

Netta Kettunen & Vera Krykov

Lasten välisen vuorovaikutuksen edistäminen

Viidennen dimension toimintamallia hyödyntäen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

13.4.2018

Tekijät Otsikko	Netta Kettunen, Vera Krykov Lasten välisen vuorovaikutuksen edistäminen
Sivumäärä Aika	28 sivua + 6 liitettä 13.4.2018
Tutkinto	Sosionomi
Tutkinto-ohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaiskasvatus
Ohjaajat	lehtori Seija Mäenpää lehtori Kirsi Sutton
<p>Tässä opinnäytetyössä käsittelemme lasten välisiä vuorovaikutustaitoja sekä niiden tuke- mista varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyö on toiminnallinen. Toteutimme toimintamme kuusi vuotiaiden ryhmässä, jossa oli kolmetoista lasta. Ensimmäisten neljän ohjaustuokioi- den aikana paikalla oli yksitoista lasta. Tarkoituksenamme oli luoda kuudesta toimintaker- rasta koostuva kokonaisuus, jossa hyödyntäisimme ilmaisun monia muotoja. Opinnäytetyö on toteutettu yhteistyössä helsinkiläisen päiväkodin kanssa syksyllä 2017. Opinnäyte- työmme aihe on valikoitunut kyseisen päiväkotiryhmän lastentarhanopettajan toiveesta.</p> <p>Tavoitteenamme oli tukea ryhmän lasten välisiä vuorovaikutustaitoja. Loimme lapsille yh- teistä tekemistä, minkä kautta lasten välistä vuorovaikutusta edistettäisiin. Olemme hyö- dyntäneet toiminnassamme viidennen dimension toimintamallia. Ohjaajina pyrimme luo- maan turvallisen ja luotettavan ilmapiirin, jossa jokainen lapsi saa olla oma itsensä omien taitojensa puitteissa. Olemme pohjustaneet opinnäytetyömme teoriaosuutta Opetushalli- tuksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla. Käsittelemme teoriaosuudessa myös päiväkotia oppimisympäristönä, lapsen vuorovaikutuksen kehitystä ja tukemista sekä vii- dennen dimension toimintamallia. Toimintatuokiolla havainnoidessamme vuorovaikutusta hyödynsimme suunnittelemaamme havainnointitaulukkoa.</p> <p>Lasten välisiä vuorovaikutustaitoja harjoitettiin toimintamme kautta. Jokainen lapsi ryh- mästä pääsi toimintaan mukaan omien taitotasojensa puitteissa. Toimintaamme ohjasi myös lapsilähtöisyys ja lapset pääsivät vaikuttamaan toimintakertojen sisältöihin ja kul- kuun.</p> <p>Toiminnallisen opinnäytetyömme tuloksena voidaan todeta, että viidennen dimension toi- mintamallia voidaan hyödyntää lasten väliseen vuorovaikutuksen edistämiseen. Lasten motivaatio osallistua kehittävään toimintaan oli korkea. Kuitenkaan emme saaneet tulosta siitä, edistykö lasten välinen vuorovaikutus tekemiemme toimintatuokioidemme sisällön ansiosta. Uskomme arvioinnin haasteellisuuden johtuvan toimintakertojen vähyydestä.</p>	
Avainsanat	vuorovaikutus, varhaiskasvatus, esiopetus, viidennen dimension toimintamalli, vuorovaikutuksen edistäminen

Authors Title	Netta Kettunen, Vera Krykov Supporting Interaction between Children
Number of Pages Date	28 pages + 6 appendices 13 th April 2018
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Seija Mäenpää, Senior Lecturer Kirsi Sutton, Senior Lecturer
<p>In this thesis, we discuss the interaction skills between children and their support in early childhood education. The thesis is functional. We conducted our research in a six-year-old group with thirteen children. During the first four sessions, eleven children were present. Our intention was to create a set of six functional circles that would utilize various pedagogical methods. The thesis was carried out in cooperation with the Helsinki Day Care Center in the autumn of 2017. The subject of our thesis is selected from the wish of the kindergarten teacher in the kindergarten.</p> <p>Our goal was to support the interaction skills between the children in the group. We created a common work for the children to promote interaction between the children. We have used the Fifth Dimension Operating Model in our operations. As a director, we strive to create a safe and trustworthy atmosphere, in which each child can be self-sufficient within their own skills. We have funded the theoretical part of our thesis on the basis of the early childhood education plan and the pre-school curriculum. In the theoretical part, we also discuss the day care center as a learning environment, the development and support of the child's interaction, and the Fifth Dimension Operating Model. When evaluating the activity, we utilized the observation table we designed.</p> <p>Interaction skills between the children were practiced through our activities. Each child from the group was able to participate in their activities within their own skill levels. The activities were also guided by children's orientation and the children were able to influence the contents and the course of the activities.</p> <p>As a result of our functional thesis, we can conclude that the Fifth Dimension Operating Model can be used to promote interaction between children. Children's motivation to participate in the development work was high and that is why in the future, the interaction between children can be practiced through the Fifth Dimension Operating Model. However, we did not come to the conclusion that the interaction between the children contributed to the performance of our activities.</p>	
Keywords	interaction, early childhood education, pre-school education, the Fifth Dimension Operating Model, furthering interaction

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	2
2.1	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	2
2.2	Kielen rikas maailma	3
2.3	Päiväkoti ja lähiympäristö oppimisympäristönä	4
3	Lapsiryhmä	5
3.1	Toimivan ryhmän tunnusmerkit	5
4	Lapsen vuorovaikutuksen kehitys	6
4.1	Vuorovaikutustaitojen kehittämisen osa-alueet	8
4.2	Nonverbaalinen vuorovaikutus	9
4.3	Vuorovaikutuksen tukeminen	10
4.4	Vuorovaikutustyyli	11
5	Viidennen dimension toimintamalli	12
5.1	Leikki ja oppiminen	13
6	Ilmaisun monet muodot opinnäytetyössä	14
7	Opinnäytetyön kehittämistehtävä	15
7.1	Toimintatuokiot	18
7.1.1	Sitoutuminen sovittuihin sääntöihin	18
7.1.2	Toisten auttaminen	19
7.1.3	Leikkeihin liittyminen ja kavereiden huomioiminen	20
7.1.4	Tunnetaidot	21
7.1.5	Muiden huomioiminen ja kaveritaidot	22
7.1.6	Muu toisen huomioonottaminen	23
8	Toiminnan eettisyys	24
9	Johtopäätökset ja pohdinta	24

Liitteet

Liite 1. Infokirje vanhemmille

Liite 2. Ensimmäisen toimintakerran materiaalia: Pepin matkatavarat

Liite 3. Toisen toimintakerran materiaalia: kierrätysastiat

Liite 4. Neljännen toimintakerran materiaalia: tunnetaitojen harjoituskuvat

Liite 5. Viidennen toimintakerran materiaalia: lasten yhteinen teos ”Pepin uudet kaverit”

Liite 6. Kuudennen toimintakerran materiaalia: lasten maalaukset Peppi -sadusta

1 Johdanto

Opinnäytetyömme on toiminnallinen kehittämistehtävä, joka on toteutettu kokonaisuudessaan syksyllä 2017 yhteistyössä helsinkiläisen päiväkodin kanssa. Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea päiväkotiryhmän lasten välisiä vuorovaikutustaitoja. Hyödynsimme viidennen dimension toimintamallia käyttäen toimintatuokioiden auktoriteettina, johtavana hahmona, Peppi Pitkätossua. Havainnoimme esikouluikäisten lasten välisiä vuorovaikutustaitoja. Pyrimme toimintamme kautta havainnoimaan, miten vuorovaikutus ja kaveritaidot ilmenevät kyseisessä lapsiryhmässä sekä sitä, miten varhaiskasvattaja voisi tukea juuri tämän lapsiryhmän lasten välistä vuorovaikutusta.

Opinnäytetyömme aihe valikoitui kyseisen ryhmän tarpeista ja lastentarhanopettajan toiveesta tukea lasten välisiä vuorovaikutustaitoja. Koimme, että esiopetuksen opetussuunnitelman osio Kielen rikas maailma (OPH 2014: 32–34) avaa mahdollisuuksia merkityksellisen osaamisalueen havainnointiin ja sitä myöten kehittämiseen varhaiskasvattajille kyseisessä päivähoitoyksikössä. Halusimme tuoda havaintojemme ja kehittämisidean kautta uusia toimintamuotoja, joita päiväkodin työntekijät voivat jatkossa hyödyntää varhaiskasvatustoiminnassaan.

Opinnäytetyössämme käsittelemme esiopetuksen opetussuunnitelman oppimisympäristöstä Kielen rikasta maailmaa. Kieli ei ole ainoastaan oppimisen kohteena, se on myös muun osaamisalueiden väline. Kielen merkitys ihmisellä on kokonaisvaltaista: kielen osaaminen kytkee kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutustaitojen laaja-alaisen kehittymisen ja osaamisen, minkä avulla lapselle aukeaa mahdollisuus uusiin vaikuttamisen ja osallisuuden keinoihin sekä mahdollisuus olla aktiivinen vaikuttaja yhteisössään ja ympäristössään. (OPH 2016: 40–41; OPH 2014: 32-34.)

Uusi varhaiskasvatussuunnitelma on otettu käyttöön 1.8.2017 ja uusien ohjeiden myötä varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toiminta ovat saaneet päivitettyjä määräyksiä ja toimintaohjeita, minkä vuoksi koemme opinnäytetyömme aiheen olevan ajankohtainen.

Ihminen on psykofyysissosiaalinen kokonaisuus, millä tarkoitetaan, että ihmisen toiminta sisältää aina sekä fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista vuorovaikutusta (Vilkko-Riihelä

1999:91). Varhaiset kokemukset vuorovaikutuksesta luovat pohjan lapsen myöhemmin tapahtuvaan kommunikoinnin oppimiseen. Palkitsevat kokemukset vuorovaikutuksesta parantavat lapsen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä. Monilla lapsilla on puutteita olennaisista sosiaalisista taidoista, eivätkä ne kehity lapsille ilman opetusta. Tämä voi myöhemmällä iällä johtaa erilaisiin ongelmiin ja jopa syrjäyttää ihmisen pois sosiaalisista tilanteista. Juuri varhainen sosiaalisten taitojen oppiminen luo vakaan pohjan myöhemmille sosiaalisille suhteille ja niiden onnistumiselle. (Kauppila 2006: 134.) Myös Takalat (Takala & Takala 1980) esittävät, että lapsen sosiaaliseen asemaan, erityisesti ikäistensä joukossa, vaikuttavat hänen kielelliset taitonsa. Tämän vuoksi koemme opinäytetyömme aiheemme olevan tärkeä sekä tarpeellinen.

