

KARELIA- AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaalialan koulutusohjelma

Kirsi Liuska  
Tiina Turunen

”HÄIJYHERNEITÄ JA LEMPEYSLIENTÄ”  
Oppaan kehittäminen varhaiskasvatusikäisten ristiriitatilanteisiin

Opinnäytetyö  
Syyskuu 2013



**OPINNÄYTETYÖ**  
**Syyskuu 2013**  
**Sosiaalialan koulutusohjelma**

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

**Tekijät**  
Kirsi Liuska, Tiina Turunen

**Nimeke**  
"HÄIJYHERNEITÄ JA LEMPEYSLIENTÄ"  
Oppaan kehittäminen varhaiskasvatusikäisten ristiriitatilanteisiin

**Toimeksiantaja**  
Joensuun kaupunki

**Tiivistelmä**  
Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena oli päiväkotilasten ristiriitatilanteiden käsittelytaitojen kehittäminen ja vahvistaminen. Sosiaaliset ristiriitatilanteet ovat osa arkipäivää, mutta niiden ratkomista voidaan harjoitella. Lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen on myös yksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteista.

Opinnäytetyön tuotoksena syntyi yhteistyöpäiväkodin käyttöön toimintaopas, jonka avulla ristiriitatilanteita voidaan käsitellä. Opas sisältää maatalo-aiheisen taustatarinan sekä luovien ja toiminnallisten menetelmien harjoitteita. Oppaan taustatarina pohjautuu erään joensuulaisen päiväkotiryhmän 5-vuotiaiden lasten ja aikuisten omiin kokemuksiin. Tiedot kohderyhmän kokemuksista ristiriitatilanteista hankittiin lasten piirustuksista, sadutuksista sekä aikuisten ryhmähaastattelusta. Taustatarina on jaettu saatujen tulosten pohjalta neljään eri teemaan: leikkitilanne, temperamenttiero ja erilaisuus, siirtymätilanteet sekä käsitys oikeasta ja väärästä. Opasta, taustatarinaa ja harjoitteita testattiin kolmena toimintapäivänä päiväkotiryhmässä.

Opasta arvioivat päiväkodin henkilökunnan lisäksi päiväkodin lapset sekä vertaisarvioijat. Arvioinnin perusteella opas oli käytännöllinen ja toimiva ja sen sisältämät harjoitteet soveltuivat lasten kanssa työskentelyyn. Luovia ja toiminnallisia menetelmiä voidaan onnistuneesti hyödyntää myös haasteellisten teemojen käsittelyssä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista nähdä, kuinka opas toimisi käytännössä muissa lapsiryhmissä.

**Kieli**  
suomi

Sivuja 65  
Liitteet 5  
Liitesivumäärä 5

**Asiasanat**  
varhaiskasvatus, sosiaaliset taidot, ristiriitatilanteet, luovat ja toiminnalliset menetelmät



**THESIS**  
**September 2013**  
**Degree Programme in Social Services**  
Tikkarinne 9  
FIN 80200 JOENSUU  
FINLAND  
Tel. 385-13-260 6600

Author(s)  
Kirsi Liuska, Tiina Turunen

Title  
"PEAS OF EVIL AND A POTION OF KINDNESS"  
Developing a Guidebook to Conflict Situations of Children in Early Childhood education

Commissioned by  
the city of Joensuu

#### Abstract

The aim of this thesis was to develop and reassert the conflict solving skills of children in a nursery school. Social conflicts are one part of daily life and it is possible to train children to solve those situations. Developing children's social skills is also one of the aims in the national early childhood education curriculum.

The output of this thesis was a guidebook called "Peas of evil and a potion of kindness". The guidebook contains a background story and some creative and functional exercises. The background story is based on children's and adults' experiences about social conflicts. The data about the target group's experiences about conflict situations consist of drawings and descriptions made by the children and a fictional interview of adults in one nursery school in Joensuu. In conclusion the background story was divided in four different content chapters: play, temperament and unlikeness, dislocation, and the knowledge about wrong and right. The guidebook, background story and exercises were tested in three activity days which were held in the nursery school.

The guidebook and its content were evaluated by the children and the adults of the nursery school and peer group. This data supports the view that the guidebook is functional and suitable for working with children. Creative and functional methods can be successfully utilized in dealing with challenging themes. In future it would be interesting to know, how this guidebook would work in reality with other groups of children.

Language  
Finnish

Pages 65  
Appendices 5  
Pages of Appendices 5

Keywords  
early childhood education, social skills, conflict situations, creative and functional methods

# Sisältö

## Tiivistelmä

## Abstract

1	Johdanto .....	5
2	Päiväkoti varhaiskasvatuksen toteuttajana.....	7
2.1	Varhaiskasvatusta ohjaavat tekijät.....	7
2.2	Luovat ja toiminnalliset menetelmät osana varhaiskasvatusta .....	10
2.3	Kasvattajan tehtävä päiväkodissa.....	12
2.4	Lapsen arki päiväkodissa .....	14
3	Ristiriitatilanteet osana 5-vuotiaan lapsen sosiaalista vuorovaikutusta .....	16
3.1	5-vuotias lapsi.....	16
3.2	Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus.....	18
3.3	Ristiriitatilanteet ja niiden käsittely .....	22
4	Sosiaaliin taitoihin liittyvät tutkimukset ja hankkeet.....	26
5	Opinnäytetyön kokonaisprosessi ja sen lähtökohdat.....	29
5.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja kohderyhmä.....	29
5.2	Opinnäytetyön kokonaisprosessi .....	31
5.3	Alkukartoitus opinnäytetyön tuotoksen kehittelyn edellytyksenä.....	33
6	Valmis toimintaopas ja sen työstämisen vaiheet .....	39
6.1	Valmiin toimintaoppaan esittely .....	39
6.2	Toimintaoppaan taustatarinan ja harjoitteiden kehittäminen .....	42
6.3	Toimintaoppaan testaus .....	44
6.4	Toimintaoppaan viimeistely .....	53
7	Pohdinta .....	54
7.1	Opinnäytetyöprosessin ja tuotoksen arviointi.....	54
7.2	Oppimiskokemukset ja oma ammatillinen kasvu .....	57
7.3	Luotettavuus ja eettisyys .....	58
7.4	Jatkotutkimus- ja kehittämisideat.....	60
	Lähteet.....	62

## Liitteet

Liite 1	Lupa anomus
Liite 2	Opinnäytetyön toimeksiantosopimus
Liite 3	Ryhmäkeskustelun tukikysymykset
Liite 4	Ohje lasten alkukartoitus piirustusten teettämiseen
Liite 5	Miellekartta taustatarinan siirtymätilanne osiolla
Liite 6	Oppaan kansi ja sisältö

## 1 Johdanto

Toiminnallisen opinnäytetyömme keskiössä ovat ristiriitatilanteet, joita lapset kohtaavat päiväkotiympäristössä. Sosiaaliset ristiriitatilanteet ovat osa arkipäivää ja niiden ratkomisen harjaannuttamisen voi nähdä sisältyvän myös valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen päämääränä on yksilön hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Tavoitteena on kaikkien lasten yksilöllisyyden kunnioittaminen ja se, että lapsi oppii välittämään muista ja ottamaan toiset ihmiset huomioon. Kasvatuksen, hyvän hoidon ja opetuksen kokonaisuudella pyritään edistämään lapsen myönteistä minäkäsitystä, lapsen vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja ja ajattelun kehittymistä. (Stakes 2005, 13, 15–16.)

Opinnäytetyömme liittyy hyvin konkreettisesti lasten arkeen. Opinnäytetyösämme tarkastelemme lasten arkea ristiriitatilanteiden näkökulmasta. Olemme pyrkineet ottamaan selville, millaisia haasteita lasten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyy päiväkodin arjessa ja halunneet luoda näihin haasteisiin vastaavan oppaan. Tavoitteena tuotoksena valmistuneella oppaallamme on ollut lasten ristiriitojen käsittelytaitojen harjaantuminen ja kehittyminen. Pidemmän aikavälin tavoitteena on ollut lasten omatoimisuuden lisääntyminen ristiriitojen ratkojina. Ristiriitatilanteiden hallintataitojen kehittäminen päiväkotikäisillä lapsilla on tärkeää, sillä lasten kasvatuksen, hoidon ja opetuksen päämääränä on vahvistaa ja varustaa lasta elämän haasteisiin. Päiväkodin työntekijän merkittävimpiä tehtäviä onkin opettaa lapsille sosiaalisia taitoja. Lapsen on hyvä ratkaista sosiaalisissa tilanteissa esiintyviä ongelmia aikuisen valvonnassa, jotta lapset löytävät parhaan, aikuisenkin mielestä hyväksyttävän ratkaisun. (Keltikangas-Järvinen 2010, 166–168, Mattila 2012, 99.)

Opinnäytetyömme toimeksiantajana on Joensuun kaupunki. Opinnäytetyön tuotoksena syntynyttä opasta on työstetty yhdessä erään joensuulaisen päiväkotiryhmän työntekijöiden ja viisivuotiaiden lasten kanssa tammi–huhtikuussa 2013.

Tavoitteena on ollut, että tiiviin yhteistyön kautta opas vastaisi mahdollisimman hyvin yhteistyöpäiväkodin tarpeisiin. Aihetta on pyritty lähestymään lapsilähtöisesti ja toimintaan on valittu lapsille sopivia menetelmiä ikäryhmän kehitysvaiheet huomioon ottaen. Syntyneen oppaan avulla päiväkodissa on mahdollista harjoitella ristiriitatilanteiden ratkomista sekä toimimista tilanteissa, joissa ristiriitoja esiintyy. Oppaassa on vahvasti läsnä yhteistyöpäiväkodin arki, sillä sen sisältämät teemat ovat nousseet päiväkodin henkilökunnan ja lasten omista kokemuksista. Toimintaopas sisältää sadun Häijyherneitä ja lempeyslientä, sekä satuun liittyviä luovien ja toiminnallisten menetelmien harjoitteita. Testasimme oppaan taustatarinaa ja harjoitteita päiväkodissa huhtikuussa 2013 kolmena toimintapäivänä ja saimme niistä palautetta päiväkotiryhmän aikuisilta ja lapsilta.

Raporttimme teoreettisessa osuudessa pohdimme 5-vuotiasta lasta, sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja ristiriitatilanteita ja niiden käsittelyä. Kuvaamme myös varhaiskasvatusta ohjaavia tekijöitä, päiväkodin arkea ja aikuisen roolia siellä sekä esittelemme muutamia opinnäytetyön aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja hankkeita. Opinnäytetyön prosessin kuvauksessa esittelemme, kuinka päiväkodin viisivuotiaat piirsivät kuvia ja kertoivat kokemukstaan riitatilanteista ja työntekijät kuvailivat kokemuksiaan ryhmähaastattelussa. Kuvien, kertomusten ja haastattelun analysoinnin tuloksena syntyivät oppaaseen pääteemat ja kehyskertomus. Harjoitteet työstimme teemojen alle hyödyntäen alkukartoitusta, lukemaamme teoriatietaa ja aikaisempia kokemuksiamme. Kuvailimme myös oppaan testauksen ja arvioinnin. Lopuksi pohdimme opinnäytetyön luotettavuutta ja eettisyyttä ja kerromme kehittämisideamme.

Opinnäytetyömme aihe on ajankohtainen mm. siitä syystä, että lasten ja nuorten sosiaalisilla taidoilla on suora vaikutus nuorten syrjäytymiseen. Lapsi, jolla on heikot sosiaaliset taidot, jää helposti vertaisryhmänsä ulkopuolelle. Mikäli tilanteeseen ei puututa ajoissa, voi kierre jatkua nuoruuteen ja aikuisuuteen. Paanasen, Ristikarin, Merikukan, Rämön ja Gisslerin (2012, 44–43) tekemän lasten ja nuorten hyvinvointitutkimuksen mukaan syrjäytymisprosessi alkaa jo varhaislapsuudessa, josta ongelmat alkavat kasaantua ja seurata toisiaan. Päivähoidolla ja koululla onkin suuri rooli lasten hyvinvoinnin ja pärjäämisen vah-

vistamisessa. Tutkimuksen mukaan syrjäytymisen ehkäisemisessä korostuvat ehkäisevät ja hyvinvointia tukevat palvelut. Nykyään toimet syrjäytymisen ehkäisemiseksi aloitetaan liian myöhään. Myös talouden näkökulmasta varhaislapsuuteen satsaaminen on kannattavampaa kuin ongelmien hoitaminen jälkikäteen nuoruus- ja aikuisiässä.

## **2 Päiväkoti varhaiskasvatuksen toteuttajana**

### **2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavat tekijät**

Varhaiskasvatus on pienten lasten kasvatuksellista toimintaa, jolla pyritään lasten tasapainoiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Varhaiskasvatusta valtakunnallisella tasolla ohjaavat lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset sekä eriasteiset varhaiskasvatukselle annetut valtakunnalliset linjat. Tämän lisäksi valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatusta ohjaa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden tarkoituksena on taata kaikille yhdenvertaisesti toteutettua varhaiskasvatusta Suomessa. Kunnallisella tasolla on niin ikään tehty omia varhaiskasvatuksen suunnitelmia sekä linjauksia, joiden pohjana on käytetty valtakunnallisia asiakirjoja. Myös päiväkodit ovat voineet laatia omille yksiköilleen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka ohjaavat kunkin yksikön toimintaa. Lisäksi jokaiselle lapselle laaditaan oma varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suunnitelma, jossa pyritään huomioimaan lapsen yksilölliset piirteet ja tarpeet. (Stakes 2005, 7–9, 11.)

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on olla mukana hyvän yhteiskunnan ja maailman luomisessa (Stakes 2005, 14–15). Laajasti ajatellen varhaiskasvatuksella voidaan ymmärtää erilaisissa toimintaympäristöissä – kotona, julkisissa kasvatustutkimuslaitoksissa ja eri elämäntilanteissa – tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä. Varhaiskasvatuksen toiminnallisena alueena on koti, eri päivähoitojen muodot ja myös erilaiset kolmannen sektorin tarjoamat palvelut. Hyvä varhaiskasvatustyö auttaa toimimaan pienryhmissä, joissa

kaikilla on mahdollisuus olla mukana keskusteluissa ja vuorovaikutuksessa. Suomessa varhaiskasvatus on saanut muotonsa päivähoidossa. Päivähoito on nähty osaksi pohjoismaista ja suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa. (Karila, Kinno & Virtanen 2001, 13–14; Stakes 2005, 18.) Tässä opinnäytetyössä varhaiskasvatusympäristöllä tarkoitetaan päiväkotia kasvatusympäristönä.

Varhaiskasvatuksessa pyritään lapsilähtöisyyteen. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan opettamis- ja oppimisprosessia, joka pohjautuu lapsen omaan maailmaan. Lapsilähtöisyydessä lapsi on aktiivinen toimija, jonka omat tiedot ja taidot sekä kulttuuri tulee ottaa huomioon. Tämä tekee lapsilähtöisestä pedagogiikasta haasteellista, sillä lasten kanssa toimimisen tulisi pohjautua lasten omalle kokemusmaailmalle. Lapsen kasvatuksessa huomioidaan yleisesti ikäluokan kehitysvaiheeseen liittyvät asiat, mutta myös lapsen yksilöllinen kehitysvaihe. Lapsilähtöisessä ajattelumallissa lapsen katsotaan olevan luonnostaan sosiaalinen, leikkivä, utelias ja aktiivinen. Kasvattajalla tulisikin olla herkkyyttä lapselle ja hänen tarpeilleen, jotta lapsilähtöisyys pääsisi aidosti toteutumaan. (Kinno 2001, 30; Heikka, Hujala & Turja 2009, 4; Stakes 2005, 18–21.)

Lapsilähtöisyyttä voi varhaiskasvatuksessa lähestyä kahdella eri tavalla. Voidaan ajatella, että lapsiryhmän ohjaaja huomioi toimintaa suunnitellessaan lasten kehitystason ja iän ja muokkaa ohjaamistaan tälle kehitystasolle sopivaksi. Toisaalta voidaan myös lähteä ajatuksesta, jossa oppimisen tarve ja tapa lähtee lapsista käsin ja ohjaaja muokkaa sen oman pedagogisen tietämyksensä kautta ryhmälle sopivaksi ja toteuttaa ohjauksen jälleen lasten kehitystason huomioiden. (Kinno 2001, 31–33.) Lapsilähtöisessä pedagogiikassa aikuinen ja lapsi nähdään tasa-arvoisina toimijoina. Se minkä roolin aikuinen ohjaustilanteessa saa, riippuu lapsen lähikehityksen vaiheesta. Yleisesti ottaen aikuinen toimii lapsilähtöisessä työotteessa tukijana ja lapsi aktiivisena toimijana. Lapsen osallisuus voidaan niin ikään nähdä keskiössä lapsilähtöisyydestä puhuttaessa. (Kinno 2001, 36.) Tässä opinnäytetyössä on lasten osallistamiseen pyritty ottamalla lapset mukaan heitä itseään koskevan projektin suunnitteluun, osallistumiseen sekä arviointiin.



Varhaiskasvatussuunnitelman (Stakes 2005, 18–20) mukaan lapsi oppii parhaiten toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla. Aktiivinen ja kiinnostunut ote oppimiseen lähtee lapselle luontevasta toiminnasta, jonka voidaan katsoa vahvistavan hänen hyvinvointiaan. Lapset oppivat eri tyyleillä. Oppimistyyliä voidaan jaotella aisteihin perustuen. Oppiminen on helpompaa, jos henkilöllä on enemmän kuin yksi vahva aistikanava. Visuaalisen ihmisen havainnointi ja oppiminen perustuu näköaistiin. Hän tutustuu uusiin asioihin katselemalla eikä jaksaa kuunnella tai osallistua pitkään keskusteluun ilman visuaalista materiaalia. Hän piirtelee, haaveilee tai katselee ulos, jos aika käy pitkäksi. Hän oppii helposti demonstraatioista ja kuvista ja muistaa, mitä on nähnyt ja lukenut. (Leitola 2001, 30–32; Prashning 2000, 108–113.)

Auditiivinen ihminen oppii kuuntelemalla ja puhumalla. Hän tutustuu uuteen tilanteeseen kyselemällä ja kommentoimalla. Hän puhuu paljon ja viihtyy keskusteluissa. Hän oppii suullisista ohjeista ja muistaa, mitä on kuullut. Pitkästyessään hän käy sisäistä keskustelua, alkaa jutella jonkun kanssa tai hyräilee. Kirjoittaessaan hän voi puhua ääneen, mitä kirjoittaa. (Leitola 2001, 32–33; Prashning 2000, 113.)

Taktiili oppija oppii käsillä tekemisen kautta ja koskettaminen on hänelle tärkeää. Oppimista helpottavat askartelut, rakentelu, piirtäminen ja kirjoittaminen. (Prashning 2000, 113; Jyväskylän yliopiston kielikeskus 2013.) Kinesteettiselle oppijalle olennaista on tekeminen ja tunteminen. Hänelle on tärkeämpää toimintaa kuin puhe, kuuntelu tai katselu. Hän muistaa, mitä on tehnyt. Hän oppii kokeilemalla ja liikkuessaan. Hyviä oppimismenetelmiä ovat näytteleminen, roolileikit, omista kokemuksista keskustelut, retket, eläytyminen ja mielikuvamatkat. (Leitola 2001, 33–34, 39; Prashning 2000, 113.)

Sosionomin näkökulmasta katsottuna varhaiskasvatuksen avulla pyritään valmistautumaan elämään, yhdessä elämiseen ja arkipäivän rakentamiseen. Sosiaalipedagogisessa varhaiskasvatuksessa autetaan kaikkien lasten sosialisointia ja tuetaan myös hädässä ja syrjäytymisvaarassa olevia lapsia ja heidän perheitään. Ihminen kasvaa aidoksi persoonaksi vain yhdessä toisten persoonien kanssa. Sopivia menetelmiä ovat kaikki sellaiset, jotka tukevat lasten osallistu-

mista, omia valintoja, arvokkuutta ja sosiaalisuutta. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset toiminnalliset, elämykselliset ja osallistavat menetelmät, ryhmätyö ja yhteisökasvatus. Sosiaalipedagogiikan mukaan täyteen kukoistukseen lapsi kasvaa vain aidossa yhteisössä, yhteydessä toisiin yhtä arvokkaisiin persooniin. (Karila ym. 2001, 127, 130–134.)

## **2.2 Luovat ja toiminnalliset menetelmät osana varhaiskasvatusta**

Lapselle ominaisia toimintatapoja ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin sisältyvä ilmaiseminen. Nämä toiminnan tavat on otettava huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksen muodossa. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapselle tulee antaa mahdollisuus monipuoliseen taidetoimintaan. Kasvattajan vastuulla taidetoiminnassa on ohjata ja mahdollistaa tekemistä, mutta sen tavoitteellisuus tulisi olla enemmänkin lapsesta kuin aikuisesta lähtöisin. Varhaiskasvatusympäristön tulisi olla pikemminkin taiteelliseen ilmaisuun kannustaja kuin sen rajoittaja. Merkittävää taiteen tekemisessä on myös sen dokumentointi ja esille laittaminen, jotta tehdyn tuotoksen arvostus välittyy myös lapselle. (Stakes 2005, 20–21; Karppinen 2009, 63–64.)

Varhaiskasvatuksessa luovien ja taidelähtöisten menetelmien tavoitteena on tuottaa positiivisia elämyksiä, kehittää aistitoimintaa ja herkkyyttä sekä auttaa lasta oppimaan oivallusten, kokemusten ja havaintojen kautta (Karppinen 2009, 58). Lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä taiteellisen kokemisen ja tekemisen kautta. Luovat kokemukset syntyvät musiikista, kuvallisesta työskentelystä, draamasta, kirjallisuudesta ja kädentaidoista. Luovissa menetelmissä kaikki on mahdollista ja leikisti totta ja mielikuvitusmaailma pääsee esiin. Taide on apuväline myös ihmisyyteen kasvamisessa ja kasvattamisessa. Esimerkiksi lapsen käyttäytymistä voidaan harjoitella roolileikkien ja kuviteltujen tilanteiden kautta. Taide voi toimia välineenä omien tunteiden tunnistamiseen ja tutkimiseen, tämä kuitenkin edellyttää vuorovaikutuksessa tapahtuvaa lapsilähtöistä toimintatapaa. (Stakes 2005, 23–24; Keltikangas-Järvinen 2010, 173; Pusa 2009, 74.)

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsi ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan toiminnan kautta. Myös lasten kanssa työskentelevien aikuisten on mahdollista päästä käsiksi lasten ajatteluun ja maailmaan havainnoidessaan lapsia. (Stakes 2005, 20.) Toiminnallisilla menetelmillä tarkoitetaan toimintaan ja tekemiseen liittyviä harjoitteita. Niillä pyritään vahvistamaan yksilön ja ryhmän oppimista ja toimintaa. Fyysinen tekeminen tuottaa myös ajatuksellista toimintaa. Toiminnallisissa menetelmissä oppiminen ei tapahdu valmista tietoa ja mallia tarjoamalla vaan niissä uskotaan, että yksilö tai ryhmä kykenee löytämään oman tavan käsitellä ja ratkaista asioita. Uusia näkökulmia muodostuu toiminnan synnyttämän prosessin kautta. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 30.)

