

RIIDASTA SOVINTOON - toimintatuokio esikoululaisille filosofisen pedagogiikan keinoin

Teijo Raitio

Opinnäytetyö, syksy 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak Etelä, Helsinki

Sosiaalialan koulutusohjelma

Lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto

Sosionomi (AMK) +

lastentarhanopettajan ja diakonityön virkakelpoisuus

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1. JOHDANTO | 5 |
| 2. FILOSOFINEN PEDAGOGIIKKA..... | 7 |
| 2.1 Filosofisen lapsipedagogiikan historiaa | 8 |
| 2.2 Varhaiskasvatus ja filosofia | 10 |
| 3. ESIOPETUS SUOMESSA JA IKÄVAIHEENA | 14 |
| 3.1 Kysymys osallisuudesta | 16 |
| 3.2 Esiopetusikäisen kehitysvaiheita | 17 |
| 4. TUOTEKEHITYSTYÖN PROSESSI | 20 |
| 4.1 Kysymys tuotekehitysprosessin etiikasta..... | 23 |
| 4.2 Tutkimuksia lasten riitelystä..... | 25 |
| 4.3 Riitatilanteita päiväkodissa | 27 |
| 4.4 Riidan ja sovinnon määrittelyä..... | 28 |
| 5. RAAMATTU JA KIRKKO RIIDAN JA SOVINNON KYSYMYKSISSÄ | 30 |
| 5.1 Raamatullisia elämänohjeita riidasta ja sovinnosta | 30 |
| 5.2 Kirkon näkemyksiä riitaan ja sovintoon liittyen | 37 |
| 6. TOIMINTUOKIO RIIDASTA JA SOVINNOSTA..... | 39 |
| 6.1 Toimintatuokion rakenne | 40 |
| 6.2 Tarina virikkeenä keskustelulle..... | 44 |
| 6.2.1 Kysymykset ja tarina | 44 |
| 6.2.2 Esimerkkitarina | 47 |
| 7. TUOTESUUNNITELMAN TOTEUTUS JA ARVIOINTI | 50 |
| 7.1 Palaute ja arviointia | 55 |
| 7.2 Soveltuvuus ja käyttömahdollisuudet lapsidiakoniassa | 57 |
| 8. POHDINTAA..... | 62 |
| 9. LÄHTEET..... | 65 |
| LIITE 1: Palautelomake henkilökunnalle..... | 71 |

TIIVISTELMÄ

Raitio, Teijo.

Riidasta sovintoon- toimintatuokio esikoululaisille filosofisen pedagogiikan keinoin. Diak Etelä, Helsinki, syksy 2012, 71s.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK)
+ diakonin + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus.

Tämä opinnäytetyö on tuotekehitystyö riidan ja sovinnon kysymyksistä esikoululaisille. Tuote muodostuu toimintatuokiosuunnitelmasta ja viriketarinasta, joilla riitelyä ja sovinnon tekemistä käsitellään. Toimintatuokiosuunnitelma ja viriketarina luotiin filosofisen pedagogiikan keinoin. Filosofisen pedagogiikan kirjallisuutta, Raamattua, havainnointia ja tutkimusaineistoa käytettiin aineistona tuotekehityksessä. Toimintatuokiosuunnitelma voi toimia osana esiopetuksen opetusohjelmaa ja esikoulun kiusaamisvastaista toimintasuunnitelmaa. Tuotetta testattiin esiopetusryhmällä, jonka palautteen ja tekijän havaintojen pohjalta arvioitiin suunnitelman toimivuutta ja jatkokehitysmahdollisuuksia.