2 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

2.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opetushallituksen laatimassa esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on yhtenä oppimiskokonaisuutena Kielen rikas maailma. Lähtökohtana kaikkiin esiopetuksen oppimiskokonaisuuksiin ovat opetukselle asetettavat yhteiset tavoitteet sekä lasten kiinnostuksen kohteet. Yhteiset tavoitteet ohjaavat opettajan työtä ja ne perustuvat esiopetuksen kannalta keskeisiin opetuksen tavoitteisiin eri tiedon- ja taidonaloilla. Esiopetuksessa toiminnan lähtökohtana toimivat leikki ja muut lapselle ominaiset tavat oppia ja toimia. Myös lasten etenemisen nopeus otetaan tavoitteissa ja toiminnassa huomioon. Lapset otetaan mukaan suunnittelemaan ja arvioimaan oppimiskokonaisuuksien toteutumista. Monipuolinen oppimisympäristö, vuorovaikutus lasten ja opettajan kanssa sekä omaan tahtiin työskentely ovat lapsen kehityksen kannalta tärkeää. Lapset huomioidaan yksilöllisesti ja tukea tarvitseville lapsille annetaan riittävästi tukea mahdollisimman varhain. (OPH 2014: 53.)

2.2 Kielen rikas maailma

Esiopetuksen tavoitteet Kielen rikas maailma -oppimiskokonaisuudessa on edistää lasten kielellistä kehitystä ja vuorovaikutustaitoja sekä vahvistaa heidän kiinnostustaan kieliin ja kulttuureihin. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä edistetään kielellä leikkien, loruillen sekä tutustuen monipuolisesti puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Lasten kehittyvää luku- ja kirjoitustaitoa tuetaan leikkien ja toiminnallisten harjoitusten avulla. Opetus ja oppimisympäristöt suunnitellaan niin, että niissä on lapsille runsaasti mahdollisuuksia havainnoida, tutkia ja kokeilla puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä laajentaa sanavarastoaan. Opetuskielen lisäksi esiopetuksessa havainnoidaan muita kieliä. On tärkeää, että lapset, joiden äidinkieli on muu kuin esiopetuksen kieli, saavat vahvan tuen opetuskielen taidon kehittymiselle ja samalla kokemuksen, että heidän kotona puhumansa kieli on tärkeä ja arvokas. (OPH 2014: 32)

Kieli vaikuttaa laajasti lasten vuorovaikutuksen laaja-alaiseen osaamiseen: sitä opetellaan mutta kieli toimii myös oppimisen välineenä. Kielen avulla toimitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, sitä käytetään itseilmaisuun sekä tiedon hankintaan. Monipuolinen varhaiskasvatuksen kieliympäristö tukee lasten kielellistä kehitystä. Kehitystä edistävasti annetaan kannustavaa ja johdonmukaista palautetta kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteihin liittyen. Myös lapset voivat omaksua useita eri kieliä. (OPH 2016: 40)

Lasten kielen kehityksen keskeiset osa-alueet varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen-, puheen tuottamisen- ja kielenkäyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus. (OPH 2016:40) Tässä opinnäytetyössä olemme keskittyneet lasten väliseen vuorovaikutukseen ja sen tukemiseen. Vuorovaikutuksen tukemisen kannalta on tärkeää, että lapsen kokemukset tulee kuulluksi ja heidän aloitteisiinsa vastataan. Hoitohenkilökunnan herkkyyys ja reagointi lasten non-verbaaleihin viesteihin on myös tärkeässä roolissa. Vuorovaikutuksen kehittymistä tuetaan kannustamalla lapsia kommunikoimaan toisten lasten ja hoitajien kanssa. Lasten puheentuottamistaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää rohkaista lapsia puhumaan eri tilanteissa sekä aikuisten, että toisten lasten kanssa. Tämä auttaa lapsia käyttämään ja ymmärtämään puhuttua kieltä. Varhaiskasvattajana on tärkeää kiinnittää huomiota myös äänensävyihin ja äänenpainoihin sekä pohtia kielenkäyttöä lasten kanssa eri tilanteissa. Tavoitteena on vahvistaa lapsen tilanne tietoista kielenkäyttöä kertomisen, selittämisen ja puheen vuorottelun avulla. Eläytyminen ja huumori ovat mukana vahvistamassa kehitystä. (OPH 2016: 41.)

2.3 Päiväkoti ja lähiympäristö oppimisympäristönä

Opinnäytetyössä oppimisympäristöinä hyödynnämme päiväkotia ja sen lähiympäristöä. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan Opetushallituksen esiopetussuunnitelman mukaan *”tiloja, paikkoja, välineitä, yhteisöjä ja käytäntöjä, jotka tukevat lapsen kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta”* (OPH 2014: 23). Ne ovat pedagogiikan kannalta monitahoisia, jolloin ne antavat lapsille mahdollisuuden leikkiin, luoviin ratkaisuihin ja asioiden monipuoliseen tarkasteluun. (OPH 2014: 23.) Kronqvist ja Kumpulainen taas tarkoittavat oppimisympäristö-käsitteellä erilaisia fyysisiä, teknisiä, sosiaalisia, kulttuurisia, kognitiivisia ja affektivisia ympäristöjä, joissa opitaan (Kronqvist – Kumpulainen 2011). Oppimisympäristöjen tulee olla vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisen tiedon rakentumisen kehityksen kannalta optimaalisia. Turvallisuuden tunnetta oppimisympäristöissä voidaan lisätä yhteisesti sovitulla säännöllä. Aktiivisuus, itsetunto ja sosiaaliset taidot pääsevät kehittymään monipuolisissa oppimisympäristöissä. (OPH 2014: 24.) Itsetunnon pohja rakentuu juuri varhaiskasvatusiässä yhdessä vuorovaikutuksen kautta (Koivisto 2011: 39).

Päiväkoti ympäristönä on vahva tuki lapsen kielelliselle kehitykselle. Erityisesti leikki ja vuorovaikutus tuovat parhaan oppimisympäristön lapsen kielenkehitykselle. Ryhmän aikuisten läsnäolo ja aktiivisuus sekä vaihtelevien toimintamallien käyttö on tärkeä osa kielenkehitystä. Tämä on lähtökohtana lasten puheen kehityksen ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen. On tärkeää suunnitella ja rakentaa oppimisympäristöjä yhdessä lasten kanssa, siten että ne tukevat lasten luontaista uteliaisuutta ja oppimisen halua. (OPH 2016:31-32.) Kronqvist ja Kumpulainen mainitsevat näkökulmia oppimisympäristöä suunniteltaessa; psykologinen, pedagoginen, tekninen, kulttuurinen ja käytännöllinen näkökulma. Kaikki edellä mainitut näkökulmat ovat tärkeitä, eikä ympäristön toteutus ole mahdollista ilman näkökulmien huomioonottamista ja yhteensovittamista (Kronqvist – Kumpulainen 2001). Oppimisympäristön tulisi mahdollistaa ympäristön tutkiminen kehon ja aistien kautta, lisätä innokkuutta leikkiin sekä liikunnalliseen aktiivisuuteen kuin myös taiteen ilmaisuun sekä tutkimuksellisuuteen. (OPH 2016: 31-32.)

Lapsen ja ympäristön suhde vahvistaa myös lapsen identiteettiä tai tuo siihen haluamaa muutosta. Identiteetin kehityksellä on keskeinen osa lapsen kehityksessä. Se miksi lapsi kiinnostuu oppimisesta, liittyy aina jollain tapaa identiteettiin eli siihen, kuka yksilö tuntee

olevansa tai haluaa olla. Suhde uusiin ympäristöihin luo uusia ulottuvuuksia myös lapsen identiteettiin. (Kronqvist - Kumpulainen 2001.)

Kehittämistehtävämme toimintakerroilla oppimisympäristöissä oli variaatiota: oppimisympäristöt vaihtelivat metsästä liikuntasaliin ja päiväkodin tiloihin. Jokaisella kerralla pyrimme luomaan tilasta oppimista edistävän ja kehittävän. Oppimisympäristöissä huomioimme turvallisuuden niin konkreettisesti kuin myös henkisesti – luoden lapsille turvallisen ja kannustavan ilmapiirin. Toimintavälineet olivat joko päiväkodin omaisuutta tai itse tuomiamme, kuitenkin aina asianmukaisia. Kyseiset asiat ovat myös määrätty varhaiskasvatuslaissa (Varhaiskasvatuslaki 580/2015 § 6).

3 Lapsiryhmä

Ryhmä voidaan määritellä koon, kontekstin tai ihmisten välisen kiinteyden perusteella. Ryhmään kuitenkin aina sisältyy vuorovaikutus keskeisenä ominaisuutena. Toimivan ryhmän yleisellä määrittelynä voidaan pitää joukkoa ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa toistuvasti interpersoonallisessa eli kasvokkaisessa kontaktissa. (Kauppila 2006: 85–86.)

Toiminnassamme lapsiryhmämme koostui kolmestatoista lapsesta, joista yksitoista oli poikia ja kaksi lapsista olivat tyttöjä. Lapset olivat kaikki iältään kuusivuotiaita, esiopetusikäisiä. Lapsiryhmässä oli myös kaksi vierasäidinkielistä lasta, mikä vaikutti myös heidän vuorovaikutukseen ja kommunikaatitaitoihinsa. Sukupuolijakauman vaikutus lapsiryhmässä näkyi tyttöjen ”pariutuneen” toisiinsa hyvin tiiviisti, muodostaen oman pienryhmänsä.

3.1 Toimivan ryhmän tunnusmerkit

Kauppila (2006) tarkastelee kriteereitä, joiden perusteella ryhmää voidaan kutsua toimivaksi ja hyväksi ryhmäksi. Vuorovaikutus näyttelee merkittävää roolia toimivan ryhmän onnistuneessa toiminnassa. Ryhmässä vuorovaikutus on tärkeässä roolissa ja sen tulee olla avointa, monipuolista sekä rakentavaa. Vuorovaikutuksen avulla ryhmän jäsenet pyrkivät ymmärtämään toisiaan ja ryhmän jäsenten välistä viestintää. Kaikkien ryhmän

jäsenten on oltava sitoutuneita yhdessä toimimiseen tavoitteellisesti sekä toimimaan yhteisten sääntöjen perusteella. Ryhmässä jokaiselle on muodostunut tai muodostettu rooli, minkä kautta jäsenet toimivat. Roolit ja työnjako muodostuu jäsenten kykyjen ja taitojen sekä kiinnostuksen kautta. Toimivassa ryhmässä vuorovaikutus sisältää toisten huomioon ottamista sekä kuuntelemista erilaisista mielipiteistä. Hyvän ryhmän henkeen kuuluu myös pyrkimys siihen, että jokainen osallistuu ryhmän toimintaan ja tarvittaessa ryhmän jäsenet pyrkivät rohkaisemaan muita osallistumaan. (Kauppila 2006: 107–108.)

Toimivassa ryhmässä pyritään aina kaikkia miellyttäviin ratkaisuihin. Koska tilanteet ja asiat muuttuvat, on hyvälle ja toimivalle ryhmälle tärkeää kyvyt toimintatapojen muutokseen sekä uusien tilanteiden hyväksymiseen. Oppiminen ja kehittyminen vaativat ryhmän jäseniltä kyvykkyyttä ottamaan kritiikki vastaan sekä sen myötä muuttamaan toimintaa. Ryhmän jäsenet ovat sitoutuneita ja osoittavat sen vastuunkannon ja motivaation kautta. (Kauppila 2006: 107–108.) Opinnäytetyömme toiminnallisessa osuudessa havainnoimme lapsiryhmän toimivuutta ja mahdollisia toimivuutta estäviä seikkoja, joita voisimme yrittää edistää.