Toiminnallisten harjoitusten kautta voidaan ottaa tarkasteluun käsittelemättömiä asioita, niitäkin joista ei uskalleta puhua. Asioille annetaan ulkoinen ilmaisu. Ulkoistaminen voidaan tehdä roolin avulla. Harjoituksista keskustelu mahdollistaa ratkaisujen soveltamisen arkeen. Monipuoliset harjoitukset antavat välineitä ja uusia tapoja pelkojen, riitojen ja muiden haasteellisten tilanteiden käsittelyyn. Asioita voidaan katsoa eri näkökulmista. Todellisuuden ja kuvitteellisuuden sekoituessa työskentely helpottuu, mielikuvitus lisääntyy ja uusien toimintamallien löytyminen helpottuu. Ratkaisujen löytyminen on lisännyt uskoa ryhmän kykyihin ratkaista pulmia ja vaikeuksia. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 30.)

Omassa opinnäytetyössämme luovat ja toiminnalliset menetelmät ovat merkittävässä asemassa, sillä ne ovat menetelminä ristiriitatilanteiden harjoitteluun. Valitsimme luovat ja toiminnalliset menetelmät toimintatavaksi useastakin syystä. Ensinnäkin oma kiinnostuksemme luoviin ja toiminnallisiin menetelmiin vaikutti niiden valikoitumiseen toimintaoppaan työvälineiksi. Toiseksi koimme, että lapsille nämä menetelmät ovat luontaisempia kuin pelkkä keskustelu tai kynäpaperi tehtävät. Lisäksi ajattelimme, että näiden menetelmien kautta lasten on helpompi lähestyä vaikeita asioita, kuten ristiriitatilanteita.

### 2.3 Kasvattajan tehtävä päiväkodissa

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kasvattajan tehtävänä on huolehtia lapsen hyvinvoinnin edistämisestä, vahvistaa lasten toiset huomioivia käytöstapoja ja auttaa lasta itsenäistymään. Tällä tuetaan lapsen sosiaalisten taitojen oppimista ja yrittämisen uskaltamista. Tämän päivän päiväkotimaailmassa työskentelevien aikuisten koulutustausta on hyvin kirjavaa. Sosiaali- ja terveysministeriö (2002) pitää kuitenkin suomalaisen päivähoidon henkilöstöä hyvin koulutettuna, joten kasvatustehtäviä päiväkodissa tekevät alan ammattilaiset. Kaikkia päiväkodissa työskenteleviä sitovat samat lasten kanssa työskenteleviä koskevat säännöt, sillä päiväkodissa työskentelevien roolia ja työnkuvaa määrittelee ulkoapäin lainsäädäntö. Tämän lisäksi työn tulisi noudattaa kunkin alan eettisiä periaatteita. Ohjaavina tekijöinä lastentarhanopettajan eettisissä periaatteissa on mainittu mm. YK:n ihmisoikeuksien julistus sekä Lapsen oikeuksien sopimus. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 2–3.)

Arki, jossa päiväkodin työntekijät työskentelevät, on välillä hektistä ja käytössä olevat resurssit voivat henkilökunnasta riippumattomista syistä olla ajoittain puutteellisia. Jo vuonna 2002 Sosiaali- ja terveysministeriön taholla on oltu huolestuneita lapsiryhmien suuruudesta, henkilöstömäärän mitoituksesta ja lasten erityisen tuen tarpeeseen vastaamisesta. Henkilöstön sijaisjärjestelyt eivät ole olleet riittäviä ja levottomuutta on lisännyt aikuisten ja lasten vaihtuvuus. Samat haasteet esiintyvät tiedotusvälineiden keskusteluissa yhä tänäkin päivänä. Tämän lisäksi uutta huolta ovat aiheuttaneet päiväkotien tilat ja sisäilmaongelmat, joista niin ikään on uutisoitu tiedotusvälineissä. Myös itse olemme huomanneet päiväkotien kamppailevan näiden ongelmien kanssa päiväkotiharjoittelujen yhteydessä sekä tätä opinnäytetyötä tehdessämme.

Päiväkodin arjessa aikuisen tehtävänä on luoda myönteinen ilmapiiri, jossa lapsi voi kokea osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Lapsi tarvitsee kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta ja välittämisestä, jotta ilmapiiri oppimiselle olisi myönteinen. (Stakesin 2005, 16; Repo 2013, 21). Lastentarhanopettajat itse ovat sitä mieltä, että lapset huomioon ottava kasvatustavoitteena päiväkotityössä. He korostavat lapsen yksilöllistä huomioimista ja

kuulemista sekä lasten mielipiteiden huomioimista. (Rouvinen 2007, 128, 130.) Tämä on jonkin verran ristiriidassa Holkeri-Rinkisen (2009) tekemän tutkimuksen kanssa, jonka mukaan päiväkodissa kilpailu aikuisen huomiosta on kovaa. Riittävät henkilöstöresurssit eivät välttämättä takaa sitä, että lapsi saa yhteyden aikuiseen. (Holkeri-Rinkisen 2009, 216.)

Pedagoginen vastuu päiväkodin arjessa on lastentarhanopettajilla, mutta heidän rinnallaan työskentelee mm. lastenhoitajia ja lähihoitajia, eikä rajanveto työtehtävien määräytymisessä ole aina täysin selkeää. Päiväkodeissa työskentelevät lastentarhanopettajat pohjaavat ammattiosaamisensa pedagogisiin taitoihin ja tietoon lapsen kehityksestä, kun taas hoivapuolen koulutuksen saaneet, esimerkiksi lastenhoitajat ovat koulutuksessaan painottuneet hoidon, hoivan ja huolenpidon osaamiseen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 29, 40–51). Päiväkodin arjessa pedagogiset ratkaisut heijastavat osittain nykyistä konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppimisprosessi nähdään yksilöllisenä ja aktiivisena oman tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatuksena on lapsilähtöisyys. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 56.)

Lastentarhanopettajat, joilla on päävastuu pedagogisista ratkaisuista, pitävät tärkeimpänä pedagogisena menetelmänä leikkiä. He uskovat leikin tukevan monipuolisesti oppimista. Lisäksi lastentarhanopettajat arvostavat toiminnallisuutta sekä mallioppimista, joilla he näkevät merkitystä mm. arjen toimintojen sekä käytöstapojen oppimisessa. (Rouvinen 2007, 138–141.) Päiväkotiympäristössä aikuisen pedagogista osaamista vaatii myös taito suunnitella toimintaa ja luoda ympäristö, jossa lapsi voi toimia itselleen ominaisella tavalla (Stakes 2005, 17). Lastentarhanopettajat kokevatkin olevansa enemmän toiminnan ohjaajia ja oppimisen tukijoita kuin varsinaisia opettajia. Toisaalta he näkivät roolinsa olevan myös toiminnan määrittelyssä, sillä usein toiminta kuitenkin pyritään toteuttamaan aikuisen suunnitelman mukaisesti. (Rouvinen 2007, 134.) Myös Holkeri-Rinkinen (2009, 226) on havainnut tutkimuksessaan saman ilmiön sillä hänen mukaansa päiväkodissa aikuiset päättävät asioista, vaikka lapset kritisoisivatkin aikuisen toimintaa.

Päiväkodin aikuisten vuorovaikutustaidoilla on niin ikään merkitystä toimivan oppimisympäristön luomisessa. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan hyvät ihmissuhteet ja vuorovaikutus ovat onnistuneen oppimisen lähtökohta (Stakes 2005, 18). Repo (2013) puolestaan korostaa aikuisen sensitiivisyyttä hyvän oppimisympäristön luomisessa. Hänen mukaansa lapsen kuuleminen ja keskustelu ovat tehokkaimpia keinoja lasten ongelmatilanteiden selvittämisessä. Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan aikuiset käyttävät paljon valtaa vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa. Myös lastentarhanopettajat itse ovat sitä mieltä, että päiväkodin arki vaatii heiltä vallan käyttöä. Heidän mielestään valtaa käytetään paljon sääntöjen kautta ja usein niillä pyritään turvallisuuden takaamiseen ja tilanteiden hallintaan. (Rouvinen 2007, 135.)

Päiväkodin arki sisältää paljon erilaisia tilanteita, jossa aikuinen ja lapsi ovat vuorovaikutuksessa. Päiväkodin arjessa aikuisen tehtävänä on estää kaaoksen syntymistä hallitsemalla monia yhtä aikaa tapahtuvia tai nopeatempoisia toisiinsa seuraavia toimintoja. Aikuisen on toimittava auktoriteettina, mutta myös ystävällisenä ja turvallisena henkilönä, joka sekä johtaa että ohjaa vuorovaikutusta ja arjen rutiineja. (Holkeri-Rinkinen 2009, 21, 212.) Stakesin (2005, 16) mukaan varhaiskasvatuksen alueella työskentelevältä aikuiselta vaaditaankin sitoutuneisuutta sekä herkkyyttä ja kykyä vastata lapsen tarpeisiin ja tunteisiin. Aikuisen olisikin tärkeää tiedostaa omaan kasvatustyöhönsä vaikuttavat arvot ja eettiset periaatteet, jotta hän kykenisi vastaamaan näihin työn asettamiin vaatimuksiin.

## **2.4 Lapsen arki päiväkodissa**

Lasten arki päiväkodissa on hyvin jäsenneiltyä ja rytmitettyä. Lapset on päiväkodin arjessa jaettu mahdollisten ikäryhmien mukaisiin lapsiryhmiin. Joissakin tapauksissa lasten päivittäinen hoitoaika määrittelee, mihin ryhmään lapset kuuluvat. Jaottelu eri ryhmiin saattaa aiheuttaa suuressa päiväkodissa sen, etteivät lapset pääse välttämättä tekemisiin muiden ryhmien lasten kanssa. (Puroila 2002, 114–116.) Päiväkodin piha-alueet saattavat niin ikään erotella eri-ikäiset lapset toisistaan, jolloin vuorovaikutusta pienten ja isojen lasten välillä ei pääse

syntymään. Tämä ei välttämättä ole kuitenkaan hyvä asia, sillä lasten olisi tärkeää oppia olemaan monenikäisten ja monenlaisten lasten kanssa. (Repo 2013, 128–129.)

Päiväkotiympäristössä lapsen päivä rakentuu aikataulutettujen toimintojen ympärille. Osa toiminnoista on määritelty päiväkodin rutiineissa toistuviksi ja ohjatuiksi. Arki täyttyy erilaisista siirtymätilanteista, joissa mennään toiminnoista toiseen. Koko lapsiryhmän hallinta on usein hankalaa, joten ryhmät jaetaan toistuvasti pienempiin osiin siirtymätilanteissa. Päiväkotielämässä käytetään jonoja tai lapset saavat siirtyä toiminnosta toiseen yhden tai muutaman lapsen ryhmässä. (Purola 2002, 99.) Siirtymätilanteet saattavat kuitenkin ahdistaa lasta, sillä niissä lapsi voi kokea epävarmuutta ja hallinnan menetyksen tunnetta. Toiminnosta toiseen siirryttäessä lapsi saattaa viivytellä, häiritä, vaellella tai olla omisissa maailmoissaan. Siirtymisen ahdistusta helpottaa siirtymätilanteiden ennustettavuus, toistuvuus, rutiinit ja järjestys. (Välivaara 2010, 11.)

Lapsen arkeen päiväkodissa sisältyy ohjatun toiminnan ohella myös vapaata leikkimistä ja toimintaa. Lapsen näkökulmasta katsottuna leikillä on suuri merkitys lapsen taitoja kehittävänä toimintana. Leikin kautta on mahdollista luoda turvallinen toimintaympäristö, jossa uusia asioita käsitellään leikin keinoin ja niihin yhdistetään erilaisia toimintamenetelmiä. Leikin kautta lasten käyttöön siirtyy myös toimintamalleja, joita he voivat soveltaa arkeen. Lapsi mm. pääsee kehittämään leikkiessä sosiaalisia taitojaan ja tunnetaitojaan. Leikkitaidoilla ja niiden kehitymisellä on merkitystä niin lapsen sujuvan arjen, tulevaisuuden kuin myös tavoitteellisen kasvatuksen näkökulmasta. (Parham 2008, 12; Swinth & Tanta 2008, 303.)

Lasten leikkiminen ja vapaa toiminta tulisi nähdä osana kasvatus- ja opetustoimintaa, sillä sen merkitys lapsen kehitykselle on lähes yhtä merkittävä kuin syöminen ja nukkuminen. Se miten lapsen leikkiin suhtaudutaan, riippuu kuitenkin paljon ympäristöstä ja toimintakulttuurista. Päiväkodin arjessa voidaan vapaata leikkiä joutua rajaamaan, jolloin luovuus lapsen leikissä niin ikään rajoittuu. Lasten oppimisen ja kehityksen näkökulmasta leikki tulisikin mahdollistaa siten, että siitä saataisiin lapsille mahdollisimman positiivisia kokemuksia. Teh-

dyissä tutkimuksissa on huomattu, että myönteisillä leikkikokemuksilla lapsuudessa on vaikutusta myöhempään koulupärrjäämiseen. Positiiviset leikkikokemukset esimerkiksi tukevat lapsen itsetuntoa, parantavat hänen sosiaalisia taitojaan sekä vaikuttavat myönteisesti kognitiivisten taitojen kuten ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen. (Swinth & Tanta 2008, 303, 306.)

### **3 Ristiriitatilanteet osana 5-vuotiaan lapsen sosiaalista vuorovaikutusta**

#### **3.1 5-vuotias lapsi**

Opinnäytetyössämme kohderyhmänä olivat erään joensuulaisen päiväkodin viisivuotiaat lapset. Viisivuotias lapsi alkaa hakeutua entistä enemmän tekemisiin ikätovereidensa kanssa ja halu olla ystävä sekä saada muilta hyväksyntää on suuri. (Aro 2011a, 27; Cacciatore 2007, 115.) Lapsen onkin tärkeää ennen kouluikää päästä kartuttamaan vuorovaikutustaitojaan vertaisryhmänsä kanssa, sillä hänen on opittava jakamista, sääntöjen noudattamista ja toisten huomioimista sekä vastavuoroisuutta. (Poikkeus 2011, 81.)

Kaverisuhteissa viisivuotias tarvitsee vielä aikuisen tukea, jotta hän selviää eteen tulevista haasteellisista tilanteista ja oppii yleisesti hyväksyttäviä tapoja olla vuorovaikutuksessa. Erilaiset tappelut ja riidat kaverisuhteissa ovat tässä iässä tyypillisiä. Aikuisen tehtävänä onkin auttaa ristiriitojen selvittelyssä kuuntelemalla ja etsimällä ratkaisua. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2010, 4, 20–21; Cacciatore 2007, 115.) Vuorovaikutus muihin lapsiin tapahtuu pitkälti leikin kautta ja leikki suuntautuu entistä enemmän sosiaaliseen toimintaan. Pikkulapsi-iän rinnakkaisleikki vaihtuu yhteisleikiksi muiden lasten kanssa, jossa roolileikeillä, sääntöleikeillä ja mielikuvituksella on paljon tilaa. (Lehtovirta, Huusari, Peltola & Tattari 1997, 155.)

Viisivuotias lapsi alkaa jo ymmärtää, että ihminen toimii tunnetilojensa ja halujensa kautta ja että kaikki eivät ole samaa mieltä asioista. Hänen oma käyttäy-



tymisensä on siirtymässä ulkoisesta säätelystä sisäiseen säätelyyn, jolloin lapsi alkaa itse pohtia, kuinka eri tilanteissa olisi sopivaa tai tarkoituksenmukaista käyttäytyä. (Aro 2011a, 25, 27.) 5-vuotiaan lapsen tunne-elämä on ailahtelevaa ja ikävien tunteiden tunnistaminen ja käsittely vaatii aikuisen apua (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2010, 12). Tunnetaitoja viisivuotias harjoittelee todellisissa elämäntilanteissa, mutta myös oman mielikuvituksensa ja roolileikkien kautta (Aro 2011a, 27). Tämän ikäinen lapsi tunnistaa jo itsensä yksilönä ja alkaa myös hahmottaa, miltä muista tuntuu. Hän on siirtymässä pois minäkeskeisestä ajattelusta ja mielihyvän ohjaavuudesta, kohti empatiaa ja vastavuoroisuutta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 149–151.)

Lapsen moraalitieteellinen kehitys sosiaalisissa tilanteissa. Saatujen kokemusten sekä muuten tapahtuvan oppimisen kautta lapsi oppii erottamaan oikean ja väärän sekä toden ja valheen välisen eron. (Lehtovirta ym. 1997, 118–119.) Viisivuotias alkaa käsittää sääntöjen merkityksen, mutta tarvitsee myös mahdollisuuden tulla kuulluksi omassa mielipiteissään. Aikuisen asettamia sääntöjä saatetaan kyseenalaistaa epäoikeudenmukaisina, sillä lapsi pyrkii oikeudenmukaiseen kohteluun kaikissa tilanteissa. Kuitenkin viisivuotiaalla alkaa olla jo kyky ymmärtää syy-seuraussuhteita, joten sääntöjen perustelevuus tätä kautta voi helpottaa asiaa. Tässä ikävaiheessa lapsi alkaa kyetä arvioimaan omaa ja toisten toimintaa ja voikin olla hyvin kriittinen muiden toiminnan suhteen. Lapsi voi ottaa kärkevästi kantaa asioihin, jotka riitelevät hänen omien arvojensa ja ihanteidensa kanssa. Omasta väärästä käytöksestään 5-vuotias tuntee helposti syyllisyyttä. Anteeksi pyytämisen taitoa hän harjoittelee edelleen ja oppii sen parhaiten aikuisen esimerkistä. (Aaltonen ym., Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008, 16; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2010, 13–14, 17; Keltikangas-Järvinen 2010, 151; Cacciatore 2007, 115.)

Viisivuotias lapsi pitää paljon erilaisesta puuhastelusta sekä hänelle annetuista tehtävistä, kuten kotitöistä. Hän on innokas opettelemaan uusia asioita ja leikkejä sekä haastamaan itseään niin erilaisissa liikunnallisissa toiminnoissa kuin myös erilaisissa ongelmanratkaisutehtävissä. Myös erilaisten materiaalien kanssa toimiminen ja satujen kuuntelu ja lukeminen ovat tämän ikäiselle lapselle mieluista tekemistä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2010, 7–12; Aro 2011a,

27.) Toiminnassaan tämän ikäinen lapsi on itsenäinen ja omatoiminen ja hän pystyy jo sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin (Aaltonen ym., 2008, 11–12).

### 3.2 Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Toisten kanssa toimeen tuleminen ja siihen liittyvät ristiriidat ovat opinnäyte-työssämme keskeisessä asemassa. Kyky hallita ristiriitatilanteita kulkee käsi kädessä sosiaalisten tilanteiden hallinnan kanssa. Sosiaalisesti taitava ihminen osaa analysoida ja ymmärtää sosiaalisia tilanteita sekä toisia ihmisiä. Oleellise-na osana taitavaan sosiaaliseen käyttäytymiseen kuuluu myös kyky ratkaista sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviä ongelmia. (Keltikangas-Järvinen 2012, 8-9, 49–50; Isokorpi 2004, 19–23, 28–31.) Lapsi, joka on saanut myönteisiä koke-muksia sosiaalisissa tilanteissa toimimisesta, kykenee paremmin ymmärtämään tilannetta. Sosiaalisissa tilanteissa saatu hyväksyntä myös helpottaa tulevai-suudessa uusiin tilanteisiin sopeutumista, sekä lisää lapsen itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihin. (Muhonen, Lallukka & Turtiainen 2009, 27.)

Tämän päivän toimintakulttuuri päiväkodeissa on usein hyvin hektistä, jolloin lasten sosiaalisten taitojen vahvistamiselle ei välttämättä ole paljonkaan aikaa. Monesti lapset joko osaavat tai eivät osaa toimia vertaisryhmässään. Sosiaalis-ten taitojen aktiivisen kehittämisen sijasta lasten taidot kehittyvät onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Pahimmassa tapauksessa lapselle jää tämän vuok-si hyvin negatiivinen kuva itsestään sosiaalisena toimijana. Rouvisen (2007, 97, 136–137) tutkimuksessa lastentarhanopettajat olivat kiinnittäneet huomiota sii-hen, etteivät kaikkien lasten sosiaaliset taidot olleet riittäviä lapsiryhmässä toi-mimiseen. Lastentarhanopettajat myös näkivät tärkeänä tehtävänään sosiaalis-ten taitojen harjaannuttamisen päiväkodissa.

Lapsen sosiaalinen kehitys ja sosiaaliset taidot pohjautuvat hänen varhaisiin kokemuksiinsa. Varhainen kiintymyssuhde on perusta sosiaaliselle kehitykselle, ja sitä kautta lapsi oppii luottamaan ja toimimaan yhdessä toisten kanssa. En-simmäisen vuoden aikana saadut kokemukset vuorovaikutuksesta ja arvoste-tuksi tulemisesta luovat perustaa lapsen käsitykselle ihmisten välisestä vuoro-

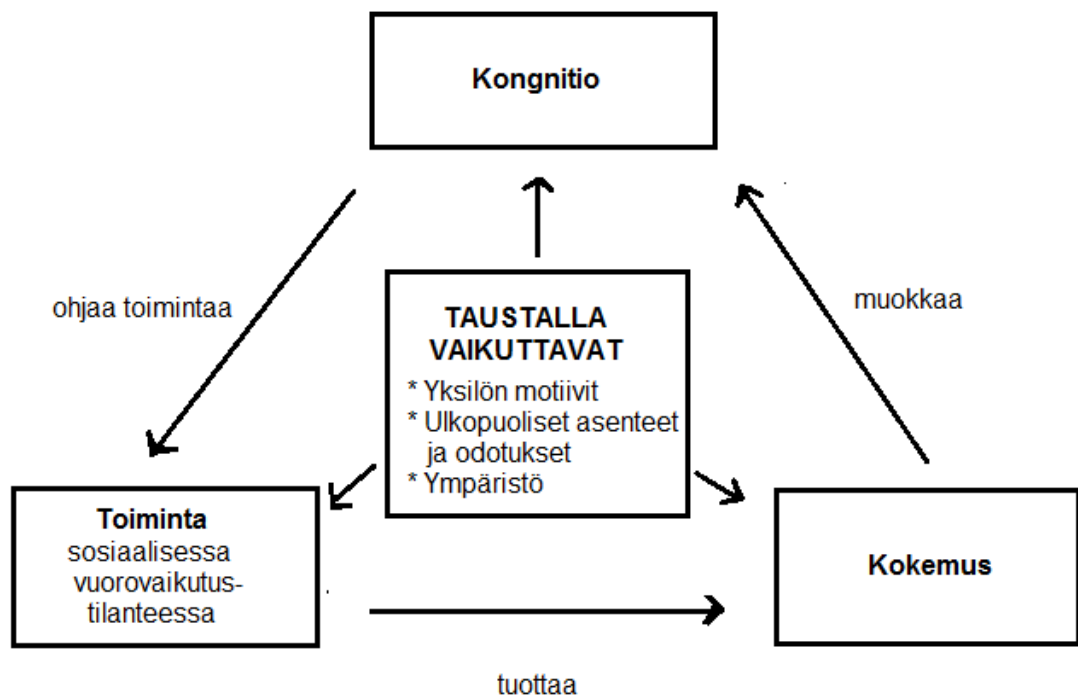
vaikutuksesta ja sen toimivuudesta. Näin lapsi alkaa pikkuhiljaa muodostaa käsitystä itsestään sosiaalisena olentona ja omaksuu ympäristön tarjoamia toimintamalleja vuorovaikutustilanteisiin. (Keltikangas-Järvinen 2012, 7, 43.)

