuntui onnistuneen tällä toimintakerralla ensimmäistä kertaa paremmin. Uskomme tämän osittain johtuvan siitä, että lapset olivat vanhempia, joten heidän oli helpompi keskittyä pitkään ja kielellisesti vaikeahkoon satuun. Ujostelua ja sen mukana tulevaa levottomuutta sekä esittämistä oli vähemmän, mikä osaltaan myös auttoi lapsia keskittymisessä.

Jälkeenpäin jäimme pohtimaan sitä, miten vähän esikoululaiset ujostelivat meitä ja kuinka rohkeita sekä oma-aloitteisia he olivat. Lapset ottivat meihin kontaktia vaikka jäivät yhtäkkiä täysin ilman heille tuttua aikuista. Vaikka ryhmässä oli yksi selvästi hiljaisempi lapsi, ei tämäkään ryhmän tukemana vetäytynyt taustalle, vaan oli toiminnassa hyvin mukana. Varsinkin ryhmän ainoa tyttö hakeutui jo heti alussa meidän viereemme istumaan. Pohdimme olisiko tämä johtunut siitä, että ryhmän muut lapset olivat poikia ja tämä tyttö halusi korostaa omaa rooliaan poikaryhmässä.

Tästä toimintakerrasta emme saaneet niin sanottua ulkopuolista palautetta, koska esikoululaisten opettaja ei jäänyt seuraamaan toimintaa. Tämä tuntui meistä hieman oudolta ja saimme vaikutelman siitä, että opettaja vain jätti lapset meille ja poistui itse tilasta. Asia ei kuitenkaan vaikuttanut varsinaiseen toimintaan, koska esikoululaiset olivat oma-aloitteisia ja tottelivat ilman suurempaa komentamista.

12.2 Toiset toimintakerrat: hippaleikit

Sääntöjä, niiden noudattamista sekä keksimistä, arvioimme erilaisilla hippaleikeillä. Hipasta on olemassa monia eri versioita ja sen sääntöjä on helppo muuttaa, varioida ja keksiä lisää. Hippojen tarkoituksena oli muuttaa sääntöjä ja antaa lasten keksiä/muuttaa niitä myös itse, sekä tarkastella ja arvioida lasten suhtautumista sääntöjen muutoksiin ja auktoriteetteihin. Olimme suunnitelleet näille toimintakerroille tietynlaisen rakenteen, jota noudattaisimme. Aluksi pelaisimme kolmea meidän ohjeistamaa hippaa, tavallista, WC- ja töpselihippaa, jonka jälkeen lapset saivat itse ehdotella omia hippoja ja kertoa meille kuinka niitä pelataan (hippaleikit, liite 6).

Nämä toimintakerrat päätimme taltioida videonauhalle. Koimme videoinnin olevan suureksi hyödyksi, koska se tallentaa tilanteet juuri sellaisina kuin ne tapahtuivat, eikä niitä väritä muistikuvat ja mielentilat, jotka saattavat olla inhimillisessä havainnoinnissa haittana. Emme erityisesti korostaneet videokameran läsnäoloa lapsille. Tällä halusimme välttää turhan esiintymisen ja pelleilyn sekä liian huomion kiinnittämisen kameraan.

Myös näillä toimintakerroilla roolijako oli vuorotteleva. 4-vuotiaiden kanssa toimittaessa Mari-ka oli pääohjausvastuussa ja esikouluikäisten kanssa pääohjaajana oli Leena.

12.2.1 Toimintakerta 4-vuotiaiden kanssa

Toimintatuokio käynnistyi aloituspiirillä, johon kuului tällä kertaa nimi- ja lempileikkikierros. Tämän jälkeen teimme lämmittelyleikin, joka oli pää - olkapää - peppu - polvet - varpaat - variaatio erilaisilla tyyleillä, esimerkiksi nopeasti ja hauskasti. Käytimme lasten kanssa väritäpliä, joiden päällä pyysimme heitä istumaan jokaisen hippaleikin välissä. Tällä halusimme toimintaan toistuvaa rutiinia jolla lasten olisi helpompi hahmottaa milloin on leikin aika ja milloin kuunnellaan. Tämän jälkeen aloitimme varsinaiset hippaleikit joihin tällä kerralla pääsi osallistumaan neljä poikaa. Tällä kertaa ryhmän molemmat tytöt olivat poissa.

Aluksi kertasimme lasten kanssa normaalin hipan säännöt. Päätimme myös osallistujien vähyden vuoksia itse osallistua hippaleikkeihin. Valitsimme Marikan olevan hippa ja lapset innostuivat kovasti ajatuksesta, että opettaja on jäänyt hipaksi. Leikimme muutaman minuutin tavallista hippaa, jonka jälkeen keskeytimme pelin. Pyysimme lapset istumaan väritäplien päälle ja he alkoivat heti kilpailla ja vertailemaan keskenään kuinka monta kertaa kukin oli saatu kiinni. Puhuessamme säännöistä, eräs lapsista nosti esille säännön, että jos joku kaatuu, niin kaatunutta lasta ei saa jättää. Yhdessä päätimme hyväksyä tämän säännön.

Seuraavaksi selitimme WC-hipan säännöt. Aiheena WC herätti 4-vuotiaissa lapsissa hilpeyttä. Näytimme lapsille konkreettisin esimerkein hipan säännöt eli kuinka toimia kun hippa saa kiinni ja kuinka siitä voisi pelastua. Tällä kertaa päätimme, että Leena on hippa ja lapset innostuivat tästäkin kovasti. Lapset pitivät hipan leikkimisestä niin kovasti, että keskeyttäessämme pelin, he alkoivat heti pyytää lisää. Kilpailu jättämisistä alkoi myös heti leikin loputtua.

Seuraavan pelin, töpselihipan, alussa näytimme taas konkreettisesti sen säännöt. Tällä kertaa lapset nousivat seisomaan ja kokeilivat itsekkin kuinka kädet laitetaan ja miten toinen pelastetaan. Tässä vaiheessa lapset olivat jo oppineet rutiinin kuinka toimia väritäplien kanssa ja ilman suurempaa kehotusta osasivat viedä ne sivuun. Oli Marikan vuoro olla jälleen hippa ja

tämä herätti lapsissa tuttua hilpeyttä. Rutiini väritäplien kanssa oli jo vakiintunut lopettaessamme hipat.

Tämän jälkeen kertasimme hipat joita olimme jo leikkineet. Ennen kuin ehdimme edes kysyä lapsilta mitä muita hippoja he tuntevat, he alkoivat jo huudella ja ehdotella omia hippoja, esimerkiksi posti- ja haarahippaa. Huutelusta nousi esille postihippa ja kysyimme lapsilta kuka tuntee sen säännöt. Pyysimme yhtä lapsista kertomaan säännöt meille kaikille. Hän nousi seisomaan, näytti asennon ja pelastustyylin hyvin konkreettisesti. Muutkin lapset nousivat selityksen jälkeen seisomaan ja hieman kokeilivat laittaa käsiään ”postilaatikoksi”. Väritäplien kanssa rutiini oli jo selvä ja lapset osasivat toimia oma-aloitteisesti niiden kanssa. Marika kysyi ennen hipan alkua lapsilta kuka olisi nyt hippa. Kukaan lapsista ei halunnut olla vapaaehtoinen, joten Marika ehdotti Leenaa hipaksi ja tämä herätti taas suurta innostusta lapsissa. Pelin loputtua lapset kävivät hakemassa väritäplät jo ennen minkäänlaista kehotusta. Lapset alkoivat taas kilpailla siitä kuinka monta kertaa kukin oli jätetty. He alkoivat keksiä lisää hippoja, joita voisimme pelata.

Seuraavaksi peliksi lapset valitsivat pastillihipan. Säännöt kerrattiin taas konkreettisesti ja Leena kysyi lapsilta, että olisiko joku heistä jäänyt hipaksi tällä kertaa. Yksi lapsista suostuikin, mutta perui heti sanansa ja Marika myöntyi hipaksi. Hipan loputtua kerroimme sen olleen viimeinen kierros jonka ehdimme pelaamaan. Tämä ei ollut lapsista mukavaa vaan he olisivat halunneet pelata ja juoksennella vielä lisää.

Saimme lapset kuitenkin rauhoitettua loppupiiriin. Siinä kertasimme ensin hipat, joita olimme pelanneet. Piirissä pohjustimme myös tulevia yksilöhaastatteluja. Kyselimme lapsilta tietävätkö he mitä on haastattelu sekä keskustelimme asiasta piirissä. Lopuksi lauloimme vielä loppulaulun, jonka jälkeen osa lapsista kyseli innokkaana milloin tulisimme seuraavan kerran.

12.2.2 Toiminnan arviointia

Tavoite toiminnan mielekkyydestä lapsille onnistui tällä toimintakerralla todella hyvin. Kaikki osallistujat olivat poikia ja jo alkupiirissä mainitsivat lempileikeikseen juoksuleikit. Erilaisten hippojen pelaaminen oli selvästi hyvin mielekästä kaikille lapsille. Uskomme erilaisten juoksuleikkien ja hippojen varioimisen olevan myös hyväksi lapsen kehitykselle. Juokseminen ja toisten väistely esimerkiksi saattaa kehittää lapsen koordinaatiokykyä sekä sääntöjen muuttelu stimuloi aivotoimintaa. Lisäksi lapset nauttivat tämän kaltaisesta toiminnasta suunnattomasti. Leikkihän on lapsen työtä.

Emme erikseen korostaneet lapsille kuvaavamme tätä toimintatuokiota. Kävimme kyllä laittamassa kameran päälle alkupiirin jälkeen, mutta emme itsekään kiinnittäneet kameraan sen

suurempaa huomiota. Tämä siksi, että halusimme välttää mahdollisen turhan kameralle esiintymisen. Kameralle esiintyminen ja sen liika huomioiminen olisi saattanut vääristää lasten välistä vuorovaikutusta ja luonnollista käyttäytymistä.

Videomateriaalia katsoessa huomasimme muutamia asioita lasten käyttäytymisessä pelien aikana. Alussa esimerkiksi ohjaajan saadessa lapsi kiinni, tämä lähti uudestaan jahtaamaan samaa aikuista, eikä edes yrittänytkään jättää muita lapsia. Tämä kuitenkin väheni pelien edetessä. Muutamissa hipoissa huomasimme myös pientä huijaamista; kaikki lapset eivät jääneet paikoilleen vaikka heidät oli saatu kiinni. Lapsi lähti juoksemaan ilman, että kukaan oli käynyt häntä pelastamassa. Marika muuttikin taktiikkaa lasten kiinniottamisessa ottamalla heitä molemmin käsin hartioista ja pysäyttämällä kokonaan. Tämä sen takia, että huijaaminen kiinniotossa vähenisi kun lapset reilusti pysäytetään. Silti huijaamista tapahtui muutaman kerran pelastumisessa. Huijaaminenkin kuitenkin väheni loppua kohden.

Lapset muistivat yllättävän hyvin, sen mitä hippaa olimme milloinkin leikkimässä. Sääntöjen muutokset muistivat hyvin mieleen. Vain kerran hipan alussa jouduimme muistuttamaan mitkä säännöt olivat kyseessä. Muutaman kerran uuden hipan alkaessa lapset saattoivat laittaa aluksi kätensä väärään asentoon jäätyään, mutta muistivat kuitenkin itse nopeasti oikean hipan ja asennon. Huomasimme myös vuorovaikutuksen lisääntyvän leikkien edetessä. Loppua kohden hipoissa lapset alkoivat härnätä hipaksi jäänyttä, lälättelellä ja pyytää apua muilta jäätyään paikalleen. Vuorovaikutus ei kasvanut vain lasten välillä vaan myös meitä kohtaan.

Viimeisten hippojen välissä lapset keksivät jo paljon omia hippavariaatioita. Välillä meistä tuntuikin, että lapset keksivät pakon edessä mahdollisimman paljon uusia versioita ja halusivat tällä tavoin saada huomiota. Tässä vaiheessa lapset alkoivat jo olla aika levottomia eivätkä jaksaneet keskittyä kuuntelemiseen vaan olisivat mieluummin lähteneet suoraan juoksentelemaan. Lapset jaksoivat keskittyä hienosti koko leikkihetken ajan, joka oli kestoltaan noin 16 minuuttia ja sen aikana ehdimme pelata viittä erilaista hippaa.

12.2.3 Toimintakerta esikouluikäisten kanssa

Toimintatuokio aloitettiin samanlaisella aloituspiirillä kuin 4-vuotiaiden kanssa. Siihen kuului nimi- ja lempileikkikierrös sekä pää - olkapää - peppu - polvet - varpaat -variaatio erilaisilla tyyleillä. Pienryhmän opettaja oli selvästi kertonut lapsille meidän toiminnan sisältävän tällä kerralla erilaisia hippoja ja kaikki lapset mainitsivatkin lempileikeikseen hipat. Lapset odottivat tulevaa juoksentelua ja jouduimme jopa hieman rauhoittelemaan heitä takaisin piiriin istumaan. Esikoululaiset lähtivät mukaan verryttelyyn ja varioivat eri adjektiiveja aktiivisesti. Esikoululaisten kanssa emme käyttäneet minkäänlaisia istuinalusia, vaan aina pelien välissä

istuimme takaisin ympyrän muotoon lattialle. Aikaisemmasta kokemuksesta osasimme aavistaa, että vanhemmilla lapsilla on hieman parempi keskittymiskyky.

Aloituspöytäkirjan jälkeen käynnistimme varsinaiset hippaleikit, joihin osallistui kolme poikaa ja yksi tyttö. Aluksi kertosimme taas tavallisen hipan säännöt. Lasten vähäisen osallistujamäärän vuoksi päätimme olla itsekin mukana pelissä. Esikouluikäisetkin innostuivat asiasta kovasti. Leena kysyi lapsilta haluaisiko heistä joku olla hippa ja eräs poika suostuikin heti olemaan jäänyt. Esikouluikäisten kanssa ikään kuin vahingossa pelasimme *tavallista* hippaa eri säännöllä kuin nuorempien lasten kanssa. 4-vuotiaiden lasten kanssa hipan koskettaessa toista, hän muuttui hipaksi, kun taas esikouluikäisten kanssa kiinniotettu jäi vain seisomaan paikalle ja hänet voitiin pelastaa kosketuksella. Lopettaessamme pelin lapset kysyivät heti voidaanko leikkiä vielä lisää.

Seuraavaksi pelasimme WC-hippaa. Kun selitimme leikin sääntöjä, yksi lapsista huomioi heti, että olemme pidempiä kuin he eivätkä lapset ylettäisi meidän ylös nostettuihin käsiin. Sovimme lasten kanssa, että pidämme käsiä alempana, jotta he ylettäisivät niihin. Wc-hippassa Leena oli hippa ja tämä nauratti lapsia. Esikoululaiset pitivät myös hipasta niin paljon, että aina pelin tauotessa he heti alkoivat pyytää lisää. Lapset ehdottelivat heti toiminnan alusta asti omia hippojaan joita voisimme pelata, mutta he jaksoivat kuitenkin kuunnella meidän antamiamme ohjeita.

Kertoessamme lapsille töpselihipan sääntöjä, osa heistä tunnisti pelin. Lapset, jotka tiesivät jo säännöt, osallistuivat sääntöjen demonstroimiseen ja konkreettiseen näyttämiseen oma-aloitteisesti. Marika halusi olla hippa ja tämä tuntui olevan lapsista erityisen hauskaa. Lapset alkoivat heti hipan loputtua ehdottaa omia hippoja ja jakamaan vuoroja oma-aloitteisesti kehen hippaa leikittäisiin ensin. Sovimme, että jokainen lapsi saisi vuorollaan kertoa hipan jota voisimme pelata.

Ensimmäinen lasten itse ehdottama peli oli hula-hula-hippa. Lapset itse näyttivät ja selittivät konkreettisin esimerkein miten hula-hula-hippaa pelataan. Hipan varsinainen selittäjä otti itselleen avustajan, jolla näytti tarvittavat esimerkit. Lapsi, joka kertoi hipasta, halusi olla itse jäänyt. Esikoululaisillakin oli muodostunut jo rutiiniksi tulla takaisin piiriin aina hipan loputtua. Jo muutaman pelikierroksen jälkeen lapset olivat oppineet tämän tavan ja osasivat noudattaa sitä ilman erillisiä kehotuksia tai käskyjä. Seuraavana vuorossa oli tornado-hippa, jonka säännöt lapset selittivät taas oma-aloitteisesti parin avustuksella, konkreettisia esimerkkejä käyttäen. Hipan sääntöjen kertoja ei itse halunnut olla jäänyt. Kysyttäessä kuka olisi jäänyt, lapset ehdottivat Leenaa ja hän suostui.

Samoin kuin edellisten hippojen, myös uuden, hämähäkki-hipan, kohdalla lapset näyttivät hyvin konkreettisesti sen säännöt. Tässä hipassa pelastaminen tapahtui jääneen ali ryömimällä. Kysyimme lapsilta miten tehdä, kun me emme mahdu kulkemaan heidän altaan. Lapset keksivät heti, että voisimme hypätä heidän ylitseen. Sovelsimme siis tätä lasten keksimää sääntöä ja se toimi hyvin käytännössä. Tällä kertaa hipan kertoja ei halunnut olla jäänyt, mutta toinen eräs lapsi ilmoittautui vapaaehtoiseksi.

Sääntöjen soveltaminen, meille isommille sopivammiksi, onnistui lapsilta oma-aloitteisesti seuraavankin hipan kohdalla. Pilvi-hipassa pelastaminen tapahtui jääneen jalkojen välistä konttaamalla. Eräs lapsista ehdotti heti sääntöjä kerrottaessa, että me konttaamisen sijaan laittaisimme vain käden jääneen alta. Hipan kertoja ehdotti itseään heti jääneeksi. Tämän pelin kohdalla huomasimme hipalla olevan pelitaktiikka. Hän jätti kahta leikkijää kerrallaan: kun joku oli pelastamassa toista leikkijää, hippa kosketti kumpaakin. Hippa myös tehosti jättämisstrategiaansa sanomalla ääneen nimen, jonka hän jätti.