4 Lapsen vuorovaikutuksen kehitys

Lapsilla on synnynnäinen halu olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, lapsi pyrkii yhteisön jäseneksi. Sosialisatioprosessiin vaikuttaa temperamentin piirteistä sosiaalisuus, jolla tarkoitetaan tapaa olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Vuorovaikutustaitoihin kuuluu selkeä itseilmaisuus, tunteiden tunnistamiseen, nimeämiseen ja säätelyyn liittyvät taidot, kuunteleminen sekä ongelmanratkaisutaidot. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taas kykyä empatiaan ja sympatiaan, hienotunteisuutta ja herkkyyttä: kykyä ymmärtää muiden näkökulmia ja tunteita, sekä kykyä arvostaa ja kunnioittaa muita, ottaa muita huomioon ja toimia sovittujen sääntöjen mukaisesti. (Keltikangas-Järvinen 2010:21–23; Sääkslahti 2015:118.)

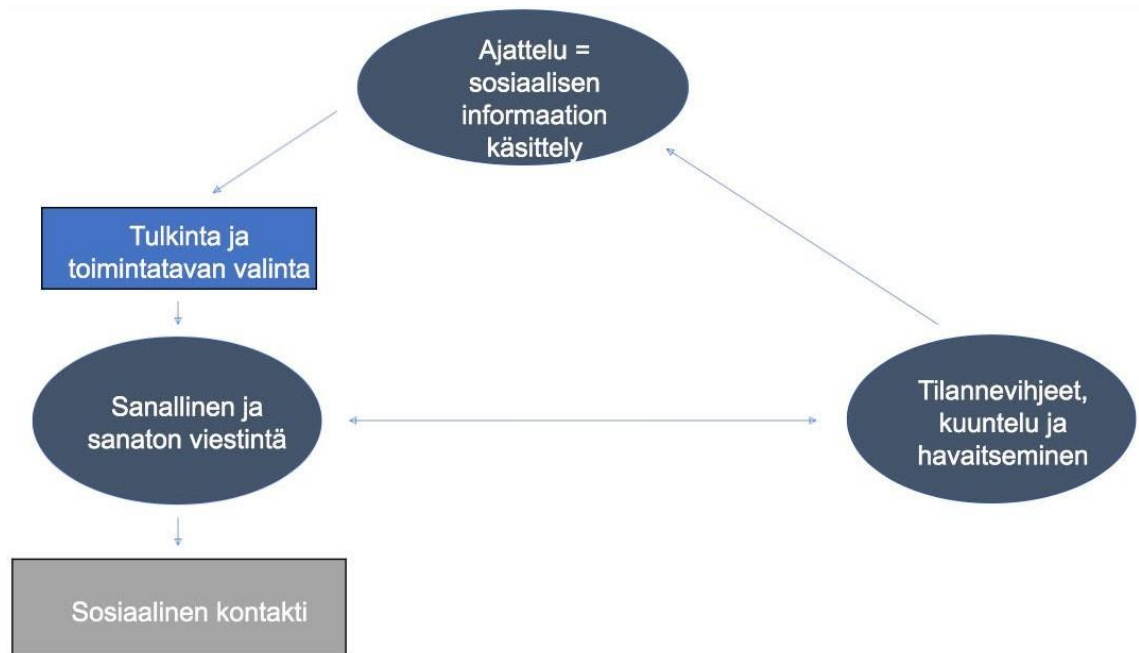
Varhainen vuorovaikutus kattaa lapsen ja huoltajien yhdessä tekemisen ja olemisen lapsen elämän alkuvuosina. Hyvä vuorovaikutussuhde lapsen ja aikuisen välillä luo pohjan myöhemmälle kehitykselle, sekä vaikuttaa suuresti aivojen rakentumiseen. Perusturvallisuuden ja luottamuksen kokemus varhaisiässä heijastuvat myöhemmällä iällä lapsen

ihmissuhteisiin, sekä luo pohjan itsetunnon, minäkuvan ja empatiakyvyn kehittymiselle. Riittävän perusturvan kautta lapsi on kykeneväinen ympäristön tutkimiseen ja valloittamiseen. Jokainen lapsi on oma yksilö, joka kehittyy ja oppii uusia taitoja silloin, kun on siihen tarpeeksi kypsä. Tärkeätä on kunnioittaa lapsen osaamista ja antaa hänen itse löytää omat taitonsa (Mäkelä 2009: 60–62.). Hakamo (2011) painottaa myös teoksessaan, kuinka tärkeätä lasten kehittäväälle vuorovaikutukselle on, että aikuinen ja lapsi jakavat yhteiset kiinnostuksen kohteet keskenään. Aikuisen tutustuttua lapsen kehitykselliseen tasoon, pystyy hän parhaiten tukemaan lapsen sen hetkistä kielellistä kehitystä. (Hakamo 2011.)

4-6- vuoden iässä lapsi alkaa toimimaan enemmän vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja on halukas muodostamaan kavereita. Yhteisten leikkien myötä lapsen empatiakyky sekä sosiaaliset taidot alkavat harjaantua. Sosiaaliset taidot ovat vuorovaikutuksen myötä opittuja taitoja. (Sääkslahti 2015: 119.) 6-8- vuoden iässä lapsen ajattelussa taas tapahtuu laadullinen muutos, jolloin hän alkaa myös ymmärtää syy-seuraus-suhteita. Tämä antaa pohjan ymmärtää paremmin erilaisia sosiaalisia tilanteita, ja sitä miten sosiaaliset suhteet toimivat. Lapsi alkaa oppia asioita kuten, kuinka löytää paikkansa yhteiskunnassa, miten käsitellä ristiriitatilanteita sekä miten oma käytös vaikuttaa muihin ja muiden häneen. Hän on myös oppinut neuvottelemaan ja joustamaan erilaisissa tilanteissa sekä muodostamaan jo muutamia ystävyys-suhteita. (Mäkelä 2009: 67; Sääkslahti 2015:119.)

Jo kahdeksankymmenen vuoden takaa ollaan tultu siihen tulokseen, että kieli ja puhe ovat luonteeltaan pragmaattisia: niiden avulla ohjataan, kontrolloidaan sekä muutetaan toisten ihmisten toimintoja. Sen vuoksi kieli ja puhe ovat aina yhteydessä vuorovaikutukseen ja ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Nieminen - Kiviaho - Pirilä, 1990.) Vuorovaikutus on tärkeä osa kielen kehityksessä. Puhumisen oppiminen on oppimista, miten ihmisten kanssa ollaan: kielen avulla tervehdimme, kiitämme, pyydämme anteeksi, arvioimme, annamme toimintaohjeita, osoitamme välittämistä ja haavoitamme. Kielen oppimisen lähtökohtana tulisikin olla ihminen ajattelevana, tahtovana ja tuntevana yksilönä vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. (Hakamo 2011.)

Sosiaalinen kontakti syntyy ajattelun eli sosiaalisen tiedon käsittelyn ja havaintojen kautta. Ajattelu ja havainnot johdattavat ihmisen mielen tilanteen tulkintaan ja sitä myöten toimintaan eli puheeseen ja eleisiin. (Kauppila 2006: 71.)



Kaavio 1. Sosiaalisen kontaktin syntyminen (Kauppila 2006: 71)

4.1 Vuorovaikutustaitojen kehittämisen osa-alueet

Vuorovaikutustaitoja on erilaisia ja tärkeimpänä ihmisellä vuorovaikutustaidoista on viestintätaito eli kommunikaatiotaito. Ristiriitojen ratkaisu onnistuu hyvästä kommunikaatiotaidoista omaavilta henkilöiltä ja vielä paremmin kommunikaatiotaitojen omaavat henkilöt pystyvät mahdollisesti välttämään alun perinkin koko ristiriidan: usein kommunikaation puutteellisuus synnyttää vuorovaikutussuhteissa problemaa. (Kauppila 2006: 22–23.)

Sosiaalinen kyvykkyys Kauppilan (2006) mukaan kattaa kirjon vuorovaikutuksen taitoja toisten ihmisten kanssa toimeen tulemisen kannalta. Sosiaalisella kyvykkyyteen kuuluu yhteistyökyky ja neuvottelutaidot, mitä voi kehittää tietoisien opettelun kautta ja ne kehittyvät myös tiedostomatta kokemusten kautta. (Kauppila 2006: 22–23.)

Kolmantena vuorovaikutustaitojen osa-alueena voidaan Kauppilan (2006) mukaan pitää sosiaalisen havaitsemisen ja herkkyyden osaamisaluetta. Sosiaalinen havaitseminen on moninainen ilmiö, jolla tarkoitetaan taitoa havaita ja tulkita toisten ihmisten tilannetta, asemaa ja tunteita - osittain nonverbaaleista viesteistä - mikä auttaa ymmärtämään toista

henkilöä ja hänen toimiaan. Sosiaalinen havaitseminen ja herkkyys kehittyvät erityisesti ryhmässä toimimisessa. (Kauppila 2006: 23.)

Kauppila (2006) tuo esille myös empatian erillisenä vuorovaikutustaitojen osa-alueena, vaikka empatian taito on osittain samaa sosiaalisen havaitsemisen ja herkkyyden osaamisalueesta. Empatiakyky on syvempää osaamista asettua toisen ihmisen asemaan: hyvällä empatiakyvyllä pystyy ymmärtämään toisen ihmisen tilanteen ja asettumaan tunnetasolla siihen. (Kauppila 2006: 23–24.)

4.2 Nonverbaalinen vuorovaikutus

Kehon liikkeet tai asennot sekä ilmeet ovat nonverbaalia eli sanatonta viestintää ja kuuluvat osana vuorovaikutukseen ja osoittavat edustajansa tunnetilaa (Nurmilaakso - Välimäki 2011). Eleiden tutkimisessa on havaittu, että henkilö, joka on äänessä, elehtii myös huomattavasti enemmän kuin ne keskustelijat, jotka ovat tilanteessa hiljaa, mikä kertoo puheen ja eleiden käytön olevan osa viestintää (Haddington – Kääntä 2011: 16). Sanoetaan, että ihminen viestittää enemmän nonverbaalilla vuorovaikutuksella, kuin mitä hän viestii suullaan ja noin 60 % ihmisen viestinnästä on sanatonta (Kauppila 2006: 33). Myös Haddington ja Kääntä (2011: 12) tukevat ajatusta siitä, että nonverbaalin viestinnän osuus vuorovaikutuksessa on suuri.

Ilmeiden tunnistaminen alkaa jo vauva-iässä ja muutaman kuukauden iässä lapsi pystyy tiedostaen hymyilemään sekä viestimään käsien liikkeillä verbaalisen ääntelyn lisäksi. Lapset viestivät paljon muille myös kosketuksen avulla. (Kauppila 2006: 33.) Nonverbaaliin viestintään kuuluvat ilmeiden lisäksi kokonaisvaltainen olemus, asento, katseet, ulkoasu, ajan- ja tilankäyttö sekä puheen nopeus ja voimakkuus (Kauppila 2006: 34; Haddington ja Kääntä 2011: 22). Varhaiskasvatuksen ympäristöt, kokopäiväinen toiminta, arjen rutiinit ja etukäteen suunnitellut aktiviteetit luovat mahdollisuuksia ja tilaa spontaanille sekä tavoitteelliselle vuorovaikutukselle. Taitava pedagogi osaa hyödyntää molemmat tilanteet siten, että se tukee lasten kehittymistä. On tärkeää, että aikuinen antaa kommunikoinnin mallin ja tavan suhtautua toisiin ihmisiin arvostaen ja hyväksyen. (Nurmilaakso - Välimäki 2011.) Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu sanallisen ja sanattoman viestinnän harmonia: jos sanaton viestintä on ristiriidassa sanallisen kommunikaation kanssa, viesti jää toiselle osapuolelle mahdollisesti epäluotettavaksi tai epäselväksi. (Kauppila 2006: 33–34.)