Vanhempien lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen kohdalla Popov (2010, 15–17) puhuu positiivisten hyveiden merkityksestä itsetunnolle ja sitä kautta taitojen omaksumiselle. Tällä tarkoitetaan sitä, että lasten toimintaa tarkastellaan positiivisuuden näkökulmasta. Hyvin tehdyistä asioista kehutaan ja lasten hyviä ominaisuuksia pyritään vahvistamaan sanallisella ilmaisulla. Tavoitteena on positiivisen palautteen kautta muokata lasten toimintaa haluttuun suuntaan ja kohottaa lapsen itsetuntoa. Positiivisella palautteella ja hyvällä itsetunnolla nähdään olevan suora yhteys sosiaalisten taitojen kehittymiseen, sillä itseensä uskova ihminen voi luottaa myös taitoihinsa hallita sosiaalista tilannetta ja kanssakäymistä. Saadut positiiviset kokemukset ruokkivat uutta toimintaa ja vahvistavat ihmisen käsitystä sopivista toimintamalleista. (Mattila 2012, 91; Salmivalli 2005.)

Lapsen sosiaaliset taidot ovat opittuja. Sosiaalista käytöstä ohjaavat pitkäkestoiseen muistiin tallentuneet mallit sosiaalisissa tilanteissa toimimisesta ja toisaalta myös itse sosiaalisessa tilanteessa havaitut vihjeet. (Keltikangas-Järvinen 2010, 121; Salmivalli 2005, 106.) Sosiaalisten taitojen oppimisprosessi on monivaiheinen. Aluksi lapsen tulee kyetä tiedostamaan sosiaalinen tilanne ja etenemään tietoisuudesta toimintaan ja taitojen kehittyessä myös toiminnan arviointiin. (Salmivalli 2005, 183.) Kun puhutaan lasten sosiaalisista taidoista, on otettava huomioon, etteivät kaikkien samaan ikäryhmään kuuluvien lasten taidot ole samanlaisia. Ympäristöllä on suuri merkitys siihen, millaisiksi lasten taidot ovat päässeet kehittymään ja sitä kautta siihen, kuinka lapset käyttävät vuorovaikutusta sosiaalisissa tilanteissa. (Aro 2011b, 11; Poikkeus 2011, 82–85.)

Sosiaalisista taidoista puhuttaessa puhutaan usein myös sosiaalisesta kompetenssista, joka muodostuu sosiaalisista taidoista, sosiokognitiivisista taidoista ja henkilön yksilöllisistä ominaisuuksista. Kognitiot ohjaavat sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa käyttäytymistä, mistä saadut kokemukset vastaavasti muok-

kaavat yksilön kognitioita (kuvio 1). Sosiaalisen tilanteen käsittely etenee vaiheittain havainnoinnista, kontekstin arviointiin ja tavoitteiden asetteluun. Tavoitteiden asettelun jälkeen yksilö voi muodostaa tai hakea muististaan sopivan toimintastrategian tavoitteeseen pääsemiseksi ja toteuttaa toiminnan strategian mukaisesti. Sosiaalisessa tilanteessa toimintaa ja vuorovaikutusta ei kuitenkaan voida ottaa erilleen ympäristöstään. Sosiaaliseen tilanteeseen vaikuttavat yksilön omat motiivit ja myös ulkopuolelta tulevat odotukset ja asenteet. Olemassa olevien taitojen ja tietojen pohjalta lapsi arvioi ja toimii tilanteessa ikätasonsa ja kehityksensä mukaisesti huomioiden ympäristön asettamat odotukset sekä omat motiivinsa. Toiminnan seurausten perusteella lapsen käsitys itsestään sosiaalisena toimijana joko vahvistuu tai heikkenee. Kokemuksensa pohjalta hän voi muokata aikaisemmin oppimiaan toimintamalleja tai lisätä niitä valikoimiinsa. (Salmivalli 2005, 73–74, 87.)



Kuvio 1. Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittyminen (mukaillen Salmivalli 2005, 73–74, 80, 87; Aro 2011a, 29–30).

Huomion arvoista on kuitenkin se, etteivät lapsen arviot omasta toiminnastaan sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa ole aina täysin luotettavia. Kognitiivisten taitojen taso vaikuttaa lapsen kykyyn havainnoida lähtötilannetta sekä tehdä tämän pohjalta sopivia päätelmiä. Sosiaalisesti taitavalla lapsella voi olla muistissaan useita erilaisia toimintamalleja, mutta taidoiltaan heikompi lapsi voi yrittää pärjätä tilanteessa kuin tilanteessa samankaltaisilla keinoilla. (Salmivalli 2005, 80.)

Sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta empatian ja minäkuvan kehittymisellä on merkitystä. Empatia syntyy varhaisissa ihmissuhteissa, kun lapsi näkee kuinka ihmisen ulkoinen käyttäytyminen heijastaa hänen sisäisiä tilojaan. Lapsen käsitys omasta itsestään alkaa kehittyä kolmannen ikävuoden aikana. Minäkuvalla on suuri merkitys psyykkisen itsenäisyyden ja itsemääräämisen tunteiden kehittymiseen. (Keltikangas-Järvinen 121–137, 143–148.) Kun lapsi oppii, etteivät toiset tunne samoin kuin hän, voi lapsi asettua toisen asemaan ja pohtia tilanteen merkitystä toisen ihmisen kannalta (Poikkeus 2011, 82). Tämä on sosiaalisten tilanteiden hallinnan kannalta tärkeää, sillä tällöin lapsi alkaa prosessoida sosiaalista tilannetta monesta näkökulmasta. Lopulliseen toimintaan tilanteessa voi silloin vaikuttaa lapsen oma halu ja motiivi sekä vastaavasti käsitys siitä, miten muut hänen toimintansa voivat kokea.

Myös kaveritaidot sisältyvät sosiaalisiin taitoihin ja näkyvät lasten toimiessa vertaisryhmässä. Kaveritaitoihin kuuluvat kyky toimia toisten kanssa, omien mielipiteiden ja tunteiden ilmaiseminen sekä kyky ratkoa rakentavasti vertaisryhmässä esille tulevia ristiriitatilanteita. (Muhonen, Lallukka & Turtiainen 2009, 26.) Kronqvistin (2001, 63, 75) mukaan lapsen taitojen kehittymisen kannalta olisikin tärkeää, että lapsi saisi harjoitella sosiaalisia taitojaan vertaisryhmässään ja pyrkiä yhdessä muiden kanssa löytämään ratkaisuja pulmatilanteisiin. Lasten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tulisikin keskittyä pelkkien sosiaalisten taitojen sijasta myös siihen, millaisia tavoitteita lapset asettavat vertaissuhteille ja millaisilla tavoilla niihin pyritään. Pahimmassa tapauksessa Kronqvistin mukaan vääränlaiset lähestymistavat voivat johtaa torjutuksi tulemiseen ja pitkässä juoksussa lapsen syrjäytymiseen vertaisryhmästään. Tässä mielessä voisi pää-

tellä aikuisen ohjauksen ja tuen olevan tärkeä tekijä lasten sosiaalisten taitojen harjoittelussa.

Koska sosiaaliset taidot ovat opittuja, voi niitä myös määrätietoisesti harjoitella. Puutteellisia taitoja voi harjaannuttaa ja vääränlaisista opituista malleista voidaan oppia pois erilaisten menetelmien avulla. Sosiaalisten taitojen opetteluun on olemassa valmiita interventiomalleja, joissa korostetaan mallioppimista ja hyväksytyin käytöksen vahvistamista. Taitoja voidaan harjoitella etukäteen esimerkiksi draaman keinoin, mutta keskeisintä on vahvistaa toimintaa arjen tilanteissa ja antaa niissä onnistumisista myönteistä palautetta. (Salmivalli 2005, 183; Cantell 2010, 48.) Furmanin (2003, 25–26, 168–169) mukaan puutteellisia taitoja ei tulisi nähdä ongelmien näkökulmasta, vaan pikemminkin korostaa sitä, mitä lapsen tulisi oppia. Hänen mukaansa osaamisen ja edistymisen huomioiminen positiivisella palautteella tai palkkiolla motivoi ja auttaa lasta oppimaan. Tärkeää on kuitenkin ennen opetteluun aloittamista se, että lapsi ymmärtää, miksi jonkin taidon harjoittelu ja oppiminen on hänen itsensä kannalta tärkeää.

### **3.3 Ristiriitatilanteet ja niiden käsittely**

Sosiaalisia ristiriitatilanteita esiintyy ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jolloin jokin tilanteeseen liittyvä asia aiheuttaa jännitteitä ihmisten välille. Jokaisella tilanteessa olijalla on omat keinonsa käsitellä tätä jännitettä ja tällöin ristiriitatilanne voi joko johtaa positiiviseen tai negatiiviseen muutokseen. Lasten kanssa ristiriitatilannetta käsitellessä tulisi luoda turvallinen ja myönteinen ilmapiiiri, jossa ristiriitatilanteen käsittely yhteistyössä muiden kanssa mahdollistuu. Lasten olisi hyvä tietää, että ristiriidat kuuluvat osana elämään. Ristiriitatilanteiden ratkominen ja erilaisten näkemysten käsittely kehittävät lapsen ajattelua. Tämän havaitsi aikanaan myös Piaget, jonka mukaan vertaissuhteissa tapahtuvat konfliktit ovat merkityksellisiä lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Ristiriitojen ratkominen on myös osa sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Ristiriitatilanteisiin liittyy usein paljon tunteita ja sen vuoksi niiden ratkaiseminen ei ole helppoa. (Isokorpi 2004, 107–109; Salmivalli 2005,

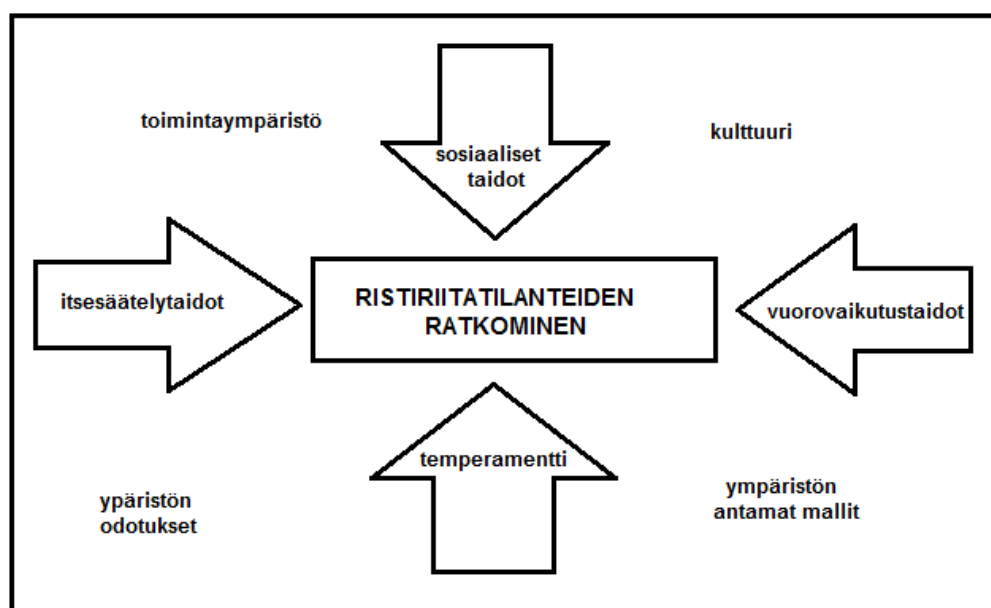
17; Kronqvist 2001, 70.) Tunteiden hallinnalla voitaisiinkin nähdä olevan suuri merkitys matkalla kohti taitavaa ristiriitatilanteiden käsittelyä.

Ristiriitojen käsittely on prosessin omaista ja siinä tulee huomioida kaikki osapuolet. Käsittely etenee aina ongelman toteamisesta, ongelman tiedostamiseen ja siihen liittyvien tunteiden läpi käymiseen ja ilmaisemiseen. Käsittelyn loppuvaihe koostuu ratkaisun etsinnästä ja kompromissin tai uuden päätöksen tekemisestä. Koko prosessi pitää sisällään niin älyllisen ajattelun kuin myös tunteet. Onnistuessaan ristiriitatilanteen ratkaiseminen tyydyttää kaikkia prosessiin osallistuneita, mutta se edellyttää sitä, että jokaisen osapuolen näkemyksiä on kuultu ja ne on huomioitu. (Isokorpi 2004, 110, 119.) Revon (2013, 130) mukaan pienten lasten ristiriitojen selvittelyssä tarvitaan aluksi aina aikuista apuun, sillä lasten sosiaaliset taidot eivät ole vielä riittävän kehittyneet ristiriitojen ratkomiinseen itsenäisesti. Lapsi ei siis voi oppia ratkomaan ristiriitoja ellei hänelle ensin opeteta oikeita tapoja niiden selvittämiseen.

Ristiriitatilanteita ja niissä selviämistä on vaikeaa erottaa erikseen sosiaalisista taidoista sekä vuorovaikutuksesta. Ristiriitatilanteet ovat osa vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaidot vuorostaan sisältyvät ihmisen sosiaaliseen kanssakäymiseen ja edellyttävät sosiaalisia taitoja. Oleellinen osa vuorovaikutustaitoja on myös tunteiden hallinta, mitä ohjaavat ihmisen itsesäätelemekanismit. Itsesääteleyllä on merkitystä hyvien vuorovaikutustaitojen omaksumisessa. Itsesääteilyn avulla ihminen hallitsee tunteitaan ja halujaan sekä säätelee suorituksiaan, impulssejaan ja ajatuksiaan. Itsesääteleyllä on siis suuri merkitys ihmisen toiminnanohjauksellisiin taitoihin. (Ahonen 2011, 6.)

Karkeasti ottaen voitaisiin siis sanoa, että ristiriitatilanteiden ratkaisutaitoihin vaikuttavat monet tekijät (kuvio 2). Sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, miten sosiaalisiin tilanteisiin suuntaudutaan, hakeudutaan ja miten tilanteissa tulevia viestejä tulkitaan. Vuorovaikutustaidot ohjaavat sitä, miten ihminen ilmaisee itseään sosiaalisessa tilanteessa ja miten hän ymmärtää muiden antamat viestit sekä kuinka hän toimii tilanteessa. Itsesääteleytaitojen merkitys ristiriitatilanteissa tulee esille siinä, miten hyvin ihminen kykenee hallitsemaan toimintaansa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Toisin sanoen kuinka ihminen hallitsee niin

yleistä käyttäytymistään kuin myös impulsiivista tunteiden hallintaa. Näiden edellä mainittujen tekijöiden lisäksi merkitystä on vielä ihmisen temperamentilla, joka jokaiselle tyypillisenä ominaispiirteenä on melko pysyvä ja määrittelee esimerkiksi ihmisen impulsiivisuutta tai tunteikkuutta. Näiden ihmisen sisältä tulevien tekijöiden lisäksi ulkoapäin vaikuttavia tekijöitä ristiriitatilanteissa näyttäisivät olevan itse toimintaympäristö sekä ympäristön ja kulttuurin tuomat esimerkit, mallit sekä odotukset (Aro 2011b).



Kuvio 2 Ristiriitatilanteiden ratkaisuun vaikuttavat tekijät (mukaillen Aro 2011a; Poikkeus 2011).

Tunteiden säätelyn ja muut itsesäätelyn keinot rakentuvat ihmisen kehittyessä ja ollessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppiakseen pärjäämään ristiriitatilanteissa on ihmisen kyettävä myös hallitsemaan vaikeita tunteita kuten pettymystä ja vihaa. Mikäli näiden tunteiden säätelyssä ja niistä kumpuavan toiminnan säätelyssä on puutteita, on lapsen vaikeaa selvitä haastavista sosiaalisista tilanteista kuten ristiriitatilanteista ja kiusaamisesta. Pahimmillaan itsesäätelyn vaikeudet voivat johtaa sosiaalisten taitojen ja kaverisuhteiden ongelmiin. (Poikkeus 2011, 94–97.)



Kun ihminen kykenee säätelmään hyvin omia tunteitaan, on hänen mahdollista päästä palkitsevaan vuorovaikutukseen muiden kanssa. Vygotskin mukaan itsesäätely muovautuu lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin ympäröivä kulttuuri välittää lapselle oman yhteisön tiedot ja taidot siitä, miten missäkin tilanteessa on hyväksyttävää toimia. Itsesäätelytaitojen nähdään olevan tärkeitä nimenomaan sopimattomien ja ristiriitaisten impulssien hallinnassa, sillä ne auttavat lapsia selviytymään haastavistakin vuorovaikutustilanteista sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. (Aro 2011b 10–11, 15–16.)

Opinnäytetyössämme olemme ottaneet ennaltaehkäisevän näkökulman ristiriitatilanteiden ratkomiseen. Hyödynnämme Popovin (2010, 16–19) näkemystä positiivisten hyveiden vahvistamisesta. Mielestämme Popovin ajatusmalli lapsen hyvien puolien esille tuomisesta ja toiminnan tukemisesta sekä ohjaamisesta positiivisen huomioinnin kautta tukee paremmin lapsen sosiaalisten taitojen oppimista kuin jatkuva käskeminen ja kieltäminen. Popov on kehittänyt ajatuksen The Virtues Project toimintamallissa, jossa on pyritty saamaan aikaan työrauhaa kouluympäristöön ja vahvistamaan oppilaiden ja opiskelijoiden hyvää käytöstä. Toimintamalli pohjautuu viiteen toimintamenetelmään, joista keskeisessä roolissa ovat ohjaajan tuki, hyveiden hyödyntäminen, toiminnan vahvistaminen ja korjaaminen sekä opettavien hetkien tunnistaminen. Taustalla vaikuttavat lisäksi selkeiden rajojen määrittely sekä yhteishengen kunnioittaminen.

Kasvatusmaailmassa puhutaan tänä päivänä myös positiivisesta vahvistamisesta, mikä osaltaan vastaa Popovin ajatuksia. Siinä pyritään vahvistamaan lapsen positiivista käyttäytymistä samanaikaisesti kun negatiivista käytöstä torjutaan. (Suhonen 2006, 7.) Tutkimuksissa on todettu, että lasten heikot vuorovaikutustaidot päiväkotiyksikössä voivat ennustaa heikkoja sosiaalisia taitoja myös kouluikäisessä. Tutkimuksissa on niin ikään kuitenkin havaittu, että kehitykseen voidaan vaikuttaa lähiympäristön ja harjoitusten kautta. (Poikkeus 2011, 82.) Tämä tukee siis myös oman opinnäytetyömme ajatusta siitä, että ristiriitatilanteiden harjoittelulla etukäteen on merkitystä lapsen sosiaalisiin taitoihin. Mikäli ristiriitatilanteita ja niissä tarvittavia vuorovaikutustaitoja voidaan tukea jo päiväkotiympä-

päristössä, voi se helpottaa lapsen asemaa tulevissa lapsiryhmissä ja helpottaa esimerkiksi koulumaailmaan sopeutumista.

#### **4 Sosiaalsiin taitoihin liittyvät tutkimukset ja hankkeet**

Lapsen sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot sekä toimeen tuleminen vertaisryhmässä ovat keskeisessä asemassa opinnäytetyössämme. Näitä samoja aihepiirejä on käsitelty paljon erilaisissa tutkimuksissa ja myös hankkeita lasten sosiaalisten taitojen sekä konfliktien ratkaisutaitojen parantamiseksi on kehitetty. Koulumaailmassa on Suomessa ollut jo 90-luvun alusta saakka käytössä erilaisia interventiomalleihin pohjautuvia hankkeita ja ohjelmia, joiden tavoitteena on ollut parantaa lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Tällainen on ollut esimerkiksi Lions Quest ohjelma, jossa pyritään erilaisten toiminnallisten ja draamallisten menetelmien kautta vaikuttamaan lasten tunneilmaisuun, ryhmässä toimimiseen sekä ristiriitojen ratkaisuun. Ohjelman pohjalta on myös tehty tutkimus, jossa todettiin siitä olleen hyötyä lasten ryhmätaitojen kehittymisessä sekä tunneilmaisun ja avoimen vuorovaikutuksen kehittymisessä. Myös opettajat kokivat saaneensa ohjelman kautta uutta otetta ryhmän hallintaan sekä uusia työmenetelmiä arkityöhönsä. (Kuusela & Lintunen 2010, 126–129, 134.)

Osa sosiaalisia taitoja kehittävästä hankkeista on laajentunut käsittämään myös päiväkotimaailmaa. Esimerkiksi Askeleittain -ohjelmalla pyritään kehittämään päiväkotikäisten ja kouluikäisten lasten tunne- ja sosiaalisia taitoja sekä parantamaan lasten itsesäätelyä ristiriitatilanteissa. Tausta-ajatuksena ohjelmassa on väkivaltaisen käyttäytymisen vähentäminen lasten vertaisryhmissä sekä taito oppia ratkomaan eteen tulevia konfliktitilanteita itsenäisesti. (Askeleittain 2005.) Yhteistä näillä edellä esitellyillä ohjelmilla on se, että ne ovat jonkin koulun tai päiväkodin ulkopuolisen organisaation kehittämiä valmiita materiaalipaketteja. Organisaatiot kouluttavat ohjaajia menetelmien käyttöön ja sitä kautta materiaalit tulevat koulujen ja päiväkotien käyttöön tai ne pitää vielä erikseen hankkia. Valitettavasti nämä ohjelmat eivät ole kuitenkaan olleet kaikkien saatavilla, sillä ne ovat maksullisia. Tästä johtuen niiden tarjoama tietotaito ei ole ollut eikä ole

vielä tänäkään päivänä käytettävissä laajassa mittakaavassa. (Askeleittain 2005; Suomen Lions-liitto ry 2013.)