Tuotekehityksessä lähteenä ollutta aineistoa luettiin sillä silmällä, miten ne vastasivat riidan ja sovinnon teemoihin. Aineistosta luotiin kysymyksiä, joilla on yhtymäkohtia riidan ja sovinnon aiheeseen. Kysymyksiä ja tilanteita käytettiin tarinan kirjoittamiseksi ja luomiseksi. Tarina toimii virikkeenä toimintatuokiossa filosofiselle keskustelulle ja taiteelliselle tuotokselle. Uutta työssä oli käyttää filosofista pedagogiikkaa riidan ja sovinnon kysymyksiin ja sovittaa taiteellinen toiminta filosofiseen pedagogiikkaan.

Työn keskeinen havainto on, että filosofista pedagogiikkaa hyväksi käyttäen on mahdollista käsitellä riidan ja sovinnon kysymyksiä esikoulussa. Raamatusta löytyy aiheeseen olennaisesti liittyviä eettisiä periaatteita. Riidan ja sovinnon kysymykset ovat usein eettisiä luonteeltaan, siksi filosofinen käsittelytapa sopii erityisen hyvin kehittäen lasten eettistä ajattelutaitoa ja empatiakykyä. Taiteellinen toiminta kevensi tuokiota.

Asiasanat: filosofia, pedagogiikka, varhaiskasvatus, kehittäminen, etiikka.

ABSTRACT

Raitio, Teijo.

Dispute Settlement- A Session for Pre-School Children by Philosophical Pedagogy 71p. Language: Finnish. Helsinki, Autumn 2012.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Option in Diaconal Social Work, Option in Social Services and Education. Degree: Bachelor of Social Services.

This thesis is a product development about dispute settlement issues of pre-school children. The product consists of an operating plan for the sessions and inspirational story. The plan of the sessions and inspirational story was created by philosophical pedagogy. The Bible, as well as philosophical pedagogy literature material was used in product development. The plan of the sessions can serve as part of the preschool curriculum and anti-bullying plan of the organization. The product was tested in pre-school group, of which the feedback and the author's findings were used to evaluate operation and further development.

The source of material in product development was handled so that how they responded to the dispute and reconciliation issues. From the material was created questions, which were connected with the dispute and reconciliation on the subject. Issues and situations were used to write the story and create session. The story acts as a stimulus for philosophical discussion during the sessions and for artistic works. The new in this work was to use a philosophical pedagogy for the dispute and reconciliation issues and combine artistic work with the philosophical pedagogy.

A key observation in this work is that the philosophical pedagogy can be used to deal with the dispute and reconciliation issues in pre-school. The Bible can be found to inherent ethical guidelines. Dispute settlement issues are often ethical in nature, so the philosophical method of treatment is particularly suitable for developing children's knowledge of ethical thinking and empathy skills. Artistic activity eased the sharing time.

Philosophy, Pedagogy, Early Childhood Education, Developing, Ethics.

1. JOHDANTO

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on kehittää käytännöllinen tuote riidan ja konfliktien hallintaan esikoulussa. Kehitettävä tuote on toimintatuokio esikoululaisille filosofista pedagogiikkaa käyttäen riidan ja sovinnon kysymyksistä. Tuotekehittelyyn liittyen on tarkoituksena ollut myös hyödyntää ja selvittää riidan ja sovinnon tematiikkaa filosofisen pedagogiikan kirjallisuudesta, Raamatusta, kirkon kannanotoista ja konfliktin hallintakirjallisuudesta. Toimintatuokiosuunnitelmaa testattiin yhdellä esiopetusryhmällä, josta saadun havainto- ja palauteaineiston pohjalta arvioitiin suunnitelman toimivuutta ja edelleen kehitystä. Toimintatuokiosuunnitelma voi toimia osana esiopetusryhmän opetussuunnitelmaa ja esikoulun kiusaamisvastaista toimintasuunnitelmaa.