Taulukko 1. Sanattoman viestinnän muotoja (Kauppila 2006: 34)

ILMEET	ELEET	ASENTO	OLEMUS
--------	-------	--------	--------

SANATON VIESTINTÄ

ULKOASU	AJANKÄYTTÖ	TILANKÄYTTÖ	ÄÄNET & TEMPO
---------	------------	-------------	---------------

4.3 Vuorovaikutuksen tukeminen

Vuorovaikutuksen tukemisessa on tärkeätä lähteä liikkeelle pienistä arjessa toistuvista asioista. Säännöt ja niihin puuttuminen helpottavat lasta ymmärtämään, miten hänen oletetaan toimivan erilaisissa tilanteissa. Lapsen käyttäytyessään hyvin, annetaan hänelle positiivista palautetta. Positiivista palautetta tulisi antaa enemmän kuin negatiivista. Aikuisten toiminta ja asenne on hyvin tärkeää, sillä lapsi oppii asioita jäljittelyn ja esimerkkien avulla, jopa silloin kuin aikuinen ei tietoisesti opeta lapselle mitään. (Aaltonen – Lehtinen – Leppänen – Peltonen – Tarvo – Tuunanen – Viherä-Toivonen 2008.)

Lapsi tarvitsee kannustusta, jos hänen itseluottamuksensa suoriutumiseen on puutteellinen. Kasvattajan rooliin kuuluu myös osoittaa, ettei oppimisessa pyritä virheettömyyteen. (Cantell 2010: 51.) Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan toivotun käyttäytymisen vahvistamisen voi jakaa konkreettisiin ja sosiaalisiin vahvistajiin. Konkreettisiin vahvistajiin kuuluu etuoikeudet, vapautukset joistain velvollisuuksista ja mahdollisuus tehdä jotain hauskaa. Sosiaalisiin vahvistajiin kuuluu taas lapsen kehuminen sekä kiittäminen. (Keltikangas-Järvinen 2010: 230.) Vuorovaikutuksen tukemisessa huomioimme myös lapsia, jotka eivät uskoneet omiin kykyihinsä ja osallistimme erityisesti heitä toimintaan.

Kasvattajan tulee erityisesti huomioida lasten luontaisen innostuksen vaalimista, johon kuuluu tunteiden ilmaisukyky. Vuorovaikutuksellinen taito, kuuntelutaito, kehittyä lapsella siten, että hän tulee itse kuulluksi ja kuunnelluksi. (Jalovaara 2005: 55.)

4.4 Vuorovaikutustyyli

Ystävällisessä vuorovaikutustyyliässä vuorovaikutus on toista kohtaan ymmärtävää sekä kohteliasta. Ystävälliseen vuorovaikutustyyliin kuuluu taito kuunnella muita ja osoittaa luottamusta kanssakäymisen toiselle osapuolelle. Vuorovaikutus on avointa. Ystävällinen vuorovaikuttaja kuuntelee toista osapuolta ja osoittaa empaattisuutta. (Kauppila 2006: 52.)

Ohjaava vuorovaikutustyyli on toisesta huolehtimista, mikä ilmenee ohjeiden ja neuvojen antamisella. Toisten opettaminen ja kehotukset kuuluvat ohjaava vuorovaikutusta käyttävälle henkilölle. Ohjaava vuorovaikutustyyli tuo vastaanottajalle mahdollisesti turvallisuudentunnetta, mutta saattaa aiheuttaa joillekin tunteen siitä, ettei heidän mielipiteellä ole väliä. Ohjaavan vuorovaikuttajan heikkous on myös se, että toisen osapuolen vuorovaikutus vähenee ja toinen osapuoli ei pysty ilmaisemaan itseään tarpeeksi avoimesti. (Kauppila 2006: 53–54.)

Hallitseva vuorovaikutustyyli sisältää hallitsemisen ja toisiin ihmisiin vaikuttamisen piirteitä. Hallitseva vuorovaikuttaja haluaa sanoa aina viimeisen sanan. Hän voi alistaa muita käytöksellään ja vähättelee heidän mielipiteitään. Hallitseva vuorovaikuttaja on kilpailuvietäinen ja pyrkii voittoon myös vuorovaikutustilanteissa. Hallitsevassa vuorovaikutuksessa joutuu helpommin ristiriitatilanteisiin erimielisyyksien suoralla ilmaisulla sekä toisten vähättelyllä. Dominoivan vuorovaikuttajan kanssa alistuvat ja epävarmat henkilöt tulevat kuitenkin hyvin toimeen, sillä he saavat dominoijalta selviä ohjeita ja määräyksiä ja sitä kautta ohjautuvat toimimaan. (Kauppila 2006:54–55.)

Uhmainen vuorovaikutustyyli vahingoittaa sosiaalisia suhteita. Ivallisuus ja pilkkaus, maanaaminen ja kiroilu kuuluvat uhmaiseen vuorovaikutustyyliin, mikä näkyy toisten halveksuntana ja kyynisyytenä. Uhmainen vuorovaikuttaja on itsekeskeinen ja rikkoo sääntöjä ja rajoituksia. Kosto, pettymys ja uhkailu kuuluvat uhmaisen vuorovaikuttajan tyyliin. (Kauppila 2006: 55–56.)

Aggressiivinen vuorovaikutustyyli sisältää Kauppilan (2006) mukaan epäkohteliaisuutta, toisen painostamista ja loukkausta. Aggressiivinen vuorovaikuttaja ei välitä toisen osapuolen tunteista ja on usein päämäärätietoinen ja nopea ratkaisuisaan. Aggressiivisuus

on epäsosiaalista vuorovaikutusta ja johtaa hankaluuksiin vuorovaikutuksessa. Aggressiiviseen vuorovaikutukseen vastataan yleensä samalla mitalla. (Kauppila 2006: 56–57.)

Kauppila (2006) mainitsee myös epävarman ja alistuvan vuorovaikutustyylin, joissa molemmissa ominaista on alistuvuus. Epävarmavuorovaikutus eroaa alistuvasta kuitenkin siten, että epävarma vuorovaikuttaja epäilee itsensä lisäksi myös muita; alistuva vuorovaikuttaja on pelokas ja vähättelee itseään. Epävarma vuorovaikutus voi pitää sisällään myös uhmaisista piirteitä ja kapinallisuutta. Epävarmuus voi näyttäytyä sosiaalisissa tilanteissa esimerkiksi päättämättömyytenä tai hermostuneisuutena. (Kauppila 2006: 57–59.)

Viimeisenä vuorovaikutustyylinä Kauppila (2006) tuo esille joustavan vuorovaikutustyylin, joka on vuorovaikutukseltaan miellyttävää ja toimivaa. Joustava vuorovaikuttaja on ihmisseläinen ja pyrkii miellyttämään toista osapuolta osoittamalla huomiota. Joustavaan vuorovaikutukseen kuuluu kehuminen. Joustavassa vuorovaikutuksessa otetaan toisten ideat huomioon ja niitä pidetään merkityksellisinä. Joustavan vuorovaikuttaja osaa tulla erilaisten ihmisten kanssa toimeen. (Kauppila 2006: 59–60.) Joustava sekä ystävällinen vuorovaikutustyyli edistävät vuorovaikutusta, kun taas aggressiivinen, uhmainen ja hallitseva tyyli hajottavat sitä. Alistuva ja epävarma vuorovaikutus vaurioittaa omaa vuorovaikutusta, mutta tällaiset henkilöt pärjäävät muiden kanssa ilman konflikteja. (Kauppila: 2006 52-60.) Pyrimme toimintatuokiolla lisäämään ystävällistä ja joustavaa vuorovaikutustyyliä ja – luonnollisesti – minimoimaan aggressiivisen, uhmaisen ja dominoivan tyylin piirteitä lapsiryhmässä. Cantellin (2010: 18) mukaan ryhmämuotoinen opiskelu mahdollistaa erilaisia sosiaalisia yhdistelmiä ja rooleja, mikä näkyikin toimintatuokioidemme aikana koko ryhmän osallistuessa toimintaan.

5 Viidennen dimension toimintamalli

Michael Colenin kehittämä viidennen dimension toimintamalli antaa mahdollisuuden toiminnalle, jossa sekoittuu leikki ja todellisuuteen tähtäävät ongelmanratkaisut. Viidennen dimension toimintamallissa leikki ja mielikuvitus ovat mukana toiminnassa. (Hakkarainen 2002: 80–81.) Viidennen dimension toimintamalli on alun alkaen luotu kouluelämän tarpeesta oppilaiden oppimismotivaation olleen puutteellinen: toimintamallin avulla on pyritty lisäämään lasten motivaatiota oppimista kohtaan (Hakkarainen – Puuppola

1997: 23.). Viidennen dimension ideana on luoda pienryhmä, joka toimii, leikkii ja pelaa ohjatussa ympäristössä. Yleensä toiminnan keskiössä on jokin matka tai hahmo, esimerkiksi tässä opinnäytetyössä käytämme auktoriteettina Peppi Pitkätossua, joka lähettää lapsille kirjeitä, jotka pitävät sisällään erilaisia tehtäviä. Vahvan mielikuvitusviitekehysten vuoksi lapset eivät miellä tehtäviä oppimistehtäviksi, vaan pitävät niitä ennemmin leikkinä. Lapset siis ratkovat oppimistehtäviä leikeissä, ajattelematta niiden olevan tehtäviä. Näin lapset kokevat tehtävät leikin haasteina, eikä ohjaajan antamina oppimistehtävinä. (Hakkarainen 2002: 82). Mielikuvitusta kehityspsykologiassa on pidetty yhtenä kykynä muiden joukossa: sitä on pidetty samanlaisena kykynä kuin ajattelu tai muisti. On kuitenkin voitu todeta, että mielikuvituksen asema lapsen kehityksessä on keskeisempi. Mielikuvitusta voidaan pitää perusprosessina, jonka myötä kehittyvät myös kaikki muut prosessit. (Hakkarainen 2002: 89.) Viidennen dimension toimintamallissa kuvitellut tilanteet ja hahmot ovatkin osana toimintamallin ideaa. (Hakkarainen – Puuppola 1997: 22.)

Keskeisintä viidennen dimension toimintamallissa on sääntöjen ja toimintatapojen sopiminen. Tärkeää on, etteivät aikuiset ohjaa leikkiä perinteiseen didaktiseen tapaan vaan aikuisen ohjaamista pyritään vähentämään. (Hakkarainen 2002: 82.) Lapsia rohkaistaan asettamaan omia tavoitteita, kehittämään omia strategioita ja tekemään omia päätöksiä kuvitteellisen auktoriteetin ohjeistamana. Kuvitteellinen auktoriteetti tukee ajatusta siitä, että aikuiset ovat mukana vain luomassa lapsille turvallisen toimintaympäristön. (Hakkarainen 2004: 6.)