Kahden viimeisen pelin, banaani- ja omena-hipan, kohdalla tuttu kaava toistui. Hipan säännöt esitettiin konkreettisesti ja meidän koko huomioitiin sekä sääntöjä muutettiin meille sopivimmaksi ilman erillistä kysymistä. Lapset olivat innostuneet peleistä niin paljon, että ehdokkaita jääneeksi oli jo useampia molemmissa hipoissa. Lapset pitivät peleistä niin paljon, etteivät he olisi halunneet lopettaa ollenkaan. Aikamme ei kuitenkaan enää riittänyt pelaamiseen, mutta annoimme heidän kertoa meille erilaisten hippojen sääntöjä. Pienen keskusteluhetken jälkeen pidimme vielä lyhyen venyttelyhetken ja loppupiirin, jossa lauloimme loppulaulun.

12.2.4 Toiminnan arviointia

Toiminta oli selkeästi mielekästä esikoululaisille. He selvästi nauttivat juoksentelusta, olivat innokkaita keksimään omia variaatioita sekä sovelsivat sääntöjä hyvin ja luovasti. Emme korostaneet lapsille tälläkään kertaa kuvaavamme toimintaa samoista syistä kuin viimeksi. Kamera oli koko ajan näkyvällä paikalla, mutta lapset huomasivat sen vasta toimintatuokion päätteeksi, kun kävimme sulkemassa nauhoituksen. Lapset selvästi yllättyivät kameran läsnäolosta ja innostuivat siitä, että heitä oli kuvattu.

Vasta videomateriaalia katsoessa huomasimme, että olimme pelanneet tavallista hippaa eri säännöillä esikoululaisten kanssa. Pohdimme miksi näin tapahtui, emmekä keksineet tapahtuneelle muuta selitystä kuin sen, että toimintakertojen pääohjaaja vaihtui ja toimimme tiedostamattomasti eri tavoin. Vaikka tavallinen hipa on yksinkertainen, on siitä silti olemassa muutama eri variaatio.

Videomateriaalia katsoessamme huomasimme muutamia eroavaisuuksia 4-vuotiaiden ja esikouluikäisten käytöksen välillä. Meistä tuntui esimerkiksi siltä, että esikoululaiset kokivat meidät tasavertaisempina kuin nuoremmat lapset. Kiinniottaminen ei kohdistunut niin selkeästi meihin. Vuorovaikutusta tuntui olevan enemmän esikoululaisten kanssa.

Ryhmien välisiä eroavaisuuksia huomasimme myös huijaamisessa ja hännäämisessä. Pientä huijaamista esiintyi myös esikouluikäisillä läpi kaikkien pelien, mutta vähemmän kuin nuoremmilla. Hännäämistä ja hipalle huutelua sen sijaan esiintyi enemmän alusta asti. Esikoululaisetkin sekoittivat muutaman kerran hipat keskenään. He saattoivat pelikierroksen alussa jäädä väärään asentoon hipan koskettaessa. Tätä kuitenkin tapahtui vain muutaman kerran, huomattavasti vähemmän kuin 4-vuotiaiden kanssa. Sen sijaan muutama esikoululainen sekoitti pari kertaa sen, kuka olikaan jäänyt. Tällaista sekaannusta sattui vain silloin kuin jompikumpi meistä oli jääneenä ja tällöin lapsi väisteli meitä kumpaakin. Huomioimme myös, että hula-hula-hipan aikana pelastamista tapahtui huomattavasti vähemmän kuin muissa hipoissa. Pohdimme tälle syytä ja päädyimme siihen, että tässä hipassa pelastamisessa tuntui olevan suurempi riski jäädä kiinni, koska siinä joutui itsekin konkreettisesti pysähtymään hetkeksi paikalleen.

Samoin kuin nuorempien lasten ryhmässä, myös esikoululaiset halusivat kertoa mahdollisimman paljon omia hippojaan. Loppuvaiheessa tämä kuulosti lähinnä siltä, että hipat olivat keksittyjä juuri siinä hetkessä. Hipalla ja sen säännöillä ei tuntunut enää olevan juurikaan merkitystä, tärkeämpää oli se, että päästäisiin vain juoksentelemaan. Suurimpana erona huomasimme kahden eri ikäryhmän välillä sen, että esikoululaiset jaksoivat keskittyä nuorempia paremmin. Paremmasta keskittymiskyvystä johtuen esikoululaiset ehtivät myös pelaamaan useampaa erilaista hippaa vaikka toimintakertojen pituudet olivat suunnilleen samat. Esikoululaiset ehtivät pelaamaan 19 minuutin aikana yhdeksää eri hippaa.

12.3 Kolmannet toimintakerrat: haastattelut

Sosiaalisten - ja vuorovaikutustaitojen kartoittamiseksi olimme kehittäneet lapsille lyhyehkön puolistrukturoidun haastattelun (liite 7). Haastattelussa kävimme läpi lapsen sosiaalisia suhteita ja mahdollisia riitatilanteita päiväkodissa viiden pääkysymyksen avulla. Tarvittaessa esitimme tarkentavia kysymyksiä. Ideat haastattelukysymyksiin saimme Mikko Mäkelän pro gradu-työstä *"Ei saa sotkea toisen leikki" - esikouluikäisten lasten käsityksiä säännöistä ja moraalisesta toiminnasta* (2009). Haastatteluilla pyrimme saamaan selville lasten sisäisiä vuorovaikutussuhteita päiväkodissa ja tuomaan ne näkyviin valmiissa opinnäytetyössä sekä siten tukemaan päiväkodin työntekijöiden työtä. Haastattelut taltioimme sanelimella, jotta meidän ei olisi tarvinnut keskittyä liikaa muistiinpanojen tekemiseen. Koimme, että muistiinpanojen

tekeminen olisi häirinnyt itse haastattelutilannetta. Käyttäessämme sanelinta, koimme saavamme aikaan luontevamman ja rauhallisemman vuorovaikutussuhteen lapseen.

Olimme sopineet päiväkodin työntekijöiden kanssa siitä, että haastattelut toteutettaisiin päiväkodin normaalin arjen ohessa. Tällä halusimme välttää lasten turhaa odotuttamista ja sen tuomaa ylimääräistä jännittämistä haastattelutilanteissa. Toivoimme myös, että emme häirit-sisi päiväkodin normaalia arkea enempää kuin oli tarpeellista.

12.3.1 Haastattelut 4-vuotiaille

Saavuimme päiväkodille ryhmän oman aamupiirin loppupuolella. Aamupiirin loputtua pienryhmämme siirtyi tekemään ohjattuja väriyustehtäviä pieneen työtilaan. Järjestimme haastattelut viereisessä huoneessa, johon haimme lapsen yksi kerrallaan. Haastatteluihin osallistui neljä poikaa sekä yksi tyttö. Pyrimme pitämään haastattelut mahdollisimman rentoina ja luontevina keskustelutilanteina. Tullessaan haastattelutilaan, lapsi sai itse valita mille tuolille haluaisi istua sekä halusimme muutenkin lapsen tuntevan olonsa mukavaksi. Ennen varsinaista haastattelun aloitusta juttelimme lapsen kanssa kaikenlaista mukavaa, muun muassa kyse-limme mitä hän piti edellisistä toimintakerroista. Varsinaisen haastattelun pyrimme aloitta-maan hyvin huomaamattomasti keskustelun ohessa.

Ensimmäisenä haastatteluun saapunut lapsi jutteli kanssamme alusta alkaen paljon ja kertoi muistavansa meidät edellisiltä toimintakerroilta. Keskustelussa lapsi nosti kovasti esille ensimmäisellä kerralla käsittelemäämme eläinteemaa, josta hän oli pitänyt kovasti. Varsinaisen haastattelunkin aikana lapsi kertoili lempikavereistaan ja - leikeistään, kuten autoista ja Gormiteista. ”*Sit me leikitään kotona (veljen kanssa) Gormiteilla*”. Riitatilanteista keskustel-taessa lapsi kertoi pienimuotoisista riidoista ja tappeluista kavereiden sekä sisarusten kanssa. Uskomme lapsen pitäneen haastattelutilanteesta, koska sen päätteeksi hän halusi vielä jatkaa keskustelua eläinteemasta ja lemmikistään.

Toinen haastateltavista lapsista oli vähäsanaisempi kuin edellinen, emmekä saaneet saman-laista rönsyilevää keskustelua aikaiseksi. Lapsi vastaili kysymyksiin lähinnä nyökytellen ja pu-distellen päätään sekä vain muutaman sanan lausein. Lempileikeistä puhuttaessa lapsi kertoi lyhyesti, että ”*Pelataan sählyä*”. Riitatilanteista kysyttäessä lapsi kielsi kokonaan riitojen syntymisen, mutta myönsi kuitenkin joskus tapelleensa, vaikka ei osannut kertoa milloin tai millaisissa tilanteissa. Lapsen vähäsanaisuudesta huolimatta saimme kuitenkin tietoa hänen sosiaalisista suhteistaan päiväkodissa.

Kolmas lapsi oli vielä edellistäkin vähäsanaisempi. Lapselta saattoi joutua kysymään samaa asiaa monta kertaa eri tavoin muotoilluin kysymyksin ja silti vastaukseksi tuli lähinnä vain

pään nyökyttelyä tai pudistelua. Esimerkiksi lempileikkiä kysyttäessä saimme luetella pitkän listan eri leikkejä ennen kuin saimme vastauksen siitä mistä leikistä hän pitää. Riitatilanteidenkin syntymisen lapsi kielsi kokonaan. Viimeisen kysymyksen ongelmassa lapsi kuitenkin sanoi syntyvän riitaa lelusta, jolla molemmat halusivat leikkiä. Lapsi kuitenkin tarjosi ratkaisuksi sitä, että hänen kaverinsa saisi leikkiä lelulla, koska *”Mä oon leikkiny sillä jo tosi monta kertaa.”* Vaikka lapsi ei juuri keskustellut kanssamme, saimme kuitenkin kohtalaisesti tietoa hänen pään nyökyttelyistä ja lyhyistä lauseista.

Neljäntenä haastatteluun tullut lapsi oli vuorostaan kovin puhelias. Tuntui, että hän olisi jutellut aiheesta kuin aiheesta vaikka kuinka kauan. Lapsi luetteli pitkän listan kavereita ja leikkejä, joita he leikkivät mielellään yhdessä. Lapsi kertoi myös riitatilanteista: miksi niitä syntyy, mitä silloin tapahtuu ja kuinka niitä ratkaistaan. Haastattelussa lapsi kertoi myös oma-aloitteisesti kuinka toisen lapsen nimittely sekä haukkuminen on rumaa ja siitä voi joutua jäähyllä. Lapsi sanoi nimittelyn olevan *”Ruma sana”*. Tämän lapsen kanssa saimme monipuolista keskustelua aikaiseksi sekä runsaasti vastauksia kysymyksiimme.

Viimeinen lapsi, jota haastattelimme, oli kaikista haastateltavistamme vähäsanaisin. Välillä saimme esittää useitakin tuki- ja lisäkysymyksiä ennen kuin saimme minkäänlaista vastausta. Riitatilanteista kysyttäessä lapsi myönsi heti riitoja syntyvän, mutta ei osannut tarkentaa millään tavalla miksi tai millaisissa tilanteissa niitä syntyisi. Lapsi ehkä arasteli puhetta ja jos hän vastasikin kysymykseen ääneen, niin korkeintaan kahden sanan lausein. Lapsi kuitenkin vastasi suurimpaan osaan kysymyksistä joko nyökyttämällä tai pudistamalla päätään. Vaikka suoranaista keskustelua tämän lapsen kanssa ei syntyneytäkään ja vastausten saaminen oli välillä hankalaa, saimme kuitenkin tietoa haluamistamme aiheista.

12.3.2 Toiminnan arviointia

Yhtenä tavoitteistamme oli selvittää lasten sisäisiä vuorovaikutussuhteita päiväkodissa sekä siten tukea päiväkodin työntekijöiden työtä tulevaisuudessa. Koimme tämän tavoitteen onnistuneen haastatteluissa. Lapset kertoivat meille kaverisuhteistaan ja erilaisista leikki-tilanteista. Vaikka päiväkodin työntekijät tuntevat lapset jo entuudestaan hyvin, uskomme, että päiväkodin työntekijät voisivat hyödyntää näitä tietoja toimiessaan lasten kanssa myöhemmin. Saimme tietoa lasten vuorovaikutussuhteista myös pienryhmän opettajalta. Opettaja seurasi aina toimintatuokioitamme sekä saimme hänen kanssaan lyhyitä, mutta hedelmällisiä keskusteluja aikaiseksi lasten välisistä suhteista. Hän myös vahvisti havaintojamme lapsista ja heidän käyttäytymisestään. Toivomme, että hyvä vuorovaikutussuhde pienryhmän opettajan kanssa tukisi häntä opinnäytetyömme tuloksien sisäistämässä.

Tavoite toiminnan mielekkyydestä lapsille toteutui mielestämme vain osittain haastatteluissa. Vaikka olimme pyrkineet luomaan mahdollisimman rennon ja keskustelun omaisen tilanteen

haastatteluille, meistä tuntui kuitenkin siltä, että lapsia jännitti tämä tilanne. Reippaimmat lapset juttelivat luontevasti, mutta silti meille jäi tunne, että heitä jännitti olla yksin kanssamme pienessä tilassa. Emme kuitenkaan olleet tavanneet lapsia montaa kertaa ja varsinkin ujoimmat heistä selvästi vierastivat kolminkeskistä haastattelutilannetta.

Kerroimme lapsille nauhoittavamme haastattelun ja pidimme sanelimen pöydällä näkyvässä koko ajan. Emme kuitenkaan korostaneet sanelimen olemassa oloa sen enempää ja sanoimme lapsille, ettei kysymyksiimme ole oikeita tai vääriä vastauksia. Tällä pyrimme taas siihen, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman rento. Uskomme, että sanelimen esilläolo saattoi osaltaan vaikuttaa lasten ujosteluun. Sanelimen näkyvillä oleminen oli kuitenkin välttämätöntä, koska sen piilottaminen olisi heikentänyt huomattavasti äänenlaatua.

Jokainen haastattelutilanne oli erilainen ja keskustelun määrä vaihteli paljon lapsesta riippuen. Saimme jokaiselta lapselta kuitenkin jonkinlaisia vastauksia, joiden pohjalta meidän oli helppo lähteä tarkastelemaan valitsemiamme teemoja. Myös lasten yksilölliset erot nousivat hyvin esille haastatteluista. Esimerkiksi toiset lapsista myönsivät riitatilanteet kun toiset taas kielsivät kokonaan niiden syntymisen. Kaiken kaikkiaan koimme saaneemme kohtalaisen hyvin tietoa näiden lasten sosiaalisista taidoista ja vuorovaikutustilanteista.

12.3.3 Haastattelut esikoululaisille

Saavuimme päiväkodille aamupäivästä, jolloin kaikki ryhmät olivat ulkoilemassa. Pyysimme lapsia tulemaan yksi kerrallaan sisälle rauhalliseen eteisaulaan. Vaikka haastatteluja ei pidetty erillisessä hiljaisessa huoneessa, emme kokeneet aulaa huonoksi valinnaksi. Rakennuksen sisällä ei ollut meidän lisäksi muita ihmisiä tai mahdollisia häiriötekijöitä, joten tilanne oli mielestämme ihanteellinen lyhyehkölle haastattelulle. Tämä valinta oli lastenkin kannalta helpompi, koska olimme lähellä ulko-ovea, ei lasten tarvinnut turhaan riisua kaikkia ulkovaatteita lyhyen haastattelun takia. Haastatteluihin osallistui neljä poikaa sekä yksi tyttö. Pyrimme pitämään haastattelutilanteen taas mahdollisimman rentona ja juttelimme lapsille mukavia heidän ottaessaan hieman vaatteita pois. Pohjustimme esimerkiksi jo hieman tulevaa haastattelua kyselemällä mitä leikkejä lapsi oli leikkinyt ulkona ja kenen kanssa.

Ensimmäisenä haastatteluun saapunut lapsi tervehti meitä jo ovelta. Lapsi osasi hyvin nimetä parhaita kavereitaan päiväkodilta sekä lempileikkejään heidän kanssaan. Erilaisista riitatilanteista lapsi kertoi myös hyvin konkreettisesti, esimerkiksi millaisissa tilanteissa riidat syntyvät. Hän osasi myös kertoa teoriassa miten riidat tulisi ratkaista ja erilaisia toimintamalleja niihin esimerkiksi ”*No jos niitä löytyis toinen samanlainen*” tai ”*sit me vuorotellaan.*” Haastattelusta kävi kuitenkin ilmi, että aikuisen apua tarvittiin edelleen riitoja ratkaistaessa. Lapsi vastasi kaikkiin kysymyksiin selkeästi ja konkreettisesti.

Toinen haastateltava lapsi tervehti meitä jo kaukaa pihalta sisälle juostessaan. Ennen varsinaista haastattelun alkua lapsi jutteli meille kaikenlaista, mitä hän oli esimerkiksi leikkinyt pihalla. Tästä jutustelusta oli luontevaa siirtyä itse haastatteluun. Lapsi luetteli monia kavereita ja lempileikkejä, joita he yhdessä leikkivät päiväkodilla. Kun kysyimme, riitelevätkö he koskaan kavereiden kanssa, lapsi kielsi riitelyn kokonaan. Viimeisen kysymyksen ongelmassa lapsi kuitenkin kertoi esimerkkejä siitä miten he ovat ennen ratkaisseet riitoja, joita heille on kavereiden kanssa syntynyt. Esimerkiksi kotileikissä ” *Mut sit joskus kun sitä (kaveria) tullaan hakemaan, niin me leikitään että se toinen talo piti myydä ja sit mun pitää tulla siihen toiseen taloon äidiksi.* ” Tämä lapsi osasi haastattelussa vastata kysymyksiin monipuolisesti esimerkkejä käyttäen.

Osasimme odottaa aikaisempien havaintojemme pohjalta, että kolmantena haastatteluun tullut lapsi oli muita hieman vähäsanaisempi. Yritimme alusta alkaen pitää haastattelun mahdollisimman keskustelevana. Lapsi oli kuitenkin sen verran vähäsanainen, että emme saaneet haastattelutilanteesta niin rentoa kuin olisimme halunneet. Tästä huolimatta lapsi kuitenkin vastasi kaikki kysymyksiimme. Vastaukset olivat kuitenkin suhteellisen lyhyitä ja saimme usein esittää jatkokysymyksiä. Leikeistä keskusteltaessa kävi ilmi, että lapsi rakenteli kaverinsa kanssa muun muassa legoista ja magneeteista ” *Hyrriä ja kaikenlaista* ”. Myös tämä lapsi kielsi riitelyn kokonaan eikä hän osannut ratkaista haastattelun viimeisen kysymyksen ongelmaa. Lapsen lyhyehköistä vastauksista huolimatta saimme kuitenkin kattavan kuvan hänen sosiaalisesta verkostostaan päiväkodilla.