Aihe sai alkunsa lastentarhaopettajuuteen kuuluvasta työharjoittelusta. Tarkkailin tilanteita, joissa riitaa syntyi ja kuinka niitä soviteltiin. Erityisesti kiehtoi, kuinka riidan aiheita voisi ennaltaehkäistä lasten omalla toiminnalla. Tai riidan synnyessä lievittää siten, että riidoista ei aiheutuisi pahoja psyykkisiä tai fyysisiä jälkiä ja sovinnon tie löytyisi helpommin. Lasten riidat ovat moninaisia. Riitelyyn kuuluu myös kiusaaminen, sillä vaikka kiusattu ei välttämättä riitelisi, kiusaaja haastaa riitaa erilaisin keinoin ja haluaa aiheuttaa riitaa. Kiusaamisella taas on negatiivisia vaikutuksia lapsen tasapainoiselle kehitykselle (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 44). Keinot riidan ja kiusaamisen, aggression hallintaan ovat kuitenkin olleet rajatut ja niiden vaikutus ei aina ole ollut toimiva (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 52).

Filosofisen pedagogiikan mahdollisuudet pureutua riitelyyn ja kiusaamiseen ovat kahdenlaiset: toisaalta voidaan laittaa oppilaat pohtimaan riitelyä ja kiusaamista filosofisin keskusteluihin ja kysymyksiin, toisaalta näiden keskustelujen kautta laittaa lapset itse miettimään riitelyä ja kiusaamista eri näkökulmista ja asettua toisten asemaan. Näin empatia- ja ymmärryskyky kasvaa ja kynnys toista loukkaaviin tekoihin suurenee. Samoin alttius sovittaa riidanalaisia asioita sivistynein keinoin ja toista kunnioittaen kehittyy. Näin lapsi kasvaa itsenäiseen

ja vastuulliseen toiset huomioivaan toimintaan. Tämä on määritelty myös keskeiseksi kasvatuspäämääräksi valtakunnallisessa ohjeistuksessa (Stakes 2005, 14).

Filosofia on voimallinen väline, sillä filosofia laittaa itse pohtimaan ja miettimään asioiden luonnetta, pääosassa on filosofi eli lapset itse asian äärellä. Vastaukset ja toimintatavat eivät tule ulkoa määrättyinä, ja vaikka ulkoa tuleekin toimintamalleja, niiden perimmäisiä perusteluita etsitään, jolloin niiden käytön ymmärtäminen helpottuu. Oleellista on mitä ja miksi asiat ovat tai asioita tehdään ja mitä sitten. Filosofia laittaa myös valitsemaan, punnitsemaan vaihtoehtoja.

Eri-ikäisten ihmisten kyvystä filosofiaan on keskusteltu ja jopa kielletty tiettyjen ryhmien mahdollisuus siihen (Lavergy 2009, 106). On oletettu, että esimerkiksi lapset eivät siihen kykenisi rajallisen ymmärryksen vuoksi (Gregory 2009, 10). Tämä on lasten oikeuksien ja ihmisarvon polkemista ja sanoisin jopa julmuutta kieltää lapsilta filosofinen ajattelu. Tällaiset vähättelylausunnon ovat omiaan syrjimään ja luomaan alentavia tekoja ja toimintoja.

Tällä työllä on tarkoitus puhua vaihtoehtoon puolesta, joka voisi helpottaa sopuisan ja oppivan yhteisön rakentamista päiväkodeissa. Filosofian soisi nostaa suosiotaan päiväkotijärjestelmässä, aikuisten tulisi vastata ihmettelyyn, mikä lapsilla on luonnostaan (Gregory 2009, 45).

Työ ottaa mukaan ja yhdistää Raamatullisia näkemyksiä etiikasta, riidasta ja sovinnosta. Raamattu on aikain alusta toiminut apukirjana erilaisissa ihmisen käyttäytymisen muodoissa ja elämäntilanteissa, myös riidan ja sovinnon kysymyksissä. Kristinuskon ja Raamattu ovat länsimaisen kulttuurin keskeisiä vaikuttajia ja etiikan lähteitä. Toinen syy Raamatun ja kirkon, diakoniakysymysten pohtimisen mukaanotto tähän työhön on tekijän diakonipätevyyden tavoittelemisen.