5.1 Leikki ja oppiminen

Leikkiessään lapsi oppii muun muassa yhteistyötaitoja, tunteiden ilmaisua, itsehillintää, keskittymistä, mielikuvitusta, motorisia taitoja, sekä kieltä ja ajattelua (Hintikka 2009: 150.) Lähtökohtana oppimiselle ovat jokaisen lapsen aikaisemmat kokemukset ja hänen osaamisensa. Tärkeää on, että uusilla opittavilla tiedoilla ja taidoilla on yhteys lasten arkeen ja kokemusmaailmaan. Lapsia kuunnellaan, kuullaan ja heidän kanssa keskustellaan ja opetetaan ottamaan huomioon myös toiset lapset. Näin he saavat kokemuksen ryhmän ja yhteisön jäsenyydestä. Tärkeää on lisätä lasten halua oppia lisää. (OPH 2014: 16.)

Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma: tunteet ja toiminta sekä kognitiivinen ajattelu sekä kehon kokemukset ovat kaikki yhdessä valloillaan. Tärkeää oppimisessa on

omat ajatukset oppimisen onnistumisesta sekä osallisuus oppimisprosessissa. Lasten tahdolla ja kehittyvällä taidolla toimia yhdessä on suuri merkitys oppimiselle. Lapset oppivat muun muassa leikkien sekä tutkimisen kautta. Oman osaamisen kehittämisen lähtökohtana on onnistumisen tunteet. (OPH 2014: 16.)

Yksilöllinen oppiminen perustuu yhdessä hankittuihin oppimisen taitoihin ja kykyyn muodostaa omaa yksilöllistä oppimistyöskentelyä. Lasten yhdessäolo ei kuitenkaan takaa vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Oppimistoimintaa käydään aluksi läpi yhdessä vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten kesken. Näin luodaan emotionaalinen perusta, johon oppimisen mielekkyys ja motivaatio perustuvat. Yhteinen oppiminen antaa lapselle mahdollisuuden tarkastella omaa tekemistään toisten näkökulmasta, sekä kykyä muuttaa omaa näkemystään ja toimintaansa muiden mukanaolijoiden tekemiseen. (Hakkarainen 2002: 100–101.) Lev Vygotskin mukaan esikouluikäisille kehitykselle tärkeintä on leikki, minkä avulla lapsi sisäistää todellisuutta (Hännikäinen 2004: 362). Vygotskin mukaan lapsen oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä, silloin kun hän tekee itselleen liian vaikeita asioita muiden ihmisten tai välineiden avustuksella ja hiljalleen sisäistää tekemisensä tavan. Vygotskin mukaan lapset oppivat korkeamman ajattelun taidon ensiksi sosiaalisella tasolla ja vasta sitten yksilöllisellä tasolla. (Hännikäinen 2004: 362-363; Martela 2009; Schaffer 2004: 201-203.)

6 Ilmaisun monet muodot opinnäytetyössä

Kehittämistehtävässä toteutimme vaihtelevia ilmaisun monia muotoja. Halusimme saada laajan kuvan siitä, kuinka lapset toimivat erilaisissa tilanteissa sekä halusimme mahdollistaa jokaiselle tilaisuuden toimia omalla mukavuusalueellaan. Hyödynsimme taidekasvatusta, mediakasvatusta, musiikkia ja liikuntakasvatusta, minkä avulla pystyimme havainnoimaan, miten vuorovaikutus ja kaveritaidot ilmenevät kyseisessä lapsiryhmässä ja miten niiden tukeminen onnistuisi kussakin tilanteessa ja ympäristössä.

Taidekasvatusta hyödynsimme kahdessa toimintatuokiossa. Ensimmäisellä tuokiolla annoimme tarkemmat ohjeet, mutta toisella kerralla pyrimme siihen, että lapset saavat käyttää mielikuvitustaan ja toteuttaa omaa itseään. Opetushallituksen Taide ja taito teoksen

(2009) mukaan yksi kuvataiteen ja käsityön keskeisistä arvoista on tekemisen kokonaisuus, joka kasvattaa lapsen itsetuntoa ja parantaa lapsen minäkuvaa. Käsityö ja kuvataide edistävät myös lapsen persoonallisuuden kehitystä ja tuo esille lapsen oman persoonallisuuden. (OPH 2009:30.)

Musiikkikasvatusta käytimme liikuntatuokion yhteydessä, musiikillinen ympäristö antaa lapselle mahdollisuuden erilisille ajatteluprosesseille sekä tunnekokemuksille. Musiikkikasvatus varhaiskasvatuksessa tukee lapsen kokonaiskehitystä ja lisää oppimisvalmiuksia. (Ruokonen 2009:22.)

Liikuntakasvatusta hyödynsimme erityisesti siitä syystä, että liikunta tarjoaa lapsille positiivisia kokemuksia, joiden avulla voidaan parantaa lapsen psyykkistä hyvinvointia ja lisätä itsetuntoa. Liikunta antaa tilaisuuden lapsille omien tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun sekä edistää myös muita sosioemotionaalisia taitoja. Nämä opitut taidot voivat ulottua myös muihin elämän osa-alueisiin, kuten ystävyys-suhteisiin. (OPH 2009: 51.)

Mediakasvatusta toteutimme lastentarhanopettajan pyynnöstä toimintatuokiossa, jossa kävimme läpi hyviä kaveritaitoja. Hyödynsimme jo internetistä valmiiksi löytyneitä lasten tekemiä videoita erilaisista tilanteista, jossa lapset toimivat epäreilusti, kuten ohittelevat jonossa tai eivät ottaneet kaveria mukaan leikkiin. Media herättää paljon erilaisia tunteita ja auttaa myös niiden käsittelemisessä. Audiovisuaalinen materiaali on hyödyllinen oppimisenväline, sillä siinä yhdistyvät kuva, ääni, tehosteet, valot, kieli ja symboli, jotka yhdessä muodostavat yhden kokemuksen. Lasten katsoessa erilaisia satuja ja animaatioita ovat he kosketuksessa omaan tunnemaailmaansa, tästä ajatuksesta syntyy audiovisuaalisen materiaalin kasvatuksellinen merkitys. (Pentikäinen – Henriksson 2006: 30.)

7 Opinnäytetyön kehittämistehtävä

Havainnoinnin kohteena oli koko lapsiryhmä, eivät yksittäiset lapset. Toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoituksena on luoda kehittämistehtävä edistämään ryhmän lasten välisiä vuorovaikutustaitoja hyödyntämällä viidennen dimension toimintamallia. Vilkan ja Airaksisen (2003) mukaan toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistetään käytännön toteu-

tus sekä sen raportointi. Toiminnallinen opinnäytetyö voi tavoitella esimerkiksi käytännön toimintaan liittyvää ohjeistamista tai toiminnan järjestämistä. Vilkka ja Airaksinen mainitsevat myös, että työelämälähtöisyys, käytännönläheisyys ja tutkimuksellisuus täytyvät tulla ilmi ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä. (Vilka – Airaksinen 2003: 9-10) Pyrimme toimintamme kautta havainnoimaan, miten vuorovaikutus ja kaveritaidot ilmenevät kyseisessä lapsiryhmässä sekä sitä, miten varhaiskasvattaja voisi tukea juuri tämän lapsiryhmän lasten välistä vuorovaikutusta.

Kehittämistehtävämme on toiminnallinen opinnäytetyö, johon olemme suunnitelleet kuusi erilaista toimintatuokiota, joiden tavoitteina on edistää lasten kielellisiä ja vuorovaikutuksellisia taitoja. Olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme viidennen dimension toimintamallia. Toimintamme auktoriteettihahmona toimii Peppi Pitkätossu. Valitsimme auktoriteettihahmon vuorovaikutuksellisen keskustelun kautta yhdessä ryhmän työntekijöiden kanssa. Päätökseen vaikutti voimakkaasti se, että Peppi Pitkätossu oli jokaiselle ryhmän yksilölle entuudestaan tuttu hahmo. Ideana oli, että Peppi lähettää jokaisella kerralla lapsille uuden kirjeen, jossa Peppi kertoo, mitä hänelle on tapahtunut tai mitä hän aikoo tehdä. Tämän lisäksi jokaisessa kirjeessä on jokin tehtävä lapsille, joka heidän tulisi yhdessä ratkoa auttaakseen Peppiä, minkä avulla lapset orientoituvat leikkimään ja vuorovaikutus pääsisi edistymään.

Kehittämistehtävässä rajasimme jokaiselle toimintatuokiolle erillisen havainnoinnin kohteen. Valitsimme havainnoinnin kohteet vuorovaikutuksen kehitykselle olennaisista osa-alueista. Havainnointitaulukossamme olemme hyödyntäneet Kauppilan (2006: 135–136) esittelemiä vuorovaikutuksellisia osa-tekijöitä sekä erilaisia vuorovaikutustyyliä (Kauppila 2006: 52–60).

Taulukko 2. Havainnointitaulukkomme toimintatuokioilla

Toimintatuokiot ja havainnoinnin osa-alueet	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Toisten auttaminen		X				
Auktoriteetin hyväksyminen (sääntöjen noudattaminen)	X					
Liittyminen leikkeihin			X			
Ristiriitatilanteista selviäminen				X		
Ryhmässä toimiminen					X	
Tunnetaidot				X		
Muu toisten huomioon ottaminen						X

Taulukko 3. Havainnointitaulukkomme vuorovaikutustyyleistä

Vuorovaikutus- tyyli	1	2	3	4	5	6
<i>Ystävällinen</i>						
<i>Ohjaava</i>						
<i>Hallitseva</i>						
<i>Uhmainen</i>						
<i>Aggressiivinen</i>						
<i>Epävarma</i>						
<i>Alistuva</i>						
<i>Joustava</i>						

7.1 Toimintatuokiot

Tapaamiset koostuivat kuudesta erillisestä toimintatuokiosata, jotka toteutettiin päiväkodilla ja päiväkodin lähiympäristössä. Jokainen toimintatuokio kesti noin 45 minuuttia. Tuokioiden kesto muokkautui kuitenkin toteutusvaiheessa, sillä pyrimme ottamaan vastaan lastenaloitteita ja sitä kautta muokkaamaan toiminta lapsille mielekkääksi. Jokaista tuokiota vei eteenpäin viiden dimension toimintamallin mukaisesti luotu auktoriteetti Peppi Pitkätossu. Olemme keskittyneet jokaisella toimintakerralla havainnoimaan erilaisia vuorovaikutuksen osa-alueita: auktoriteetin hyväksyminen ja sääntöjen noudattaminen, toisten auttaminen, leikkeihin liittyminen, ristiriitatilanteista selviäminen, ryhmässä toimiminen, tunnetaidot sekä muu toisten huomioon ottaminen.