Neljäntenä haastatteluun tullut lapsi ei ollut mukana edellisellä toimintakerralla, joten edellisestä tapaamisestamme oli kulunut jo muutama viikko. Emme muutenkaan olleet kovin tuttuja lapselle, koska olimme tavanneet hänet vain kerran aikaisemmin. Lapsen kehon elekieli oli ainoa asia, mikä kertoi meidän olevan lapselle hieman tuntemattomia. Hän vastasi kuitenkin kaikkiin kysymyksiin kattavasti. Lapsi mainitsi, että riitatilanteita on syntynyt, mutta ei muistanut tarkemmin koska ” *No ei meillä kyl kovin paljoa tuu niin ei tuu mieleen* ”. Lapsi kertoi myös, että riidoista ja niiden ratkaisemisesta on puhuttu päiväkodilla aamupiirissä opettajien kanssa. Viimeisen kysymyksen kohdalla lapsi oli myös hyvin konkreettinen ja ehdotti ratkaisuksi lelun vuorottelua.

Viimeinen haastateltava lapsi jutteli myös kanssamme erilaisista asioista. Hän kertoili meille kavereistaan sekä leluista ja leikeistä joista piti. Lapsi osasi kertoa myös riitatilanteista monipuolisesti, siitä miten eri lasten kanssa syntyy erilaisia riitoja ja kuinka toisten lasten kanssa riidellään enemmän kuin toisten. ” *Mut sit jos se (kaveri) yrittää pomottaa paljon niin mä sanon sille, että kuule mä sanon kohta opelle, että ne sanoo sille, että nyt sinne jäähyille kuule* ”. Ratkaisuksi riitoihin lapsi esitti konkreettisia ja hyviä vaihtoehtoja, kuten toisen vastaa-

van lelun etsimistä ja leluilla vuorottelua. Varsinaisen haastattelun loputtua, lapsi halusi jatkaa juttelua ja esitteli meille uutta hienoa leluaan.

12.3.4 Toiminnan arviointia

Esikoululaisten kanssa koimme tavoitteen lasten sisäisten vuorovaikutussuhteiden selvittämisestä toteutuneen hyvin. Lapset kertoilivat kattavasti erilaisista sosiaalisista suhteistaan päiväkodissa: kenen kanssa he leikkivät mielellään ja kenen kanssa eivät tule niin hyvin toimeen. Useat lapsista mainitsivat hyväksi kaverikseen jonkun toisen haastatelluista, joka selvensi ryhmän sisäisiä sosiaalisia suhteita. Sen sijaan tavoitteemme päiväkodin työntekijöiden hyödyksi ei mielestämme toteutunut tämän ryhmän kanssa kovin hyvin. Ryhmän sisäiset vuorovaikutussuhteet kävivät helposti selville toimintakertojen edetessä, joten uskomme, että ryhmän opettajat ovat niistä myös hyvin selvillä. Lasten haastatteluista kävi ilmi myös, että päiväkodilla oli selvästi jo keskustelu riidoista ja niiden ratkaisemisesta. Esikouluryhmän opettaja ei ollut toimintatuokioilla seuraamassa ohjausta, emmekä juuri jutelleet hänen kanssaan ennen tai jälkeen tuokioita. Näistä kolmesta edellä mainituista syystä emme usko opettajan saavan uutta tietoa opinnäytetyöstämme liittyen ryhmänsä lapsiin.

Koimme toiminnan olleen lapsille miellyttävää ja tämän tavoitteen onnistuneen. Vaikka kutsuimme lapsia pihalta sisälle ja todennäköisesti keskeytimme haastattelulla heidän leikkinsä, ei tämä tuntunut haittaavan lapsia. Kaikki tulivat iloisina sisälle ja vastailivat reippaasti kysymyksiin kiirehtimättä takaisin pihalle. Esillä ollut sanelinkaan ei tuntunut häiritsevän esikoululaisia. Sanelin oli esillä haastattelutilanteessa, mutta esikoululaiset kiinnittivät siihen vähemmän huomiota kuin nuoremmat lapset. Kerroimme haastattelutilanteen alussa myös esikoululaisille, ettei kysymyksiin ollut oikeita tai vääriä vastauksia, vaan he saivat kertoa mitä mieleen tulisi.

Huomasimme varsinkin haastatteluissa kahden ikäryhmän välillä selkeitä eroja. Vanhemmat lapset ujostelivat vähemmän ja muistivat meidät paremmin aikaisemmilta toimintakerroilta. Esikoululaiset osasivat myös vastailla paljon tarkemmin ja monipuolisemmin esittämiimme kysymyksiin kuin nuoremmat lapset. Eroja näkyi myös tavoissa ratkaista riitoja, esikoululaiset esimerkiksi ehdottivat useampia eri ratkaisuvaihtoehtoja.

Haastatteluja purkaessamme esikoululaisten erilaiset persoonat nousivat hyvin esille. Saimme lapsilta monipuolisesti erilaisia vastauksia ja ratkaisuja kysymyksiin, joita esitimme. Lasten konkreettinen ajattelu oli hyvin näkyvillä vastauksissa: teoriassa he tiesivät kuinka ratkaista riidat keskenään, mutta silti usein hakivat aikuiselta apua ratkaisussa. Esikoululaisilta saimme varsin kattavan ja hyvän otannon heidän välisistä sosiaalisista suhteistaan ja vuorovaikutus-

taidoistaan. Näistä haastatteluista nousi myös selkeämmin esille erilaisia teemoja ja aiheita, joita halusimme tarkastella lähemmin opinnäytetyössämme.

13 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman tuloksia oli helppo lähteä jäsentämään valitsemiemme teemojen pohjalta. Jokaisella toimintakerralla huomasimme teemoja, joita olimme halunneet toiminnalla nostaa esiin. Lähdimme purkamaan saamaamme aineistoa näihin teemoihin pohjaten. Seuraavassa käymme läpi tuloksia jokaiseen toimintateemaan perustuen.

13.1 Draamallinen satu

Draamallisen sadun kautta halusimme havainnoida lasten empatiakyvyn kehittymistä. Pyrimme herättämään empaattisia tunteita lapsissa sadun päähahmon Niilon kautta. Niilo kohtasi matkansa varrella erilaisia tilanteita, joiden avulla tarkastelimme miten lapset reagoivat Niilon toimintaan ja tunteisiin. Osasimme odottaa lukemamme kirjallisuuden perusteella, että 4- ja 6-vuotiaat lapset ovat vielä empaattisuudeltaan hyvin eritasoisia. Nelivuotiaiden toimintakerralle osallistui kuusi lasta ja esikoululaisten kerralle viisi.

Sadun alussa Niilo oli yksin ja peloissaan, pimeässä kolossaan. Pyysimme lapsia näyttämään hymynaama-korteilla, miltä Niilosta tuntui. Vaikka vastaus on aikuisesta hyvinkin selvä, nosti yksi 4-vuotiaista aluksi iloisen naaman ylös. Lapsi kuitenkin vaihtoi naaman surulliseksi nähdessään muiden nostaneen surullisen naaman. Mielestämme tämä osoittaa, sen ettei lapsi osannut vielä samaistua Niilon tunteisiin ja vaihtoi kortin ollakseen kavereidensa kanssa samaa mieltä. Esikouluikäisistä kaikki nostivat ylös surullisen naaman. Selvää eroa ikäryhmien välillä oli myös Niilon pelon ymmärtämisessä. Kysyessämme, mikä Niiloa pelotti, nelivuotiaat sanoivat yksinkertaisesti Niiloa vain pelottavan, kun esikoululaiset osasivat jo selittää syitä pelolle. Teoriaosuudessa Helkama kertookin lapsen empatiasta ja siitä, kuinka heidän on kehittyessään helpompi samaistua sureviin kavereihin, tai tässä tapauksessa Niiloon (Helkama 2009: 159-160).

”Koska se asui yksin. Sillä ei ollut ketään kavereita.” (esikoululainen)

Kun kysyimme, kuka lohduttaisi Niiloa, lähes kaikki lapset molemmista ikäryhmistä tulivat kyllä silittämään pupua, mutta vain esikoululaiset alkoivat ehdotella keinoja Niilon auttamiseksi.

”Voitais mennä sen kanssa eväretkelle, sit se tulis iloiseksi.” (esikoululainen)

Niilo lähti pois kotoaan ja kysyimme: miltähän tämä mahtoi hänestä tuntua. Silloin saimme hyvin erilaiset hymynaama-vastaukset. Kaikki nelivuotiaat nostivat iloisen naaman, kun taas esikoululaiset surullisen. Esikoululaiset tulkitsivat sadusta, että Niilo pelotti edelleen, vaikka hän oli tehnyt rohkean päätöksen. Nuoremmat taas huomioivat sen, että Niilo lähti pelottavasta kolostaan pois. Empatian kehittämisessä onkin tärkeää oma itsetuntemus; mitä paremmin lapsi ymmärtää ja osaa tulkita omat tunteensa, sitä paremmin hän osaa myös eläytyä muiden tunnetiloihin (Goleman 1997: 127).

”Sitä pelotti kun se susi ulvoi yöllä ja nyt siitä tuntuu iloiselta koska se susi ei tule.” (nelivuotias)

”Voitais mennä huomenna vaikka sitten Linnanmäelle.” (esikoululainen)

Esikoululaiset jatkoivat piristymiskeinojen ehdottelua. Neljä heistä tuli lohduttamaan ja silitämään Niiloa, kun taas nelivuotiaista ei kukaan. Nelivuotiaat keskittyivät enemmän ketun poismenosta huolehtimiseen.

Niilo jatkoi matkaansa, mutta ei uskaltanut mennä juttelemaan vastaan tulleille Nalleille. Niilon tuntemukset tuntuivat olleen hieman sekavat kaikille lapsille. Molemmista ikäryhmistä nousi sekä hymy- että surunaamoja ylös. Iloisia naamoja oli kuitenkin vain yksi kummassakin ryhmässä. Kun kysyimme, miksi Niilo ei uskaltanut mennä juttelemaan Nalleille, nelivuotiaat keskittyivät konkreettisempiin asioihin. Nallet olivat kooltaan suurempia kuin Niilo ja nelivuotiaat uskoivat tämän vaikuttavan asiaan.

”Koska noi on liian isoja ja toi on liian pikkunen.” (nelivuotias)

”Koska ne on liian suuria ja ne kiusaa sitä (Niiloa)” (nelivuotias)

Myös lohduttamisessa nelivuotiaat olettivat isojen Nallejen kiusaavan pienempää Niiloa. He kehottivat Niiloa olemaan rohkea ja sanomaan ettei saisi kiusata. Esikoululaiset jatkoivat eri retkeilykohteiden ehdottelua. Teoriassa kerrommekin siitä, kuinka lasten empaattinen mielihäpe kehittyy empaattiseksi myötätunnoksi ja kuinka kasvaessaan lapsi oppii aina paremmin lohduttamaan surevaa. Helkama kertoo kuinka empaattinen eläytyminen helpottaa muiden tunteiden ja elämäntilanteiden erilaista ymmärtämistä. (Helkama 2009: 159-160.)

Sadun seuraavassa kappaleessa Niilo jatkoi matkaansa, saapui rannalle ja kuuli kaunista musiikkia. Soitimme lapsille pienen pätkän pirteää klassista musiikkia sadun ohessa. Musiikki herätti nuoremmissa lapsissa positiivisia ajatuksia. Suurin osa nosti iloisen hymynaama-kortin ja

muutama heistä molemmat. Kaikki esikoululaiset nostivat surullisen hymynaama-kortin, vaikka surullisuus ei ehkä ollut tässä tilanteessa niin yksiselitteistä.

”Niilo näytti iloselta kun se tykkäsi musiikista.” (esikoululainen)

Yksi nelivuotiaista lapsistakin sanoi Niilosta silti tuntuvan pahalta, vaikka musiikki lohdutti hieman. Kaikki nelivuotiaat tulivat lohduttamaan Niiloa silittämällä ja esikoululaiset ehdottivat taas eväsretkelle ja huvipuistoon lähtemistä.

Sadussa Niilo jatkoi matkaansa ja kulki Nallejen juhlien ohi. Vaikka Niilo ei uskaltanut mennä mukaan juhliin, kaksi nelivuotiaista nosti iloisen hymynaama-kortin. Tämä saattaa johtua taas siitä, että näin nuoret eivät aina osaa samaistua tarinan päähahmon tunteisiin vaan iloitsivat vain juhlista, joissa selvästi muilla oli mukavaa. Loput nelivuotiaista ja esikoululaisista kaikki sen sijaan nostivat surulliset naamat.

”Jos se ois uskaltanu se ois saanu juhlassa uusia ystäviä ja ruokaa.” (esikoululainen)

”Se pelkäs niitä isompia kun ne kiusaa sitä. Ja siellä on myös se kettu. Se oli surullinen kun se ei saanu sitä pannukakkua.” (nelivuotias)

Melkein kaikki nelivuotiaat tulivat lohduttamaan Niiloa sekä käskivät sen olla rohkea ja mennä vain mukaan juhliin. Lapset yrittivät kertoa Niilolle, ettei juhlassa olisi mitään pelättävää. Kolme esikoululaistakin yritti rohkaista Niiloa menemään mukaan ruoan ja ystävien toivossa.

Seuraavaksi sadussa Niilo vaelteli rannalla ja löysi näkinkengän, johon halusi muuttaa asumaan. Meillä ei kuitenkaan esityksessä ollut käytössä tarpeeksi suurta näkinkenkää ja nuoremmat lapset takertuivat tähän konkreettiseen asiaan. He kertoivat Niilon tulevan äikäiseksi kun se ei mahdu näkinkenkään sisälle asumaan. Jarasto ja Sinervo kertovat, kuinka noin nelivuotiaalla lapsella on jo hyvin kehittynyt ajattelutapa, vaikkakin se on vielä hyvin konkreettinen (Jarasto & Sinervo 2000: 55-56).

”Koska sen pitäis olla näin pikkuruinen että se mahtuis sinne.” (nelivuotias)

Suurin osa molemmista ryhmistä nosti ylös surullisen naaman, mutta kummassakin ryhmässä kuitenkin yksi lapsi nosti iloisen naaman. Molemmista ryhmistä lapset lohduttivat taas Niiloa silittämällä ja yrittämällä kääntää sen huomion iloisempiin asioihin, esimerkiksi kiinnittämällä huomion sadun muihin ”kiltteihin” hahmoihin tai rohkaisemalla palaamaan juhliin.

Niilon löytämä pulloposti sai lähes kaikki lapset näyttämään iloista hymynaama-korttia. Molemmista ryhmistä vain yksi uskoi Niilon olevan edelleen surullinen. Nelivuotiaista surunaaman nostanut lapsi selitti Niilon olevan väsynyt, koska se on jo kulkenut hyvin pitkän matkan. Lähes kaikki lapset ajattelivat Niilon ilostuvan kirjeestä, koska nyt hän saisi kaverin.

”Se toinen pupu tulee!” (nelivuotias)

”Se sai kaverin ja sillä on ehkä ruokaa.” (esikoululainen)

Lasten tuntui olevan helppo samaistua kirjeen kirjoittajaan. Myös Niilon motiivi lähteä pelastamaan Tyttöä oli kaikille selvä. Molemmista ryhmistä lapset kertoivat, että Tyttöä pelotti ketun ulvominen ja siksi Niilo halusi pelastaa tämän. Kun kysyimme miksi Niilo lähti pelastamaan Tyttöä, olivat vastaukset myös hyvin yksimielisiä: Tyttöä pelotti ja Niilo halusi pelastaa tämän.

”No kun se tyttö pelkää sitä kettua.” (nelivuotias)

”Koska se tyttö oli surullinen ja vaarassa.” (esikoululainen)

”Se haluaa sen kanssa naimisiin!” (esikoululainen)

Sadussa Niilo lähti etsimään Tyttöä ja löytääkin hänet sekä ketun, joka ahdistelee tyttöä. Myös tämä kohta sadusta oli helposti lasten tulkittavissa, Tyttösen ahdinkoon oli helppo samaistua ja kaikki lapset ymmärsivät miksi Niilo haluaa pelastaa tytön. Sadussa Niilosta tulee äkäinen ja kysyimme lapsilta syytä hänen suuttumukselle. Molemmista ryhmistä lapset selittivät Niilon suuttuneen ketulle, koska se kiusasi Tyttöä.

”No kun se haluaa pelastaa ton (Tyttösen).” (nelivuotias)

”Koska se haluaa olla ton tytön kanssa kavereita.” (esikoululainen)

”Jos se tulee vihaseksi, niin se ei tule nopeasti surulliseksi.” (esikoululainen)

Sadussa Niilo puree kettua hänestä ja selviää tappelusta voittajana. Tämän jälkeen kysyimme lapsilta miltä Tyttösestä mahtaa tuntua. Molemmissa ryhmissä kaikki lapset nostivat ylös iloiset hymynaama-kortit. Tyttösen riemu oli kuitenkin hyvin selkeä asia. Niilo sai runsaasti ehdotuksia miten lohduttaa Tyttöä. Esimerkiksi se voisi sanoa jotain kivaa tai viedä sen retkelle tai huvipuistoon.

”Se vois kertoa sille jonkun iloisen sadun vaikka.” (esikoululainen)

Sadun lopussa Niilo ja Tyttönen ovat yhdessä ja lohduttavat toisiaan. Tarinan onnellinen loppu oli molemmille ryhmille selvä ja kaikki lapset nostivat iloiset hymynaama-kortit ylös ilmaan. Lapset kertoivat molempien hahmojen olevan iloisia, koska tyttö saatiin pelastettua eikä kumpikaan ole enää yksin. Nelivuotiaista lapsista joku ehdottikin, että he voisivat nyt yhdessä mennä Nallejen juhliin. Esikoululaiset alkoivat keskustella Niilon ja Tyttösen naimisiin menosta. Teoriaosuudessa Jarasto ja Sinervo mainitsevat siitä, kuinka noin kuusivuotias lapsi osaa jo ilmaista itseään ilmein ja elein sekä pohtii hyvin mielellään syy-seuraus-suhteita (Jarasto & Sinervo 2000: 62-69). Tämä tuli ilmi hyvin juuri siinä, kuinka esikoululaiset alkoivat pohtia Niilon ja Tyttösen tulevaisuutta. Yleinen mielipide heillä olikin se, koska Niilo oli pelastanut Tyttösen, Tyttönen haluaisi mennä tämän kanssa naimisiin.