2. FILOSOFINEN PEDAGOGIIKKA

Filosofia voidaan määritellä sanan etymologisen merkityksen perusteella rakkaudeksi viisauteen (Lipman 1995, 3). Viisaus on jotain, että pyrkii tietämään asioiden todellisen laidan. Tässä todellisen laidan etsimisessä ja selvittämisessä auttaa käsitejärjestelmien ja niiden avulla ilmaistujen todellisuuskäsitysten perusteluiden analysoiminen, kritisoiminen ja tarkasteleminen (Helsingin yliopisto i.a.). Unesco otsikoi filosofian opetuksen tilaa käsittelevän raportin: Filosofia-vapauden koulu (UNESCO 2007; Tomperi & Juuso 2008, 43). Filosofiaan kuuluu ajattelun vapaus ja toisaalta filosofia antaa vapautta harjoittajalleen.

Kyseinen Unescon laaja maakohtainen selvitys (2007) filosofian opetuksen tilasta alle kouluikäisistä yliopistoon tuo esille Skandinaavisten maiden kulttuurisia piirteitä, jotka filosofian opetusta voivat hillitä ja toisaalta edesauttaa. Auttavia ovat demokratia, oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden tärkeys sekä haittaavana filosofian näkeminen akateemisen sisäpiirin asiana (UNESCO 2007, 37).

Unesco on toiminut aktiivisesti filosofian levittämiseksi kaiken ikäisille. Unesco määrittelee filosofian opetuksen tavoitteeksi itsenäisen ajattelun kehittämisen. Tähän kuuluu ongelmanasettelu, käsitteellistäminen ja rationaalinen argumenttien perustelu. Filosofian pedagogisia harjoituksen muotoja ovat oppimisyhteisöt ja keskustelut, joiden avulla lapset oppivat puolustamaan ja tuomaan ajatuksiinsa esille rationaalisesti perustellen ilman tunteiden kuohuntaa ja näin oppivat tärkeitä demokraattisen yhteiskunnan kansalaistaitoja sekä kehittyvät kielen, puheen ja keskustelutaitojen saralla. (UNESCO 2007; Tomperi & Juuso 2008, 45–47.)

Filosofian käyttö opetuksessa antaa Gregoryn (2009, 11) mukaan lapsille mahdollisuuden omien kysymysten tekoon, tärkeiden käsitteiden setvimiseen, ajattelutaitojen parantamiseen, muiden näkökulmista oppimiseen, filosofisten perinteiden oppimiseen. Näiden avulla lapsi ymmärtää itseään, muita ja maailmaa

paremmin ja oppii arvioimaan mitä on syytä uskoa ja arvostaa ja siten kestämään vertaistensa, mainonnan ja propagandan paineita. (Gregory 2009, 11.)

Sharp (2009, 121–124) nostaa vaikuttavassa kirjoituksessaan esille post-modernin ajan lapsen, jolle mitään merkitystä ei ole lyöty lukkoon. Tiedon kasvussa lapset tulevat tietoisiksi kielen hallitsevasta asemasta tiedon suhteen. Lapset ovat alati muuttuvassa tilassa omaa identiteettiään määritellessään, kuka minä olen ja mikä on luonnon luonto- kysymysten äärellä. Sharp näkee post-modernissa maailmassa myös mahdollisuuden irrottautua luotuneista ajatuksista. Filosofia voi vastata maailman haasteisiin tekemällä lapsista tietoisia eettisten valintojen tekijöitä. Filosofiseen pedagogiikkaan kuuluukin oleellisena osana välittäminen, kuten Lipmanin (1995) mukaisessa filosofian opetuksen tavoitteessa luoda lapsista ”*critical, creative and caring thinkers*”.