Keskeisenä tekijänä opinnäytetyössämme on konkreettisten taitojen harjaannuttaminen satumaailmaan sidottujen harjoitteiden kautta. Sadun kautta kehitellyn leikkimaailman soveltuvuutta lasten kanssa työskentelyyn on tutkinut väitöskirjassaan Anna Rainio (2010). Tutkimuksessa Veljeni leijonamieli sadun pohjalta luotiin leikkimaailma, jossa 4–8-vuotiaiden lasten kokeiluryhmä pyrki leikin ja draaman keinoin sekä tarinan juoneen ja sen asettamiin raameihin tukeutuen ratkomaan erilaisia tehtäviä yhteistoiminnallisesti. Projektin kautta oli tarkoituksena vahvistaa lasten osallisuutta omassa ryhmässään sekä parantaa ja kehittää heidän yksilöllisiä taitojaan. Tutkimuksen mukaan työskentely leikkimaailmassa auttoi lapsia tulemaan näkyviksi omassa ryhmässään sekä edesauttoi aktiivisen roolin ottamista. Toimintamallin nähtiin myös auttavan yhteenkuuluvuuden luomista sekä sosiaalisten ja itsesäätelytaitojen harjaannuttamista. Tutkimuksen tulosten perusteella leikkimaailmassa oli kuitenkin riskinä tulla leimatuksi tai väärin ymmärretyksi, eivätkä leikkimaailmassa toteutuneet aktiivisuus ja osallisuus välttämättä siirtyneet arjen käytäntöihin. (Rainio 2010, 89.)

Leikkimaailmatyöskentelyssä havaittiin lasten kykenevän hyödyntämään satua ja sen pohjalta luotua draamaympäristöä kekseliäästi, jotta he tulisivat huomaetuiksi sekä pystyisivät tuomaan esille omaa toimintaansa. Aikuisten näkökulmasta työskentely koettiin ajoittain haastavana. Aikuisen rooli oli merkittävä leikkimaailman organisoinnin ja mielikuvituksen herättämisen näkökulmasta. Aikuisten toiminta joko mahdollisti tai esti lasten osallisuuden kehittymistä ja toisaalta osa lapsista tarvitsi myös tukea kyetäkseen toimimaan leikkimaailmassa. Lasten näkökulmasta katsottuna tutkimuksessa pidettiin tärkeänä sitä, että aikuiset pystyivät luomaan ja tarjoamaan turvallisen ympäristön, joka haastoi lapsia toimimaan ja jossa jokainen pystyi osallistumaan joko tuettuna tai ilman. Sadun maailman nähtiin mahdollistavan entistä tuottavampaa toimintaa niin kokonaisena ryhmänä kuin myös yksilöinä. (Rainio 2010, 44, 76, 83.)

Opinnäytetyössämme olemme keskittyneet lasten väliseen vuorovaikutukseen ja siinä ilmeneviin ristiriitoihin. Väitöstutkimuksessaan Liisa Holkeri-Rinkinen

(2008) on tutkinut aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutussuhdetta päiväkodin arjessa. Hän on havainnoinnin kautta huomannut, että päiväkodin aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa aikuinen on yleensä vuorovaikutuksen alulle paneva tekijä ja sitä eteenpäin vievä osapuoli. Lasten määrä päiväkodissa rajoittaa jonkin verran aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja jotkut lapsista saattavat jäädä kokonaan sen ulkopuolelle. Lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa käytetään myös valtaa, mutta se on usein piilotettua. Aikuinen on yleensä se, joka pitää vallan vuorovaikutustilanteessa vaikka lapsi pyrkisikin haastamaan häntä siinä. Mikäli lapsi kritisoi aikuisen toimintatapaa, asettuu aikuinen helposti puolustuskannalle ja tekee joka tapauksessa päätöksen omasta näkökulmastaan käsin. (Holkeri-Rinkinen 2008, 212–217, 225–226.)

Vallankäyttö vuorovaikutustilanteessa tekeekin vuorovaikutuksesta hieman erilaista, kun vastakkain ovat lapsi ja lapsi tai lapsi ja päiväkodin työntekijä. Toisessa asetelmassa vuorovaikutusta käydään vertaisen ja toisessa auktoriteetin kanssa, jolloin lähtöasetelma on lapsen näkökulmasta hieman erilainen. Vertaisryhmään kuuluvien kanssa vuorovaikutus on nähdäksemme tasarvoisempaa jo lähtökohdiltaan, kun taas auktoriteetin kanssa käytävää vuorovaikutusta saattavat rajoittaa tietynlaiset asenteet auktoriteettia kohtaan. Holkeri-Rinkisen (2008, 213) tutkimuksen mukaan rajoittavana tekijänä voi olla se, että lapsi ja aikuinen eivät välttämättä ymmärrä toistensa käyttämää kieltä.

Ristiriitatilanteisiin johtavat syyt voivat olla hyvin moninaisia. Yhtenä syynä ristiriitoihin ajautumiselle voivat olla mm. heikot sosiaaliset taidot, jolloin sosiaalisen tilanteen hahmottaminen ja siinä toimiminen eivät onnistu. Marita Neitola (2011) on väitöskirjassaan tutkinut lasten sosiaalisen kompetenssin tukemista ja sitä, millainen merkitys vanhemmilla on lasten sosiaalisiin taitoihin. Tutkimuksessa kyseltiin lasten vanhempien käsityksiä lastensa sosiaalisista taidoista. Tulosten mukaan vanhemmat näkivät lasten taidoissa kehittämistarpeita. Kehitettävää näytti olevan mm. toisten huomioimisessa, hyvissä tavoissa, jakamisessa ja odottelussa. Myös tunnetaidoissa lasten vanhemmat näkivät puutteita. Yli viidennes lasten vanhemmista koki, että ristiriitatilanteissa lasten yhteistyötaidoissa ja ongelmanratkaisutaidoissa oli puutteita. Tutkimuksessa tuli esille, että lapsilla, joilla oli ongelmia vertaissuhteissa, oli monesti myös heikommat sosiaali-

set taidot tai heidän luonteensa vaikeutti vertaissuhteita. Kuitenkin kaikki vanhemmat olivat huolissaan samoissa määrin lasten sosiaalisista taidoista ja niissä ilmenevistä puutteista riippumatta siitä, oliko lapsilla ongelmia vertaissuhteissaan vai ei. (Neitola 2011, 132–134, 144–146.)

Lopputuloksissaan Neitola (2011) tuo esille huomioita siitä, kuinka lasten elin- ja asuinympäristöllä on merkitystä lapsen sosiaalisten taitojen ja vertaissuhteiden kehittymisessä. Lapsille, joilla oli mahdollisuus päästä jatkuvasti kontaktiin toisten lasten kanssa, muodostui helpommin kaverisuhteita kuin lapsille, joille se ei ollut mahdollista. Neitola näki tärkeänä, että lapsille joille vertaissuhteissa on ongelmia, tarvitaan tukea niin kodin kuin myös päiväkodin tai koulun kautta. Hänen mielestään sosiaalisia taitoja kehittäviä interventioita tarvittaisiin varhaiskasvatukseen ja koulumaailmaan enemmän. Hänen mukaansa interventiot olisi hyvä toteuttaa siinä muodossa, että lapsia tuettaisiin onnistumisissa eikä apua lähdetäisi antamaan negatiivisten käsitysten kautta. Vertaissuhdeongelmissa olisi tärkeää tukea koko ryhmää, jossa ongelmia esiintyy, sillä myös ympäristöllä voi olla vertaissuhdeongelmia luova vaikutus. (Neitola 2011, 220–221.)

## **5 Opinnäytetyön kokonaisprosessi ja sen lähtökohdat**

### **5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja kohderyhmä**

Viime vuosina lasten pahoinvoinnin lisääntyminen on näkynyt voimakkaasti myös mediassa. Muiden ongelmien lisäksi myös lasten psykososiaalinen huonovointisuus aiheuttaa kasvatuskentällä erilaisia lieveilmiöitä, jotka vaikeuttavat niin kasvatusyhteisöjen työskentelyä kuin myös lasten sopeutumista koulu- ja päiväkotiyhteisöön. Yhtenä lapsuusiän keskeisistä kehitystehtävistä on saavuttaa taidot, joiden avulla lapsi selviää hyvin sosiaalisissa tilanteissa. Lapsen hyvinvoinnin kannalta hyvien sosiaalisten taitojen omaksumisella on suuri merkitys, sillä se vaikuttaa suoraan siihen, kuinka lapsi sopeutuu omaan vertaisryhmäänsä. (Junttila 2010, 33–37.) Omalla opinnäytetyöllämme haluamme olla

vaikuttamassa lasten sosiaalisten taitojen kehittämiseen, parantamalla heidän taitojaan ristiriitatilanteiden käsittelyssä.

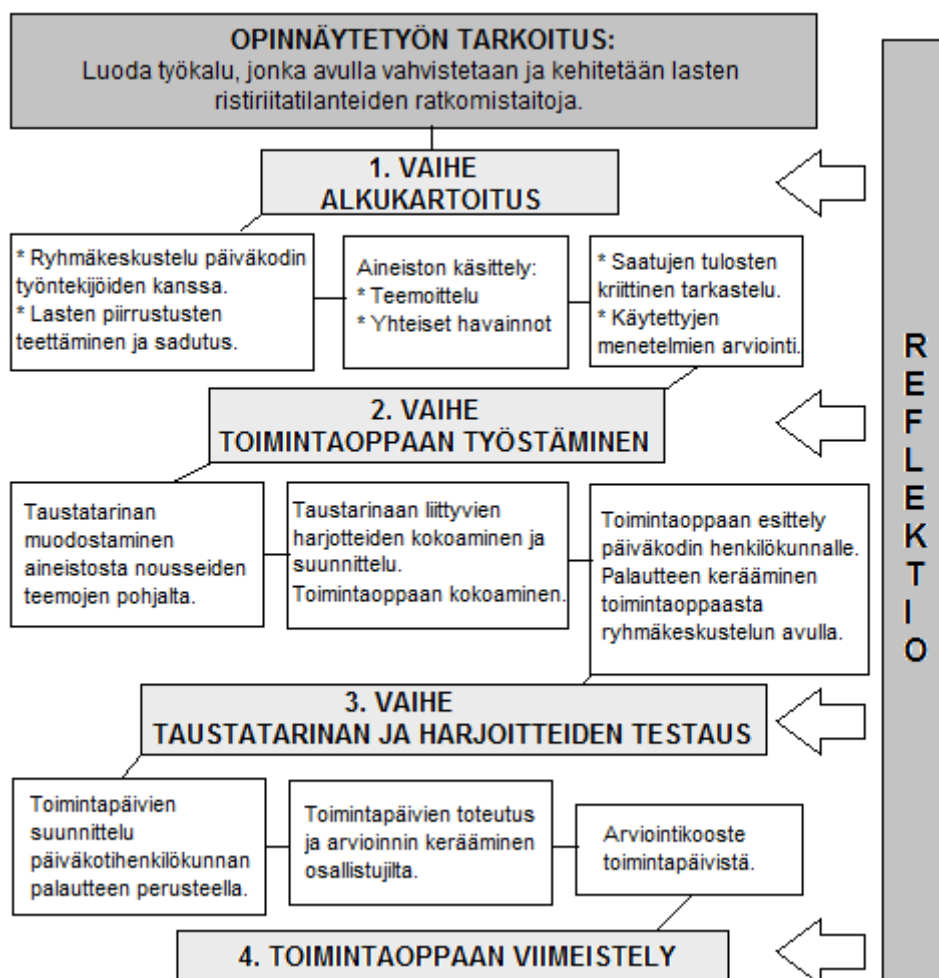
Toteutimme opinnäytetyömme tiiviissä yhteistyössä erään Joensuun kaupungin ylläpitämän päiväkodin kanssa. Opinnäytetyön tehtävänä oli luoda päiväkodin käyttöön luovia ja toiminnallisia harjoitteita sisältävä toimintaopas, jonka avulla lasten ristiriitatilanteiden ratkomistaitoja voitaisiin vahvistaa ja kehittää. Lähtökohtana toiminnallisessa opinnäytetyössämme oli käsitellä aihetta lapsilähtöisesti, lapsen omasta maailmasta käsin sadun, mielikuvituksen ja leikin keinoin. Opinnäytetyössämme tämä pyrittiin varmistamaan lähestymällä ristiriitoja yhteistyöpäiväkodin lasten ja henkilökunnan kokemusten pohjalta. Otimme ristiriitojen käsittelyyn ennaltaehkäisevän ja taitoja kartuttavan näkökulman. Tarkoituksena on ollut auttaa lapsia saamaan valmiuksia ja löytämään tapoja ratkoa eteen tulevia ristiriitatilanteita rakentavasti ja mahdollisimman omatoimisesti. Salmivalli (2005, 196) toteaaakin, että myös useissa toteutetuissa sosiaalisten taitojen interventio-ohjelmissa toiminta on ollut enemmän ennalta ehkäisevää kuin olemassa olevia ongelmia korjaavaa.

Opinnäytetyön tekemisessä olivat mukana yhteistyöpäiväkodin 5–6-vuotiaiden lasten ryhmä sekä sen henkilökunta. Työntekijöinä ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa, yksi päivähoitaja ja yksi päiväkotiaavustaja. Ryhmässä, jota toimintamme kosketti, oli yhdeksän 5-vuotiasta ja kolmetoista 6-vuotiasta lasta. Toinen lastentarhanopettajista toimi yhteyshenkilönä meidän ja päiväkodin muiden työntekijöiden välillä. Työntekijöiden ehdotuksesta toiminnat suunnattiin ryhmän 5-vuotiaille lapsille, sillä kahdenkymmenen kahden lapsen ryhmä olisi ollut liian suuri ja 6-vuotiailta esikoulu vei päivittäin paljon aikaa. Tarkoituksena oli, että projektissa mukana olleet päiväkodin työntekijät voisivat ohjata myöhemmin oppaan sisältämiä harjoituksia esikoululaisille ja muille päiväkodin ryhmille.

## 5.2 Opinnäytetyön kokonaisprosessi

Toiminnallisessa opinnäytetyössämme on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Toimintatutkimuksella pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia ja saamaan aikaan muutosta. Se on osallistuvaa, ongelmakeskeistä ja käytäntöön suuntautuvaa tutkimusta. Se on hyvä tapa tehdä kehittämistyötä. Ongelmat, joihin etsitään ratkaisuja, voivat olla teknisiä, sosiaalisia, eettisiä tai ammatillisia. Organisaatiossa ilmenevän käytännön ongelman ratkaisemisen lisäksi tavoitteena on saada uutta tietoa ja ymmärrystä ilmiöstä ja siitä miten asioiden pitäisi olla. Tyypillisiä piirteitä toimintatutkimuksessa ovat ongelmakeskeisyys, tutkittavien ja tutkijan vahva rooli toimijoina muutoksessa ja tutkittavien ja tutkijan välinen yhteistyö. Toimintatutkimus on osallistuvaa, itseään tarkkailevaa, tilanteeseen sidottua ja yhteistyötä vaativaa. Käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutuksella toimintatutkimuksessa pyritään todellisuuden muuttamiseen. (Heikkinen 2007, 16–21; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 58–60.)

Toimintatutkimus etenee suunnittelun, havainnoinnin ja arvioinnin kehässä ja eri vaiheet toistuvat uudelleen spiraalimaisesti. Ensin valitaan päämäärä tai määritellään kehittämisiongelma ja annetaan työlle tavoitteet. Seuraavaksi tutkitaan lähdeaineistoa ja kirjallisuutta, löytyykö samasta aiheesta tutkimuksia. Aineistoon tutustumisen jälkeen voidaan kehittämistehtävää, tavoitetta ja projekti-suunnitelmaa täsmentää. Työ aloitetaan kokeilemalla, millaisia käytännön mahdollisuuksia on saavuttaa päämäärä. Saatua aineisto analysoidaan, arvioidaan tehtyjä asioita, tarkennetaan päämääriä, kokeillaan asioita käytännössä ja jälleen arvioidaan. Toiminnan kehittäjä toimii aina ryhmän aktiivisena jäsenenä. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007; Ojasalo ym. 2009, 60–61.) Myös oma opinnäytetyön prosessimme myötäilee toimintatutkimuksen spiraalimaista kehää, ja sen aikana on tehty tiiviisti yhteistyötä päiväkodin henkilökunnan ja lasten kanssa. (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Opinnäytetyömme prosessi (Heikkinen ym. 2007, 81).

Toimintatutkimuksen etuna on se, että tutkittavien ja tutkijan yhdessä kehittämä ratkaisu ongelmaan on usein parempi kuin pelkästään ulkopuolelta tulevat ajatukset (Ojasalo ym. 2009, 59). Tämän olemme huomioineet opinnäytetyössämme pitämällä päiväkodin henkilökunnan ja kohderyhmän lapset koko ajan mukana opinnäytetyöprosessissamme sekä tiedon tuottajina että arvioijina. Toimintatutkimuksen haasteiksi Ojasalo ym. (2009, 59) nimeävät epäselvät tavoitteet ja kehittämistehtävän määrittelyn sekä sen, ettei lähtötilannetta olisi kartoitettu kunnolla. Opinnäytetyössämme tämä on pyritty eliminoimaan sillä, että alkukartoitukseen on paneuduttu huolella ja siinä yhdistyvät niin päiväkodin henkilökunnan, lasten kuin myös teorian mukanaan tuomat näkökulmat ristiriitatilanteista päiväkotimaailmassa. Tätä kautta tavoitteet on saatu muodostettua selkeiksi ennen opinnäytetyön tuotoksen kehittelyä.



Toimintatutkimuksessa voidaan käyttää laadullisen, kvalitatiivisen ja määrällisen tutkimuksen menetelmiä. Toimintatutkimuksessa käytetään osallistavia menetelmiä, koska niiden avulla saadaan toimijoiden ja työntekijöiden hiljainen tieto, ammattitaito ja kokemus käyttöön. Aineistoa on mahdollista kerätä kyselyillä, ryhmäkeskusteluilla, haastatteluilla tai havainnoimalla. Lisäksi voidaan käyttää asiakirjoja ja muuta kirjallista aineistoa. Hyödyllisiä voivat olla osallistujien tutkimusta varten kirjoittamat päiväkirjat. Yleisesti käytetty menetelmä on toimijoiden keskustelut, joilla pyritään yhteisesti hyväksyttäviin näkemyksiin. Keskustelu jatkuu kaikissa vaiheissa ja luo pohjaa seuraavaan vaiheeseen. (Ojasalo ym. 2009, 61–62.)

### **5.3 Alkukartoitus opinnäytetyön tuotoksen kehittelyn edellytyksenä**

Opinnäytetyön tuotoksena syntyneen toimintaoppaan kehittelyn edellytyksenä oli saada tietoa yhteistyöpäiväkodin lapsilta ja aikuisilta heidän kokemuksistaan ristiriitatilanteista. Tämä oli tärkeää, sillä emme halunneet oppaan kehittämistyön pohjautuvan omiin oletuksiimme. Päiväkodin lapsia pyysimme piirtämään kuvia riitatilanteista. Näin saimme tietoa siitä, mitkä tapahtumat lapset kokivat ristiriitatilanteiksi. Nousiaisen (2004, 68–69) mukaan lapsen piirustukset kertovat lapsen luonteesta, kiinnostuksen kohteesta ja erilaisista tapahtumista hänen elämässään. Lapsen piirustuksista voi nähdä myös hänen kehitystään. Piirustuksiin liittyy myös muistoja, joihin voidaan myöhemmin palata. Nousiainen korostaa, että lapsen kanssa on hyvä keskustella hänen töistään, jolloin lapsi oppii ilmaisemaan kuvallisen viestin myös sanallisesti ja hän voi kertoa, mitä hänellä oli mielessään työtä tehdessään.

Lasten piirustuksissa olimme kiinnostuneita lasten muistoista liittyen ristiriitatilanteisiin. Sadutusmenetelmällä tämä saatiin toteutettua helposti piirustusten teettämisen yhteydessä. Sadutuksella tarkoitettiin opinnäytetyöprosessissamme sitä, että lapsia pyydettiin omin sanoin kertomaan piirtämästään kuvasta ja siihen liittyvistä tapahtumista. Yleisesti sadutusta käytetään erityisesti lasten kanssa käytännön työssä, tutkimuksessa ja kehittämisessä. Sen tavoitteena on houkutella puhumaan ja kohtaamaan tässä ja nyt. Sadutuksessa aikuinen kirjaa

lapsen tai kokonaisen ryhmän kertomuksen aivan kuten se on kerrottu. Kertomus luetaan lapselle ja hän voi tehdä siihen haluamiaan korjauksia. Sadutusta voi käyttää dokumentointivälineenä esimerkiksi silloin, kun lapset leikkivät, soitavat tai opiskelevat. (THL 2013.)

Opinnäytetyössämme lasten kokemusten tiedonkeruun toteuttivat päiväkodin työntekijät antamiemme ohjeiden mukaan (liite 3). He piirättivät lapsia omalla toimintatuokiollaan ja kirjasivat ylös lasten kertomukset ja liittivät ne yhteen piirrettyjen kuvien kanssa. Henkilökunta kertoi spontaanisti meille kokemuksiaan tiedonkeruusta. Heidän mukaansa tehtävä oli haastava, sillä työn alkuun pääseminen oli lapsille vaikeaa. Lopulta kaksi yhdeksästä lapsesta ei keksinyt aiheesta mitään piirtämistä tai kertomista. Työntekijät pohtivat voisiko aiheen vaikeudella olla yhteyttä siihen, että riitely mielletään negatiiviseksi ja osittain myös kielletyksi asiaksi. Tämän seurauksena riitelyn esille tuominen voi olla vaikeaa.

Työntekijöiltä hankittiin tietoa ryhmäkeskustelussa, joka nauhoitettiin ja josta tehtiin myös muistiinpanoja. Ojasalon ym. (2010, 42) mukaan ryhmämuotoisen keskustelun etuna on, että lyhyessä ajassa saadaan tietoa monelta henkilöltä. Ryhmäkeskustelua ohjattiin tukikysymysten avulla (liite 4), joiden kautta oli tavoitteena saada tietoa toisaalta päiväkodin 5-vuotiaiden sosiaalisista taidoista ja vuorovaikutus taidoista. Toisaalta halusimme saada tietoomme myös päiväkodin menettelytavat ristiriitatilanteita selvittäessä. Samalla hankimme myös lisätietoa siitä, mitkä asiat aikuisten mielestä aiheuttavat ristiriitoja päiväkodissa ja kuinka lapset niitä keskenään ratkovat.