7.1.1 Sitoutuminen sovittuihin sääntöihin

Tavoitteenamme oli orientoida lapset siihen, että Peppi Pitkätossu lähettää ryhmälle kirjeen jokaisen toimintakerran alussa. Ensimmäinen toimintamme toteutettiin metsäretken yhteydessä. Metsään saavuttua kokoonnuimme yhteen ja kävimme läpi asioita Peppi Pitkätossusta. Keskustelun avulla lapset saivat kertoa, miten Peppi-hahmo oli heille entuudestaan tuttu ja mitä he Peppi Pitkätossusta muistivat. Tämän jälkeen luimme Pepin lähettämän kirjeen, joka meni näin: "Moikka, lapset! Minulla on käynyt suuri vahinko ja uskon, että voisitte auttaa minua. Olen lähdössä merelle ja laivani lähtee pian. Huomasin kuitenkin, että matkalaukkuni on rikki ja kaikki minun tavarani ovat pudonneet pitkin matkaa. Tarvitsisin teidän apuunne etsimään luonnosta kaikki tarvitsemani tavarat laivamatkalle. Olkaa ripeitä, etten myöhästy laivasta! Terveisin Peppi".

Olimme tulostaneet valmiiksi kuvia Pepin hukatuista tavaroista ja piilottanut niitä ympäri metsää. Luettuamme kirjeen ohjeistimme lapsia ottamaan parin ja lähteä etsimään Pepin kadonneita tavaroita. Lapsien löydettyään kaikki piilotetut tavarat kokoonnuimme takaisin yhteen ja jokainen sai kertoa, mitä metsästä oli löytynyt. Tämän jälkeen pohdimme yhdessä, mitä kaikkea Peppi mahtaisi tarvita mukaan laivaan ja oliko metsästä löytynyt joitain tavaroita, mitä Peppi ei laivaan tarvitsisi mukaan. Lapset keksivät jokaiselle tavaralle käyttötarpeen laivamatkalle, joten päätimme antaa kaikki tavarat Pepin matkaan mukaan. Lopuksi lopetimme toimintamme mustekalahippaan kahdella eri versiolla: ensiksi ohjaajien ohjeistamien sääntöjen mukaisesti ja seuraavaksi toteutimme lapsien ehdottaman version hipasta.

7.1.2 Toisten auttaminen

Toisella toimintakerralla tapasimme päiväkodilla. Tavoitteenamme oli havainnoida, miten lapset auttavat toisiaan: sujuuko se oma-aloitteisesti vai ohjaajien kehotusten kautta. Olimme valinneet toimintakerran teemaksi kestävän kehityksen, joka oli osittain lapsille jo tuttua, mutta sitä ei ollut erityisesti harjoiteltu päiväkodissa kyseisen ryhmän kanssa.

Aloitimme toiminnan jakamalla lapset kahteen ryhmään, jonka jälkeen luimme Pepin kirjeen. Pepin kirje kuului näin: "Hei, lapset! Kiitos paljon viimekertaisesta avustanne, kun löysitte minun tavarat! Olen päässyt takaisin Huvikumpuun eli kotiini, jossa olen tehnyt suursiivouksen. Minulla on paljon roskia, enkä oikein tiedä, miten ne tulisi kierrättää. Voisitteko auttaa minua jätteiden lajittelussa ja lajitella minun roskat oikeisiin jäteastioihin? Terveisin, Peppi".

Asetimme lapset istumaan pöydän ympärille siten, että jokainen lapsi näki toisensa. Tämän jälkeen asettelimme pöydälle erilaisten jäteastioiden kuvia sekä annoimme lasten miettiä ja arvuutella, mitä jäteastioita kuvissa mahtaa olla. Jäteastiat, joista meillä oli kuvat, olivat metallinkeräys, energiajäte, lasijäte, sekajäte, kartonki sekä biojäte. Kun lapset olivat sisäistäneet, minkälaisia jäteastioita pöydällä oli ja mitä niihin mahdollisesti voidaan laittaa, jaoimme jokaiselle lapselle satunnaisia jätteiden ja tavaroiden kuvia. Jokainen lapsi sai kolme erilaista kuvaa ja materiaalit olivat erilaisia, kuten esimerkiksi kumi-ankka, vaippa, pahvilaatikko ja muovipussit. Lapset saivat aluksi vapaasti itsekseen ja ryhmässä pohtia, mihin laatikkoon mikäkin "roska" kuuluu ja asettivat roskansa jäteastioiden päälle. Kun kaikki lapset olivat saaneet "lajiteltua" roskansa, aloimme yksitellen kuva kerrallaan pohtimaan lasten kanssa, oliko jäte oikeassa jäteastiassa. Kävimme läpi eri materiaaleja ja sitä mihin esimerkiksi kumijäte kuuluu. Lapsille selkeintä olivat lasi-, metalli- ja kartonkijäte. Sekajätteessä ja energiajätteessä oli eniten "väärää" roskaa. Lapset saivat itse siirtää uudelleen roskia oikeisiin astioihin siihen asti, että kaikki roskat olivat oikeissa astioissa.

Kun kaikille lapsille näytti olevan selvää, mihin mikäkin roska laitetaan, pyysimme lapsia sulkemaan silmänsä visusti, jonka aikana vaihdoimme muutaman roskan väärään astiaan. Lapset saivat avata silmänsä ja alkaa pohtimaan ryhmässä, mikä jäte oli väärin ja

minkä vuoksi. Tämä leikki vaikutti helpolta ja sujui nopeasti. Toistimme tämän leikin muutama otteeseen.

Pyysimme lapsia taas sulkemaan silmänsä ja vaikeutimme leikkiä: vaihdoimme jätteastioiden paikkaa ja järjestystä, jotta lapset eivät siirtelisi roskia vaan sen perusteella, että muistavat mihin kohtaan pöydällä roska kuului. Tämä oli hieman haastavampaa kuin ensimmäinen leikki ja tämän leikin aikana lapset joutuivat hieman enemmän keskustelemaan toistensa kanssa siitä, mihin mikäkin kuului. Toistimme myös tämän leikin muutama otteeseen.

Kolmas leikki kulki niin, että lapset sulki taas silmänsä ja otimme kaikki muut roskat pois astioista niin, että jokaiseen astiaan jäi kaksi roskaa, jotka olivat väärissä paikoissa. Vaihdoimme myös jätteastioiden paikkaa. Nyt lapset olivat jo alkaneet huomattavan hyvin sisäistämään, mikä materiaali kuuluu mihinkin jätteastiaan.

Teimme vielä neljännen leikin, jossa lapset sulki taas silmänsä ja otimme pöydältä kaikki jätteastiat pois. Pöydälle jäi vain roskat ja jokainen roska kerrallaan lapset saivat kertoa, minkä jätteastian tarvitsisivat roskalle.

Lapset kertoivat oikeita ajatuksia siitä, miksi kestävä kehitys on tärkeää: eräs lapsi sanoi, että ”luontoa pitää suojella” ja toinen lapsi sanoi, että ”muuten maailma täytyisi roskista eikä kukaan voisi asua täällä, jos ei kierrätetä”. Lapset olivat kiinnostuneita myös siitä, mitä kierrätettäville roskille tehdään, ettei maailma täyty roskista ja keskustelimme hieman kierrätyksen kiertokulusta. Tuokion päätökseksi kehuimme lapsia siitä, kuinka olivat oppineet nopeasti ja osasivat nyt kierrättää roskia. Keskustelimme lasten kanssa siitä, minkä vuoksi on tärkeää kierrättää ja harjoittaa kestävä kehitys. Lopuksi kerroimme, että Peppi on varmasti todella iloinen, että lapset olivat niin avuliaita kierrättäjiä, jonka jälkeen lapset pääsivät leikkimään omia leikkejään ja kutsuimme toisen ryhmän pöydän ääreen.

7.1.3 Leikkeihin liittyminen ja kavereiden huomioiminen

Kolmannella toiminta kerralla tavoitteenamme oli tarkastella miten lapset toimivat vapaa-muotoisemmassa liikunnallisessa tuokiossa, kuinka hyvin he liittyvät mukaan leikkeihin

ja ottavat huomioon muut ryhmäläiset. Esimerkiksi kannustetaanko kaveria vai ei, ohitellaanko jonoissa vai odotetaan nätisti omaa vuoroaan. Pepin kirje meni näin: "Hei, lapset! Sirkus on saapunut kotikulmilleni ja nyt haluisin pyytää teidät mukaan sirkukseen. Minä olen aina tykännyt temppuilla, hyppiä ja pomppia milloin missäkin ja nyt on teidän vuoro ottaa sirkuksesta kaikki ilo irti! Terveisin Peppi!"

Olimme luoneet päiväkodin liikuntasaliin temppuradan, joka muistutti sirkusta. Temppuradassa oli nuorallakävelyä, tasapainoilua, renkaita, keinu ja patjoja missä lapset saivat vapaasti tehdä kuperkeikkoja tai muita osaamia temppuja. Lisäksi huoneen keskelle oli laitettu paino, jossa lapset saivat kuvitteellisesti kokeilla ovatko he yhtä vahvoja kuin maailman vahvin tyttö Peppi. Taustalla soi sirkus musiikki ja lapset lähtivät kiertämään rataa.

Temppuradan jälkeen siirryimme tekemään renkailla erilaisia temppuja, lapset olivat hyvin innoissaan ja keksivät itse, että he yrittävät hypätä liekehtivän renkaan läpi. Lopuksi otimme loppurentoutuksen, jossa lapsia pyydettiin ottamaan vierustoverista pari ja toinen pareista meni patjalle makaamaan ja toinen hieroi patjalla makaavaa kaveria pallolla. Muuten aktiivinen lapsiryhmä rauhoittui hyvin ja kaikki antoivat toisille mahdollisuuden rentoutua. Osa lapsista ei olisi millään halunnut lopettaa rentoutusta vaan jäivät vielä jatkamaan pallolla hieromista tuokion jälkeenkin.

7.1.4 Tunnetaidot

Neljännellä toimintakerralla teemamme oli tunnetaidot, johon kuului tunteiden tunnistaminen ja ristiriitatilanteiden selvittämisen harjoittelemine. Havainnoimme sitä, kuinka hyvin lapset tunnistavat omia sekä muiden tunteita. Lasten kanssa yhdessä pohdimme sitä, miten tulisi toimia, jos toinen on esimerkiksi surullinen. Ennen tunnetaitotehtäviä luimme lapsille alkuun tutusti Pepin lähettämän kirjeen: "Hei lapset! Herra Tossavainen oli eilen surullinen, koska hänen takkinsa oli revennyt. En osannut korjata takkia, mutta haluaisin korjata hänen mielialansa! Mietin, miten saisin Tossavaisen taas iloiseksi. Voisitko auttaa minua kertomalla vinkkejä miten piristetään kaveria? Terveisin, Peppi".

Olimme tulostaneet tuokiota varten erilaisia kuvia ihmisistä ja eläimistä, joilla oli erilaisia ilmeitä. Aluksi kävimme lasten kanssa läpi minkälaisia tunteita ja ilmeitä missäkin kuvassa ilmenee ja mikä on voinut vaikuttaa siihen miksi kyseinen ihminen tai eläin on

surullinen tai iloinen (tai jollain muulla tuulella). Kävimme myös keskustelua liittyen siihen, miten tulisi toimia, jos huomaa toisen olevan surullinen tai vihainen, ja mitä siinä tilanteessa itse voisi tehdä helpottaakseen toisen mielialaa. Lopuksi kävimme läpi ilmeitä niin, että lapset saivat itse näyttää miltä he näyttävät surullisena, vihaisena, iloisena, väsyneenä, rakastuneena, pelästyneenä ja yllättyneenä.