Lapsilla on yhtä lailla tarve tietää asioiden todellinen laita, heillä on ihmettelyn ja uteliaisuuden lahja. Tämä samainen uteliaisuus ja ihmettely liittyvät myös filosofiaan, siksi filosofia ja lapset ovatkin yhdistetty aika ajoin. (Gregory 2009, 10, 102). Toinen tarve ja huoli on ollut siinä, että tämä filosofinen mieli jossain vaiheessa lasten kasvatusta unohdetaan ja jätetään varjoon, jolloin jotain oleellista jää ihmiseltä saamatta ja harjoittamatta, mikä voisi yhteiskuntaa auttaa muutoinkin.

2.1 Filosofisen lapsipedagogiikan historiaa

Filosofian tuominen lapsille, kaikissa ikäryhmissä, alkoi voimallisemmin Columbian yliopiston filosofian professorin Matthew Lipmanin työn tuloksena 1970. Silloin hän laati ensimmäisen opetussuunnitelman lasten filosofiasta, käyttäen alun alkaen tarinaa opetuksen pohjana. Lipman on ollut läheisessä kirjeenvaihdossa pragmatismien edustajan, kokemusten ensisijaisuutta ja tärkeyttä korostavan John Deweyn kanssa ja saanut häneltä vaikutteita. Toisia vaikuttajia hänen ajatteluunsa sanotaan olleen John Herma Randall Jr. sekä Justus Buchler, pragmatisteja niin ikään. Lipman perusti 1974 Montclairiin lapsifilosofian edistämisen instituutin (IAPC). Hänen kanssaan työskenteli Ann Margaret Sharp

(mm. Nukkesairaala) ja yhdessä he kehittivät oppimateriaaleja ja veivät ohjelmaa eteenpäin muihin maihin. 1985 perustettiin lapsille tarkoitetun filosofian kansainvälinen neuvosto (ICPIC), johon alkujaan kuului 20 kansakuntaa, nykyisin yli 60 kansakuntaa. Nykyään filosofiaa lapsille (P4C) -ohjelmasta voi valmistua tohtoriksi asti useissa maissa. (Lavery 2009, 103–104; Vansieleghem & Kennedy 2012, 3–4.)

Filosofiaa lapsille – ohjelman teoreettisina taustoina Deweyn lisäksi Lavery (2009, 106) mainitsee Jürgen Habermasin kommunikatiivisen rationaalisuuden ja toiminnan teorian, Hans-Georg Gadamerin ja hermeneuttisen perinteen, Emmanuel Levinasin etiikan ensisijaisuuden, Michel Foucault'n tiedon politisoinnin, Ludwig Wittgensteinin kielifilosofian, Lev Vygotskin oppimisteorian sekä feministisen epistemologian.

Vansieleghem ja Kennedy (2012, 7–11) määrittävät filosofiaa lapsille ohjelman kahteen sukupolveen: Ensimmäinen nojautui Lipmanin ajatuksiin analyyttisten taitojen opettamisesta lapsille, toinen sukupolvi nojaa merkitysten maailmaan ja epäilee analyyttisten taitojen johtavan merkitysten ymmärtämiseen. Toinen sukupolvi haluaa lasten oppivan omien ajatustensa argumentoinnin ja kommunikoinnin suhteellisten totuuksien maailmassa.

Euroopassa toimii EU:n rahoituksella 1993 perustettu SOPHIA-yhteisö (The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children), joka toimii toisena filosofian opetuksen kattojärjestönä. Suomessa filosofian käytöstä opetuksessa on mainittu Opetushallituksen Edu.fi- nettisivuilla nimenomaan elämänkatsomustietoon lukeutuneena. Samoin katsaus teemaan ja linkkejä materiaaleihin on luonut Yle Opettaja.tv-nettisivuillaan. Kansainvälisesti tunnetuimpia suomalaisia lapsifilosofian puolestapuhujia ovat olleet mm. Tuukka Tomperi ja Hannu Juuso.