Eskolan ja Suorannan (1998, 98–99) mukaan ryhmämuotoisessa haastattelussa tai keskustelussa haastateltavan ryhmän tulisi olla yhtenäinen, jotta kysymykset ja käytetyt käsitteet olisivat ymmärrettäviä ja keskustelu olisi mahdollista. Tämä toteutui opinnäytetyössämme siinä mielessä, että kaikki haastatteluun osallistuneet olivat päiväkodin pitkäaikaisia työntekijöitä ja koulutautuneet lastenhoito tai –kasvatusalalle, joten keskustelun teemat ja kieli olivat tuttuja kaikille. Eskolan ja Suorannan mukaan ryhmäkeskustelussa pyritään avoimeen ja vapaaseen ilmapiiriin, jossa saadaan aikaan asiassa pysyvää keskustelua. Ongelmana ilmapiirin luomiselle voivat olla ryhmää dominoivat henkilöt. Haastatte-

lijän roolina on laittaa keskustelu alkuun ja olla sen jälkeen mahdollisimman puhumatta.

Lasten piirtämiä kuvia tarkastelimme heidän kertomuksistaan kirjoitettujen tekstien pohjalta. Näin meidän ei tarvinnut tehdä tulkintoja lasten piirustuksista ja siitä mitä ne oikeasti esittävät. Lasten kertomuksista nostimme esille keskeisiä teemoja annetun aiheen pohjalta. Koska aiheeksi oli annettu riita, poimimme kertomuksista tilanteita, joissa riitaa esiintyi. Kirjasimme ylös myös riidan ratkaisumalleja, joita joissakin kertomuksissa oli kuvattu. Teemoittelun koimme tälle aineistolle sopivimmaksi käsittelymenetelmäksi, koska sen avulla oli mahdollista poimia aineistosta juuri meidän opinnäytetyömme kannalta keskeisimmät asiat ja paneutua niiden tarkasteluun (Eskola & Suoranta 1998, 175–181). Toisaalta teemojen luominen tuki myös narratiivisen analyysin tekemistä. Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset toimivat tiedon välittäjinä ja niistä esille nousseita teemoja voi käyttää tarinan tuottamiseen tutkittavan tai tutkittavien maailmasta. Heikkisen mukaan kerrontaan perustavaa narratiivista aineistoa ovat vapaat kirjalliset vastaukset, jossa tutkittavalle annetaan mahdollisuus kertoa kokemuksistaan ja mielipiteistään omin sanoin. (Heikkinen 2007, 142, 147.)

Teemoittelun avulla kävimme läpi myös ryhmäkeskustelunauhoitetta. Tavoitteena oli saada aineistostamme esille opinnäytetyömme kannalta oleellisia tietoja. Tällaisia olivat tiedot lasten vuorovaikutustaidoista ja sosiaalisista taidoista, tilanteet joissa riitaa esiintyi sekä tiedot päiväkodissa käytetyistä riitatilanteiden ratkaisumalleista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ryhmäkeskustelun purkamista helpottaa se, että keskustelutilanne on nauhoitettu tai jopa videoitu ja se puretaan heti haastattelun jälkeen. Opinnäytetyössämme pyrimme toimimaan edellä annettujen ohjeiden mukaisesti ja purimme ryhmäkeskustelunauhoitteen heti keskustelun jälkeen verraten sitä samalla käsin kirjoittamiimme huomioihin. (Eskola & Suoranta 1998, 98–99, 175, 197.)

Lopuksi yhdistimme aikuisten ryhmäkeskustelusta ja lasten piirustuksista saamamme tiedot ja teimme niistä yhteenvetoa. Muokkasimme aineistosta muodostettuja teemoja siten, että saimme yhdistettyä niitä yläkäsitteiden alle. Yläkäsitteiksi nousivat ristiriitatilanteiden selvittämistavat, tilanteet joissa ristiriitati-

lanteita syntyy sekä yleistieto kohderyhmästäme. Koska opinnäytetyömme tavoitteena oli päästä vaikuttamaan lasten kykyihin hallita ristiriitatilanteita, paneudumme tarkemmin tilanteisiin, joissa ristiriitoja syntyy. Teemoittelimme aineistosta esille nousseita ristiriitatilanteita ja näin saimme muodostumaan neljä teemaa, joiden alle pystyimme sijoittamaan kaikki ristiriitatilanteita aiheuttavat tekijät. Teemoiksi muodostuivat leikkitalanne, temperamenttierot, siirtymätilanteet sekä käsitys oikeasta ja väärästä.

Aineistomme perusteella havaitsimme, että yhteistyöpäiväkodin viisivuotiaiden lasten sosiaaliset taidot vaihtelevat. Poikien on helpompi leikkiä suuremmissa ryhmissä, kun taas tytöt hakeutuvat mieluummin kahden tai kolmen hengen pikku porukoihin. Poikkeuksen (2011, 82) mukaan lasten temperamentti- ja sosiaalisuudella on merkitystä lasten sosiaalisiin taitoihin, sillä niiden kautta määräytyy osittain se, kuinka sosiaalisiin tilanteisiin hakeudutaan. Tässä viisivuotiaiden ryhmässä ei saadun aineiston perusteella ollut kovin paljon kaveriongelmiä, sillä ryhmä on kohtalaisen hyvin ryhmäytynyt. Välillä joidenkin lasten oli kuitenkin vaikeaa päästä leikkeihin mukaan. Näin tilannetta kuvaa eräs työntekijä.

No, tänään oli se esimerkki tuolla, ulkona just nää viisivuotijaaat oli siinä niin tuota kaks oli leikkimässä lumikasan päällä ja siihen kun tuli kolmas, niin tuota lumipallo rupes lentämään, kun se tuli pillaamaan heijän leikin. Vaikka hän oli tullut vaan katsomaan.

Niin ikään lasten vuorovaikutustaidot vaihtelivat. Toisten lasten on työntekijöiden mukaan helppo päästä vuorovaikutukseen niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Osa taas on paljon pidättyväisempiä ja tarkkailevat tilannetta aluksi kauempaa ennen kuin uskaltavat mukaan. Työntekijöiden kertomuksista käy ilmi, että temperamenttierot näkyvät lasten vuorovaikutuksessa, mutta lasten itsesäätely toimii jo kohtuullisen hyvin. Eli kiihtyminen ei johda enää esim. lyömiseen tai lelun heittämiseen. Revon (2013, 19) mukaan lapsella on pienempi riski joutua riitoihin toisten lasten kanssa, mikäli lapsi kykenee säätämään hyvin tunnekäyttämistään vaikeiden tunteiden osalta. Yhteenvetona ryhmäkeskustelussa tuotiin esille, että viisivuotiaiden vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet paljon tämän toimintakauden aikana.

Leikki-tilanteissa ristiriitoja aiheuttivat aineiston mukaan mm. leikkien sotkeminen ja erimielisyydet leikki-tilanteissa. Lisäksi ongelmalliseksi koettiin kiusaamisen ja leikin rajan vetäminen sekä leikin aikana tapahtuva riehaantuminen. Henkilökunnan mielestä kaikkein haastavimpia olivat tilanteet, jotka aiheutuivat siitä, ettei joku lapsista päässyt mukaan leikkeihin. Lasten piirustuksissa lähes poikkeuksetta tulivat esille leluista aiheutuneet riitatilanteet. ”Löysin pallon ja Alli tuli repimään sitä minulta. Kiskoimme sitä niin kovasti, että se meni rikki. Kerroin äidille ja hän suuttui Allille, koska pallo oli mennyt rikki ja minä olin löytänyt pallon ruusupuskan alta.”

Temperamenttierot tulivat esiin mm. itsehillintää ja kärsivällisyyttä vaativissa tilanteissa. Myös huumorintaju erottelee työntekijöiden mukaan lapsia ja voi aiheuttaa taustoiltaan erilaisten lasten välille ristiriitoja. Esimerkiksi, leikkimielinen nimittely voi saada toisen lapset täysin pois toltaan, kun taas toisesta se on vain hauskaa.

Siirtymätilanteet, joita päiväkodissa on paljon, aiheuttivat myös runsaasti ristiriitatilanteita tai työntekijät näkivät ne riskinä ristiriitojen aiheutumiselle. Siirtymätilanteet sisältävät paljon odottelua ja mahdollisesti suurensakin ryhmässä olemista, jolloin levottomuus kasvaa ja aiheuttaa kahnauksia. Työntekijöiden mukaan lapsista kaikkein ikävintä siirtymätilanteissa on, kun menossa olevat leikit keskeytyvät. Teoriakirjallisuudessa siirtymätilanteiden yhtenä ratkaisuna nähdään lapsen mahdollisuus ennakoita tulevaa tilannetta. Cantelin (2010, 23) mukaan ennakointi auttaa mm. pettymysten sietämisessä, joita esimerkiksi leikkien keskeyttäminen voi aiheuttaa. Ennakointia käytetään muutenkin paljon kasvatustieteiden menetelmänä esimerkiksi kuvien avulla. Hyvin yleisesti tämä on käytössä varsinkin erityislasten kanssa. Myös yhteistyöpäiväkodissämme käytettiin jonkin verran kuvien kautta ennakoointia mm. päivärytmin jäsentämiseen.

Käsitys oikeasta ja väärästä muodostui teemaksi sillä perusteella, että mm. vaalehtelun ja mielikuvituksen juttujen kertomisen koettiin aiheuttavan välillä hämmennystä ja ristiriitaa. Myös lasten kokema väärä saattoi aiheuttaa riitatilanteen. Näin asiaa kommentoi omassa kertomuksessaan viisivuotias poika:

”Olimme leipomassa pullia. Silja leipoi kaikki pullat, eikä minulle riittänyt ollenkaan.”

Ristiriitatilanteita ratkaistiin päiväkodin arjessa eri tavoin riippuen siitä tapahtuiko ratkominen lasten kesken vai aikuisjohtoisesti. Epäselvissä tilanteissa, joissa aikuista tarvittiin avuksi, käytettiin usein keinona lasten ja aikuisten välistä yhteisselvittelyä. Repo (2013, 99) näkee aikuisen toiminnan tärkeänä mm. kiusaamistilanteiden selvittelyissä. Aikuisten asenteet, toiminta ja elekieli vaikuttavat paljon ilmapiiriin, jossa tilanteita selvitetään. Aikuisen sensitiivisyys auttaa lasta etsimään itse ratkaisuja sosiaalisissa tilanteissa. Näin tilannetta kuvaa eräs lastentarhanopettajista.

Monesti pittää niinku tehdä että hei nyt rauhotuttaan. Kerroppas sinä ensinnäkin, ja sitten jokkainen yrittää välliin selittää, että eiku nyt on hänen vuoro, nyt kerro sinä. Sit kerrot sinä. Sit kerrot sinä. Mitä oikeesti tapahtu - - kun jokkaisella on vähän eri näkemys niin aikuinen ei tiiä mitä sielä on tapahtunut. Kun on jokkainen saanut sen sanottavansa sannoo, niin sitten ehkä siitä voitas niinku vettä johtopäätös, mitä tässä oikeesti tapahtu. Ja että sais ne lapset sitten ite ajattelemaan että mites tää ratkastas tää tilanne.

Muita tapoja ratkoa ristiriitatilanteita enemmän ja vähemmän aikuisjohtoisesti olivat neuvottelu lasten kanssa, aikuisten antamat vinkit siitä, miten riidat voi sopia keskenään sekä sääntöjen mieleen palauttaminen. Joskus myös pelkkä aikuisen läsnäolo tai uhka siitä riitti rauhoittamaan tilannetta.

Lasten omia keinoja selvittää riitatilanteita olivat neuvottelu, jakaminen ja vuorottelu. Eräs viisivuotias lapsi kuvasi tilannetta seuraavasti. ”Olin Matin luona kylässä. Matti otti pallon kädestäni ja siitä tuli riita. Sovimme, että leikimme pallolla vuorotellen.” Lapset käyttivät riitatilanteissa myös uhkailua, mm. uhattiin hakea aikuinen paikalle. Lasten leikeissä uhkailu saattoi tapahtua myös toisinpäin. Näin eräs päiväkodin työntekijöistä kuvaa kuulemaansa tilannetta, jossa lasten välille oli tullut riitaa. ”Jos et suostu tähän, empä sitten kutu syntymäpäiville.”

## 6 Valmis toimintaopas ja sen työstämisen vaiheet

### 6.1 Valmiin toimintaoppaan esittely

Ristiriidat ovat yleisiä päiväkodin lapsiryhmissä. Oppaamme tarkoituksena on toimia työkaluna, jonka avulla lasten ristiriitatilanteiden ratkomistaitoja voidaan vahvistaa ja kehittää. Pitkäaikaistavoitteena olisi, että lapset oppisivat itsenäisesti selvittämään ristiriitatilanteita tai ottamaan muut huomioon toiminnassaan, jolloin osa riitatilanteista voitaisiin välttää. Oppaassamme halusimme hyödyntää Popovin (2010) esittämää positiivisten hyveiden ajatusta, sillä mielestämme positiivisella asenneilmapiirillä päästään kasvatuksessa parempiin lopputuloksiin kuin jatkuvalla käskemisellä ja komentamisella. Pyrkimyksenämme oli oppaan kautta tuoda sosiaalisten tilanteiden ongelmat lasten käsittelyyn lasten oman maailman, eli leikin ja mielikuvituksen kautta. Näin lapset pääsisivät etukäteen harjoittelemaan sosiaalisten tilanteiden ongelmia ilman painostavaa tunnelmaa ja saisivat samalla positiivisia kokemuksia itsestään toimijoina sosiaalisissa tilanteissa.

Oppaan eteenpäin vievänä voimana ja sydämenä toimii ”Häijyherneitä ja lempeyslientä” - tarina, joka etenee jatkokertomuksena. Tarina on jaettu neljään eri teemaan: leikkitalanne, temperamentti ja erilaisuus, siirtymätilanteet sekä käsitys oikeasta ja väärästä. Aivan aluksi oppaasta löytyy kuitenkin valmistelevia harjoituksia. Niiden avulla voidaan valmistautua teematyöskentelyyn. Osa harjoitteista on sellaisia, joiden avulla voidaan valmistaa materiaalia myöhempää draamatyöskentelyä varten, esim. keppi- ja käsinuket. Valmistelevia harjoitteita voi kuitenkin ottaa käyttöön missä tahansa vaiheessa työskentelyä, sillä niitä ei ole sidottu opasta jakaviin teemoihin. Harjoitteet sopivat hyvin myös kuvittamaan ja rikastuttamaan opaskirjan kertomusta.

Oppaassa jokaisen teeman käsittely alkaa jatkokertomuksen ”Häijyherneitä ja lempeyslientä” osalla. Satu pohjautuu ”tositapahtumiin”, sillä kertomuksen teemat olemme poimineet lasten ja aikuisten kertomuksista ja lasten piirustuksista, jotka olivat alkukartoituksen aineistona. Kehystarina sijoittuu maatilaympäris-

töön. Maatilan eläimet viihtyvät keskenään kesäisissä touhuissa, mutta kettu ei pääse mukaan leikkeihin. Tästä suivaantuneena kettu kylvää häijyherneitä eläinten ruokiin. Häijyherneet aiheuttavat maatilan eläimille kaikenlaisia ristiriitatilanteita, joita koira ja kissa yrittävät selvittää. Lopulta kettu tunnustaa tekonsa, pyytää anteeksi ja keittää häijyherneiden tehon poistavan lempeysliemen. Maatilan eläimet sopivat riitansa ja kertomus päättyy yhteisiin juhliin. Sadun kautta päiväkodin ja lasten arkea tuodaan helposti lähestyttävään muotoon. Sadun ja draaman keinoin voidaan käsitellä myös vaikeita ja pelottavia asioita. Lapsen on helpompi käsitellä ristiriitatilanteita, kun sadun sisällöt nousevat lapsen omasta kokemusmaailmasta. (Toivanen 2009, 33; Baric 2009, 38–39.)

Seuraavaksi oppaassa on kertomusta ja teemaa käsitteleviä kysymyksiä, joiden avulla kertomusta, sen tapahtumia ja siinä ilmeneviä ristiriitoja voidaan käsitellä. Kysymysten jälkeen oppaasta löytyvät teemaa käsittelevät toiminnalliset ja luovat harjoitteet. Harjoitteet on pyritty pitämään monipuolisina niin, että erilaiset oppimistyyliä tulisi huomioida. Tarkoituksellisesti emme tehneet oppaaseen valmiita tuokioita, vaan tavoitteenamme on, että se olisi monipuolinen työkalu ammattilaiselle, jolla on tietotaito omasta ryhmästään. Opasta voi käyttää monenlaisissa ryhmissä poimien siitä yksittäisiä harjoituksia tai käyttäen sitä pidemmän ajanjakson ristiriitoja käsittelevään prosessiin. Opas sopii hyvin teema-työskentelyyn. Harjoituksia voi myös soveltaa muihin aiheisiin.

Oppaan harjoitteet on jaettu lämmittelyharjoitteisiin, teemaa käsitteleviin harjoitteisiin sekä lopetusharjoitteisiin. Lämmittelyharjoitteiden tarkoituksena on saada lapset virittäytymään aiheeseen ja ne rohkaisevat lapsia toimimaan ryhmässä. Teemaa käsittelevillä harjoitteilla pyritään käsittelemään keskeisiä teemaan liittyviä asioita, ristiriitatilanteita ja harjoitella niiden ratkaisemista. Salmivallin (2005, 193) mukaan tehokkain tapa kehittää sosiaalisia taitoja on harjoittelemisen tekemisen kautta. Cantell (2010, 33) suosittelee myös vaikeiden tilanteiden harjoittelemista etukäteen. Harjoittelu auttaa lasta hallitsemaan itseään ja huomaamaan kuinka tilanteessa käyttäytyään. Oppaan lopetusharjoitteiden avulla puretaan ylimääräistä energiaa, käydään läpi harjoituksista esille nousseita ajatuksia tai rauhoitutaan. Harjoituksiin on myös merkitty viitteellisesti niiden kestoajat. Oppaamme harjoitteet on suunniteltu siten, että ne on mahdollista toteut-



taa päiväkotiympäristössä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että harjoitteiden toteuttamiseen riittävät päiväkodin perusvälineet ja käytettävät materiaalit ovat edullisia. Lisäksi harjoitteet on kuvattu oppaassa yksityiskohtaisesti, eivätkä niiden ohjaaminen ja toteuttaminen vaadi erityistaitoja.

Toimintaoppaasta pyrittiin kehittämään ulkonäöltään jäsennelty. Tekstejä oppaassa jäsennettiin erilaisten kehysten ja väritysten avulla. Oppaan tarinaosiot ovat esimerkiksi aina samanlaiselle taustavärille kirjoitettuja ja kehystetty koriste-kuviolla. Lisäksi pyrimme jäsentämään opasta kuvituksen avulla. Kuvina oppaassa käytettiin opinnäytetyöprosessin aikana otettuja valokuvia sekä 6-vuotiaan Liisa Liuskan piirroksia sadun hahmoista. Kokonaisuudessaan oppaan ulkoasusta pyrittiin tekemään mahdollisimman raikas ja ilmeikäs, jotta se kuvastaisi toimintapäivien tunnelmaa. Oppaan loppuun on lisätty vielä eri harjoitteissa tarvittavia kaavoja liitteeksi, jotka helpottavat harjoitteiden toteutusta.

Salmivallin (2005, 183) mukaan sosiaalisten taitojen oppiminen on monivaiheinen prosessi. Ensin tiedostetaan taito, tutustutaan siihen ja määritellään sen merkitys lapsen kanssa. Seuraavaksi tunnistetaan yhdessä lapsen kanssa oikeita ja väriä toimintatapoja. Kolmannessa vaiheessa taitoa harjoitellaan esimerkiksi draaman avulla ja viimeiseksi taitoa kokeillaan lapsen omassa ympäristössä. Toimintaoppaassamme lapset pääsevät tutustumaan opeteltaviin taitoihin ”Häijyherneitä ja lempeyslientä” tarinan avulla. Oikeista ja vääristä toimintatavoista he voivat keskustella sadun eri osien lopussa olevien apukysymysten johdantelemina. Taitoja harjoitellaan toiminnallisten harjoitteiden avulla, mutta taitojen soveltaminen arkeen jää päiväkodin aikuisten ja lasten vastuulle. Repo (2013, 120) pitääkin hyvin tärkeänä, että vertaissuhteissa toimimista päästäisiin harjoittelemaan aikuisten tukeman arjen todellisissa tilanteissa. Tässä mielessä päiväkodille jää suuri vastuu harjaannutettujen taitojen siirtymisessä arjen todelliseen toimintaan, jossa varsinainen taitojen omaksuminen lopulta tapahtuu.

## 6.2 Toimintaoppaan taustatarinan ja harjoitteiden kehittäminen

Toimintaoppaan suunnittelu lähti liikkeelle alkukartoitusvaiheen kautta saatujen teemojen perusteella. Hahmottelimme maatilateemaan taustatarinaa saamiemme tietojen pohjalta ja hyödynsimme siinä täysin päiväkodin henkilökunnan ja lasten esille tuomia asioita. Tämä toimintamalli pohjautuu narratiivisen analyysin menetelmään. Narratiivisessa analyysissä uutta aineistoa tuotetaan aineistoksi kerättyjen kertomusten pohjalta. Uudessa kertomuksessa pyritään tuomaan esiin tärkeimpiä teemoja aineiston kannalta. Narratiivisessa analyysissä tehdään ajassa etenevä juonellinen tarina. (Heikkinen 2007, 148–149.)

Taustatarinaa työstettiin miellekarttatekniikan avulla. Miellekarttatekniikalla tarkoitetaan muistiinpanotekniikkaa, jolla tietoa voi jäsennellä kuvioiksi. Siinä tavoitteena on jakaa pääajatus avainkäsitteisiin ja avainkäsitteitä alempiin avainkäsitteisiin. (Buzan 1995a; Buzan 1995b.) Keskeisenä ideana miellekarttatekniikassa on ajatusten vapaa kulku ja ilmaisu (Haapasalo 2000, 188). Päätimme, että tarina jakautuu neljään osaan ja jokainen osa tarinasta käsittelee yhtä alkukartoituksessa esille nousutta teemaa. Näin ollen sadun ensimmäinen osa käsittelee leikkilannetta, toinen osa temperamenttieroja ja erilaisuutta, kolmas osa siirtymätilanteita ja neljäs osa käsitystä oikeasta ja väärästä. Jokaisesta sadun osasta koostimme oman miellekartan (liite 5). Teemojen ympärille luonnostelimme ristiriitatilanteita aiheuttavia tekijöitä, jotka poimimme lasten ja aikuisten kertomista kokemuksista. Nämä tekijät upotimme maatilateemaan ja keksimme niille fiktiivisen juonen, jota koossa pitäväksi tekijäksi muotoutui maatilan ulkopuolella asuvan ketun halu päästä mukaan eläinten leikkiin.