”Miehen on pakko mennä naimisiin mutta tyttö saa mennä naimisiin.” (esikoululainen)

13.2 Hippaleikit

Hippaleikeillä pyrimme tutkimaan lasten suhtautumista sääntöihin, kykyä noudattaa ja muuttaa niitä. Halusimme myös tarkastella muuttuiko sääntöjen noudattaminen, kun sen antoikin toinen lapsi eikä auktoriteetti. Toimintatuokioon sisältyi kolme meidän keksimäämme hippaa ja loput hipoista lapset saivat itse keksiä ja kertoa niistä. Molemmista ryhmistä toimintakeroille osallistui neljä lasta. Molempien ryhmien lapset ehdottivat hyvin erilaisia hippoja ja käymme siis hippojen havaintoja läpi ryhmä kerrallaan. Molemmilla toimintakeroilla aloitimme pelaamisen tavallisella hipalla.

Hipat nelivuotiaiden kanssa

Tavallisessa hipassa nelivuotiailla hipaksi jäänyt vaihtui aina kun hippa sai jonkun kiinni. Kukaan lapsista ei suostunut vapaaehtoisesti hipaksi, joten Marika päätti olevansa hippa. Nelivuotiaista kukaan ei halunnut olla hippa minkään pelin aikana. Tämä saattaa johtua siitä, että hipan rooli on nähdään usein jonkinlaisena pahana. Hipaksi jäänyt lapsi saatetaan välineellistää pahaksi, jolloin häntä on lupa hännätä ja pilkata. Varsinkin nuoremmilla lapsilla viimeisenä hippana olleen rooli saattaa jäädä päälle ja hännäminen voi jatkua vielä pelin loputtua. (Taipale-Oiva 2006: 6-7.) Lapset jahtasivat mielellään useammin meitä ohjaajia kuin muita lapsia.

Seuraavaankaan WC-hippaan emme saaneet vapaaehtoista lasta, joten Leena suostui hipaksi. Vaikka olimme ennen pelin aloitusta kertoneet säännöt muutamaankin kertaan, eivät kaikki

lapset muistaneet niitä ja saimme muistutella heitä pelin aikana säännöistä. Tämän pelin aikana lapset alkoivat myös huijata hieman. Koska hippa ei vaihtunut vaan kiinniotettu jäi seisomaan paikalleen, oli huijaaminen helpompaa: kiinnijäänyt lapsi saattoi lähteä juoksemaan ennen kuin hänet oli pelastettu. Seuraavien pelien aikana hippana ollut Marika muuttikin kiinnijättämis-taktiikkaansa huijaamisen vähentämiseksi. Marika uskoi vähentävänsä huijaamista sillä, että otti lasta molemmista hartioista kiinni ja pysäytti tämän reilusti. Huomasimme, että selvä pysäyttäminen vaikeutti uudelleen juoksuun lähtemistä ja vähensi siten huijaamista. Tämä saattaa myös johtua lapsen käsityksestä rangaistuksista. Koska lapsen, joka on pysäytetty reilusti, olisi huijattava enemmän lähtiessään uudestaan liikkeelle, saattaisi hänelle näin tulla kovempi rangaistuskin huijaamisesta kiinni jäädessä. Tässä iässä lapset keskittyvät rangaistuksen ankaruuteen, eli mitä enemmän huijaamista esiintyy, sitä vakavampi rangaistus on tiedossa. Koska tiedossa olisi saattanut olla kovempi rangaistus, todennäköisesti lapset tämän pelossa huijasivat vähemmän. (Aho & Laine 1997: 117-118.)

Muutaman seuraavan pelin aikana lapset muistivat hyvin millä säännöllä hippoja kulloinkin pelattiin. Muistamista luultavasti paransi se, että lapset alkoivat konkreettisesti kokeilla hipaksi jäämis- ja pelastamisasentoja. Luultavasti sääntöjen konkreettinen kertaaminen ennen pelin alkua auttoi lapsia muistamaan paremmin nämä asennot. Viimeisten hippojen kohdalla joillain lapsilla oli taas pieniä sekaannuksia, mutta tämä johtunee siitä, että hippoja oli pelattu jo useaa erilaista. Liikuntaleikit ovat lapsen kehitykselle erittäin hyödyllisiä. Ne auttavat muun muassa lapsen muistin ja keskittymiskyvyn kehittymisessä. (Taipale-Oiva 2006: 10.)

Hippojen edetessä ja lasten päästessä enemmän vauhtiin, myös hipan härnääminen lisääntyi. Lapset alkoivat rohkeammin huudella ja lallattella jääneelle sekä yrittivät saada sillä hipan huomion herpaantumaan. Lasten keskinäinen kilpailu lisääntyi loppua kohden. Lapset kilpailivat kovasti siitä, kenet oli saatu kiinni, kuinka monta kertaa ja kuka pelasti kenetkin. Toisin kuin olisimme voineet odottaa, emme hippoja pelatessamme ja myöhemmin tallenteita läpikäydessämme huomanneet eroa sillä kertoiko hipan säännöt ohjaaja vai vertainen lapsi.

Hipat esikoululaisten kanssa

Esikoululaisten kanssa pelasimme perushipasta versiota, jossa kiinnijäänyt jäi seisomaan ja hänet voitiin pelastaa hipaisulla. Toisin kuin nuoremmilla, esikoululaiset olivat innokkaita jäämään hipaksi. Tämä saattaa johtua siitä, että hieman vanhemmat lapset ymmärtävät jo hipan roolin hetkelliseksi, eikä pysyväksi pahaksi (Taipale-Oiva 2006: 9). Lapset eivät myöskään kilpailleet keskenään niin paljon siitä, että kuka jäi kiinni ja kuinka monta kertaa, koska he olivat vapaaehtoisesti hipaksi jääneitä. Esikouluikäiset eivät myöskään kohdistaneet kiinniotamista niin selvästi ohjaajiin kuin nuoremmat. He kokivat meidät tasavertaisempina pelaajina. Oma-aloitteellisuus oli esikoululaisilla myös aktiivisempaa. Esikouluikäinen lapsi on jo

suhteellisen kehittynyt sosiaalisilta taidoiltaan ja osaa siksi paremmin huomioida muut ihmiset (Vienola 1986: 23-24). Alusta alkaen esikoululaiset ehdottelivat jo omia hippoja, joita halusivat pelata. Heti ensimmäisen hipan loputtua he ilmoittivat haluavansa pelata lisää.

Esikoululaiset huomioivat myös kokoeron meihin. He huomasivat, etteivät yletä erimerkiksi WC-hipassa ylös nostettuun käteemme tai että me emme mahtuisi konttaamaan heidän alitseeseen hämähäkkihipassa. Tämän voi selittää esimerkiksi Jean Piagetin kehitysteorialla, jossa hän mainitsee noin kuusivuotiaiden osaavan jo tulkita sääntöjä vapaammin, jolloin he pystyvät muuttamaan sääntöjä palvelemaan paremmin tarkoitusta. Myös Taipale-Oiva kertoo siitä, kuinka leikkien säännöt ovat tässä iässä lapsille yhteisiä sopimuksia, joita voidaan muuttaa kaikille leikkijöille soveltuviksi yhteisestä kompromissista (Taipale-Oiva 2006: 4-5). Hipan hännäämisessä oli eroja verrattaessa nuorempiin lapsiin. Esikoululaiset hännäsivät rohkeammin jo heti ensimmäisten pelien aikana ja se jatkui tasaisesti läpi kaikkien pelien. Pohdimme tätä myöhemmin ja päätelimme tämän johtuneen ehkäpä siitä, että esikoululaisten kanssa pelatessa hippa oli useimmiten yksi lapsista, eli heille tuttu ja helpompi pilkan kohde.

Esikouluikäiset lapset huijasivat myös hippoja pelattaessa. He kuitenkin huijasivat vähemmän ja taitavammin; huomasimme tämän vasta myöhemmin katsoessamme videotallenteita. Huijaamista esiintyi osalla lapsista kaikissa hipoissa alusta alkaen. Teoriassa kerrotaankin siitä, kuinka lapset käsittelevät sekä ymmärtävät pahat tekonsa ja niiden seuraukset. Noin esikouluikässä lapsi saattaa pitää oikeutettuna huijaamista, jos siitä ei jää aikuiselle kiinni (Aho & Laine 1997: 121). Esikoululaiset olivat alusta alkaen oma-aloitteisia myös hippojen konkreettisessa selittämisessä ja kokeilemisessä. He käyttivät leikkiä konkreettisesti esimerkiksi kertomaan hipan sääntöjä. Myös lapset, jotka kuuntelivat sääntöjä, kokeilivat lopuksi itsellään kiinnijäämis- ja pelastamisasennot ovat.

Videotallenteita katsellessa huomiomme herätti hula-hula-hipan aikana tapahtuneen pelastamisen vähyyden. Tämän hipan aikana lapset pysähtyivät pelastamaan kiinnijääneitä huomattavasti vähemmän kuin muissa hipoissa. Pohdiskelimme miksi näin tapahtui ja päädyimme tulokintaan siitä, että tässä hipassa pelastaminen oli huomattavasti vaikeampaa ja riskialttiimpaa. Pelastaakseen toisen pelastajankin täytyi hetkeksi pysähtyä paikalleen, mikä lisäsi omaa kiinnijäämisen riskiä paljon. Emme kuitenkaan usko, että lapset tietoisesti vähensivät pelastamista. He eivät vain tahtoneet pysähtyä ja asettaa itseään alttiiksi kiinnijäämiselle.

13.3 Haastattelut

Haastattelulla halusimme tutkia lasten vuorovaikutussuhteita, sosiaalista kanssakäymistä ja kavereiden kanssa syntyneitä ristiriitatilanteita. Kysyimme haastattelussa lapsen kaverisuhteista, lempileikeistä ja mahdollisista riitatilanteista. Haastattelussa oli viisi varsinaista kysy-

mystä, joihin esitimme tarpeen tullen jatko- ja lisäkysymyksiä (liite 7). Koska halusimme pitää haastattelut mahdollisimman rentoina ja keskusteleivina, ei kysymykset kaikkien lasten kanssa noudattanut täysin samaa lauserakennetta. Kysymysten sisällön pidimme kuitenkin aina samana, samoin kuin kysymysten järjestyksen. Molemmista ryhmistä haastatteluihin osallistui viisi lasta ja numeroimme heidät samassa järjestyksessä, jossa he saapuivat haastatteluun, esimerkiksi nelivuotias 1 tai esikoululainen 2. Haastattelujen tuloksia käymme läpi kysymys kerrallaan.

Ensimmäiseksi kysyimme lapsilta onko heillä parasta kaveria päiväkodissa. Nelivuotiaista kolme lasta osasi nimetä parhaan kaverinsa ja yksi lapsista kertoi niitä olevan useamman. Esikoululaisista neljä nimesi yhden parhaan kaverin ja yksi lapsista mainitsi niitä olevan kaksi. Seuraavaksi kysyimme kuinka usein lapset leikkivät parhaan kaverinsa kanssa ja onko leikeissä muita mukana. Esikouluikäisistä kaikki lapset kertoivat leikkivänsä useimmiten monen kaverin kanssa ja kaksi lapsista usein jopa neljän tai useamman ryhmässä. Myös nelivuotiaista neljä lasta kertoi leikkivänsä monen kaverin kanssa, vain yksi lapsista sanoi mieluiten leikkivänsä kahdestaan parhaan kaverinsa kanssa. Noin esikouluikäisissä lapset saattavat jo olla hyvinkin omaehtoisia sosiaalisten kontaktien suhteen ja haluavat itse päättää kenen kanssa leikkivät, mutta toisaalta osaavat myös paremmin huomioida kaverinsa (Vienola 1986: 23-24).

”Me leikitään yleensä kolmistaan.” (nelivuotias 2)

*”No yleensä varmaan kun täällä on muutama pihakaveri niin niitten kanssa.”
(esikoululainen 4)*

Leikkioporukoiden jäsenten määrässä näkyikin usein myös sukupuolten välisiä eroja. Nuorempina pojat leikkivät useimmin suurissa poikajoukoissa, kun tytöt taas pienemmissä muutaman tytöt ryhmässä. Noin kuuden vuoden iässä tytöt ja pojat alkavat kiinnostua toisistaan ja leikki-ryhmät sekoittuvat. Tässä iässä lapset kokevat yleensä myös ensimmäisen merkityksellisen ihastumisensa. (Jarasto & Sinervo 2000: 175-177.)

Kolmannessa kysymyksessä käsitelimme lasten lempileikkejä. Kysyimme lapsilta mitkä ovat heidän lempileikkinsä ja mitä leikkejä he useimmiten leikkivät päiväkodissa. Vastauksiksi saimme kaikilta lapsilta pitkän listan erilaisista leikeistä ja leluista. Nelivuotiaat mainitsivat esimerkiksi majojen rakentelun, sählyn pelaamisen ja nukkekodilla leikkimisen. Monet nelivuotiaista mainitsivat suosikeiksi muun muassa autoilla leikkiminen sekä erilaiset anime -taisteluhahmot, kuten Pokemonit ja Bakuganit.

”Patjat on kattoja ja peitot laitetaan oviksi (majaleikissä).” (nelivuotias 3)

”Niissä Bakuganeissa pitää muuttua ympyröiksi, Pokemoneissa pitää tehdä selasia taisteluja ja lohikäärmeissä pitää saada tulta.” (nelivuotias 4)

Lasten tietämystä omasta sukupuolesta ja sen vaikutusta omalle sukupuolelle tyypillisten lelujen ja toimintojen valinnassa selvitti eräs brittiläinen tutkijaryhmä. He saivat selville, että jo yhdeksän kuukauden ikäiset poikavauvat tutkivat omalle sukupuolelle tyypillisiä leluja merkittävästi kauemmin. Tytöillä tämä huomattiin vasta noin puolentoista vuoden iässä. Myös jo alle kaksivuotiaat lapset valitsivat mieluiten omalle sukupuolelleen tyypillisiä leluja, vaikka eivät vielä välttämättä osaa määritellä omaa sukupuoltaan. Suunnilleen tämän ikäisenä lapset alkavat myös aktiivisemmin valita leikkiveroikseen samaa sukupuolta olevia lapsia. (Sinkkonen 2005: 99-103.)

Esikoululaisilla ehdottomia suosikkileluja olivat pikkulegot ja magneettilelut, joista voi rakentaa esimerkiksi hyrriä. Muita esikoululaisten mainitsemia lempileikkejä olivat koti- ja eläinleikit, sankarirobotit sekä erilaiset pihalla juoksentelu ja kiipeilyleikit.

”Me leikitään aina kotileikkiä mut sit joskus me leikitään niin et toiset on meidän omistajia ja me ollaan koiria.” (esikoululainen 2)

”No me leikitään legoilla aika usein ja me rakennellaan sellasia hyrriä magneeteista.” (esikoululainen 1)

Lasten leikeissä roolileikit, kuten juuri kotileikit, ovat hyvin suosittuja ja ne ovat hyviä keinoja oppia sosiaalisia taitoja. Roolissa on helppo kokeilla uutta ja sen kautta voi käsitellä vaikeita asioita. (Kalliopuska 1995: 8.) Tytöt ja pojat myös näkevät ja kokevat leikit eri tavoin. Vaikka he näennäisesti leikkivät samaa leikkiä, saattaa tytöillä ja pojilla olla kovinkin erilainen tulkinta leikin teemoista. Tytöt ja pojat kiinnittävät myös huomionsa eri asioihin, vaikka elävätkin ulkoisesti samassa maailmassa. Jokin asia, joka kiinnostaa poikia, saattaa tytöiltä jäädä kokonaan ilman huomiota ja päinvastoin. (Kalliala 2006: 197.)

Neljäs kysymys käsitteli riitatilanteita. Me kysyimme lapsilta riitelevätkö he koskaan kavereidensa kanssa ja jos riitaa syntyy, miten ne ratkaistaan. Meistä tuntui, että lapset eivät mielellään halunneet kertoa meille lainkaan riitelevänsä. Uskoisimme sen johtuvan siitä, että riitelyä pidetään tuhmana käyttäytymisenä eivätkä lapset mielellään myönnä sellaista vapaaehtoisesti. Nelivuotiaista yksi lapsi kielsi kokonaan riitelevänsä tai ikinä riidelleensä päiväkodissa. Loput nelivuotiaista myönsivät, että riitoja on joskus syntynyt leikeissä ja peleissä, mutta eivät osanneet tai halunneet tarkemmin kertoa millaisissa tilanteissa. Yksi nelivuotiaista osasi kertoa myös miten riitoja ratkaistaan. Teoriassa hän osaisi ratkaista riidat itsekin, mutta käytännössä tarvitsisi vielä aikuisen apua. Tämän ikäisellä lapsella käsitys oikeudenmu-

kaisuudesta on hyvin auktoriteettijohdannainen, eli he luottavat sokeasti aikuisen olevan aina oikeassa ja hakevat mielellään tältä apua riitatilanteisiin (Aho & Laine 1997: 119).

”Joskus tulee aina vähän tappelua.” (nelivuotias 1)

”Haetaan ope paikalle ja aina pitää kertoa kumpi alotti.” (nelivuotias 4)

Esikoululaisistakin kaksi lasta kielsi kokonaan riitelyn muiden lasten kanssa. Yksi lapsista muisti riitoja joskus olleen, mutta ei osannut tai halunnut antaa esimerkkitalannetta. Kaksi esikoululaisista kertoi riitoja syntyvän useamminkin ja toisten lasten kanssa herkemmin kuin toisten.