2.2 Varhaiskasvatus ja filosofia

Filosofisen pedagogiikka pyrkii palauttamaan filosofian oleelliseksi osaksi lasten kasvatusta, sillä filosofialla on keskeinen merkitys ajattelun kehittämisessä. Kaiken kaikkiaan ajatellaan näin voitavan kasvattaa ajattelutaidoiltaan parempia ihmisiä, millä taas voi olla merkitystä ihmiskunnan yleisen hyvinvoinnin ja sen ongelmien ratkomisessa. Tämä samainen paremman maailman tavoite on ilmaistu myös valtakunnallisessa varhaiskasvatusta ohjaavassa asiakirjassa (Stakes 2005), joka perustuu valtioneuvoston periaatepäätökseen varhaiskasvatuksen linjauksista (STM 2002).

Valtioneuvosto (STM 2002) linjaa varhaiskasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi lapsi- ja perhelähtöisyyden sekä lapsen yksilöllisyyden huomioimisen kasvatuksessa. Lapsi on aktiivinen, tietoinen ja tavoitteellinen toimija. Filosofinen pedagogiikka istuu tähän siinä mielessä, että tämän lapsilähtöisyyden ja yksilöllisten piirteiden huomioimiseen liittyy filosofisen pedagogiikan näkökulmasta nimenomaan lasten oma filosofia. Ihminen on filosofi perusominaisuuksiltaan (Gregory 2009, 10).

Valtakunnallinen valtioneuvoston linjauksen alkuun saattama varhaiskasvatuksen perusteet (jäljempänä vasu) (Stakes 2005) näkee lasten hyvinvoinnin perusravon, johon toiminnalla tähdätään. Hyvinvoinnilla luodaan perusta kehittyä ja kasvaa ainutlaatuisena persoonana. Tässä auttaa kasvattajien ammatillisuus ja arvoeettinen tietoisuus. Yhtenä arvona mainitaan myös kunnioitus toisten mielipiteille (Stakes 2005, 17). Tämä on ensisijainen lähtökohta filosofisessa pedagogiikassa. Tarkoitus ei ole toisten teilaaminen, nauraminen, pilkkaaminen, vaan yhteinen kehittyminen tietoisuudessa ja ajattelussa. Jokainen meistä on vajavainen tässä etsinnän tiellä, emme ole kaikki tietäviä, ja siksi olisikin oltava nöyryyttä maailman ja tiedon edessä. Ajattelun kehittymistä estää kaikinainen nöyryyttäminen, sillä silloin halu kehittää ajatteluaan vähenee. Ajattelun kehittäminen on jokaisen yksityinen projekti, ja tällöin kukaan toinen ei voi määritellä, miten sinun tulee ajatella, ajatukset ovat meidän jokaisen omia (Lipman 1995, 82, 85). Yhtä lailla kun mekin haluamme kunnioitusta epävarmuuden tiellä, ym-

märrämme kunnioittaa toista samaisella tiellä. Emme ole valmiita koskaan - ajattelua, reflektiivisyyden tärkeyttä korostavat varhaiskasvatuksen perusteet (Stakes 2005, 17, 46), että linjaus (STM 2002). Refleksiivisyys toimintojen ja tapojen, taustaoletusten tarkastelemisena (STM 2002, 46) onkin käsitteenä hyvin lähellä filosofiaa.

Vasu (Stakes 2005) näkee varhaiskasvatuksen toimintana, jossa hoito, kasvatusta ja opetus kulkevat käsi kädessä erilaisissa tilanteissa. Eri-ikäisillä nämä painottuvat eri tavalla tarpeiden mukaan. Lapsen päivä on hoito- ja vuorovaikutustilanteita, arjen pieniä työtehtäviä, leikkiä ja muuta lapselle ominaista toimintaa, joissa kasvatusta ja opetusta tapahtuu (Stakes 2005, 16). Kasvattajien on luotava sopiva ympäristö ja hyvä ilmapiiri, joissa tavoitteellinen ja tietoinen toiminta tapahtuu ja suunnitella toiminta huomioiden sisällöllisiä orientaatioita ja lapsen ominaista tapaa toimia (Stakes 2005, 17). Näiksi lapselle ominaisiksi tavoiksi toimia Vasu (Stakes 2005, 20–25) määrittelee leikkimisen, liikkumisen, taiteellisuuden ja tutkimisen. Sisällöllisiksi orientaatioiksi määritellään matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio (Stakes 2005, 26–27).