Satua kirjoitimme tehtyjen miellekarttojen pohjalta sisällyttäen siihen asioita, jotka nousivat esille päiväkodin lasten ja aikuisten kertomuksista sekä taustateorioiksi lukemistamme lähteistä. Esimerkiksi tarinan alussa kettua ei huolita leikkiin mukaan ja pikkutiput kinastelevat jalkapallosta. Nämä olivat täysin konkreettisia esimerkkejä, jotka nousivat esille alkukartoituksessa kerätystä aineistosta. Vastaavasti tarinan lopussa tapahtuvaa anteeksi pyytämistä ja saamista ei juurikaan mainittu päiväkodin henkilökunnan ja lasten kertomuksissa, mutta halusimme nostaa sen esille ristiriitojen selvittämisen näkökulmasta. Vaikka

tarina on jaettu selkeästi neljään hyvin erilaiseen osaan teemojen pohjalta, niin lopullisessa tarinassa teemoja yhdistävä juoni muodostaa kertomuksesta kokonaisuuden. Muodostuneen kokonaisuuden kautta lasten on helppo havaita, näitä erilaisia ristiriitatilanteita aiheuttavia tekijöitä.

Taustatarinan pohjalta kehitelimme opasta eteenpäin. Tämä tapahtui etsimällä, muistelemalla ja luonnostelemalla harjoitteita, jotka tukisivat jokaisessa tarinan osassa esiintyvää teemaa. Alkukartoituksen pohjalta meillä oli käytössämme jo tieto siitä, miten päiväkodissa käsitellään ristiriitatilanteita. Tämän vuoksi pyrimme valikoimaan harjoitteita, jotka olisivat päiväkodin käytäntöihin nähden uusia ja uutta toimintatapaa tuottavia. Toimintaoppaassa sadun teemoja oli tarkoitus työstää eteenpäin erilaisten toiminnallisten ja luovien harjoitteitten kautta. Harjoitteet jaettiin lämmittelyharjoituksiin, teemaa käsitteleviin harjoituksiin sekä lopetusharjoituksiin. Tarkoituksena oli, että jokainen oman ryhmänsä tunteva lastentarhanopettaja tai lastenohjaaja voi hyödyntää opasta itselleen ja omalle ryhmälleen sopivalla tavalla ja valita teeman työstämiseen ryhmälleen sopivat harjoitteet. Tästä syystä emme lähteneet tekemään oppaasta valmiita tuntikonaisuuksia, sillä katsoimme sen palvelevan paremmin työntekijöitä tässä muodossaan. Emme myöskään halunneet oppaasta kertakäyttöopasta, josta olisi hyötyä vain nykyiselle lapsiryhmälle. Halusimme työstää oppaasta materiaalin, josta on apua ja iloa pidemmällä aikavälillä.

Lähetimme toimintaopasuonnoksen päiväkotiin arvioitavaksi 14.3.2013. Pyy-simme päiväkodin työntekijöitä miettimään oppaan luettavuutta, ymmärrettävyyttä ja käyttöä. Halusimme työntekijöiden arvioivan myös tarinan sisältöä sekä harjoitteiden käytettävyyttä. Annoimme tehtäväksi myös harjoitteiden valinnan toimintapäiviin. Henkilökunnalle pidimme päiväkodilla 20.3.2013 ryhmäkeskustelumuotoisen palautekeskustelun opasuonnoksesta. Ojasalon ym. (2010, 42) mukaan ryhmämuotoisen keskustelun etuna on, että lyhyessä ajassa saadaan tietoa monelta henkilöltä. Keskustelun aikana kirjoitimme muistiinpanoja palautteesta. Katsoimme sen riittävän dokumentoinniksi tällä kertaa.

Päiväkodin työntekijät pitivät toimivana ratkaisuna sitä, että harjoitteita on runsaasti teemojen alla eikä valmiita tuokioita ollut suunniteltu. He kokivat, että

näin opasta pystyi käyttämään monipuolisemmin eri lapsiryhmissä erilaiset oppimistyylit huomioiden. Oppaasta voi valita erilaisia oppimistyyliä tukevia harjoitteita. Heidän mielestään oppaan lämmittelyharjoitteista, teemaa käsittelevistä harjoitteista ja lopetusharjoitteista olisi helppo kasata toimivia kokonaisuuksia eri tilanteisiin. Henkilökunnan keskuudessa harjoitteita haluttiin ottaa jo heti käyttöön ennen varsinaista toimintapäivää. Oppaan nimeä Häilyherneitä ja lempeyslientä ja tarinaa pidettiin ”ihanana”. Tarinassa henkilökuntaa puhutteli ketun katumus. Parantamisehdotuksia meille annettiin joidenkin harjoitteiden ohjeistuksia koskien. Kaikkien harjoitteiden idea ei ollut avautunut ensimmäisellä lukukerralla.

Työntekijät ehdottivat toimintapäiviin sellaisia harjoitteita, joista ryhmän 5-vuotiaat lapset heidän mielestään hyötyisivät eniten. Heidän mielestään lapsiryhmässä oli pulmia erityisesti leikki- ja siirtymätilanteissa. Ryhmässä oli pohdittu viime aikoina, että otetaanko kaikki lapset leikkiin mukaan. Liikkuminen ja tekeminen olivat henkilökunnan mielestä ryhmälle tärkeitä toimintamuotoja. Työntekijät luettelivat heidän mielestään kiinnostavimmat ja toimivimmat harjoitteet, joiden pohjalta kokosimme toimintapäivien ohjelman.

### **6.3 Toimintaoppaan testaus**

Saamamme palautteen pohjalta kävimme läpi toimintaopastamme ja teimme täsmennyksiä oppaan kieliasuun ja ohjeiden sisältöön. Päiväkodin henkilökunnan kommenttien pohjalta suunnittelimme kolme toimintapäivää päiväkodin 5-vuotiaiden ryhmälle. Toimintapäivissä oli tarkoituksena testata erilaisia harjoitteita ja niiden toimivuutta lapsiryhmässä. Toimintapäivän punaisena lankana kulkevan taustakertomuksen testaaminen oli erityisen tärkeää. Samalla päiväkodin henkilökunta sai käytännössä nähdä, kuinka opasta voisi päiväkodin arjessa hyödyntää. Tarkoitus oli kerätä palautetta toimintapäivistä sekä päiväkodin henkilökunnalta että lapsilta. Lapsilta kerättävässä palautteessa hyödynsimme lapsilähtöisen arvioinnin menetelmiä. Lapsilähtöinen arviointi perustuu lasten toiminnan havainnointiin, dokumentointiin ja lasten itsearvioon (Kupiainen 2004,4). Turjan (2004, 9) mukaan lasten kuuleminen lisää osallisuutta asioissa,

jotka koskevat heitä itseään. Lapsilähtöisinä menetelminä käytimme havainnointia ja hymynaamakortteja sekä yhtenä dokumentoinnin välineenä valokuvasta.

Suunnittelimme päiväkotiin kolme puolentoista tunnin mittaista toimintatuokiota, joista jokainen sisälsi sekä tarinan lukemista, sen pohtimista ja tarinan teemaan liittyviä harjoitteita. Otimme toimintapäivien tavoitteeksi mahdollisimman monipuolisen harjoitteiden testaamisen, jotta saisimme enemmän tietoa erityyppisten harjoitteiden toimivuudesta tässä ryhmässä. Toiminnalliset ja luovat harjoitteet valittiin osittain päiväkodin henkilökunnan toiveiden ja osittain omien ajatustemme pohjalta. Koska toimintapäiviä oli vain kolme ja tarinassa itsessään oli neljä osaa, jouduimme yhdistämään tarinan toisen ja kolmannen osan samalle päivälle. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että lapset kuulivat saman päivän aikana kaksi eri osaa tarinasta ja kolmannen teeman eli siirtymätilanteiden harjoitteita ripottelimme jokaiselle kolmelle toimintapäivälle.

Toimintapäivien ohjelmaksi muodostuivat seuraavat kokonaisuudet:

### **1. päivä, leikkitilanne**

- a) Häijyherneet ja lempeysliemi, osa 1
- b) Voimaeläin (1 h)
- c) Eläinmot ja poikaset (20 min)
- d) Etsitään parit (10 min)
- e) Keskustelu henkilökunnan kanssa

### **2. päivä, Temperamenttiero ja erilaisuus**

- a) Häijyherneet ja lempeysliemi, osa 2
- b) Häijyherneet ja lempeysliemi, osa 3
- c) Possut ketjussa (15 min)
- d) Mielialanaamiot (1h)
- e) Kissa ja hiiret leikki (15 min)
- f) Jäätelötikku (15 min)

g) Keskustelu henkilökunnan kanssa

### **3. päivä, Käsitys oikeasta ja väärästä**

- a) Häijyherne ja Lempeysliemi, osa 4
- b) Peukut yhdessä siirtyminen (5 min)
- c) Ketun tuntemukset (15 min)
- d) Anteeksipyyttäminen ja – antaminen (30 min)
- e) Satujumppa (30 min)
- f) Kesäpäivän kävely rentoutus (10 min)
- g) Keskustelu henkilökunnan kanssa

Ryhmässä, jossa toiminta toteutettiin, oli toimintaan osallistumassa päivästä riippuen 7–9 lasta. Toiminta toteutettiin kolmena peräkkäisenä päivänä aikavälillä 3.–5.4.2013. Mukana toiminnassa olivat ryhmän lastenhoitaja ja harjoittelija tai lastentarhanopettaja ja harjoittelija. Heidän roolinsa oli osallistua toimintaan tarvittaessa sekä seurata ja havainnoida toimintaa. Pääasiallinen ryhmien vetovastuu oli meillä, mutta halusimme antaa henkilökunnalle myös mahdollisuuden ihan konkreettisesti osallistua toimintapäivässä tekemiseen, jotta harjoitteet hahmottuisivat paremmin käytännön kokemuksen kautta.

Ensimmäinen toimintapäivä toteutui suunnitellun mukaisesti. Lasten kanssa toiminta aloitettiin tarinaan tutustumisella ja lukemisella. Apukysymykset tarinasta johdattivat lasten kanssa käytyä keskustelua. Tämän jälkeen lapset muovailivat Fimo-massasta omat voimaeläinkorut. Tavoitteena oli, että korujen hahmot olisivat ikään kuin maskottina ja sitä kautta tukena toimintapäivissä eteen tulevissa haasteissa. Muovailun jälkeen lapset antoivat hymynaamakorteilla arvionsa harjoitteesta. Tavoitteena tämän arviointimenetelmän käytössä oli saada lapset osallistettua työmme arviointi- ja kehittämisprosessiin. Menetelmä valittiin käyttöön siksi, että se oli mahdollista toteuttaa nopeasti ja se oli lapsille yksinkertainen tapa ilmaista mielipidettään. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta lasten tekemä arviointi on tärkeää, sillä myös lasten täytyy oppia arvioimaan toimintaa (Kupila 2004, 4).

Palautteen antamisen jälkeen lapset siirtyivät unihuoneeseen ja pääsivät leikimään eläinmot ja poikaset leikkiä. Leikin ideana on, että joukko jaetaan tasaa eläinryhmiin. Jokaisesta eläinryhmästä yksi on sokea emo ja muut ovat poikasia. Eläinten tehtävänä on löytää leikkitilasta heille tarkoitetut ruokapalat esim. hernepussit tms. Haasteena on kuitenkin se, että emo on sokea eikä näe ruokapaloja ja poikasten pitää opastaa emo ruokapalojen luo äänтелеillä samoin kuin ko. eläinryhmä äänтелеe. Poikaset eivät saa fyysisesti koskea emoon eivätkä ruokapaloihin vaan emon tehtävä on poikasten ohjausta kuunnellen löytää ruokapalojen luo. Eläinmot ja poikaset leikin jälkeen lapset siirtyivät takaisin oman ryhmänsä tilaan, jossa he antoivat jälleen palautteen leikistä hymynaama korttien avulla. Huomasimme, että hymynaamakorttien käyttö arvioinnissa lasten kanssa ei ollut täysin luotettava menetelmä, sillä lapset matkivat toisiaan arvioinnissa. Mielestämme hymynaamojen käyttö lasten arviointikeinona on suuntaa antava menetelmä ja siihen kannattaa aina yhdistää muita arviointikeinoja esim. havainnointia. Turjan (2004, 20) mukaan lapsen arviointi on tilannesidonnaista ja hän arvioi asioita kokonaisvaltaisesti, jolloin hän joko tykkää jostain tai sitten ei. Hänen mukaansa tärkeintä saada selville millaisia merkityksiä arvioitavilla asioilla on lapsille. Eri yhteyksissä onkin huomattu, että päiväkotikäinen lapsi ei välttämättä vielä kykene kunnolla analysoimaan omaa toimintaansa (Kapanen 2004, 76; Salmivalli 2005, 80).

Palautteen antamisen jälkeen lapset siirtyivät ulos ”Etsitään parit” nimisen tehtävän avulla. Lapsille oli tehtävässä jaettu puolikkaat kuvat kissoista. Ennen ulos lähtöä heidän oli löydettävä parit omille kortin puolikkailleen. Ensimmäinen toimintapäivä päättyi päiväkodin henkilökunnan kanssa käytävään palautekeskusteluun sekä omaan reflektioomme päivän kulusta ja harjoitteiden toimimisesta. Reflektiivistä työtettä toteutimme reflektiopäiväkirjan muodossa. Kasvatus ja ohjaustehtävissä olevien on tärkeää pohtia omaa työtään ja tiedostaa toimintaperiaatteensa, jotta hän voi kehittää työtään sekä ammatillisesti että eettisesti (Stakes 2005, 16).

Palauttekeskustelussa päiväkodin lastenhoitaja kertoi meille havaintojaan toiminnasta ja omia ajatuksiaan käytetyistä harjoitteista. Ojasalon ym. (2010, 103) mukaan havainnoinnilla voi saada tietoa ihmisten käyttäytymisestä ja mitä ta-

pahtuu henkilön luontaisessa toimintaympäristössä. Havainnointi sopii kehitystehtäviin, joiden subjekti on ihmisen toiminta ja vuorovaikutus toisten kanssa. Lastenhoitajan tekemien havaintojen lisäksi jaoimme palautekeskustelussa myös omia havaintojamme toimintapäivästä.

Lastenhoitajan mukaan alkutarina oli toiminut ihan hyvin, mutta olisi ehkä kaivannut jotain rekvisiittaa tuekseen. Olimme havainneet saman asian satua luukiessamme. Lapset olivat jonkin verran levottomia lukutuokion aikana. Voimaeläinten muovailua lastenhoitaja arvioi lapsille mieluisaksi menetelmäksi. Sokea eläinemo ja poikaset harjoitusta lastenhoitaja piti lapsille mielekkäänä toimintana. Tosin tilaa, jossa leikkiä toteutimme, hän piti liian pienenä. Kritiikkiä saimme lastenhoitajalta liian useista siirtymätilanteista, joita hänen mukaansa päiväkodissa tulisi välttää. Omat huomiomme osuivat siinä mielessä yksin lastenhoitajan huomioiden kanssa, että huomasimme sokea eläinemo ja poikaset harjoituksen tarvitsevan paljon tilaa. Siirtymien liiallisuudesta olimme kuitenkin toista mieltä. Siirtymiä oli tarkoituksella ripoteltu pitkin toimintapäivää, jotta pystyisimme testaamaan myös siirtymätilanteisiin liittyviä harjoitteita. Kirjasimme ylös lastenhoitajan kertomat havainnot ja pyrimme hyödyntämään niitä seuraavan päivän toteutuksessa.

Lasten antama palaute ensimmäisestä toimintapäivästä oli pääasiassa positiivista. Suurin osa lapsista arvioi hymynaamojen kautta harjoitteet mielekkäiksi ja myös itsellemme tuli lasten toimintaa seurattaessa sellainen vaikutelma, että harjoitteista pidettiin. Myös taustatarina näytti kiinnostavan lapsia ja herättävän yllättävän vilkasta keskustelua. Omissa havainnoissamme emme panneet merkille, että lapsia olisi haitannut useampi siirtymätilanneharjoitus. Mielestämme lapset suhtautuivat niihin yhtä innostuneesti kuin muihinkin harjoitteisiin. Näytti pikemminkin siltä, että siirtymätilanneharjoitteet auttoivat lapsia jaksamaan paremmin pitkähkön toimintajakson.

Toista toimintapäivää varten muokkasimme hieman suunnitelmaamme saamamme palautteen ja tekemiemme havaintojen pohjalta. Otimme mm. sadun lukemiseen tueksemme pehmoeläimiä, jotka toivat mielenkiintoa tarinan kuunteeluun. Toinen merkittävä muutos suunnitelmaan oli, että emme ottaneet käsitte-



lyyn kahta osaa tarinasta toimintapäiväämme niin kuin tarkoitus alun perin oli. Jätimme tarinan kolmannen osan lukemisen päiväkodin henkilökunnan vastuulle. Päätimme lisäksi vaihdella hymynaamojen käyttöä. Välillä kuva piti valita omista korteista, välillä lattialla olevista vaihtoehtoista ja välillä valinta tehtiin paperilapuilla. Tällä pyrimme estämään sen, etteivät lapset pääsisi vaikuttamaan toistensa tekemiin arviointeihin.

Toiminta alkoi lasten kanssa edellisen päivän tarinan muistelulla ja uuden tarinan kuuntelulla ja siitä keskustelulla. Tämän jälkeen lapset siirtyivät toimintatilaan ”Possut ketjussa” -harjoitteen avulla. Harjoitteessa lapset seisoivat jonossa omien pienten alustojensa päällä ja jonon viimeinen laittoi jonon perältä ylimääräisen alusta menemään jonon ensimmäiselle, joka asetti sen eteensä ja siirtyi tälle uudelle alustalle seisomaan. Samalla koko muukin jono pystyi ottamaan yhden askeleen eteenpäin ja jonon viimeisen taakse vapautui jälleen uusi alusta. Tätä lapset jatkoivat niin kauan, että olivat päässeet seuraavan toimintatilaan, jossa seuraava teemaa käsittelevä harjoite toteutettiin.

Siirtymisen jälkeen lapset askartelivat paperikasseista itselleen ilmaamiot. He piirsivät ensin A4 kokoiselle paperille haluamansa ilmeen ja mahdollisen kasvokuvan. Tämän jälkeen kuva leikattiin ja liimattiin paperikassin kylkeen. Paperikassiin leikattiin silmänreiät ja halutessa myös suuaukko. Paperikassiin sai liimata langasta hiuksia tai koristella sitä muulla tavoin. Kun kaikki olivat saaneet työnsä tehtyä, kukin lapsi sai vuorollaan esitellä itsensä paperikassi naamionsa takaa. Lapset keksivät tälle syntyneelle hahmolle uuden nimen. Ohjeistuksen mukaan lasten olisi pitänyt samalla nimetä hahmolleen myös ilme/ tunnetila, mutta se unohtui monelta esittelyn tiimellyksessä. Esittelyn jälkeen lasten kanssa siirryttiin naamareiden kanssa unihuoneeseen, jossa toteutettiin ilmaamioharjoituksen toinen osa.

Ilmaamioharjoitteen toisessa osassa lasten oli tarkoitus musiikin soidessa liikkua naamionsa kanssa tilassa ja musiikin katkettua kätellä lähintä kaveria ja esitellä itsensä. Harjoitteen oli tarkoitus edetä vielä tanssiosioon, mutta lasten vireystila ei sitä enää sallinut. Katsoimme parhaaksi tasoittaa tilannetta pienellä rauhoittumishetkellä, jossa lapset rauhoittuivat hetken pötköttämällä pitkällään

unihuoneen lattialla. Yksitellen rauhoittuneet lapset ohjattiin palautteen antamisen kautta seuraavan leikin aloituspaikoille, jotka oli merkitty unihuoneeseen kuvioalustojen avulla. Palautteen antaminen tapahtui käytännössä niin, että lattialle oli levitetty hymynaamakortteja, joista lapset valitsivat mielestään harjoitetta parhaiten kuvanneen kortin ja se annettiin ohjaajalle. Tämän jälkeen lapsi sai siirtyä istumaan seuraavan leikin aloituspaikalle.

Päivän viimeisenä harjoitteena ja samalla lopetusharjoitteena oli Kissa ja hiiri-leikki, jonka ideana oli oman vuoron odottaminen ja toiselle vuoron antaminen. Leikissä kissa nukkuu vartioiden samalla juustopalaa esim. hernepussia ja ympärillä olevat hiiret yrittävät käydä ryöstämässä juuston kissan nenän edestä. Kissan silmät ovat sidottuna huivilla, joten sen täytyy kuulostella, missä pieni hiiri liikkuu ja yrittää tavoittaa tätä, mikäli tämä tulee liian lähelle juustoa. Kissan roolia vaihdettiin aika ajoin ja kaikki halukkaat saivat olla hiirenä ja kissana. Leikin saaman suuren suosion vuoksi päivän viimeinen harjoite eli pyykkipoikaharjoite jäi meiltä ajanpuutteen takia pitämättä. Leikin päätyttyä lapset siirtyivät ulkoiluun ja meillä oli tilaisuus palautekeskusteluun ryhmän lastenhoitajan kanssa.

Palautekeskustelussa lastenhoitaja oli kanssamme samoilla linjoilla siitä, että tällä kertaa mukana olleet pehmolelut tukivat hyvin taustatarinaa ja lapset jaksivat hyvin seurata tarinan kulkua. Yhteisellä linjalla olimme havainnoissamme myös siinä, miten hyvin lapset muistivat edellisenä päivänä kerrotun sadun ja kuinka hyvin he osallistuivat sadusta käytyyn keskusteluun oppaan tukikysymysten kautta. Kritiikkiä lastenhoitaja antoi siitä, että paperikassinaamioiden tekemisen jälkeen joillakin lapsilla jäi melko pitkä aika odottaa muita, mutta omasta mielestämme tämä on yksi päiväkodin arjen realiteeteista. Toiset lapset suoriutuvat tehtävistä nopeammin kuin toiset.

Havaintamme, että paperinaamioiden tekemisen jälkeen lapset olisivat aloittaneet mielellään naamioilla spontaanin leikin, mutta aikataulullisista syistä emme voineet sitä sallia. Naamioharjoituksen toinen osa, ei meidän eikä lastenhoitajan mielestä sujunut kovin hyvin. Tämän havainnon teimme jo heti harjoitteen tilassa liikkumisvaiheessa, jossa lapset vaikuttivat hyvin levottomilta. Tästä teimme

itse sen johtopäätöksen, että naamioiden tekemisen ja niiden kanssa toimimisen välillä pitää olla taukoa, ellei toiminta ole lasten vapaata leikkiä. Kissa ja hiiri leikistä lastenhoitaja oli innostunut ja kertoi aikovansa leikkiä sitä jatkossakin lasten kanssa. Huomasimme niin ikään sen olleen lapsille hyvin mieluinen, sillä lapset olisivat jaksaneet leikkiä sitä vaikka kuinka kauan. Toisen toimintapäivän lapset itse arvioivat hymynaamapalautteiden kautta onnistuneeksi.