”Sen (kaveri) kanssa tulee tosi paljon riitaa, koska se haluais koko ajan pompotella että mitä leikitään.” (esikoululainen 5)

Riitoja syntyy esimerkiksi tilanteissa, joissa jotain lasta ei päästetä leikkiin mukaan, toinen yrittää pompottaa tai jos lapset haluavat esimerkiksi kotileikissä saman roolin. Esikouluikäisillä lapsilla onkin jo hyvin kehittynyt käsitys oikeudenmukaisuudesta. He ovat jo sisäistäneet, ettei ole oikeudenmukaista antaa yhden lapsen leikkiä yksinään kaikkien lempilelulla. (Takala 1997: 39.) Tämän ikäisillä lapsilla sosiaalinen kanssakäyminen voi olla jo niin kehittyntä, että se saattaa sisältää vahvojakin vaikuttamisen muotoja, kuten uhkailua, vaatimuksia ja manipulointi, mutta myös lahjontaa, lupauksia ja antamista (Kauppi 2005: 20). Myös esikoululaiset hakevat aina opettajalta apua leikkien ratkaisuun, vaikka osasivatkin kertoa meille miten tilanteet voitaisiin ratkaista myös ilman aikuisen apua. Yksi lapsista kertoi, että päiväkodissa aamupiirissä on keskusteltu riitojen selvittämisestä ilman opettajan apua. Lapsi kertoi kuitenkin kaikkien aina menevän hakemaan opettajalta apua. Siltikään kaikki lapset eivät kokeneet opettajan apua edes aina riittäväksi.

”No aina se (riita) vähän ratkeaa. Välillä niin, että ensin leikitään toista ja sitten toista.” (esikoululainen 5)

”Ei ne (opettajat) kovin hyvin auta. Ne vaan sanoo, että me voitais olla toisen perheen isiä tai sit mä oisin sen isin kaveri.” (esikoululainen 1)

Viimeisenä kohtana haastattelussa meillä oli niin sanottu viimeisen tavaran ongelma. Esitimme siis lapsille kuvitteellisen tilanteen, jossa hän ja kaveri haluaisivat leikkiä samalla lelulla, jota on vain yksi. Kysyimme lapsilta kumpi lelulla saisi leikkiä, miksi ja mitä siitä seuraisi. Nelivuotiaista kolme sanoi heti tilanteesta syntyvän riitaa. Ensimmäinen lapsista hakisi heti opettajalta apua ja toivoi tämän löytävän toisen vastaavan lelun. Toinen lapsista sanoi, ettei lelulla saisi leikkiä kumpikaan ja kolmas antaisi kaverinsa leikkiä lelulla.

”Se (kaveri) saisi leikkiä sillä siksi koska mä olen leikkinyt sillä tosi monta kertaa.” (nelivuotias 3)

”Jos mä ehdin ottaa sen ensin niin se (kaveri) käy hakemassa opelta toisen.”
(nelivuotias 4)

Yksi nelivuotiaista kertoi antavansa lelun kaverilleen. Kun kysyimme syytä tähän, hän sanoi haluavansa olla kiltti. Viimeinen lapsista pitäisi lelun itsellään, vaikka kaverille tulisikin paha mieli. Tämän ikäisellä lapsella ajattelua ohjaakin vielä hyvin minä -painotteinen ajattelumalli, eikä varsinaista moraalista ongelmaa ei osata nähdä tai ymmärtää. Kyseessä onkin enemmän oman edun ja rohkeuden mittaaminen tai testaaminen. (Airaksinen 1987: 53-54.)

Esikoululaisista kolme ehdotti toisen vastaavan lelun etsimistä, tai jos sellaista ei löytyisi, voisi lelulla vuorotella. Myös opettajaa ehdotettiin ratkaisijaksi sille, kumpi lelulla saisi leikkiä. Rooliitatileinteissa (kotileikissä) yksi lapsista ehdotti ratkaisuksi, että kolmas lapsi saisi ratkaista, kumpi lapsista saisi halutun roolin. Myös roolien vuorottelua ehdotettiin ratkaisuksi. Yksi esikoululaisista ei osannut ratkaista mielikuvitustilannetta, eikä päättää kumpi lelulla saisi leikkiä.

”No sit me kysytään joltain toiselta kumpi meistä saa olla ja sit se päättäis.”
(esikoululainen 2)

”Ehkä se (kaveri) sais eka leikkiä ja sitten minä.” (esikoululainen 4)

”No sitten me etsitään samanlaiset ja leikitään niillä.” (esikoululainen 5)

Jean Piagetin teorian mukaan reilu kolmevuotias lapsi onkin vielä hyvin itsekeskeinen ja vain jäljittelee sääntöjä, joita uskoo aikuisten haluavan hänen noudattavan. Lapsi ei vielä näe toimintaa ulkoapäin, vaan toimii lähinnä sen takia, että hänen odotetaan toimivan tietyllä tavalla. (Koskinen 1995: 147-148) Myös Kohlbegin teorian ensimmäisessä vaiheessa lapsen toimintaa säätelee lähinnä rangaistuksen pelko tai palkinnon toivo, eikä niinkään tieto siitä, mikä on oikein ja mikä väärin (Airaksinen 1987: 53-54). Nuoremmilla lapsilla ei vielä välttämättä ole riittäviä sosiaalisia taitoja tällaisten ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi, vaan ratkaisumallin löytäminen onkin lähinnä juuri jäljittelyä toiminnasta, josta lapsi on aikaisemmin saanut positiivista palautetta. Sosiaalisista taidoista yhdeksi tärkeimmäksi mainitaankin kyky ratkaista monipuolisesti erilaisia ongelmatilanteita ja valita niihin oikeat toimintamallit. (Kelttikangas-Järvinen 2010: 20-22)

14 POHDINTA

Opinnäytetyössä tarkastelimme 4- ja 6-vuotiaiden lasten kehitystä moraalien ja empatian saralla erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla. Opinnäytetyömme aihe on hyvin klassinen ja paljolti tutkittu kautta aikojen. Halusimme kuitenkin oman kiinnostuksen ja ammatillisuuden takia tehdä vielä omia havaintoja aiheesta sekä saada käytännön kokemusta jo lukemastamme teoriasta. Alustavan idean opinnäytetyölle saimme alkuvuodesta 2008, kun luimme Tieteen Kuvalehdestä lyhyen artikkelin, jossa kerrottiin jo puolivuotiaalla lapsella olevan alkeellinen moraalikäsitelmä.

Jo puolivuotias lapsi ymmärtää eron moraalisesti oikean ja väärän käyttäytymisen välillä, vaikkei hän osaa vielä edes kontata tai puhua. Kyky asettua toisen asemaan näyttää kehittyvän hyvin varhain. Yhdysvalloissa Yalen yliopistossa vauvojen etiikkaa testattiin yksinkertaisella nukketatterilla. Esityksen päähenkilöt olivat kolme eriväristä ja -muotoista palikkaa. Yksi palikoista yritti nousta mäkeä ylös. Toinen palikka auttoi ensimmäistä nousemisessa ja kolmas tönäsi sen takaisin mäen alle. Kun vauvat esityksen jälkeen saivat valita auttavan ja estävän palikan välillä, lähes kaikki valitsivat avuliaana esiintyneen palikan riippumatta sen väristä tai muodosta. (Hyvän ja pahan erottaminen voi olla synnynnäistä. Tieteenkuvalehti 4/2008: 22.)

Opiskeluaikana olemme tutustuneet erilaisiin toiminnallisiin työmenetelmiin ja koimme luontevaksi lähteä toteuttamaan opinnäytetyötä näiden lähtökohtien kautta. Koimme toiminnalliset menetelmät itsellemme läheisiksi ja hyvin toimiviksi työmenetelmiksi. Pohtiessamme miksi molemmille oli selvää se, että halusimme käyttää luovia toimintoja, totesimme kummankin olevan hyvin käytännönläheisiä. Haluamme toimia tekemällä konkreettisesti asioita ja nähdä mahdollisimman pian toiminnan vaikutusta. Molemmille meistä oli tärkeää myös toimia omalla persoonalla ja lähellä, välittömässä kontaktissa muiden ihmisten kanssa. On hienoa nähdä kuinka omalla toiminnallaan voi tukea toista ihmistä ja hänen kehitystään. Huomasimme kummankin rohkean persoonan sopivan juuri tietystä hetkestä elämiseen ja toimintaan mukaan heittäytymiseen. Toiminnallisten menetelmien avulla voidaan kuitenkin tarkastella asioita eri näkökulmista ja tehdä näkyväksi myös asioita, joita voi muussa tapauksessa vaikea käsitellä.

Lähdimme miettimään toteutustapoja opinnäytetyön teemoihin koulussa oppimienne menetelmien avulla. Lasten empatiakyvyn kehittymistä halusimme tarkastella sadun avulla. Useimmiten saduissa on selvät roolit hyvälle ja pahalle sekä helposti tunnistettavia tunteita. Lähdimme etsimään tarinaa, jonka päähahmo kokisi eri tunteita joihin lasten olisi helppo samaistua. Sadussa *Kuka lohduttaisi Nytytiä?* päähahmo kokee monia lapsille tuttuja tunteita: hän pelkää pimeää ja mörköä, tuntee itsensä yksinäiseksi ja ujoksi ilman kavereita sekä lopussa iloitsee saadessaan uuden ystävän. Sadun lisäksi halusimme lisätä lasten mielenkiintoa ja empaattista samaistumista draamallisen teatterin avulla. Draama on monipuolinen työväli-

ne ja sitä on helppo soveltaa sekä muokata moneen eri käyttötarkoitukseen, monelle eri asiakasryhmälle. Yhdistämällä draaman, sadun ja nukketeatterin keskenään onnistuimme luomaan mielekkään ympäristön empatian tarkastelulle sekä samalla saimme lapset osallistumaan tarinan tapahtumiin.

Draaman kanssa työskentely sopii monilla eri kehitystasoilla oleville lapsille ja se edistää kielellistä kehitystä sekä lasten valmiuksia uusien asioiden oppimiselle. Draamassa huomioidaan lasten tarve oppia juuri mielikuvituksen ja leikin kautta. Juuri todellisen ja fiktiivisen maailman välillä kulkeminen onkin draaman erityinen mahdollisuus. Lapsi voi tarkastella ja käsitellä omia tunteitaan, ajatuksiaan ja ymmärrystään tarinan tapahtumiin sekä ryhmän muihin lapsiin. Draamatoiminnassa korostuu myös yhteistyö, ryhmälähtöisyys ja keskeneräisten tilanteiden sietäminen. Suomessakin on tehty paljon väitöskirjatutkimuksia, jotka osoittavat draamakasvatuksen hyödyllisyyden. Ne osoittavat, että draamatyöskentely kehittää lasten pitkäjännitteisyyttä ja keskittymiskykyä. Se myös vahvistaa ryhmää, lisää lasten sosiaalisuutta ja ymmärrystä, toisten hyväksymistä, vastavuoroisuutta ja empatiakykyä. (Toivanen 2009: 30-35.) Nykyaikana television katseleminen on lähes kokonaan korvannut satujen lukemisen lapselle. Television katseluun tottuneen lapsen saattaa olla vaikea seurata luettua satua, vaikka luetun sadun kuunteleminen olisikin tärkeätä. Silloin lapsi voi itse kuvitella sadun henkilöt ja tapahtumat sekä näin rikastuttaa luovuuttaan ja mielikuvitustaan. Satujen merkitys lapsen kehittymiselle on suurempi kuin usein osataan ajatella. Satujen maailma on usein hyvin mustavalkoinen, samoin kuin pienen lapsen ajatusmaailmakin. Saduissa hyvä ja paha ovat selvästi omat hahmonsä ja näiden hahmojen avulla lapsen on helppo käsitellä myös omia pelkojaan. Mielikuvitusmaailmassa lapsen on helppo kohdata omat mörkönsä ja selvittää taisteluista voittajana. Varsinkin satujen onnelliset loput luovat lapselle hyvän kokemuksen ja auttavat häntä käsittelemään omia vaikeita ratkaisuja. (Jarasto & Sinervo 2000: 211-213.)

Olimme alusta asti ajatelleet, että haluaisimme tarkastella lasten suhtautumista sääntöihin liikuntaleikkien avulla. Useiden vuosikymmenten aikana klassisten pelien ja leikkien säännöt ovat pysyneet lähes muuttumattomina, hyvänä esimerkkinä hippa. Valitsimme hipan myös siksi, koska se on perusidealtaan hyvin yksinkertainen ja siitä on olemassa tuhansia helposti varioitavissa olevia versioita. Lasten on itsekin helppo muokata ja muuttaa hipan sääntöjä. Näin jokainen lapsi pystyi aktiivisesti vaikuttamaan toiminnan kulkuun ja saamaan äänensä kuuluviin. Sen lisäksi, että onnistuimme tarkastelemaan lasten suhtautumista sääntömuutoksiin, saimme myös ylläpidettyä mielenkiinnon toiminnassa antamalla heidän itse valita ja keksiä hipat, joita pelasimme.

Ylipäänsä leikki on lapsen perustarpeille hyödyllinen. Leikeissä lapsi saa yhteyden muihin lapsiin, mielekästä toimintaa, toteuttaa itseään monipuolisesti, niin fyysisesti kuin henkisesti. Varsinkin liikkuminen on oleellinen ja hyvin hyödyllinen osa leikkiä. Kiipeillessä lapsi oppii

avaruudellista hahmottamista ja juoksennellessaan hän oppii ymmärtämään omaa ruumistaan ja lihastensa toimintaa. Leikin avulla oppiminen luo myönteistä asennoitumista myöhempää oppimista kohtaan, sekä tiedonhankintaan ja tutkimuksiin. Yleisesti leikki on tärkeää lapsen sosiaaliselle kehitykselle sekä hänen tulevaan suhtautumiseen itseään ja muita ihmisiä kohtaan. (Jarasto & Sinervo 2000: 206-211.) Hakala kertoo kirjassaan suomalaisista liikuntatieteiden tohtoreista Holopaisesta (1990) ja Lintusesta (1995), jotka ovat tutkimuksissaan huomanneet liikunnan suuren merkityksen minäkäsityksen ja itsearvostuksen kehittymiselle. Esimerkiksi lapsen minäkäsitys vahvistuu jos hän on liikunnallisesti taitava ja varsinkin pojilla fyysinen lahjakkuus on suorassa yhteydessä itsearvostukseen ja sosiaaliseen asemaan. (Hakala 1999: 103.) Liikuntaleikkien merkitys lapsen kehitykselle on muutenkin hyvin kokonaisvaltaisesti merkittävä. Tällaisissa leikeissä lapsi sisäistää ympäristön kehollaan ja monilla aisteillaan. Liikunnalliset leikit kehittävät huomattavasti lasten fyysisiä ominaisuuksia, kuten nopeutta ja voimaa, mutta myös muistia, keskittymiskykyä ja luovuutta. (Taipale-Oiva 2006: 10.) Osallistuimme itse hippon pelaamiseen, osalta sen takia, että osallistuvia lapsia oli määrällisesti vähän, mutta myös siksi, että näin koimme saavamme paremman kontaktin lapsiin. Silloin kun aikuinen asettuu lapsen kanssa tasavertaiselle tasolle, se luo lapselle tunnetta molemminpuolisesta kunnioituksesta ja luottamuksesta. Tämä taas edistää vuorovaikutuksen kehittymistä. (Vilén, Leppämäki & Ekström 2002: 50.)

Sosiaalisten - ja vuorovaikutustaitojen kartoittamiseksi kehitimme lapsille lyhyehkön puoli-strukturoidun haastattelun, jossa kävimme läpi muutaman kysymyksen avulla lapsen sosiaalisia suhteita ja mahdollisia riitatilanteita päiväkodissa. Päädyimme käyttämään haastattelua yhtenä toimintamenetelmänä, koska halusimme tähän teemaan selkeitä ja helpommin tulkittavia vastauksia. Vaihtoehtoisena menetelmänä olisi ollut esimerkiksi lasten normaalin leikin seuraaminen ja havainnoiminen. Tämän kuitenkin koimme liian työlääksi ja aikaa vieväksi, emmekä välttämättä olisi edes tavanneet riitatilanteita. Haastatteluilla saimme helpommin selville lasten keskinäisiä suhteita ja toimintamalleja riitatilanteisiin. Haastattelu ei välttämättä kuitenkaan ollut paras menetelmä lasten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustilanteiden tarkasteluun. Yhtenä ongelmana nousi esille se, että emme tunteneet lapsia kovinkaan hyvin. Tällöin he eivät välttämättä uskaltaneet tai halunneet kertoa meille aina totuutta vaan saattoivat kaunistella puheitaan ja tapahtumia. Jätimme tietoisesti haastattelukerrat viimeisiksi, jotta olisimme ehtineet tutustua lapsiin paremmin. Tiedostimme haastatteluissa mahdollisesti esiintyvät ongelmat ja siksi pyrimme olemaan tarkoituksellisesti kriittisiä samaamme aineistoa kohtaan.

Aineistoa opinnäytetyön aiheeseen löytyisi runsaasti. Aineiston runsauden takia ongelmana oli sen rajaaminen ja luotettavimpien lähteiden löytäminen. Lasten eri kehitysvaiheista on olemassa monia teorioita, joita ovat tutkineet useat eri teoreetikot monien vuosikymmenien ajan. Tämän kaiken materiaalin keskeltä pyrimme löytämään kaikista nimekkäimmät ja arvov-

tetuimmat teoriat sekä niiden kehittäjät. Usein nämä teoriat olivat melko vanhoja, mutta juuri sen takia ne ovatkin klassikoita ja yhä tänä päivänä suosittuja ja käytettyjä.

Opinnäytetyöprosessi oli haastava, mutta kokonaisuudessaan paljon antava. Prosessissa alkuun pääseminen oli varsinkin hyvin hidasta ja varsinaisen aloittamisen kanssa onnistuimme aikailemaan useamman kuukauden. Myös yhteistyöpäiväkodin löytymisen kanssa meinasi tulla ongelmia. Lähetimme yhteistyöpyyntöjä sähköpostitse useampaan päiväkotiin, joista vain muutama vastasi takasin, edes kieltävästi. Onnistuimme kuitenkin saamaan yhteistyöpäiväkodin, jossa meidät ja ideamme otettiin hyvin vastaan. Yhteistyö päiväkodin kanssa oli luontevaa, he antoivat meille tarvittavat vapaudet toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä ojensivat auttavan kätensä aina tarvittaessa. Toiminnot sujuivat leppoisasti ja vauhtiin päästyämme yllätyimme myös itse siitä, kuinka nopeasti saimme varsinaisen loppuraportin tehtyä.