7.1.5 Muiden huomioiminen ja kaveritaidot

Viidennellä toimintakerralla kävimme läpi kaveritaitoja. Pepin kirje viidennellä toimintakerralla kuului seuraavasti: ”Hei lapset! Ystäväni, Tommi ja Annika ovat opettaneet minulle kohteliaisuustaitoja, koska en ole päässyt aiemmin harjoittelemaan ystävänä olemista. Ainoat ystäväni ennen muuttoa Huvikumpuun olivat lemmikkini Herra Tossavainen sekä Hevonen. Haluan oppia yhä lisää ja saada enemmän kavereita! Voisitteko pohdita, mitä kaikkea minun tulisi osata ja kuinka minun tulisi käyttäytyä saadakseni kavereita? Terveisin, Peppi”.

Aluksi lapset saivat vapaasti kertoa minkälainen heidän mielestään on hyvä kaveri, sekä miten hyvä kaveri toimii. Lapsilta tuli ehdotuksina muun muassa: ”Hyvä kaveri ei töni ja lyö”, ”Pyytää mukaan leikkiin”, ”Ei ohittele jonossa”, ”Sanoo kiitos ja ole hyvä” ja ”Auttaa siivoamaan lelut”.

Hyödynsimme myös mediakasvatusta toimintatuokiolla: katsoimme yhdessä erilaisia videoita, joissa tuntemattomat lapset näyttelevät kohtauksia, joissa toinen lapsi toimii muita lapsia kohtaan hyväksymättömällä tavalla. Lasten ohjeistuksena oli tarkkailla näyttelijöiden vuorovaikutusta ja miettiä, mikä on hyvää ja mikä huonoa käytöstä. Lasten tuli myös miettiä, kuinka huonon käytöksen voisi korjata. Lapset olivat hyvin innoissaan videoista ja keksivät melko nopeasti, miten näyttelijöiden toimintaa ja puhetta olisi voinut muuttaa kohteliaaksi ja muita huomioitavaksi käytökseksi. Lasten omien ratkaisujen jälkeen katsoimme vielä ”ratkaisuvideolta”, miten näyttelijät kyseisen tilanteen ratkaisisi. Lopuksi jokainen lapsista piirsi itsestään oma kuvan, joka liitettiin yhteiselle isolle kartongille. Lapset asettelivat omakuvansa kavereidensa viereen ja yhteisen teoksen otsikoksi lapsilähtöisesti syntyi ”Pepin uudet kaverit”.

7.1.6 Muu toisen huomioonottaminen

Viimeisellä eli kuudennella kerralla keskityimme lasten nonverbaaliin vuorovaikutukseen Peppi-sadun avulla. Tavoitteena oli havainnoida, miten ryhmän synergia toimii silloin kuin vain ollaan rauhassa havainnoiden lasten väliseen elekielen käyttöön. Tällä toimintakerralla alustimme lapsia tuttuun tapaan Pepin kirjeellä: "Hei lapset, minun luonani kävi varkaita, mutta sain teidän oppienne kautta tehtyä heistä kavereitani ja tanssimme jopa polkkaa! Haluaisin kertoa teille sadun siitä, mitä sinä iltana Huvikummussa kävi. Ottakaa rento asento kaverin vierestä patjalla ja pääsette kuulemaan hullunkurisesta illastani. Terveisin, Peppi".

Loimme huoneesta mahdollisimman optimaalisen sadun kuunteluun ja rauhalliseen oleiluun. Huoneen lattialle olimme asettelleet patjoja, jokaiselle lapselle oman. Sammutimme valot ja ainoastaan ulkoa ikkunoista tuleva hämäräkö valo valaisi hieman satuhuonetta. Huoneesta poistimme lattiatasoilta ylimääräiset häiriötekijät - kuten lelut - ennen lasten saapumista huoneeseen. Peppi-satu pyöri ilmoille CD-soittimesta ja sen kesto oli noin vartin verran. Lapset olivat vastoin ennakoajatuksiamme todella rentoutuneita ja makoilivat patjoillaan tarkasti kuunnellen huoneessa kuuluvaa Peppi-satua.

Tarinan jälkeen lapset saivat tehtäväkseen maalata jotakin Peppi -satuun liittyvää. Useimmat lapsista maalasivat itse Pepin, osa maalasi Hevososen tai Herra Tossavaisen. Kukaan ei maalannut Peppi-sadussa esiintyneitä varkaita. Vesivärimaalauksessa lapsilla oli täysin vapaat kädet, mutta autoimme ohjaten, kuinka saadaan oranssia väriä Pepin hiuksiin ja mietimme yhdessä monien lasten kanssa, mitä värejä voi sekoittaa keskenään saadakseen jonkun tietyn toisen värin. Jokaista lasta huomioitiin vuorollaan, kiertelimme pöydissä ja pysähdyimme hetkeksi keskustelemaan jokaisen lapsen kanssa äskettäisestä kuuntelutuokiosta ja Peppi-sadusta. Lapsi sai kertoa ajatuksiaan sadusta sekä siihen liittyvästä maalauksestansa. Annoimme myös kannustusta, kehua ja tukea yksilöllisesti.

8 Toiminnan eettisyys

Hanna Vilkan (2005) mukaan tutkimuseetiikalla tarkoitetaan sovittuja pelisääntöjä suhteessa kollegoihin, tutkimuskohteeseen, rahoittajiin, toimeksiantajiin ja yleisöön. Tutkijat noudattavat eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, eli käyttävät sellaisia tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, jotka tiedeyhteisö on hyväksynyt. (Vilka 2005: 30.)

Toimintakerroilla toimimme eettisten periaatteiden mukaisesti. Toiminnassamme huomiointiin lasten oikeudet (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989), varhaiskasvatus- sekä esiopetussuunnitelman perusteet (OPH 2014: OPH 2016) ja toimimme ammattitaitoisella otteella pedagogiikkaa harjoittaen. Kunnioitimme lapsien itsemääräämisoikeutta ja huomioimme lapsen iän ja kehitystason. Kohtasimme lapset avoimesti ja läsnäolevasti sekä pyrimme luomaan henkisesti ja fyysisesti turvallisen ympäristön lapsille. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015 § 2 a.) Toimintaympäristössä kiinnitimme huomiota myös hyvän ilmapiirin luomiseen. Otimme kaikki lapset samalla tavalla huomioon ja osallistimme heitä tasavertaisesti mukaan toimintaan (Varhaiskasvatuslaki 580/2015 § 2 a). Toiminta oli lapsilähtöistä ja muovasimme suunnitelmia lasten aloitusten ja toiveiden pohjalta. Pidimme huolta myös siitä, että lapsilla oli aina mahdollisuus ilmaista oma mielipide kaikissa itseään koskevissa asioissa (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989: artikla 13).

Kehittämistyössä havainnoimme koko ryhmää, emmekä yksittäisiä lapsia. Ryhmän havainnoinnissa kaikki lapset olivat huomioituina tasavertaisesti ja pääsivät osallistumaan ohjelmaan joka kerralla yhtälailla. Lasten vanhemmille oli infokirje, jossa kerroimme opinäytetyön toteutuksesta. Toimintamme on luottamuksellista ja lapsista emme keränneet tunnistetietoja ja kaikki lapset, lapsiryhmä sekä päiväkotiyksikkö pysyvät anonyymeina tässä opinäytetyössä.

9 Johtopäätökset ja pohdinta

Viidennen dimension toimintamalli on luotu tarpeesta: siitä, että lapset ovat tarvinneet lisämotivaatiota oppimiseen (Hakkarainen – Puuppola 1997: 23). Toiminnassamme vii-

dennen dimension toimintamallin hyödyntäminen oli selvästi motivoiva, koska ryhmämme melkein jokainen lapsi oli sitoutunut toimintaan ja lapset olivat innokkaina mukana toiminnassa, mikä näkyi elein ja sanoin. Toimintamme perustana oli myös positiivisen pedagogiikan ajatus. Positiivisessa pedagogiikassa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja keskiössä ovat myönteisten tunteiden lisäksi lasten osallisuus ja vahvuuksien esilletuominen. (Positiivinen kasvatus 2017.)

Toimintamme perustana olivat ryhmän lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan havainnot siitä, että lasten välisessä vuorovaikutuksessa oli puutteita ja vuorovaikutuksen edistäminen olisi hyvä kehittämiskohde. Vuorovaikutuksen puutteellisuus lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan mukaan näyttäytyi lapsilla itsekeskeisyytenä ja epäystävällisyytenä muita kohtaan. Myös mediakasvatus ja kestävä kehitys nousivat keskustelussa tarpeelliseksi teemoiksi, joita päätimme hyödyntää jotenkin toiminnassamme. Keskustelu ryhmän lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan kanssa loi perustaa toimintatuokioidemme aiheisiin, missä käsitelisinme vuorovaikutuksen osa-alueita. Viidennen dimension toimintamallia olimme miettineet toimintatuokioiden yhdistäväksi teemaksi, joka oli myös ryhmän työntekijöiden mielestä hyvä vaihtoehto. Yhteisessä keskustelussa päädyimme valitsemaan auktoriteettihahmoksi Peppi Pitkätossun ja valintaan vaikutti vahvasti Pepin tuttuus kaikille ryhmän lapsille.

Alkutavoitteenamme oli luoda luotettava suhde lapsiin ja turvallinen olo meistä ohjaajina. Päätimmekin tutustua lapsiin ja antaa heidän tutustua meihin ennen kuin aloitamme varsinaisen toiminnan. Pääsimme mukaan retkelle ryhmän kanssa, jolloin lapset pystyivät oma-aloitteisesti halutessaan tulla tutustumaan meihin ohjaajiin ja vastavuoroisesti esittäytyimme lapsille ja kerroimme miksi olemme paikalla ja mitä tuleman pitää. Retkellä emme olleet havainnoitsijoiden roolissa, vaan olimme aktiivisesti osallisina ryhmän toiminnassa.

Ryhmä koostui yhdeksästä pojasta ja kahdesta tytöstä ja sukupuolijakauma näyttäytyi vuorovaikutuksessa. Ryhmän ainoat kaksi tyttöä olivat vuorovaikutuksessa miltei kokonaan vain keskenään. Tämä johtunee poikien huomattavasta enemmistöstä, poikien vuorovaikutustyyli oli usein hyvin hallitsevaa sekä ohjaavaa (Kauppila 2006:53–55). Ohjaava vuorovaikutustyyli näyttäytyi esimerkiksi toisten lasten neuvomisena, omien mielipiteiden runsaana jakamisena sekä ehdotuksien antamisena, mitkä ovatkin ominaisia piirteitä ohjaavalle vuorovaikutukselle. (Kauppila 2006: 53). Ryhmästä nousi myös esille yksi haastetta tuova lapsi, jonka vuorovaikutustyyli viittasi vahvasti epävarmaan vuoro-

vaikutustyyliin (Kauppila 2006: 57). Lapsi tarvitsi ohjaajien ja työntekijöiden tukea vuorovaikutuksessa ja rohkaisemista osallistumaan ohjattuun toimintaan. Tavoitteenamme oli lisätä joustavaa sekä ystävällistä vuorovaikutustyyliä, joihin kuuluu kohtelias käyttäytyminen, toisen huomioonottaminen, hyvántahtoisuus ja kuuntelu taidot. (Kauppila 2006: 52–53, 59.)