Kolmas toimintapäivä aloitettiin tuttuun tapaan edellisen päivän tarinaosioiden kertauksella, tarinan viimeisen osan lukemisella ja siitä keskustelemisellä. Tämän jälkeen lapset siirtyivät pareittain peukut yhdessä soitinrinkiin, jossa otimme aamun ensimmäisen teemaa käsittelevän harjoitteen ”Ketun tuntemukset”. Harjoitteessa lapsille jaettiin sattumanvaraisesti erilaisia rytmisoittimia ja koko Ketun tarina ”Häijyherneet ja Lempeysliemi-sadusta” käytiin läpi ketun tekemisten ja tuntemusten kautta. Lapsille kerrottiin, että kettua harmittaa ja heidän tehtävänsä oli soittimella kuvata tätä tunnetilaa. Ilmaisun jälkeen soitin aina vaihdettiin kierrättämällä soittimia piirissä vastapäivään ja sadusta poimittiin taas uusi tekeminen tai tunnetila, jota taas kuvattiin soittamalla. Näin edettiin niin kauan, että koko satu ketun näkökulmasta saatiin käytyä läpi ja jokainen lapsi sai soittaa kaikilla erilaisilla soittimilla.

Soitinharjoitteen jälkeen lapsiryhmä jaettiin kahteen osaan, sillä seuraavaksi teemaa käsitteleväksi harjoitteeksi olimme valinneet valokuvauksen ja satuliikunnan. Toinen ryhmä lähti toisen ohjaajan kanssa satujumppaan, jossa lasten tehtävänä oli seikkailla jumppasaliin rakennetussa maatilaympäristössä etsien sinne jääneitä häijyherneitä. Satujumpparata käsitti erilaisia tehtäviä, jotka ryhmän piti yhteistyössä ratkaista. Siinä oli huomioitu lasten motorinen kehitystaso siten, että se sisälsi erilaisia toimintoja aina puolapuille kiipeämisestä pallon heittoon.

Samaan aikaan toinen ryhmä toteutti toisen ohjaajan kanssa valokuvausharjoitusta anteeksipyyttämisestä ja anteeksiantamisesta. Tässä harjoitteessa lapset saivat pehmolelujen avulla lavastaa tilanteita, joissa tuli ristiriitoja ja oli tarpeen pyytää anteeksi. Lapset ottivat ensimmäisen kuvan ristiriitatilanteesta ja toisen kuvan sovinnosta. Samalla he sadutuksen keinoin kertoivat kuviin liittyvän tari-

nan. Ryhmät työskentelivät näissä toiminnoissa oman aikansa ja tämän jälkeen ryhmät vaihtoivat paikkoja. Ajankulumisen vuoksi lasten omien palautteiden kerääminen jäi jutustelun ja havainnoinnin varaan, mutta saimme heiltä kuitenkin palautteen päivän toiminnoista. Henkilökunnasta palautteen viimeisestä päivästä antoi ryhmän lastentarhanopettaja sekä ryhmässä työskennellyt harjoittelija.

Lastentarhanopettaja piti hämmästyttävänä, miten hyvin lapset olivat sadun sisäistäneet. Hän myös kertoi epäilleensä oppaassamme olleiden kysymysten toimivuutta tarinan käsittelyssä, mutta yllättyneensä siitä, miten vilkkaasti lapset osallistuivat kysymysten kautta keskusteluun tarinasta. Ketun tuntemukset harjoitusta hän piti erittäin onnistuneena ja tälle lapsiryhmälle hyvin toimivana. Itsekin huomasimme soitintehtävän toimineen erinomaisesti lapsilla, vaikka sitä vähän epäilimme. Epäilyksenämme oli, että soitinharjoitteesta saattaa tulla kaoottinen meteli, mutta se pysyi hyvin tämän ryhmän kanssa hallinnassa. Koimme, että taustatarinan kulkeminen mukana läpi harjoitteen antoi lasten ilmaisulle merkitystä. Myös lastentarhanopettaja piti taustatarinan merkitystä lasten ilmaisua helpottavana tekijänä.

Maatilateemaan sijoittuneesta satujumpasta lastentarhanopettaja piti myös. Hänen mielestään oli mukavaa nähdä, miten pienellä vaivalla heidänkin liikuntasalistaan saatiin kehiteltyä lasten mielikuvitusta ruokkivia maailmoja. Hän piti siitä, että satujumppaa ohjattiin kartan avulla, jolloin lapset saatiin mukaan miettimään, mitä seuraavaksi tapahtui. Myös satujumpan taustatarinaa siitä, että lapset auttoivat kettua etsimään häijyherneitä maatilan eläinten nukkuessa, hän piti hyvänä ajatuksena. Havaitimme lasten eläytyvän todella voimakkaasti satujumpan maailmaan. Mielikuvitus näytti olevan vahva työkalu ja toisaalta myös ruokkivan lasten ongelmanratkaisutaitoja satujumpan aikana.

Valokuvaustehtävässä erityisesti pojat innostuivat mahdollisuudesta työskennellä itsenäisesti kameran kanssa. Lapset saivat helposti luotua ristiriitatilanteita pehmoeläinten välille ja hyödynnettyä omaa mielikuvitustaan ympäröivän tilan käytöstä. Lastentarhanopettajan mielestä harjoite oli uutta ja erilaista päiväkodin lapsille. Hän koki, että meidän läsnäolomme mahdollisti tämän harjoitteen tekemisen lapsille, sillä päiväkodin omat resurssit eivät olisi tähän riittäneet.

Olemme itse kuitenkin sitä mieltä, että huolellisella suunnittelulla ja organisoinnilla harjoite olisi mahdollista toteuttaa päiväkodin arjessa. Valitsimme jokaisen lapsen kuvista parhaat ja yhdistimme ne lasten omiin kertomuksiin. Työntekijöiden tehtäväksi jäi kuvien ja tarinoiden tulostaminen ja ripustaminen näyttelyksi. Lasten itsensä antama palaute viimeisestä toimintapäivästä sekä toiminnasta kokonaisuudessaan oli positiivista. Toimintapäivän päätteeksi lapset halusivat vielä jutella kanssamme paljon toimintatuokioista ja mitä he olivat sen aamupäivän aikana tehneet ja kokeneet. Lapset vaikuttivat silmin nähden innostuneilta ja päivän päätteeksi saimmekin monta lähtöhalausta.

#### **6.4 Toimintaoppaan viimeistely**

Oppaan viimeistely alkoi vertaispalautteen keräämisellä sekä käytössämme olevan kuvamateriaalin käsittelyllä. Vertaispalautetta haimme opinnäytetyöprosessissamme toimintaoppaan sisällölle ja toteutukselle. Annoimme työmme luettavaksi kahdelle sosionomiopiskelijalle, yhdelle sosionomilastentarhanopettajalle sekä kahdelle alkuopetuksessa työskentelevälle luokanopettajalle. Pyysimme heitä lukemaan työmme sillä ajatuksella, että pystyisivätkö he hyödyntämään opasta omassa työssään. Rovion, Klemolan, Lautamatin ja Tiihosen (2006, 140) mukaan vertaispalautteen kautta tutkija saa tietoa työn onnistuneista kohdista ja kehittämiskohteista. Myös me koimme saaneemme vertaispalautteesta kannustusta ja toisaalta myös kehittämisideoita oppaan viimeistelyyn.

Tarinasta saimme vertaispalautteessa positiivista palautetta. Vertaispalautteen antajat tiedustelivat meiltä saisivatko he vapaasti hyödyntää tekemäämme opasta ja sen harjoitteita omassa työssään. Tarinaa pidettiin mukaansa tempaavana. Kehittämisehdotuksia saimme oppaan kieliasuun sekä lisäysehdotuksia harjoitteisiin. Otimme saamamme palautteen huomioon oppaan viimeistelyvaiheessa tarkastamalla oppaassa käytettyä kieltä sekä korjailemalla muutamia harjoitteita. Aivan kaikkia huomioita emme pystyneet oppaassa toteuttamaan, sillä opas olisi muuten paisunut entistäkin laajemmaksi.

Oppaassa halusimme hyödyntää opinnäytetyöprosessin aikana kerättyä kuvamateriaalia. Osan oppaan sisältämistä valokuvista otimme itse pitämiemme toimintapäivien aikana ja osa kuvista oli lasten ottamia kuvia toimintapäivän ”Ennen ja jälkeen valokuva”-harjoitteessa. Kysyimme vielä erikseen kuvissa esiintyvien lasten vanhemmilta, saadaanko kuvia käyttää internetissä julkaistavan oppaamme kuvituksena. Muuna kuvituksena oppaassa oli tarinan eläimistä piirrettyjä hahmoja. Ennen oppaaseen laittamista sekä valokuvia että piirrettyjä kuvia jouduttiin käsittelemään ja rajaamaan. Kuvia halusimme laittaa oppaaseen sekä keventämään että elävöittämään toimintaopasta. Muuta kuvien kanssa työskentelyä aiheuttivat oppaan liitteenä olevat keppi- ja käsinukkien kaavat, joita työstettiin ja liitettiin oppaan loppuun.

Oppaan asettelussa aioimme alun perin hyödyntää ulkopuolista ammattilaista, mutta suorittaessamme tiedusteluja oppaan taittamisesta tulimme siihen tulokseen, että sen teettäminen tulee liian kalliiksi meille opiskelijoille. Tästä syystä päädyimme tekemään asettelut itse. Kuvien ja tekstin yhdistäminen tuotti haasteita, mutta onnistui taitto-ohjelmalla. Väreillä pyrimme tuomaan esiin oppaan eri osioita. Edullisen tarjouksen oppaan painatuksesta saimme kuopiolaiselta kirjapainolta, Offsetpaino L. Tuovinen Ky:ltä. Tilasimme ensin koeversion ja myöhemmin loput oppaat.

## **7 Pohdinta**

### **7.1 Opinnäytetyöprosessin ja tuotoksen arviointi**

Opinnäytetyömme prosessi rakentui toimintaoppaan kehittämisen ympärille. Kehittäminen tapahtui useammassa vaiheessa ja sitä määritti paljon yhteistyö päiväkodin kanssa. Pyrimme opasta kehittäessämme siihen, että se tulisi olemaan päiväkodille hyödyllinen työkalu ja antaisi välineitä harjaannuttaa lapsia päiväkodin arjessa vastaan tuleviin ristiriitatilanteisiin. Opinnäytetyöprosessi oli hyvin osallistava. Siihen osallistui päiväkotihenkilökunnan ja päiväkotiryhmän lasten lisäksi myös opiskelutovereita sekä muita lasten kanssa työskenteleviä

henkilöitä. Päiväkodin ulkopuolisten henkilöiden osallistumisen merkitys oli varmistaa kehitettävän oppaan laatua ja käytettävyyttä. Koimme, että ulkopuolinen henkilö voi arvioida työtä tuoreesti omasta näkökulmastaan.

Opinnäytetyömme toteutusprosessi oli melko työläs, sillä se sisälsi paljon erilaisia menetelmiä, joiden kautta työstimme opasta aina alkuideasta valmiiseen tuotokseen asti. Menetelmien runsaus teki toisaalta opinnäytetyöprosessista mielenkiintoisen. Erilaisten tiedonkeruu- ja arviointimenetelmien kautta pyrimme varmistamaan prosessin aikana kattavan arvioinnin sekä monipuoliset näkökulmat. Oman itsearviomme lisäksi hyödynsimme prosessin aikana, palautekeskusteluja, vertaispalautetta, havainnointia, hymynaamoja, reflektiopäiväkirjaa sekä valmistuvan tuotoksen konkreettista testaamista kohderyhmälle. Kaikkien menetelmien kautta saatua tietoa hyödynnettiin itse tuotoksen kehittämisessä ja koimme, että niiden kautta saatu tieto oli meille teoretiedon ohella hyvin merkittävää.

Opinnäytetyöprosessin aikana haastavimmaksi vaiheeksi muodostui alkukartoitus, joka oli pohjana koko opinnäytetyön tuotoksen tekemiselle. Alkukartoituksesta tekivät haastavan siihen uppoutunut työmäärä ja käytetyt menetelmät. Päiväkodin henkilökunnalle pidetty ryhmäkeskustelu tuotti runsaasti tietoa, mutta oli melko hankala purkaa. Ryhmäkeskustelun aikana tehdyt muistiinpanot kuitenkin helpottivat, jonkin verran kokonaisuuden hahmottamista. Lasten piirrokset tiedonkeruumenetelmänä eivät olisi toimineet ilman piirrosten tueksi teetettyjä kertomuksia. Kertomusten avulla pystyimme paremmin tulkitsemaan töitä. Haasteelliseksi tiedon hankkimisen lapsilta teki tosin myös se, että riitatilanteet koettiin negatiivisessa valossa, eikä niistä mielellään puhuttu. Luultavasti lapsia yksittäin haastatteleamalla olisimme saaneet vielä enemmän irti lasten ristiriita ja riitakäsityksistä, mutta rajallisten resurssien vuoksi emme tähän kuitenkaan lähteneet.

Yhteenvedon aikaansaaminen aikuisten ja lasten alkukartoitusvaiheessa tuotetusta tiedosta oli myös työlästä. Aineistosta saatiin kuitenkin muodostettua muutamia yhdistäviä teemoja, jotka loppujen lopuksi loivat pohjan oppaamme rungolle, eli taustatarinalle häijyherneistä ja lempeysliemestä. Taustatarina olisi

toki voitu tehdä täysin ilman minkäänlaista alkukartoitusta pelkän oman tunteen varassa. Meille oli kuitenkin tärkeää, että taustatarinassa tulisi esiin päiväkodin ja sen lasten arki. Tästä syystä käytimme alkukartoitusvaiheen aineistoon narratiivista analyysia ja varmistimme, että taustarina noudattelee aineistosta nousseita teemoja sekä sieltä poimittuja kuvauksia. Lopulta taustarina muodostui myös saadun palautteen perusteella toimivaksi. Yhteistyöpäiväkodilla koettiin tarinan toimivan heidän ryhmälleen erinomaisesti ja kokemuksemme mukaan lasten oli siihen helppo samaistua.

Kokonaisuudessaan opinnäytetyöprosessi sujui hyvin ja siinä varmaankin suuresti auttoi hyvissä ajoin lukkoon lyöty aikataulutus päiväkodin kanssa. Asiat piti siis saada tietyllä aikataululla tehtyä valmiiksi ja se kannusti meitä tekemään töitä ahkerasti. Hieman pidempi työskentelyväli olisi toki antanut meille vielä enemmän aikaa hioa valmistuvaa opasta, mutta toisaalta tarkka aikataulutus auttoi meitä pysymään asiassa. Yhteistyö päiväkodin kanssa ja oma työskentelemme työparina sujui niin ikään saumattomasti, mikä myötävaikutti työn tasaiseen etenemiseen.

Valmista opasta arvioitiin kattavasti ja halusimme myös testata sitä ennen oppaan viimeistelyä. Oppaan tarinaa ja harjoituksia arvioivat päiväkotihenkilökunnan ja päiväkodin lasten lisäksi myös ulkopuoliset vertaisarvioijat. Oppaan taustatarinasta saimme hyvin positiivista palautetta. Tarinaa pidettiin mukaansa tempaavana, loogisesti jaottavana sekä päiväkotiympäristöön ja myös hieman vanhemmillekin lapsille sopivana. Koimme, että narratiivisen analyysin käyttäminen taustatarinan tekemisessä oli kannattanut. Totesimme, että päiväkodin lasten oli helppo käsitellä omaan kokemusmaailmaan pohjautuvan sadun kautta ristiriitatilanteita. Ristiriitatilanteiden tunnistaminen omasta elämästä tai niiden myöntäminen ei sen sijaan ollut lapsille vielä helppoa toimintapäivien aikana. Lapset olivat edelleen sitä mieltä, ettei heillä itsellään riitoja juuri ollut.

Oppaan sisällössä saimme kiitosta runsaasta harjoitteiden määrästä ja siitä että niistä pystyi tekemään helposti oman kokonaisuuden. Joitakin harjoitteita muokkailimme vielä viime metreille saakka, sillä niissä vaikutti olevan epäselviä kohtia, joita ulkopuolisten oli vaikea ymmärtää. Olimme tyytyväisiä lopulliseen op-



paaseemme ja uskomme, että siitä on hyötyä myös yhteistyöpäiväkodille. Tätä käsitystä tuki myös se, että ennen oppaan lopullista valmistumista päiväkodilta tiedusteltiin jo lupaa harjoitteiden käyttöön. Lisäksi päiväkodissa on ainakin alustavasti suunnitelmissa, että oppaamme pohjalta toteutettua kokonaisuutta ohjattaisiin ensi vuoden esikouluryhmälle. Vertaispalautteen hakemisen yhteydessä ilmeni, että oppaan harjoitteet haluttaisiin saada käyttöön myös alakoulujen opetukseen. Oppaan nähtiin tukevan hyvin kouluilla menossa olevaa Kiva koulu -ohjelmaa. Valmis opas on herättänyt kiinnostusta myös projektin ulkopuolisissa päiväkodeissa. Uskomme, että pystymme hyödyntämään opasta tulevaisuudessa myös omissa töissämme lasten parissa.

Ulkoasultaan saimme oppaan mielestämme muokattua toimivaksi. Oppaassa oleva kuvitus keventää ja rytmittää opasta ja siinä käytetyt väritykset sekä kehykset erottelevat erityyiset osat toisistaan. Oppaan painetussa versiossa kierrekannet helpottavat kaavojen kopiointia ja oppaan auki pitämistä sitä luettaessa. Kooltaan opas on sopivan kokoinen ja sen värikäs kansi sekä mielenkiintoinen nimi houkuttelevat. Oppaan taitto olisi toki voinut olla hieman yhtenäisempi ja selkeämpi. Myös kuvankäsittely olisi voinut olla tarkempaa, mutta se ei valitettavasti meidän käytössämme olleilla resursseilla ollut mahdollista. Kaikesta huolimatta oppaasta muodostui mielestämme miellyttävä kokonaisuus ja uskomme siitä olevan hyötyä monille muille asiasta kiinnostuneille.

## **7.2 Oppimiskokemukset ja oma ammatillinen kasvu**

Opinnäytetyössämme olemme voineet yhdistää aikaisemmat luokanopettajan ja vaatetussuunnittelijan koulutukset sosionomin koulutukseen. Opinnäytetyöprosessimme aikana tietomme ristiriitalilanteiden ratkaisemistavoista, lapsilähtöisyydestä, sosiaalisista taidoista ja vuorovaikutustaidoista ovat lisääntyneet niin teoreettisen tiedon kuin käytännön menetelmienkin osalta. Olemme saaneet paljon uusia työvälineitä tulevaan työhömme lasten kanssa. Monet lukemamme teoriat ja tutkimukset tukevat työskentelyä eri-ikäisten asiakkaiden kanssa ja ovat sovellettavissa kaikissa sosionomin ammattiin kuuluvissa asiakasryhmissä.

Tärkeä oppimiskokemus oli huomata kuinka hyvin lapset eläytyivät taustatarinaan ja olivat valmiita käsittelemään ristiriitoja sadun, keskustelun ja harjoitteiden avulla. Tarinan yhteys lasten arkeen näytti tuovan sille merkityksen. Tämä kokemus auttaa meitä jatkossakin laatimaan lasten arjen haasteista tarinoita ja teemoja käsittelyn välineeksi. Olemme innostuneet teematyöskentelystä ja olemme oppineet soveltamaan valmiita harjoitteita sekä keksimään uusia eri teemoihin liittyen.

Yhdessä tekeminen ja vertaisoppiminen ovat rikastaneet opinnäytetyön prosessia ja oppimista. Olemme oppineet toisiltamme erilaisia luovia ja toiminnallisia menetelmiä, esim. rauhoittamismenetelmiä. Meillä on ollut erilaisia kokemuksia ja pohjatietoa, jotka ovat auttaneet prosessin etenemisessä. Olemme toimineet toistemme innostajina tarinaa, harjoitteita ja raporttia ideoidessamme. Yhteen ideaan toinen on lisännyt omansa ja näin on syntynyt jo kolmas ajatus. Olemme käyttäneet käsitekarttoja raportin teemojen jäsentelyssä. Erityisen rikasta on ollut yhteinen reflektointi, asiat on purettu ja pohdittu heti esimerkiksi toimintapäivien jälkeen. Reflektoinnin kautta on saatu monta uutta ideaa niin oppaaseen kuin tulevaisuuden työhönkin.

Olemme lisäksi oppineet uusia asioita lapsista ja heidän kanssaan toimimisesta. Käytännön tasolla tämä tarkoitti kohdallamme uusia menetelmiä ja tapoja toimia. Oivalsimme, että lapsilähtöinen työskentelyote tuo lapsen persoonan esille ja auttaa lasta ottamaan vastuuta. Lapsen omaa persoonaa ja hänen ominaisuuksiaan voi hyödyntää paljon oppimisen välineenä ja tällöin oppiminen on lapsellekin mieluisampaa ja lähtee hänen omista lähtökohdistaan. HavaitSIMME lisäksi opinnäytetyöprosessin aikana, että luovat ja toiminnalliset menetelmät toimivat hyvin lasten kanssa haasteellisten teemojen käsittelyssä. Tulevaisuudessa haluammekin käyttää työssämme luovia ja toiminnallisia menetelmiä monipuolisena työvälineenä ja oppia niistä sosiaalialan näkökulmasta vielä lisää.

### **7.3 Luotettavuus ja eettisyys**

Pyrimme tekemään tämän opinnäytetyön korkean moraalin mukaisesti, rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti niin, että seurauksena on käytännön hyöty. Kerroimme avoimesti tutkimuksen kohteena olleille ihmisille, mitä olimme tekemässä, mikä oli toiminnan kohde ja tavoite ja mikä oli heidän roolinsa. Kerroimme lisäksi mihin tarkoitukseen tietoa kerättiin ja miten sitä käytettiin. (Ojasalo ym. 2009, 48–50.)

Opinnäytetyössämme taattiin anonymiteetti sekä päiväkodin henkilökunnalle että lapsille. Lasten ja henkilökunnan oikeat nimet eivät tule esille missään vaiheessa opinnäytetyömme prosessia. Lapsista ja henkilökunnasta on käytetty joko keksittyjä nimiä tai pelkkää työnimikettä. Myöskään päiväkotia, jossa olemme opinnäytetyömme toteuttaneet, ei tule tarkemmin määritellyksi, sillä mielestämme muuten lapset olisivat olleet liian helposti tunnistettavissa.

Pyysimme lupia opinnäytetyön toteuttamiseen Joensuun kaupungilta, jonka kanssa teimme opinnäytetyöstä toimeksiantosopimuksen. Lisäksi pyysimme osallistuneiden lasten vanhemmilta luvan lasten osallistumiseen opinnäytetyöprosessiimme sekä siihen, saammeko hyödyntää opinnäytetyössämme valokuvia lasten töistä ja toiminnasta. Toimintaoppaan toteutusta varten pyysimme vielä erikseen luvat toimintaoppaaseen liitettävistä kuvista, sillä mielestämme oli tärkeää selventää lasten vanhemmille, että opinnäytetyö ja tuotoksena syntynyt opas julkaistaan myös internetissä.