Pyrimme tuottamaan opinnäytetyössämme aineistoa aina ajankohtaisesta ja paljon tutkitusta teemasta niin, että se palvelisi työelämää ja antaisi tukea tuleville varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Tulevina lastentarhanopettajina koimme merkittäväksi tuoda esille moraalikasvatuksen tärkeyden. Vaikka moraalikasvatusta ei korosteta, se on silti vahvasti läsnä aikuisen ja lapsen jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvattajan on myös hyvin tärkeää ymmärtää kuinka moraalilla lapsella kehittyy. Esimerkiksi on hyvä muistaa, että aivan pieni lapsi ei välttämättä valehtelee tarkoituksellisesti, hän ei vain tiedä vielä valheen merkitystä ja totuuden rajoja. Näiden seikkojen syvä sisäistäminen auttoi meitä ammatillisesti eteenpäin ja valmistautumaan tulevaan työelämään.

Tutustuessamme tarkemmin Vantaan kaupungin eri päiväkotien opetussuunnitelmiin, emme löytäneet juuri lainkaan mainintaa moraalikasvatuksesta tai kuinka sen tulisi tapahtua. Tästä syystä toivomme, että opinnäytetyöstämme olisi hyötyä mietittäessä menetelmiä moraalikasvatukseen. Useissa päiväkodeissa opetussuunnitelmassa moraalikasvatus on liitetty uskonnon opetukseen ja kuitattu yhdellä tai kahdella lauseella. Toivomme, että yhteistyöpäiväkoti voisi hyödyntää opinnäytetyössä käyttämiämme menetelmiä ja mahdollisesti laajentaa moraalikasvatustaan tarkoituksenmukaisemmaksi toiminnaksi.

Vaikka opinnäytetyön prosessin eri vaiheet eivät aina olleet helppoja, olemme kuitenkin tyytyväisiä lopputulokseen. Otantamäärä tutkielmassamme oli pieni, mutta lasten määrään nähden saimme hyvinkin kattavasti materiaalia tarkastelemastamme aiheesta. Yhteistyöpäiväkodissa tutkielmaamme osallistuneet lapset olivat suurelta osin hyvin yhteistyöhaluisia ja innokkaita osallistumaan järjestämäämme toimintaan. Tästä syystä opinnäytetyön toiminnallinen osuus oli helppo ja mukava toteuttaa. Lapset olivat myös hyvin yhteneväisiä teorian kanssa ja huomioimme paljon seikkoja, joita olisimme mahdollisesti osanneet odottaa. Vaikka johtopäätöksemme olivat mieleisiä, mietimme kuinka paljon enemmän ja laajemmin olisimme voi-

neet saada aineistoa jos olisimme ehtineet tutustua lapsiin kunnolla. Lapset, varsinkin esikoululaiset, ottivat meidät todella hyvin vastaan eivätkä ujostelleet juuri yhtään, mutta emme kuitenkaan ehtineet tutustua heihin kovin hyvin.

15 ARVIOINTI

Toiminnallisen opinnäytetyön idea, sisältäen aihepiirin, tavoitteet, teoreettisen viitekehyksen ja kohderyhmän, on ensimmäinen arvioinnin kohde. Nämä asiat tulisi selvittää ymmärrettävästi ja täsmällisesti niin että, lukija ymmärtää mitä opinnäytetyössä lähdettiin tavoittelemaan. Kaikki tavoitteet eivät kuitenkaan aina toteudu, niin kuin alussa on saatettu ajatella ja myös näitä on hyvä pohtia sekä sitä miksi niin tapahtui. Toiminnallisessa opinnäytetyössä ensisijainen päämäärä on saavuttaa idealle asetetut tavoitteet. Arvioinnissa on siis tärkeää pohtia toiminnan mielekkyyttä, onnistumista sekä keinoja, joilla sen voisi muulla tavalla toteuttaa. Oman arvioinnin lisäksi on hyvä pyytää palautetta myös kohderyhmältä, ettei arvio jäisi subjektiiviseksi. Palautteessa olisi hyvä pyytää kommentteja toiminnan onnistumisesta ja toimivuudesta. (Vilkkä & Airaksinen 2004: 154-158.)

Yleisesti ottaen olemme tyytyväisiä opinnäytetyön toimintaan ja sen onnistumiseen. Jokaisessa projektissa on aina omat hyvät ja huonot hetket, joista kaikista voi oppia tulevaa varten. Vaikka olemme pääsääntöisesti tyytyväisiä aikaansaannoksiimme, pohdimme kuitenkin, mitä olisimme voineet tehdä toisin. Päällimmäisenä mieleemme tuli *Kuka lohduttaisi Niiloa?* -sadun runon muoto. Näin myöhemmin ajateltuna tällä tyylillä kirjoitettu ja luettu satu on ehkä vielä nuoremmille lapsille hieman hankala ymmärtää ja sisäistää. Satu oli myös kestoltaan suhteellisen pitkä, vaikka olimme sitä jo alkuperäisestä lyhentäneetkin hieman. Haastattelutilanteita ajatellen pohdimme, olisiko meidän ollut hyvä vierailta yhteistyöpäiväkodilla useammin ja tutustua lapsiin paremmin. Lapset vastailivat hyvin esittämiimme kysymyksiin eivätkä ujostelleet paljoa, mutta pohdimme olisimmeko saaneet vielä enemmän irti haastatteluista, jos lapset olisivat olleet tutumpia. Lisäksi raporttia kirjoittaessa mietiskelimme, että olisimme voineet kerätä päiväkodin työntekijöiltä ja toimintaan osallistuneilta lapsilta jonkinlaista kirjallista palautetta. Vaikka saimme lasten välittömästi palautteesta, kaikkien kanssa käydystä keskusteluista ja itsereflektioista paljon palautetta, olisi näitä kommentteja ja huomioita ollut ehkä hyvä saada myös paperilla. Pääsääntöisesti olemme tyytyväisiä siitä, kuinka olemme onnistuneet saavuttamaan haluamamme tavoitteet. Seuraavassa luvussa käymme ensin läpi opinnäytetyön ja sen jälkeen henkilökohtaisten tavoitteiden toteutumista.

15.1 Tavoitteiden toteutuminen

Lähtökohtana opinnäytetyössä oli lapsilähtöisyys. Suunnittelimme toiminnan ja tavoitteet sen pohjalta, että tämä kaikki olisi lapsille mielekäästä ja mukavaa. Toimintojen aikana pyrimme huomioimaan jokaisen lapsen yksilöllisesti. Draamallisen sadun ja liikuntaleikkien aikana jokainen lapsista sai vuorollaan puhua ja kertoa omia näkemyksiään, mielipiteitään ja esittää omia ehdotuksiaan. Mielestämme tämä oli suhteellisen helppoa, koska lapsia osallistui toimintakerroille lukumäärällisesti vähän. Liikuntaleikkikerroilla jokainen lapsi sai vuorollaan ehdottaa ja kertoa valitsemastaan hipasta meille sekä muille lapsille. Toimintakertojen aloitus- ja loppupiireissä kuulumme jokaista lasta vuorotellen. Tämän lisäksi haastatteluissa tietenkin kuulumme jokaista lasta yksin, jolloin he saivat kertoa vapaasti omat mielipiteensä. Mielestämme onnistuimme pääsääntöisesti saamaan lapset innostumaan ja osallistumaan aktiivisesti toimintaan. Uskomme lasten pitäneen toiminnasta, tästä kertoo lasten mielipiteet, joita kyselimme toimintakertojen jälkeen.

”Saanks mä silittää vielä tota pupua?” (Kommentti draamallisen sadun jälkeen)

”Eiks nii et noi on nyt onnellisia?” (Kommentti draamallisen sadun jälkeen)

”Tää oli kivaa!” (Kommentti liikuntaleikeistä)

”Pelataa hei viel lisää! Mä voin olla jääny!” (Kommentti liikuntaleikeistä)

Yhtenä opinnäytetyön tavoitteista oli tukea yhteistyöpäiväkodin työntekijöitä lasten sisäisen maailman ymmärtämisessä. Tässä tavoitteessa onnistuimme osittain. Haastatteluista kävi ilmi paljon lasten sisäisiä vuorovaikutussuhteita sekä tapoja käsitellä ja ratkoa riitatilanteita. Näistä tiedoista päiväkodin työntekijät saattavat tehdä uusia huomioita, joita he voisivat käyttää työssään näiden lasten parissa. Emme kuitenkaan onnistuneet saamaan lapsilta niin paljon tietoa kuin alun perin ajattelimme. Päiväkodin työntekijät myös tuntevat nämä lapset paremmin kuin me ja näin ollen haastatteluista saamamme tiedot ovat varmasti työntekijöille ainakin osittain tuttuja. Sen sijaan toivomme, että käyttämistämme toiminnallisista menetelmistä olisi hyötyä yhteistyöpäiväkodille. Mielestämme toiminnalliset työmenetelmät joita käytimme, ovat hyviä ja helposti sovellettavia eri ikäryhmille vastaavaksi. Päiväkoti voisi esimerkiksi soveltaen ottaa käyttöön toimintamallimme toteuttaessaan varhaiskasvatussuunnitelmaa ja siten lisätä tietoista moraalikasvatusta arjen ohessa.

Tavoitteenamme oli myös toiminnan kautta tukea ja tarkastella lasten psyykkisiä sekä emotionaalisia taitoja, jotka tukisivat heidän kokonaisvaltaista kehitystään. Onnistuimme toimintojen kautta tukemaan lapsia ja herättelemään heidän emotionaalisia tuntemuksiaan. Esimer-

kiksi osa lapsista osasi selvästi samaistua Niilon tunteisiin ja pelkoihin. Sadun lukeminen auttaa kehittämään lasten ymmärrystä, sekä parantamaan mielikuvitusta ja luovuutta. Tämä näkyi varsinkin siinä, kun lapset osallistuivat itse sadun tapahtumien kulkuun kiinnostuneina. Hippaleikit olivat hyvää harjoitusta vastavuoroisuudelle ja sosiaalisille taidoille sekä ne tukivat lasten fyysistä ja motorista kehitystä. Havainnoimalla näitä toimintoja ja vertailemalla niitä teoriaan, saimme kokonaisvaltaisen kuvan lasten eri kehitysvaiheista. Vaikka useat teorit ovat jopa vuosikymmeniä vanhoja, ovat ne silti vielä sopivia tänäkin päivänä. Löysimme paljon yhtäläisyyksiä kirjallisuudesta ja omista havainnoistamme, joita teimme lapsista. Esimerkiksi empatian kehittämisessä huomasimme huiman eron 4- ja 6-vuotiaiden välillä. Kuusi-vuotias osasi jo keksiä mitä erilaisimpia lohdutuskeinoja Niilolle, kun nelivuotiaat taas vain enimmäkseen silittivät ja hokivat ”älä ole surullinen”, osaamatta sen enempää lohduttaa.

Henkilökohtaisina tavoitteina meillä oli saada lisää ammatillisuutta ja kokemusta lapsiryhmien ohjaamisesta sekä oppia ymmärtämään enemmän lasten kehittymistä ja heidän sisäistä maailmaansa. Lisäksi halusimme syventää ja kokeilla käytännössä oppimiamme luovia menetelmiä. Henkilökohtaisissa tavoitteissa onnistuimme lähes niin kuin olimme ajatelleetkin. Emme olettaneet muutaman ohjauksen lisäävän paljon ammatillisuuttamme, mutta saimme kuitenkin lisää kokemusta ohjauksesta, mikä tuo varmuutta tulevaan työhön. Varsinkin teorian kautta opimme paljon lapsen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. Toimiessamme lasten kanssa huomasimme teorian siirtyvän hyvin myös käytäntöön. Jokainen lasten kanssa vietetty hetki auttaa aina ymmärtämään paremmin heidän sisäistä maailmaansa. Erilaisten luovien toimintojen kokeileminen käytännössä onnistui myös hyvin. Jo suunnitteluvaiheessa osasimme hyvin soveltaa ja sekoittaa erilaisia oppimiamme menetelmiä. Varsinkin draamallisessa sadussa yhdistelimme erilaisia draaman, sadun ja teatterin elementtejä. Hippaleikeissä toiminta lasten kanssa oli luontevaa. Lapset osallistuivat aktiivisesti toimintaan ja sen kehittämiseen eikä ohjaustilanne jäänyt vain auktoriteetin sanelemiksi säännöiksi. Myös haastattelutilanteissa onnistuimme pääsääntöisesti luomaan rennon ja keskustelemaan tilanteen lasten kanssa. Tästä mielestämme toimii esimerkkinä se, että eräs lapsista halusi jatkaa keskustelua meidän kanssamme varsinaisen haastattelun päätyttyä.

Emme pyytäneet erikseen päiväkodin työntekijöiltä tai lapsilta varsinaista palautetta. Saimme kuitenkin jonkin verran palautetta toimintakertojen jälkeen työntekijöiden kanssa käydyistä keskusteluista. Lasten kanssa keskustelimme toiminnan ohessa sekä varsinaisen toiminnan jälkeen kyselimme heiltä mielipiteitä toiminnasta. Luotimme myös lasten antamaan välittömän palautteeseen toiminnan ohella, joka näkyi muun muassa innokkaana osallistumisena toimintaan sekä positiivisina eleinä ja puheina. Lapsilta keräämiämme mielipiteitä ja reaktioita kirjasimme jokaisen toimintakerran jälkeen oppimispäiväkirjoihimme.

Yleisesti ottaen onnistuimme saavuttamaan tavoitteet hyvin tai kohtalaisesti. Toimimme lasten kanssa suhteellisen lyhyen ajan, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että emme ehtineet juurikaan tutustua lapsiin. Tästä syystä lasten tukeminen ja heidän sisäisen maailmansa tarkempi tarkastelu jäi hieman pintapuoliseksi. Tiedostimme käytössä olleen ajan vähyyden, eikä tarkoituksemme siis ollutkaan päästä kovin syvälle. Tämä vaikutti osaltaan myös siihen kuinka paljon pystyimme tuottamaan päiväkodin työntekijöille hyötyä opinnäytetyön aineistolla. Henkilökohtaiset tavoitteet saavutimme pääsääntöisesti niin hyvin kuin olimme olettaneet. Seuraavissa kappaleissa nostamme esille meidän molempien omat mielipiteet ja arviot tavoitteiden toteutumisesta sekä koko opinnäytetyön prosessista.

15.2 Marikan oma arviointi

Opinnäytetyöprosessi on pitkä ja vaikea tie. Kuitenkin yllätyin, kun tajusin se olevan pian ohi. Aika on mennyt yllättävän nopeasti, eikä raportin tekeminen ollutkaan niin vaivalloista kuin olin kuvitellut. Kokonaisuudessaan opinnäytetyöprosessi on ollut antoisa ja paljon antava. Olen oppinut paljon uutta ja saanut lisää hyödyllistä kokemusta. Oma tietämykseni ja kokemukseni lapsista on myös kasvanut. Koulun alusta alkaen olen tiennyt, että haluan työskennellä lasten kanssa ja pätevöityä lastentarhanopettajaksi, joten opinnäytetyöprosessi oli hyvä päätös ja yhteenveto oppimilleni asioille.

Sain uutta kokemusta myös luovien toimintojen käyttämisestä. Opinnäytetyömme toiminnassa käytimme draaman, sadun ja nukketeatterin yhdistänyttä draamallista satua, sekä liikuntau-leikkejä. Koulussa emme ole varsinaisesti suoraan kokeilleet näitä kyseisiä metodeja, joten niiden kehittäminen ja sovittaminen sopiviksi juuri meidän tarkoituksiin olikin hyvin hyödyllistä. Sain hyvää kokemusta uusien asioiden kokeilemisestä ja vanhojen yhdistelemisestä. Varmasti tulen käyttämään näitä taitoja myös tulevassa työssäni lastentarhanopettajana. Hyvän tunteen toimintojemme onnistumisesta sain myös palautteiden kautta. Varsinkin lasten välitön palaute oli hyvin ilahduttavaa. Lapset selvästi pitivät toiminnasta, jonka olimme heille järjestäneet. Juuri tähän oli tarkoituksemme; saada lapset pitämään tekemisestä. Päiväkodin työntekijän palaute antoi myös varmuutta siitä, että olimme onnistuneet saavuttamaan tavoitteitamme hyvin.

Hyvin kiitollinen olen siitä, että sain Leenan parikseni tälle matkalle. Tunsimme toisemme jo ennestään ja olemme tehneet paljon tehtäviä yhdessä, joten tiesimme yhteistyömme toimivan. Olimme aikaisemmin myös ohjanneet toimintaa yhdessä ja tiesimme miten toimia yhdessä. Alusta alkaen meillä oli selvät sävelet, miten toimia. Kummallakin oli jo suunnittelu vaiheessa paljon ideoita, joita pystyimme yhdessä lähtemään suunnittelemaan eteenpäin. Myös luottamus toisiimme oli hyvin tärkeitä. Tiesimme molemmat, että toinen tulisi aina apuun, jos esimerkiksi ohjaustilanteessa tulisi vaikeuksia. Mielestäni meillä kahdella oli hyvin toimiva

järjestelmä, niin ohjauksissa, kuin raportin tekemisessäkin. Kumpikin tiesi milloin olla missä ja mitä sanoa milloinkin, sen suuremmin asioista sopimatta. Vaikka aina emme olleet yhtä mieltä kaikista asioista, eikä yhteiset lukuisat tunnit aina olleet ruusuja, tuimme toisiamme ja onnistuimme yhdessä saamaan aikaan mitä hienoimman opinnäytetyön.

15.3 Leenan oma arviointi

Opinnäytetyön prosessi kesti kokonaisuudessaan noin vuoden ja se on ollut pitkä, mutta hyvin opettavaista aikaa. Teorian lukeminen lapsen kehityksestä tiettyinä ikäkausina on auttanut jäsentämään omia ajatuksia opinnäytetyötä ja tulevaa työelämää varten. Opiskelujeni alusta alkaen olin ajatellut suuntautua työskentelemään päiväkodissa ja siksi oli luonnollinen jatku- mo toteuttaa opinnäytetyö päiväkodissa. Tämän viimeisimmän vuoden aikana olen oppinut valtavasti ja tunnen olevani valmiimpi työhön sosiaaialalla.