Päiväkotiryhmän lapset olivat hyvin taitavia ja suoriutuivat tehtävistä odotettua nopeammin. Ensimmäisellä toimintatuokiolla olimme ehkä aliarvioineet lasten kyvyn etsiä metsästä sinne piilottamamme tavarat, sillä itse tehtävä oli niin nopeasti ohitse. Kuitenkin saimme siitä osviittaa siihen, että voimme muokata seuraavia toimintakertoja hieman haasteellisemmaksi.

Koimme kuitenkin, että olimme myös asettaneet lapsille haasteita, mikä auttoi jatkossa pitämään lasten mielenkiinnon yllä tehtäviä tehdessä. Haasteellisemmaksi oppimistehtäväksi ilmeni toinen toimintakerta, jolloin aiheena oli kestävä kehitys ja kierrätys: roskien lajittelussa lapset tarvitsivat aikuisen tukea ja apua. Lopputuloksena lapset oppivat leikkien aikana jätteiden lajittelua ja loppukeskustelussa kierrätyksen ja kestävä kehityksen tärkeydestä saimme myös tämän ryhmän lapsilta oikeita vastauksia. Lapset olivat hyvin orientoituneita oppimistehtävään ja kyselivätkin, milloin taas nähdään

Ajattelu ja arvot ohjaavat pedagogisten ratkaisujen tekemistä (Cantell 2010: 6), minkä pohjalle myös meidän toimintamme on pohjautunut. Cantell (2010: 26) esittää myös väitteen: *”Päiväkodeissa ja kouluissa kaivataan toimintatapoja, joissa varmistetaan lasten ja nuorten huomioiminen. Ilman asian näkyväksi tekemistä osa lapsista ja nuorista saattaa unohtua”*. Toimintakerroilla huomioimmekin jokaista lasta yksilöllisesti sekä ryhmän jäsenenä esimerkiksi antamalla kehuja, keskustelemalla yksilöllisesti sekä auttamalla haastavissa tilanteissa.

Valitsimme kolmannella tuokiolla pedagogiseksi menetelmäksi liikunnan. Liikunta tarjoaa lapsille positiivisia kokemuksia, joiden avulla voidaan parantaa lapsen psyykkistä hyvinvointia ja lisätä itsetuntoa. Liikunta antaa tilaisuuden lapsille omien tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun sekä edistää myös muita sosioemotionaalisia taitoja. Nämä opitut taidot voivat ulottua myös muihin elämän osa-alueisiin, kuten ystävyyssuhteisiin. (OPH 2009: 51.) Tämän vuoksi koimme, että liikunta on myös tärkeää sisällyttää toimintaamme pedagogisia oppimistuokioita suunnitellessamme. Lapset saivat liikunnan kautta onnistumisen kokemuksia, joita juhlistimme kehuilla. Liikunnan aikana lapset saivat harjoitusta joustavaan vuorovaikutukseen ja kohteliaaseen käytökseen muun muassa jonottamisen ja

oman vuoron odottelun kautta. Oman vuoron odottaminen oli välillä haasteellista, mutta huomautuksista ja kehotuksista lapset jaksoivat yrittää joustavuutta ja odottaa omaa vuoroaan. Erityisesti olimme positiivisesti yllättyneitä loppurentoutuksesta ja siitä, kuinka hyvin se lapsilta sujui. Jokainen lapsi rauhoittui ja keskittyi vain siihen, mitä olivat tekemässä. Loppurentoutuksessa myös uhmainen lapsi oli motivoitunut osallistumaan ja pyysi vielä lisää aikaa jäädä rentoutumaan parinsa kanssa. Tämän vuoksi koemme toimintatuokion synnyttäneen myös ystävällisen vuorovaikutustyylin ominaispiirteitä lasten keskuudessa.

Tunnetaitotoimintakerralla havaintojemme pohjalta lasten välinen vuotovaikutus näkyi jokaisen lapsen osalta. Ohjaileva vuorovaikutustyyli oli suuressa osassa, koska kaikki halusivat kertoa omia mielipiteitään ja tuoda esille omaa osaamistaan. Lapset osasivat tunnistaa yleisimpiä ilmeitä ja niihin liittyviä tunteita, mutta ohjaajien tuki oli kuitenkin tarpeellinen. Vuorovaikutuksessa tuimme myös lapsia ystävälliseen vuorovaikutukseen ohjaamalla, heitä kuuntelemaan myös toisiansa.

Viidennen toimintakerran mediakasvatus pohjainen oppimistehtävä sujui suunnitellusti. Lapset osasivat hienosti sanallisesti kuvailla ystävällistä vuorovaikutusta ja tällä kerralla lapset osasivat myös antaa puheenvuoron toisille lapsille. Ryhmässä toimiminen sujui paremmin, kuin edellisillä toimintakerroilla. Toimintakerta päättyi yhteiseen taideteokseen, jossa koko ryhmän lasten omakuvat yhdistettiin, lapsille syntyi mahdollisesti yhteenkuuluvuudentunnetta.

Muu toisten huomioonottaminen esiintyi kuudennella toimintakerralla nonverbaalin vuorovaikutuksen myötä. Lapset antoivat toisille lapsille rauhan kuunnella satua, missä esiin nousi joustava vuorovaikutustyyli. Joustavalle vuorovaikutukselle oleellista on toisten huomioon ottaminen, kiireettömyys sekä ihmisläheisyys. Lasten oli helppo tulla toimeen toisten kanssa. (Kauppila 2006: 59–60.) Muu toisten huomioonottamien vuorovaikutuksessa mahdollisti kuuntelurauhan, joka oli erityisen tärkeää sadun jälkeisen maalauksen kannalta.

Toimintatuokioiden aikana lasten välinen vuorovaikutus ilmeni edistyksellisesti. Tuokioiden aikana oli huomattavissa ystävällisen ja joustavan vuorovaikutustyylien piirteitä, jotka vahvistuivat viimeisiä toimintatuokioita kohden. Toimintatuokioiden lyhytkestoisuuden ja vähyyden takia emme kuitenkaan voi varmasti sanoa, onko tämän ryhmän lasten väliset vuorovaikutustaidot edistyneet laajemmalla mittakaavalla. Viidennen dimension

toimintamallin hyödyntäminen lapsiryhmän välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen tähtäävässä toiminnassa näyttäytyi kehittämistehtävän kannalta lapsia osallistavalta ja motivoivalta metodilta.

Lähteet

- Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P. & Viherä-Toivonen, A. 2008. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja. Helsingin kaupunki sosiaalivirasto. Verkkodokumentti.
- Cantell, Hannele. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus
- Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.). 2011. Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan. Vantaa: Suomalaisen kirjallisuuden seura
- Hakamo, Maija-Leena. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Lasten keskus: Saarijärvi.
- Hakkarainen, Pentti. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. PS- kustannus, WS Bookwell Oy. Juva.
- Hakkarainen, Pentti. 2004. Narrative learning in the Fifth Dimension. Verkkodokumentti. <<https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2147/1892>> Luettu 31.12.2017.
- Hakkarainen, Pentti - Puupponen Pia. 1997. Kehittävä alkukasvatus ja viides dimensio. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Hintikka, Maija. 2009. Jantunen Timo & Lautela Raija (Toim.). Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Jalovaara, Esko. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-kustannus Oy.
- Kauppila, Reijo. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-Kustannus: Jyväskylä
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY
- Koivisto, Päivi. 2010. Alila, K. ja Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Uniprint Oulu
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatukseen kouluun. WSOY: Helsinki
- Martela, Frank. 2009. Lähikehityksen vyöhyke ja yksilön ylittävä osaaminen. Verkkojulkaisu. <<https://frankmartela.fi/2009/06/01/post-129/>>
- Mäkelä, Jukka. 2009. Jantunen Timo & Lautela Raija (Toim.). Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Nieminen, P., Kiviaho, M. & Pirilä, S. (toim.) 1990. Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys. Tampereen yliopisto: Tampere.

Nurmilaakso, M. ja Välimäki, A-L. 2011. Lapsi ja Kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2009. Taide & Taito - Kiinni elämässä! Löytyy verkosta.
<http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf>

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Verkkojulkaisu.
<http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Verkkojulkaisu.
<http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf>

Hännikäinen, Maritta. 2004. Piironen, Liisa (toim.). Leikin pikkujättiläinen. WSOY: Porvoo

Pentikäinen L., Henriksson, A., Niinistö, H. & Rauhala, A. (toim.) 2006. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. Löytyy verkosta: < <http://mediametka.fi/wp-content/uploads/2014/05/Mediametkaa-Osa-1.pdf>>

Positiivinen kasvatus. 2017. Positiivinen kasvatus päihinänkuoressa. Löytyy verkosta: <<https://positiivinenkasvatus.com/2016/07/23/positiivinen-kasvatus-pahkinankuoressa/>> Päivitetty 20.1.2017.

Ruokonen, I. ja Välimäki, A-L. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: yliopistopainos Oy. Löytyy verkosta:
< <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80314/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b.pdf?sequence=1> >

Schaffer, H. Rudolph. 2004. Introducing Child Psychology. Blackwell Publishing Ltd

Sääkslahti, Arja. 2015. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus

Takala, Annika & Takala, Martti 1980. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.

Varhaiskasvatustilaki 580/2015. Annettu Helsingissä 8.5.2015.

Vilka, Hanna. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otava

Vilka Hanna & Airaksinen Tiina. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi

Vilko-Riihelä Anneli. 1999. Psykologia Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY

Yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Unicef.

Liite 1: Infokirje vanhemmille

Hei! Olemme kaksi Metropolian sosionomi-lastentarhanopettaja-opiskelijaa Netta Kettunen ja Vera Krykov. Olemme toteuttamassa lapsenne ryhmässä toiminnallista opinnäytetyötä liittyen lapsen kielen ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen leikin avulla. Opinnäytetyömme tarkoituksena ja tavoitteena on kehittää toimintaa ja leikkejä, jotka edistävät lasten välistä kielenkäyttöä ja vuorovaikutustaitoja. Järjestämme ja ohjaamme lapsille liikuntaa, leikkejä, oppimistehtäviä sekä retkiä ottaen huomioon Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Koko opinnäytetyö toteutetaan anonyymisti, eikä lasten nimiä tai mitään muutakaan tunnistetietoja tule ilmi työssämme.

Mikäli sinulla on lisää kysyttävää opinnäytetyöstämme tai oman lapsesi osallistumisesta järjestämiimme tuokioihin, voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse.

Liite 2: Ensimmäisen toimintakerran materiaalia: Pepin matkatavarat



Liite 3: Toisen toimintakerran materiaalia: kierrätysastiat



Liite 4: Neljännen toimintakerran materiaalia: tunnetaitojen harjoituskuvat



Liite 5: Viidennen toimintakerran materiaalia: lasten yhteinen teos ”Pepin uudet kaverit”



Liite 6: Kuudennen toimintakerran materiaalia: lasten maalaukset Peppi-sadusta