Luotettavuus huomioitiin opinnäytetyössämme siten, että dokumentoimme työn eri vaiheet tarkasti. Alkukartoituksessa käyty ryhmäkeskustelu nauhoitettiin ja siitä kirjoitettiin lisäksi muistiinpanoja keskustelun aikana. Lasten piirrokset ja tarinat riitatilanteista käsiteltiin yksitellen ja niistä tehdyt havainnot kirjattiin ylös. Lasten tarinat olivat tärkeitä tukiessaan lasten piirroksia tiedonhankinnan välineenä, sillä tällöin niiden sisältö avautui paremmin. Kun alkukartoitusvaiheessa kerättyä aineistoa käsiteltiin, taltioimme eri vaiheiden yhteenvedot, jolloin niihin voitiin aina tarpeen vaatiessa palata.

Reflektiopäiväkirjat ovat toimineet aineistona raportissamme. Heikkisen (2006, 34) mukaan reflektiivisyydellä tarkoitetaan, että ihminen yrittää ymmärtää omaa

toimintaansa ja ajatteluaan. Yhteistyömme kannalta oli tärkeää, että molemmat pystyivät tuomaan julki omia ajatuksiaan vapaasti, jolloin opinnäytetyötä oli helpompaa viedä oikeaan suuntaan. Heti ryhmäkeskustelujen, palautekeskustelujen ja toimintapäivien jälkeen kirjoitetut reflektiot takasivat tekemiemme havaintojen dokumentoinnin.

Toimintaopasta suunniteltaessa pohdimme paljon valmiiden oppaaseen teeman puolesta soveltuvien harjoitteiden käyttöä. Mietimme missä, kulkee tekijänoikeuksien raja tässä tapauksessa. Lopulta tulimme kuitenkin siihen tulokseen, että voimme hyödyntää aikaisemmin keksittyjä harjoitteita, kunhan muokkaamme niitä omaan tarkoitukseemme ja ilmaisemme lähdemerkinnöillä niiden käytön. Oppaaseen laitettavista tekstin sisäisistä lähdeviitteistä kävimme paljon keskustelua niin keskenämme, kuin myös opinnäytetyön ohjaajien kanssa. Loppujen lopuksi päädyimme siihen, ettei oppaaseen tule tekstin sisäisiä lähdeviitteitä, sillä kaikkia harjoitteita on muokattu omaan oppaaseemme sopiviksi. Lisäksi huomasimme useissa oppaissa olevan samoja tai samankaltaisia harjoitteita, joten harjoitteiden alkuperäiset keksijät eivät ole kovin helposti jäljitettävissä. Kolmas syy miksi tekstin sisäiset lähdeviitteet jätettiin pois, oli oppaan rakenne. Mielestämme lähdeviitteet olisivat tehneet oppaan rakenteesta sekavan ja tästä syystä emme halunneet jättää niitä tekstiosioon. Lähteinä käytetyt teokset mainitaan oppaan lopussa ja heti oppaan alkuteksteissä mainitaan, että osa oppaan harjoitteista on alkuidealtaan peräisin lähdeluettelossa olevista oppaista. Katsomme tämän kertovan lukijalle kyllin selvästi, että kaikki harjoitteet eivät ole alusta loppuun omaa käsialaamme.

#### **7.4 Jatkotutkimus- ja kehittämisisideat**

Sosiaalisesta kehityksestä, sosiaalisuudesta ja sosiaalisten taitojen kehittämisestä on olemassa paljon kirjallisuutta, mutta silti aihe on ajankohtainen ja sille nähtiin tilausta myös yhteistyökumppaniksemme lupautuneessa päiväkodissa. Sosiaalisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen tuskin löytyy poppakonstia, joka parantaisi maailmaa, mutta toiveena oli auttaa edes hieman lapsia selviytymään tulevaisuuden ristiriitatilanteissa. Jos harjoitteiden kautta autamme lapsia ymmärtä-

mään, millaisin keinoin ongelmia voi ratkoa ja pystymme tätä kautta ehkäisemään mahdollisia ristiriitatilanteista johtuvia nujakoita, olemme onnistuneet. Opinnäytetyön aihe sijoittuu meidän mielestämme aivan varhaiskasvatuskentän ytimeen, sillä tämän päivän konstruktivistisen kasvatuskäsityksen mukaan kasvatus on kasvamaan ohjaamista ja saattamista, mikä tapahtuu vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Opinnäytetyön aihe herätti kiinnostusta, myös muissa päiväkodeissa. Meitä on pyydetty esimerkiksi kertomaan aiheesta ja ohjaamaan harjoituksia, myös toiseen päiväkotiin. Oman opinnäytetyömme näkökulmasta olisikin mielenkiintoista nähdä, kuinka oppaamme todellisuudessa toimisi, mikäli sitä lähdetäisiin projektina toteuttamaan päiväkodissa määrätietoisesti pidemmällä aikavälillä. Tällaisesta projektista saadut alkua- ja loppuarvioinnit toisivat näkyväksi, miten hyvin ennaltaehkäisevällä työotteella voidaan vaikuttaa lasten ristiriitatilanteiden ratkomiseen sekä heidän vuorovaikutustaitoihinsa haastavissa tilanteissa.

Alkukartoituksen pohjalta uutena tutkimusaiheena voisi olla se, nousevatko samat ristiriitatilanteita aiheuttavat ongelmat esille myös muissa päiväkodeissa. Tällöin voitaisiin selvittää, tulisiko opastamme laajentaa ja kehittää johonkin suuntaan vai toimisiko oppaamme tällaisenaan myös muissa päiväkodeissa. Toisaalta olisi myös mielenkiintoista kartoittaa yleisesti lasten käsityksiä ristiriidoista ja niihin liittyvistä ratkaisumalleista. Tällaista tutkimusta voitaisiin toteuttaa joko haastattelututkimuksena tai seuraamalla tiiviisti päiväkodin arkea pidemmällä aikavälillä.

## Lähteet

- Aaltola, R. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M., Tuunainen, P. & Viherä-Toivonen, A. 2008. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3 – 5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.  
[http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi\\_pedagoginen\\_tuki\\_varhaiskasvatuksessa\\_2008.pdf](http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi_pedagoginen_tuki_varhaiskasvatuksessa_2008.pdf) 30.4.2013.
- Ahonen, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.). 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 106–119.
- Aro, T. 2011a. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.). 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 20–41.
- Aro, T. 2011b. Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.). 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 10 -19.
- Aro, T. & Laakso, M. (toim.). 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Askeleittain. 2005. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.  
<http://www.psykologienkustannus.fi/askleittain/sisalto.html> 10.5.2013.
- Baric, M. 2009. Nukketeatteri taidekasvatuksen ja leikin välineenä. Teoksessa. Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.). 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: THL. 36–39.
- Buzan, T. 1995a. Use your head. London: BBC Books.
- Buzan, T. 1995b. The mind map book. London: BBC Books.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Helsinki: Opetushallitus.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vovovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Furman, B. 2003. Muksuoppi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Haapasalo, L. 2000. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. Joensuu: Medusa-Software.
- Heikka, J, Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arviointista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiigassa. Vantaa: Printel Oy.
- Heikkinen, H. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa. Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy. 16–38.

- Heikkinen, H. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa. Aaltola, R. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 142–158.
- Heikkinen, H., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa. Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy. 78–93.
- Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1> 30.4.2013
- Hujala, E. (toim.). 2001. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Puroila, A., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Juva: WS Bookwell oy.
- Joronen, K. & Koski, A. (toim.). 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Jyväskylän yliopiston kielikeskus. 2013. Opi oppimaan. Oppimistyylit. <https://kielikompassi.jyu.fi/opioppimaan/oppimistyylit.htm> 22.4.2013.
- Kapanen, A. 2004. Kokemuksiani lasten itsearviointista. Teoksessa. Kupila, P. (toim.) 2004. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 74–82.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus.
- Karppinen, S. 2009. Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa. Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.). 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: THL. 56–70.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa. Hujala, E. (toim.). 2001. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 1–58.
- Kronqvist, E. 2001. ”Ystävykset yhdessä” – Vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa: Hujala, E. (toim.). 2001. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 59–78.
- Kupila, P. (toim.) 2004. Arviointia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa. Kupila, P. (toim.) 2004. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 4–5 .
- Kupila, P. (toim.) 2004. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa. Joronen, K & Koski, A. (toim.). 2010.

- Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampere University Press. 119–137.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2004. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.  
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTO L/06AMMATILLISETASIA/AMMATTIETIIKKA/ETIIKKA.PDF>  
 5.6.2013.
- Lehtovirta, M., Huusari, M., Perltola, L. & Tattari, K. 1997. Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Leitola, K. 2001. Oppimisen NLP. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2010. Puuhapoika, touhutyttö. Lapsi eri ikävuosina. 5 – 6 vuotta. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Mattila, K., 2012. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen. Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 324. Turku: Turun yliopisto.  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1> 30.4.2013.
- Nousiainen, K. Taidetta ja tapahtumia kasvun kansiossa. Teoksessa. Kupila, P. (toim.). 2004. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 65–74.
- Ojasalo, K., Moilanen T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista Liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö, A. & Gissler, M. 2012. Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 - tutkimusaineiston valossa. Raportti 52/2012. Helsinki: THL.  
[www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102984/THL\\_RAPO52\\_2012\\_web.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102984/THL_RAPO52_2012_web.pdf?sequence=1) 23.5.2013.
- Parham, L. 2008. Play and occupational therapy. Teoksessa. Parham, L. & Fazio, L. (toim.). 2008. Play in occupational therapy for children. Missouri: Mosby Elsevier. 3–39.
- Parham, L. & Fazio, L. (toim.). 2008. Play in occupational therapy for children. Missouri: Mosby Elsevier.
- Poikkeus, A. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.). 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 80–104.
- Popov, L. 2010. Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen. 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Prashning, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pusa, T. 2009. Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa. Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.). 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: THL. 71–79.
- Puroila, A. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.  
<http://herkules oulu.fi/isbn9514266501/isbn9514266501.pdf>  
 30.5.2013.
- Rainio, A. 2010. Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. Helsingin yliopiston käyt-



- täytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. 233. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19883/Lionhear.pdf?sequence=2> 5.6.2013.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.). 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: THL.
- Rovio, E., Klemola, U., Lautamatti, L. & Tiihonen, A. 2006. Toimintatutkimuksen ohjaaminen. Teoksessa. Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy. 131–142.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 119. Joensuu. Joensuun yliopisto.  
[http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-458-903-1/urn\\_isbn\\_978-952-458-903-1.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-458-903-1/urn_isbn_978-952-458-903-1.pdf) 5.6.2013
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös Varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Julkaisuja 9. Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriö.  
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf> 2.5.2013.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007 :7. Helsinki: Helsinki University Press.  
<http://pre20090115.stm.fi/jl1171877105519/passthru.pdf>
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- STAKES. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> 25.10.2012.
- Suhonen, E. 2006. Leikki interventiona. Aikuisen kannustava puuttuminen vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
[www.sosiaalitalo.fi/ep/tiedostot/leikki\\_interventiona.pdf](http://www.sosiaalitalo.fi/ep/tiedostot/leikki_interventiona.pdf) 22.5.2013.
- Suomen Lions-liitto ry. 2013. Lions Quest. Helsinki: Suomen Lions-liitto ry.  
<http://www.lions.fi/index.php/fi/lions-quest-ohjelma> 10.5.2013.
- Swinth, Y. & Tanta, J. 2008. Play, leisure and social participation in educational settings. Teoksessa. Parham, L. & Fazio, L. (toim.). 2008. Play in occupational therapy for children. Missouri: Mosby Elsevier. 301 – 317.
- THL. 2013. Lastensuojelun käsikirja. Sadutus. THL.  
<http://www.sosiaaliportti.fi/Page/71fd2a3a-e90c-4cbf-8f29-9509b43a15de.aspx> 22.4.2013.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa. Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.). 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: THL. 30–35.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa. Kupila, P. (toim.) 2004. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 8–30.
- Välivaara, C. 2010. Ihmeet tapahtuvat arjessa! – kiintymyssuhteissaan traumatisoituneiden lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pespuu.  
[http://www.pesapuu.fi/media/uploads/dokumentit/raportit/traumatisoitunut\\_lapsi\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](http://www.pesapuu.fi/media/uploads/dokumentit/raportit/traumatisoitunut_lapsi_varhaiskasvatuksessa.pdf) 30.5.2013.

**Lupa-anomus vanhemmille**

8.1.2013

Olemme kaksi kolmannen vuoden sosionomiopiskelijaa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä varhaiskasvatukseen aiheesta Luovat menetelmät lasten sosiaalisten ristiriitatilanteiden ratkaisemisen apuna. Tarkoituksenamme on suunnitella menetelmäopas, jonka avulla ristiriitatilanteista selviämistä voi harjoitella päiväkodissa. Teemme tammikuussa 2013 alkukartoitusta ja tiedustelemme millaisia ristiriitatilanteita päiväkodissa esiintyy ja kuinka niitä nykyisin ratkotaan. Lapsia pyydämme piirtämään aiheesta (viikko 3) ja työntekijöiden kanssa keskustelemme teemasta 22.1.2013. Piirustuksista ja harjoituksista otamme kuvia, joita hyödynnämme opinnäytetyössämme.

Huhtikuussa 3.-5.4.2013 ohjaamme harjoituksia kolme kertaa lapsille. Harjoitukset arvioidaan lasten kanssa hymynaavojen ja havainnoinnin avulla. Aikuisien kanssa käymme palautekeskustelun harjoitusten jälkeen. Arvioimme harjoitusten toimivuutta ja mielekkyyttä.

Koska alkutilanteen kartoitus on 14.–18.1.2013, palautathan suostumuksen viimeistään 14.1.2013 mennessä. Annamme mielellämme asiasta lisätietoja.

Ystävällisin terveisin,

Kirsi Liuska (kirsi.j.liuska@edu.pkamk.fi)

Tiina Turunen (tiina.turunen@edu.pkamk.fi)

Lapseni \_\_\_\_\_

saa osallistua \_\_\_\_\_

ei saa osallistua \_\_\_\_\_

Lastani saa kuvata \_\_\_\_\_

ei saa kuvata \_\_\_\_\_

---

Päivämäärä

Huoltajan nimi ja nimen selvennys



## OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS

Toimeksiantaja	
Organisaation nimi:	Joensuun kaupunki, varkaistenvalvonta- ja koulutusosasto
Toimeksiantajan edustaja:	Anu-Helena Turttainen
Osoite:	Niskaalatu 1, 4 krs 80100 Joensuu
Puhelinnumero:	050-3565480
Sähköposti:	anu-helena.turttainen@jns.fi

Opiskelijan/opiskelijoiden tiedot	
Koulutusohjelma:	Sosionomi
Opiskelijanumero(t) ja nimi(et):	STSAK11/1100080 Kirsi Liuska STSAK11/1100066 Tiina Turunen
Puhelinnumero:	Kirsi Liuska p 050-575 2267 Tiina Turunen p 050- 364 5580
Sähköposti:	kirsi.j.liuska@edu.pkamk.fi, tiina.turunen@edu.pkamk.fi

Toimeksiantajan sitoumukset	
sitoutuu tekemään yhteistyötä	

Opiskelijan sitoumukset	
Tekemään opinnäytetyön yhteistyössä toimeksiantajan kanssa ja luovuttamaan tuotoksen toimeksiantajan käyttöön.	

Opinnäytetyön ohjaus PKAMK:ssa	
Ohjaaja(t):	Mia Pasanen ja Päivi Putkuri

Opinnäytetyön julkisuus	
Opinnäytetyö on julkinen asiakirja ja se voidaan julkaista Theseus-verkkokirjastossa.	

Allekirjoitukset	
Päiväys 17.12.2012	Opiskelijan allekirjoitus ja nimenselvennys Kirsi Liuska Tiina Turunen
Päiväys 17.12.2012	Toimeksiantajan edustajan allekirjoitus ja nimenselvennys Anu-Helena Turttainen vtphj

## OHJE LASTEN PIIRUSTUSTEN TEETTÄMISEEN

- a) Keskustele lasten kanssa lyhyesti mitä heille tulee mieleen sanasta riita
- b) Pyydä lapsia piirtämään kuva tilanteesta jossa **toisten lasten** kanssa on tullut riitaa tai jossa he ovat suuttuneet **toisille lapsille**.
  - Tavoitteena on saada lasten omia kuvauksia siitä, millainen tilanne on johtanut riitaan tai suuttumiseen.
- c) Kun lapsi on saanut kuvan valmiiksi. Pyydä häntä omin sanoin kertomaan mitä kuva esittää ja kirjaa ylös lapsen kertomus paperille, joka kiinnitetään kuvan kääntöpuolelle.
- d) Kun kaikki ovat saaneet kuvansa valmiiksi tarkastelkaa kuvia yhdessä ja keskustelkaa niistä. Mikäli lasten keskusteluissa nousee esiin uusia asioita, joita ei lasten piirrosten taakse ole kirjattu, kirjatkaa ne ylös.
  - Piirustukset palautamme takaisin lapsille, kunhan olemme niitä tarkastelleet ja mahdollisesti valokuvanneet ne.

TÄSSÄ KUVASSA...

Piirroksen tekijän nimi \_\_\_\_\_

## Ryhmäkeskustelun tukikysymykset

1. Millaiset ovat ryhmänne 5-vuotiaiden sosiaaliset taidot?

2. Millaiset ovat ryhmänne 5-vuotiaiden vuorovaikutustaidot?

3. Millaisissa tilanteissa lapsille tulee riitoja? Esimerkkejä?

4. Miten ristiriitatilanteita ratkotaan?

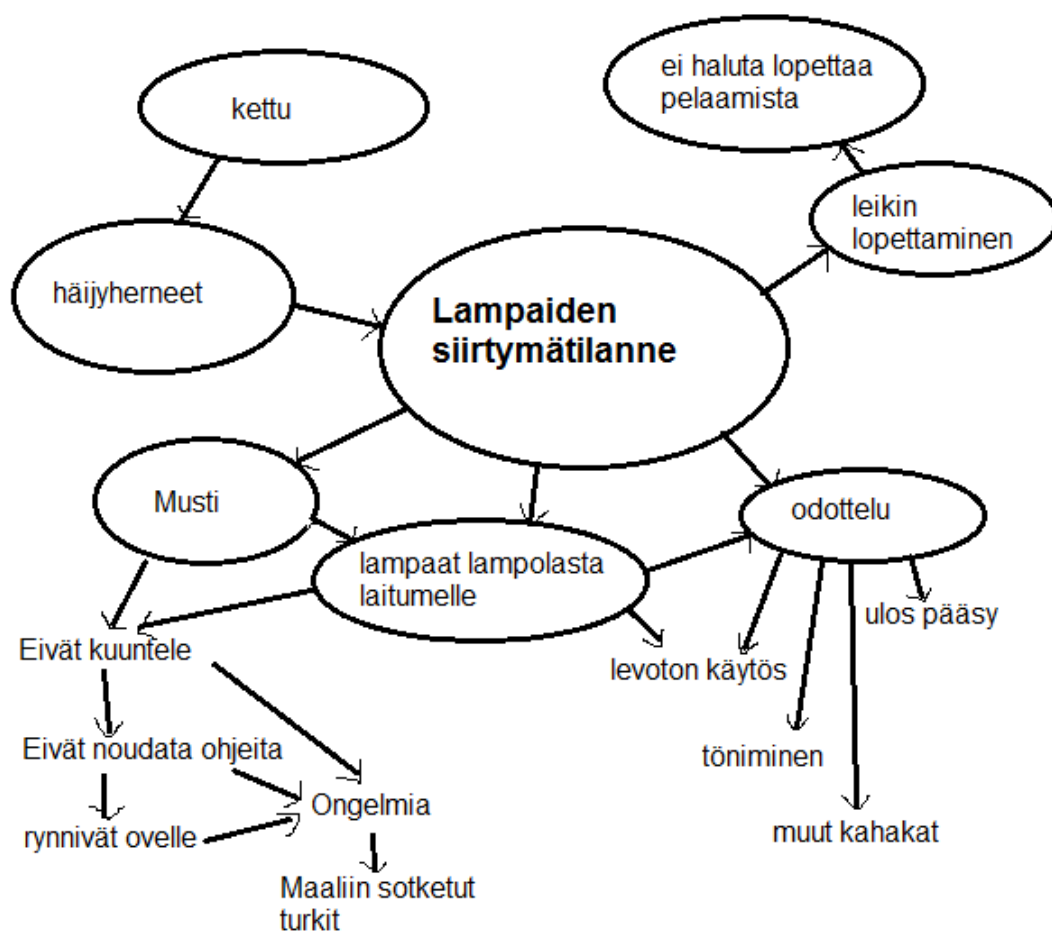
a) lapset keskenään

b) aikuisten johdolla

Esimerkkejä?

5. Millaisiin tilanteisiin toivoisitte apua opinnäytetyöltämme tai mihin opinnäyte työssä kannattaisi teidän mielestänne keskittyä?

Miellekartta taustatarinan siirtymätilanne osiolla



**Kirsi Liuska ja Tiina Turunen**

KIRSI LIUSKA JA TIINA TURUNEN

# HÄIJYHERNEITÄ JA LEMPEYSLIENTÄ

**- Luovien ja toiminnallisten menetelmien  
opas viisivuotiaiden ristiriitatilanteisiin**

OPAS VIISIVUOTIAIDEN RISTIRIITATILANTEISIIN

- Luovien ja toiminnallisten menetelmien



## Sisällys

Johdanto.....	3
Valmistavat harjoitteet.....	4
Leikkitilanne.....	7
Häijyhern eet ja lempeysliemi, osa 1.....	7
Leikkitilanteeseen liittyvät harjoitteet.....	11
Temperamenttiero t ja erilaisuus.....	18
Häijyhern eet ja lempeysliemi, osa 2.....	18
Temperamenttieroihin ja erilaisuuteen liittyvät harjoitteet.....	21
Siirtymätilanteet.....	27
Häijyhern e ja Lempeysliemi, osa 3.....	27
Siirtymätilanteisiin liittyvät harjoitteet.....	30
Käsitys oikeasta ja väärästä.....	34
Häijyhern e ja Lempeysliemi, osa 4.....	34
Oikeaan ja väärään liittyvät harjoitteet.....	37
Lähteet.....	44

## Liitteet

- Liite 1 Vaa’an ja pullon mallit
- Liite 2 Keppinukkemallit
- Liite 3 Käsinukkekaavat

Oppaan kuvat: Kirsi Liuska, Tiina Turunen ja päiväkodin lapset

Oppaan kuvitus: Liisa Liuska 6v.

Oppaan tilaukset: Kirsi Liuska (kirsi.liuska@telemail.fi)

Opas on luettavissa Karelia-ammattikorkeakoulun kirjastossa Joensuussa.