Pyrin toimimaan koko opinnäytetyön prosessin ajan lapsilähtöisesti ja ohjaustilanteissa halusin toimia lasten kanssa lempeästi, mutta jämäkästi. Lapsilähtöisyyden sisäistämisen olen kokenut erityisen tärkeänä ja jossain määrin haastavana. Tavoitteenani toiminnan ohessa olikin pyrkiä luomaan lapsiin luonnollinen vuorovaikutussuhde, kohdata nämä yksilöinä ja antaa kuitenkin jokaiselle lapselle mahdollisuus tulla esille. Lapsuus on hyvin lyhyt aika ihmisen elämässä ja siksi sitä tulisikin kunnioittaa ainutkertaisena kehitysvaiheena. Tästä syystä halusin antaa lapsille mahdollisuuden esittää omia mielipiteitään ja ajatuksiaan hyvin vapaasti vaikkane eivät välttämättä olisi liittyneet opinnäytetyömme aiheeseen tai teemoihin millään tavalla.

Käytimme opinnäytetyössä työmenetelminä draamallista satua, liikuntaleikkejä ja yksilöhaastattelua. Voisin kuvitella käyttäväni näitä sovelletusti tulevassa työssäni lastentarhanopettajana. Minulla ei ollut kokemusta draaman käyttämisestä ja siksi olikin haastavaa lähteä toteuttamaan draamallista satua lapsille. Lasten välitön palaute kuitenkin kertoo sen, onko toiminta ollut onnistunutta vai ei. Teoriaan tutustuminen tästäkin aiheesta auttoi sisäistämään draamakasvatusta ja siten suunnittelemaan toimintaa lapsille toimivaksi.

Päätimme tehdä Marikan kanssa opinnäytetyön parityönä. Olemme tehneet opiskeluaikana paljon projekteja yhdessä tai ryhmätyönä, ja siksi oli luontevaa tehdä myös opinnäytetyö yhdessä, koska meillä molemmilla kiinnostuksen kohteena oli varhaiskasvatus. Raportointiosuuden kirjoittaminen meillä sujui luontevasti. Teimme työnjaon, jossa Marika luki teoriaa ja referoi sen, kun minä taas kirjoitin sen ylös luettavaan muotoon. Olemme aikaisemminkin toteuttaneet oppimistehtäviä tällä tavalla sekä todenneet ne toimivaksi ja siksi tuntui luontevalta jatkaa samalla linjalla. Olemme saaneet aikaiseksi Marikan kanssa hedelmällisiä keskusteluja ja joskus ne ovat olleet hieman kiivassanaisiakin. Mitä pidemmälle opinnäytetyön pro-

sessi eteni, sitä enemmän minusta tuntui, että olimme kuin pikkuoravat Tiku ja Taku. Toinen meistä aloitti jonkun ajatuksen tai lauseen ja toinen taas osasi lopettaa sen samaan hengenvetoon. Olen huomannut että, kun itselle tulee hetki, jolloin ei ole sanoja, niin toinen on tullut paikalle ja sanonut ne tarvittavat sanat. Kaiken kaikkiaan työskentely on ollut antoisaa, koska meillä oli monista asioita tai huomioista hyvin yhteneväisiä ajatuksia.

16 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS OPINNÄYTETYÖSSÄ

Jokainen tutkimus ja tutkielma muodostuvat monista pienistä ja isoista eettisistä kysymyksistä. Näihin kysymyksiin ei ole yhtä kattavaa säännöstä ja tutkijan onkin tehtävä lukuisat eettiset ratkaisut aina itse. (Eskola & Suoranta 2000: 52.) Tiedonhankintaan ja julkistamiseen liittyvät eettiset tutkimusongelmat on määritelty periaatteellisesti yleisesti hyväksytyiksi. Näiden periaatteiden tunteminen ja niiden kanssa toimiminen on kuitenkin jokaisen tutkijan omalla vastuulla. Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen onkin edellytys eettisesti hyvälle tutkimukselle. (Hirsjärvi ym. 2008: 23.) Haimme opinnäytetyölle tutkimuslupaa Vantaan kaupungin sivistystoimelta (liite 1). Saimme luvan tutkielman toteuttamiseen ja sivistystoimi muistutti meitä opinnäytetyöhömmä osallistuvien anonymiteetin säilyttämisestä.

Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla siihen osallistuneiden henkilöiden ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2008: 25). Olemme säilyttäneet tutkielmamme osallistuneiden lasten anonymiteetin, eli heitä ei voida tunnistaa millään tavalla missään vaiheessa opinnäytetyötä. Kerromme, että yhteistyöpäiväkoti sijaitsee Vantaalla, mutta emme yksilöi sitä sen enempää, koska se tieto ei ollut opinnäytetyön kannalta oleellista. Emme myöskään yksilöi lapsia, esimerkiksi sukupuolen tai iän perusteella, muuta kuin tarvittaessa. Haastatteluiden purussa numeroimme lapset aineiston selkiyttämiseksi, mutta silloinkaan ei käy ilmi, kuka haastateltuun osallistuneista lapsista on kyseessä.

Tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä on hyvä saada kirjallinen suostumus asiasta. Tällä pyritään estämään ihmisten manipulointi tutkimushankkeessa. Myös ihmisten itsemääräämisoikeutta tulisi kunnioittaa antamalla heidän itse päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2008: 25) Koska opinnäytetyöhön osallistuneet henkilöt olivat lapsia, tuli meidän pyytää heidän vanhemmiltaan tai huoltajiltaan kirjallinen suostumus osallistumisesta tutkielmaan (liite 2). Lupalapussa kerroimme lyhyesti opinnäytetyön aiheen ja suunnittelemistamme toiminnoista. Mainitsimme myös, että tulimme kuvaamaan ja äänittämään lapsia omiin tarkoituksiin. Kerroimme, että vain me kaksi tulemme näkemään tai kuulemaan näitä tallenteita. Eettiseltä kannalta meidän oli hyvä pohtia sitä, oliko oikein, ettemme erikseen korostaneet lapsille kuvaavamme heitä liikuntaleikkien aikana. Perustelimme päätöstä itsellemme sillä, että olimme pyytäneet vanhemmilta kirjallisen luvan lasten kuvaamiseen. Emme

myöskään piilottaneet kameraa eikä tarkoituksemme ollut kuvata lapsia salaa. Kamera oli koko ajan hyvin nähtävällä paikalla ja jos joku lapsista olisi sen huomionut, emme olisi kieltäneet laitteen läsnäoloa.

Pohdimme ennen toiminnallisten kertojen alkamista sitä, kuinka kohtaisimme lapset päiväkodilla. Mietimme sitä, miten voisimme kohdata lapsia tasa-arvoisesti ja yksilöinä. Halusimme korostaa omassa toiminnassamme jokaisen lapsen yksilöllisyyttä ja sitä, kuinka voisimme kuulla jokaisen ääntä tasavertaisesti. Olimme ohjaajina toiminnassamme sekä meillä oli vastuu ja valta toiminnasta, halusimme kuitenkin kuulla myös lapsia ja mahdollisesti muuttaa toimintaa heidän toiveitaan vastaavaksi. Varsinkin hippaleikkejä pelatessa tämä näkyi hyvin. Silloin annoimme lasten itse päättää pelejä, joita he halusivat pelata. Tasa-arvoista kohtelua toteutimme muun muassa sillä, että annoimme jokaisen lapsen vuorollaan kertoa yhden pelin, jota hän halusi pelata. Vaikka näillä toimintakerroilla annoimme lapsille osaksi vastuuta toiminnan etenemisestä, huolehdimme ohjaajina kuitenkin muun muassa ajankäytöstä ja muista rajoitettavista tekijöistä. Juuri ajankäytössä jouduimme rajoittamaan leikkien pituutta ja sitä, että jokainen lapsi sai valita vain yhden pelin. Varsinkin esikoululaisilla olisi ollut pelejä vaikka koko päiväksi, mutta teimme ratkaisun rajata pelattavien pelien määrän yhteen per lapsi.

Laadullisessa tutkimuksessa sen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selostus tutkimuksen etenemisestä ja tuloksista (Hirsjärvi ym. 2008: 227). Opinnäytetyön toimintojen raportoinnissa olemme pyrkinneet luotettavuuteen sillä, että olemme kertoneet mahdollisimman yksityiskohtaisesti tilanteista, tapahtumista ja mahdollisista häiriötekijöistä. Yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä seikka on reliaabelius, eli mittaus tulosten toistettavuus. Toistettavuus voidaan todeta esimerkiksi sillä, että kaksi arvioijaa ovat päätyneet samaan tulokseen eri tutkimuksissa tai kun samalta henkilöltä on eri tutkimuksissa saatu samat tulokset. Tällöin tutkimus on ollut toistettavissa eivätkä sen tulokset ole vain sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2008: 226.) Emme verranneet johtopäätöksiämme toisiin tutkimuksiin, mutta vertasimme niitä kirjallisuuden ja jo olemassa oleviin kehitysteorioihin. Huomasimme opinnäytetyöhön osallistuneiden lasten sopivan hyvin yhteen näiden teorioiden kanssa. Esimerkiksi Jean Piagetin teoriassa noin nelivuotiaat lapset vain jäljittelevät sääntöjä ja ovat hyvin itsekeskeisiä, kun taas vanhemmat osaavat jo huomioida muut ja soveltaa sääntöjä vapaammin. Tämän huomasimme hippoja pelatessa, kun esikoululaiset ehdottivat hipponen sääntöjä muutettaviksi meille kahdelle sopivimmaksi.

Toiminnallista opinnäytetyötä tehdessä tutkijan objektiivisuus on suuressa asemassa. Tutkijan on pystyttävä puolueettomasti valitsemaan tutkimuskohteensa ilman, että lukijan tarvitsee epäillä tämän objektiivisuutta asiaan. Tutkimuksensa objektiivinen tarkastelu tarkoittaa myös sitä, että lähteitä tarkastellaan ja ne valitaan rehellisesti, vaikka ne olisivatkin ristiriidassa tutkijan omien käsitysten kanssa. (Hirsjärvi ym. 2008: 292-293.) Alusta alkaen pyrimme ole-

maan mahdollisimman objektiivisia oman opinnäytetyömme suhteen, emmekä halunneet omien mielipiteiden tai ennakko-oletusten vaikuttavan prosessiin tai sen johtopäätöksiin. Vaikka olimme lukeneet jo teoriaa ennen toimintojen alkua ja tiesimme käytännössä lasten kehityksestä, pyrimme siihen, etteivät nämä tiedot vaikuttaisi ohjaukseen tai lasten kohtaamiseen. Objektiivisena pysymistä helpotti osaltaan myös se, että meitä oli kaksi. Varsinkin myöhemässä arvioinnissa siitä oli hyötyä, että pystyimme tarkastelemaan toistemme toimintaa ja huomaamaan asioita, joille toinen on itse ehkä sokea. Parin kanssa työskentely auttoi myös havaintojen laajemmassa ja objektiivisemmässä tarkastelussa. Kaksi silmäparia näkee aina tarkemmin kuin yksi. Luotamme omiin havaintoihimme siinä määrin, että myöhemmissä tarkasteluissa henkilökohtaisetkin havainnot osoittautuivat hyvin yhteneväisiksi.

Yleisesti ottaen opinnäytetöiden tekemisessä suositellaan käytettäväksi tuoretta lähdekirjallisuutta. Osa lähteistämme on muutamia vuosikymmeniä vanhoja, mutta olemme pyrkineet olemaan kriittisiä näiden teosten suhteen: vaikka teokset joita käytimme ovat vanhoja, on niissä esitellyt teoriat kuitenkin edelleen valideja. Kirjat tai niiden kirjoittajat luetaan usein myös klassikoiksi. Esimerkiksi Erik H. Eriksonin teos *Lapsuus ja yhteiskunta*, on alun perin jo 50-luvulta, mutta on edelleen hyvin käytetty. Lähdekritiikissä olemme myös huomioineet muut Hirsjärven ja kumppaneiden (2008: 109-110) listaamat seikat, kuten lähdetiedon alkuperä, sen ja kirjoittajan uskottavuus sekä totuudellisuus ja puolueettomuus.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut - kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Juva: WSOY.
- Baric, M. 2009. Nukketeatteri taidekasvatuksen ja leikin välineenä. Teoksessa Ruokonen, I. Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa - Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.
- Erikson, E. H. 1962. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Eskola, A. & Järventie, I. 2001. Sigmund Freud. Teoksessa Hänninen, V. Partanen, J. Ylijoki, O. (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly - Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen - Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus - Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Dark Oy.
- Heikkonen, J. 1995. Moraali ja etiikka käytännössä, käsikirja. Juva: Tietosanoma Oy.
- Helkama, K. 2001. Lawrence Kohlberg. Teoksessa Hänninen, V. Partanen, J. Ylijoki, O. (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helkama, K. 2009. Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava Kirjapaino Oy.
- Jarasto, P. Sinervo, N. 2000. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Kalliala, M. 2006. Korvaamaton leikki. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Vantaa: WSOY.
- Kalliopuska, M. 1983. Empatia - tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Kirjapaino Oy.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kalliopuska, M. 2005. Psykologian sanasto. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kauppara, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kelttikangas-järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kolu, S. Mehto, K. Pennanen, M. Tihinen, J. & Vesänen, R. 2006. Käyttöliittymä elämään - Ikkunoita draaman ja teknologian kohtaamiseen. Helsinki: Yliopistopaino.

- Koppinen, M. Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein? Etiikan käsikirja. Juva: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia - sarja 4. Viro: International Methelp Ky.
- Mäkelä, Mikko 2009: Ei saa sotkea toisen leikkii - esikouluikäisten lasten käsityksiä säännöistä ja moraalista toiminnasta. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Käyttätymistieteen laitos.
- Piaget, J. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Piekkari, U. 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi - ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lehtonen, J & Lintunen, J. (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkojulkaisu. Viitattu 2.2.2011. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV - Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Verkkojulkaisu. Viitattu 2.2.2011. http://www.fsd.uta.fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf
- Sajama, S. 1995. Arkipäivän etiikkaa - hoitotyön näkökulmasta. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Saraneva, K. Mäkönen, K. (toim.) 2006. Psykoanalyysin isät ja äidit. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sinkkonen, J. 2005. Elämäni poikana. Porvoo: WSOY.
- STAKES. 2006. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Taipale-Oiva, S. 2006. Hippa, litta, natta - Hippaleikki havaintomotorisena kokemuksena. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I. Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa - Iloa, ihmetelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vienola, V. 1986. Eettinen kasvatus päivähoitossa. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Vilén, M. Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Yrjönsuuri, M. 1998. Hyvän olemus - johdatus etiikkaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Finlexin Internet-sivut, laki lasten päivähoidosta.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (Viitattu 10.1.2011.)

Tieteen Kuvalehti: Hyvän ja pahan erottaminen voi olla synnynnäistä. 4/2008, 22.

LIITTEET

VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

VIRANHALTIJAN PÄÄTÖS 48 /2010 1 (3)

Dno KPK 4208/2010/092

8.10.2010

Sivistystoimi
Varhaiskasvatuksen johtaja Sole Askola-Vehviläinen**Tutkimusluvan myöntäminen/ Moraalin ja empatian käsityksen kehittyminen alle kouluikäisellä lapsella**

Tikkurilan Laurea- ammattikorkeakoulun opiskelijat Marika Ilvonen ja Leena Kaasinen hakevat tutkimuslupaa opinnäytetyön tekemistä varten. Opinnäytetyön aiheena on ” Moraalin ja empatian käsityksen kehittyminen alle kouluikäisellä lapsella”.

Opinnäytetyön tarkoituksena on vertailla kahden ikäryhmän (4- ja 6-vuotiaiden) välistä kehittymistä moraalien ja empatian kehityksessä. Opiskelijat tutkivat etiikan ja moraalien kehitystä toiminnallisia menetelmiä käyttäen sekä haastatteleamalla lapsia. Tutkimukseen osallistuu noin 15 lasta.

Tutkijoille ei luovuteta salassa pidettäviä asiakirjoja ja tutkijat ovat lain mukaan salassapitovelvollisia tutkimuksessa tietoon saamiensa yksilöä ja perhettä koskevien asioiden suhteen sekä heidän tulee huolehtia siitä, että yksittäistä henkilöä tai perhettä ei tutkimuksessa voida yksilöidä. Tutkimuksessa kerättyä tietoa saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Mikäli tutkimus kohdistuu lapsiin, edellytetään huoltajien suostumista tutkimukseen osallistumiseen.

Päätös:

Päätän,

- 1) myöntää tutkimusluvan Marika Ilvosen ja Leena Kaasisen opinnäytetyölle ”Moraalin ja empatian käsityksen kehittyminen alle kouluikäisellä lapsella” ja
- 2) että tutkijoiden tulee toimittaa yksi kappale tutkimuksesta sivistystoimeen osoitteeseen: kirjaamo.sivistystoimi@vantaa.fi

Täytäntöönpano: - Marika Ilvonen
- Leena Kaasinen

Päiväys Vantaa 8.10.2010
Allekirjoitus 
Nimen selvennys Sole Askola-Vehviläinen
Virka-asema Varhaiskasvatuksen johtaja

Oikaisuvaatimusohjeet

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen.

Ilvonen Marika
Kaasinen Leena
Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila
Sosiaalialan koulutusohjelma
Ohjaava opettaja: Ira Stiller

Hei vanhemmat!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Tikkurilan Laurea-ammattikorkeakoulusta ja valmistumme keväällä 2011 lastentarhanopettajiksi. Olemme tekemässä opinnäytetyötämme lapsenne päiväkodissa ja tutkimme alle kouluikäisen lapsen moraalien ja etiikan käsityksen kehittymistä, sisältäen muun muassa moraalien, empatian ja sääntöjen kehittymisen ja sisäistämisen.

Opinnäytetyössämme on toiminnallinen osuus, jossa tarkoituksenamme on leikkiä ja toimia lasten kanssa erilaisissa tilanteissa ja havainnoida lasten toimintaa. Toimintaan kuuluu myös jokaisen lapsen lyhyt haastattelu. Dokumentoimme toiminnat ja haastattelut videointia ja/tai ääninauhuria käyttäen. Toiminnat tapahtuvat päiväkodin normaalin arjen tiimellyksessä, eikä siis häiritse lasten normaaleja rutiineja päiväkodissa. Haluamme myös lasten nauttivan toiminnastamme ja olemme suunnitelleet ne lapsille mieleisiksi ja ikätasoon sopiviksi. Haastattelut ovat lyhyitä, viiden kysymyksen mittaisia, ja niissä käymme läpi lapsen sosiaalisia suhteita ja mahdollisia riitatilanteita päiväkodissa.

Vaikka haastattelut ja toiminnat taltioidaan, ei nauhoja näe/kuule kukaan muu kuin me kaksi. Nauhoitteet helpottavat tapahtumien uudelleen läpikäymistä ja purkamista. Emme käytä lapsista missään vaiheessa nimiä ja huolehdimme muutenkin siitä, että lapsia ei pystytä tunnistamaan missään opinnäytetyömme vaiheessa. Lapsista ei kerätä muuta tietoa kuin ikä – ja sukupuoli-ikäkauma. Yhteistyöpäiväkotiä ei myöskään yksilöidä sen tarkemmin kuin että kyseessä on pääkaupunkiseudulla toimiva kunnallinen päiväkotit.

Ilmoitamme päiväkodille tarkemman ajan ja Internet-osoitteen, josta valmiin opinnäytetyömme voi käydä lukemassa myöhemmin keväällä 2011. Mahdollisiin lisäkysymyksiin vastaamme mielellämme joko sähköpostitse osoitteista leena.kaasinen@laurea.fi tai marika.ilvonen@laurea.fi tai puhelimitse numerosta 041-518 4552 (Marika).

Ystävällisin terveisin

Marika Ilvonen ja Leena Kaasinen

LUPALAPPU

Lapsen nimi _____

Lastani ___ saa ___ ei saa haastatella ja kuvata

Huoltajan allekirjoitus

Loruleikit

Sukka ja tossu

Lapset istuvat ringissä, jalat suorana keskelle, varpaat esillä. Runon lausuja on heidän keskellä ja koskettaa vuorotellen runon rytmissä jokaisen lapsen varpaita.

*Sukka ja tossu ne pilkistää,
Onko kaikilla varpailla pää,
Yks, kaks ja pimpampom,
Kenen nämä varpaat on?
_____ :n nämä varpaat on!*

Nimi

Kun päästään kohtaan: *Kenen nämä varpaat on?*, lapsi kertoo oman nimensä ja runon lausuja lausuu lapsen nimen ääneen ja jatkaa runon loppuun.

Loppulaulu

Lapset istuvat loppupiirissä ohjaajien kanssa ja kaikki laulavat yhdessä.

*Nyt on leikit leikitty,
ja lähdettävä on.
Hei vaan heipä hei,
ja lähdettävä on.*

*Uuden kerran tavatessa,
uudet leikit on,
Hei vaan heipä hei,
ja lähdettävä on.*

Säkeistöjen lopussa, *Hei vaan heipä hei*-kohdassa, vilkutetaan toisille hyvästit.

Kuka lohduttaisi Niiloa?

Olipa kerran Niilo Jänönen, hän ihan yksin asui koloaan ja talo oli myöskin yksinäinen. Siis kaksinverroin yksin peloissaan. Hän yöllä sytytteli lamppujaa ja ryömi peiton alle vinkumaan, kun kuului nallein tassuttelu tiellä ja kettu ulvoi pitkää pimeässä siellä. Ja kaikkialla lamput syttyivät ja ovet lukitaan, kun kaikki otukset lohduttavat toisiaan.

Hymynaama-kysymys: Miltä Niilosta tuntuu?

Kysymys: Mikähän Niilo Jänöstä mahtaa pelottaa?

Vaan kuka lohduttaisi Niiloa, vaikka tällä näin; on yöllä kamalaakin kamalampi, päivällä toisin päin? (Lapset saavat tulla lohduttamaan pehmoista Niilo Jänöstä jos haluavat aina tämän kysymyksen jälkeen.)

Kun aamun harmaa usva kaiken peitti ja valo vielä nukkui hämärässä, hän huolestuneen katseen heitti ja tuumi että, selvittiinhän tässä. Vaan hattuni mä kyllä ennen syön kuin vietän täällä toisen yön. Hän usvan turvin pakeni ja katosi kokonaan. Ovet auki jätti ja lampun palamaan. Ja jälkeensä Niilo harmitteli omaa tyhmyyttään, kun sateen sekä tuulen päästi koloon pesimään.

Hymynaama-kysymys: Miltä Niilosta tuntuu?

Kysymys: Miksi Niilo lähti pois kolostaan?

Vaan kuka lohduttaisi Niiloa ja kertois että uusi ja onnellinen perhe muutti koloon kello kuusi?

Ja Niilo kulki vain ja kulki maailmalla, ei nähnyt missään tutun tuttua. Ja vaikka eläimiä oli paljon kaikkialla, ei Niilo päässyt aloittamaan juttua, kun sanomaan ei kyennyt: Kas hei! Nyt juteltaisiinko hiukan vaiko ei? Ja nalle tyttö kai sitoo seppeleitä kaulalleen, vaan Niilo juoksi piiloon, oli hiljaa itsekseen.

Hymynaama-kysymys: Miltä Niilosta tuntuu?

Kysymys: Miksi Niilo ei uskaltanut mennä juttelemaan ja sanomaan hei?

Nyt kuka lohduttaisi Niiloa ja sanois vaikka näin: jää ilman ystäviä se ken kääntää selän muihin päin.

Kun matkalukku painoi, nousi kuuma hiki ja ahtaat kengät hiersi kantapäähän.
Kun illan pitkät varjot saapui vihdoon liki, ei ollut varpaistakaan mihinkään.
On laukku sentään hyvä, eikä uskoiskaan, niin hyvin sille sopii Niilo istumaan.
Ja silloin tuuli lumoavan soiton meren takaa toi, kun heinäsiirkka viulullansa musisoi.
Ja laukku ei heinäsiirkalla ollut, eikä koskaan tule olemaan ja kenkiä ei vihreän niitynpoika tunne ollenkaan.

Hymynaama-kysymys: Miltä Niilosta tuntui?

Kysymys: Mitähän Niilo ajatteli kuullessaan heinäsiirkkan soittavan kaunista musiikkia?

Siis kuka lohduttaisi Niiloa; on laulun mahti suurempi kuin laukun. Siitä askeleen tahti!

Ja Niilo kulkin uuvuksissa länttä kohti, hän yksin oli, yksin, yksin niin.
Kas nallejen puisto valaistuna hohti ja raketteja siellä ammuttiin,
ja kansaa puitten alla karkeloi, kun pelit pelasi ja soitto soi.
On karusellit täynnä nalleja (kolmetoista kaikkiaan, sai Niilo lasketuksi) ja heidän ilmapallo-
jaan! Ja iso nalle söi ison pannukakun hilloineen, vaan Niilo oli taaskin ihan yksikseen.

Hymynaama-kysymys: Miltä Niilosta mahtoi tuntua?

Kysymys: Miksi Niilo oli ihan yksikseen, eikä mennyt juhliin mukaan?

Siis kuka lohduttaisi Niiloa ja sanois: ei kukaan sinua huomaa, ellet itse mene mukaan!

Niin Niilo lähti siitä meren rantaan ja löysi näkinkengän, suuren valkean.
Häs astui varovasti hienoon sanaan ja tuumi: löysin ihmeellisen maailman.
Ja hattuunsa hän kauniit kivet keräsi, meri oli tyyni ja yö heräsi.
Kauaksi on jäänyt nallejen rakas tömistys ja kadonnut on ketun kauhistuttava mörköys.
Siis Niilo riisui kenkensä ja huokaisi: Hohoi! On kaikki hyvin, miksi iloinen en olla voi?

Hymynaama-kysymys: Miltä Niilosta mahtoi tuntua?

Kysymys: Miksi Niilo ei voi olla iloinen?

Vaan kuka lohduttaisi Niiloa ja sanois: Yksinään ei kukaan nauti edes näkinkengästään.

Ui valtameren takaa mustaa aavaa pitkin niin yksinäinen pullo, ui ja ui.
Lipui rantaan, kuten arvasitkin ja pullopostipulloks paljastui.
Sen kirje oli lyhyt, suruinen ja vesi oli tuhrannutkin sen.

Vaan Niilo tavasi ja luki, selvän sai. Auttoi siinä kirkas kuutamokin kai.
”Niin kauheasti pelkään ketun örinää, kun hämärässä olen ihan ilman ystävää.
Siis lohdutathan minua, jos olet kiltti peikko? On pimeää ja olen pieni tyttönen ja heikko.”

Hymynaama-kysymys: Miltä kirje mahtoi tuntua Niilosta?

Kysymys: Mitä Niilo ajattelee kirjeestä?

Se kirje oli Niilon ensimmäinen, hän kätki sen siis taskun sopukkaan.
Ja koska tyttönen oli myöskin yksinäinen ja sitä paitsi tyttönen ja peloissaan.
Kas Niilo tuli rohkeaksi niin, kuun alla ui ja vaipui haaveisiin.
Ja sitten laukun tyhjensi, sen teki veneekseen ja kengät jäivät rannalle ja hattu kivineen.
Kun maininkien viemänä hän lähti seikkailuun ja kesäyö on kaunis yö, kun yö on heinäkuun.
Kun joku jotakuta kohta lohdutella saa ja kaikki muuttuu uudeksi kun seikkailukin odottaa.

Kysymys: Miksi Niilo lähti pelastamaan tyttöstä?

Jo hämmöttivät vuoret takaa horisontin, kun nuo villit asuinsijat kettujen.
Matkalla vuorille Niilo näki kalamiehen kalastavan laulellen ja tältä kysyi
”Suokaa anteeksi jos muuan matkamies kysyy, onko Tyttönen ollut täällä kukaties?”
”On” laului kalamies. ”Tyttönen hiukset valloillaan, hän karkas eilen kotoaan ja oli suunnil-
taan,
vaan minne juoksi, missä on hän, sitä tiedä en. Sen kettu tietäköön, kai tietääkin, niin arve-
len. Vaan kuka lohduttelee tyttöstä, en tiedä ollenkaan, kun olen lomalla ja kalastelen vaan.”

Kysymys: Miksi Niilo haluaa löytää Tyttösen ja lohduttaa tätä?

Kun vähitellen illan hämärässä nuo karvamönkiäiset esiin käy
ja kihisevät kiilusilmin pimeässä ei niistä totisesti muuta näy.
Niin yksinäinen Niilo parka kai koetti olla suuri, eikä yhtään arka.
Kun sitten vuorten takaa kuului ketun örinää niin Niilo heti ensimmäiseen koloon lymyää.
Ja ryömii sieltä äkäisen jalkaa polkien. ”En melkein yhtään pelkää, nyt kun olen kiukkuinen.
Mun täytyy lohdutella tyttöä, en saa nyt olla arka. Hän pelkää vielä enemmän, se pikku tyttö
parka.”

Kysymys: Miksi Niilosta tuli äkäinen?

On tienoo äkkiä niin hiljainen ja musta ja kettu niinkuin vuori tuijottaa
ja öinen maa on täynnä kammutusta, kun kuustakin pois värit putoaa.
Ja Niilo sanoi ”Helppoa ei tule olemaan. Tuo kettu on niin kamala, etten luullutkaan.”

No ensin hurja sotatanssi rohkeutta toi ja sitten hampaat ketun häntään jotta kipunoi.
Kettu ällistyi ja juoksi pakoon yksi kaksi, siis tyttö kyynelien läpi näki Niilon voittajaksi.
Ei pienen tyttösen pelottelu ole vaikeaa ja lohduttelu, arvaathan, on vielä helpompaa.

Hymynaama-kysymys: Miltä Tyttösestä mahtoi tuntua?

Kysymys: Miten Niilo lohduttaisi Tyttöstä?

Noin vaiti katsoivat he toisiansa, Niilo, Tyttönen, kuutamossa kuun.
Ei ihme vaikka Niilo jaloistansa kävikin heikoksi ja mykistyikin suu.
Tyttönen kuiskas ” Unohda jo mennyt kamaluus, on edessämme kaikki kauneus ja ihanuus.
On meri jota nähnyt en mä milloinkaan ja kauniit näkinkengät joita poimitaan”.
Juhlavalot valaisevat meren mustaa selkää. ”Nyt lohdutamme toisiamme, emme koskaan enää pelkää.”

Hymynaama-kysymys: Miltä Niilosta ja Tyttösestä mahtaa tuntua?

Kysymys: Onko Niilo nyt iloinen?

Osallistavan draamallisen sadun arviointikaavake/hymynaamat

Ryhmä: _____

Kysymys	:)	:(
1. Miltä Niilosta tuntuu?		
2. Miltä Niilosta tuntuu?		
3. Miltä Niilosta tuntuu?		
4. Miltä Niilosta tuntui?		
5. Miltä Niilosta mahtoi tuntua?		
6. Miltä Niilosta mahtoi tuntua?		
7. Miltä kirjeen kirjoittajasta mahtoi tuntua?		
8. Miltä Tyttösestä mahtoi tuntua?		
9. Miltä Niilosta ja Tyttösestä mahtaa tuntua?		

Osallistavan draamallisen sadun arviointikaavake/Niilon lohdutus

Ryhmä: _____

Kysymys	Lohduttiko kukaan, kuinka moni?	Miten? (Jatka kääntöpuolelle jos tila loppuu)
1. ... on yöllä kamalaakin kamalampi, päivällä toi- sin päin?		
2. ... kertois että uusi ja onnellinen perhe muutti kloon kello kuusi?		
3. ... jää ilman ystäviä se ken kääntää selän muihin päin.		
4. ... on laulun mahti suurempi kuin laukun. Siitä askeleen tahti!		
5. ... ei kukaan sinua huomaa, ellet itse mene mukaan!		
6. ... Yksinään ei kukaan nauti edes näkinkengäs- tään.		
7. ... Haluaako joku vielä sanoa Niilolle tai tyttösel- le jotain?		

Hippaleikit

Kaikissa hippaleikeissä on sama perusidea: valitaan yksi jäänyt, eli hippa, joka yrittää saada muita pelaajia kiinni. Hippojen variaatiot vaihtelevat sen mukaan mitä kiinnijääneelle tapahtuu. Kaikissa seuraavissa peleissä, paitsi normaalihipan ensimmäisessä versiossa, leikki jatkuu, kunnes hippa on saanut kaikki muut pelaajat kiinni tai kunnes se keskeytetään.



Normaalihippa (versio1)

Hippa yrittää saada muita pelaajia kiinni koskettamalla heitä. Hipan saadessa toisen leikkijän kiinni, tulee tästä uusi hippa ja leikki jatkuu samalla tavalla, kunnes se päätetään lopettaa.

Normaalihippa (versio2)

Vastoin kuin edellisessä, kiinniotetusta ei tule uutta hippaa vaan hän jää seisomaan paikoilleen. Kiinnijäänyt voidaan pelastaa koskemattalla häntä uudestaan, jolloin hän saa jatkaa hipan pakoilua.

WC-hippa

WC-hipassa kiinnijäänyt pelaaja jää paikalleen seisomaan ja nostaa toisen kätensä ylös. Kiinnijäänyt voidaan pelastaa ”vetämällä vessa”, eli laskemalla hänen käsi alas.



Töpselihippa

Töpselihipassa kiinnijäänyt jää paikalleen seisomaan ja laittaa kätensä lanteille muodostaen molemmille sivuille kolmiot. Kiinnijäänyt voidaan pelastaa ”laittamalla töpseli pistorasiaan”, eli työntämällä molemmat kädet kiinnijääneen muodostamista kolmioista.



Postihippa

Postihipassa kiinnijäänyt muuttuu postilaatikoksi, eli hän muodostaa käsillä eteensä renkaan. Kiinnijäänyt voidaan pelastaa ”laittamalla kirje postilaatikkoon”. Tämä tapahtuu siten, että toinen pelaaja sujauttaa kätensä sisään ja ulos kiinnijääneen muodostamasta renkaasta.

Pastillihippa

Pastillihipassa kiinnijäänyt ”menee pastilliksi”, eli kyyryyn lattialle pieneksi mytyksi. Pastilli voidaan pelastaa koskettamalla häntä selkään.

Hulahula-hippa

Hula-hula-hipassa kiinnijäänyt jää seisomaan paikalleen ja alkaa pyörittää lanteitaan ikään kuin pyörittäisi hula-hula-vannetta. Kiinnijäänyt voidaan pelastaa pysähtymällä tämän eteen ja toistamalla samaa hula-hula-liikettä.



Tornadohippa

Tornadohipassa kiinnijäänyt muuttuu tornadoksi ja alkaa pyörimään paikallaan. Tornado voidaan pelastaa pysäyttämällä se hartioista kiinniottamalla.

Hämähäkkihippa

Hämähäkkihipassa kiinnijäänyt menee käsien ja jalkojen varaan maahan ”hämähäkki-asentoon”. Kiinnijäänyt voidaan pelastaa konttaamalla hänen muodostamansa sillan alta pituussuunnassa haarojen ja käsien välistä.



Pilvihippa

Pilvihipassa jäänyt jättää muita pelaajia pitkällä hipaisevalla kosketuksella. Kiinnijäänyt jää paikalleen seisomaan ja hänet voidaan pelastaa samanlaisella ”pilven hipaisulla”.

Banaanhippa

Banaanhipassa kiinnijäänyt nostaa kädet ylös yhteen, ikään kuin banaanin kärjeksi. Kiinnijäänyt voidaan pelastaa ”kuorimalla banaani”, eli avaamalla ja laskemalla kädet alas.



Omenahippa

Omenahippa on samanlainen kuin hämähäkkihippa, paitsi pelastaja konttaa pelastettavan alta poikittaissuunnassa.

Haastattelun kysymykset

1. Kuka on paras ystäväsi päiväkodissa?
2. Leikittekö usein keskenänne (nimi)_____ kanssa?
Onko leikeissänne muita mukana?
3. Mistä leikistä te (nimi)_____ kanssa pidätte?
4. Riitelettekö koskaan?
Miksi? Millaisista asioista? Miten ratkaisette riidat?

5. Viimeisen tavaran ongelma: Haluat leikkiä kaverisi _____(nimi) kanssa samalla lelulla. Mikä on lempilelusi? Mitä tapahtuu/miten toimit? Kumpi saa leikkiä lelulla? Miksi?