Sisällölliset orientaatiot ovat Vasun (Stakes 2005) mukaan tapoja lähestyä kulloistakin aihetta, alkaen matematiikan yhden totuuden käsitejärjestelmästä moniarvoiseen ja totuudelliseen uskonnollis-katsomukselliseen maailman näkemisen tapaan, orientaatioon. Tarkoituksena ei varhaiskasvatuksessa ole lähteen mukaan opettaa oppiainesisältöjä ja suoritteita, vaan tarjota välineitä, joilla vähitellen ymmärretään maailman ilmiöitä (Stakes 2005, 26–37). Tähän filosofian sopii erinomaisesti antaen ajattelullisia työkaluja.

Filosofisen pedagogiikan näkökulmasta tämä työ lähentyy edellä mainituista lapselle ominaista tavoista toimia tutkimista, kyselemistä, ihmettelemistä, yrityksestä, erehdyksestä ja oivalluksesta oppimista. Näitä tilanteita voi olla pitkin päivää ja ympäristön virikkeet voivat niitä tarjota. Tutkimiselle on annettava aikaa ja kannustusta. (Stakes 2005, 25.) Filosofinen pedagogiikka nostaa vain tutkimisen keskiöön ja luo sille erityisiä oppimistilanteita.

Koska tämän työn aiheena on riita ja sovinto, luodaan tähän aihepiiriin tilanteita tutkimiselle. Mainituista sisällöllisistä orientaatioista tämä työ lähenee eettistä orientaatiota ja uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota. Näissä mainitaan ikätason huomioiminen, kunnioitus ja sen muistaminen, että pelot, syyllisyys ja ahdistus kuuluvat myös lasten elämään ja niitä on voitava käsitellä turvallisesti mielin. (Stakes 2005, 29.) Haluaisinkin lanseerata erityisen filosofisen orientaation, jolla lasten kanssa aihepiiriä käsitellään. Tässä orientaatiossa turvallisuus ja vaikeidenkin asioiden käsittely helpottuu yhdessä sovittujen sääntöjen avulla. Kun ihmettely ja pohdiskelu otetaan apuvälineiksi, pelottavatkin asiat voivat tulla ymmärrettäviksi ja vähemmän pelottaviksi. Näitä keskeisiä sääntöjä ovat kyselevä uteliaisuus, toisten mielipiteiden ja persoonien kunnioitus ja loukkaamisen kieltä, totuuden puhuminen (Sharp 2010, 19). Yhdessä samassa veneessä aiheita pohdiskellaan ja tutkitaan. Ulkopuolisten esimerkkien käyttö on mielestäni alkuvaiheessa oleellista, jotta ei synny mahdollista leimaantumista riitaan nähden ja näin vaikeuteta kaikkien avointa osallistumista. Kun luottamus ja hyvä ryhmähenki kehittyvät, voidaan esimerkkejä ottaa lähempää ryhmän omasta kokemuspöydästä. Jokainen kuitenkin tuo keskusteluun näkemyksiä, joiden vaikuttimina ovat omat kokemukset ja havainnot. Lisäksi kun huomataan riidan aiheita olevan muuallakin, omat riidat suhteutuvat muiden riitoihin.

Filosofisen pedagogiikan eräs erityinen piirre on se, että keskustelun ei aina tarvitse johtaa vastaukseen, vaan voi jättää kysymyksen avoimeksi lasten itsensä pohdittavaksi. Vastaus tai ratkaisu ei itsessään ole tärkeintä vaan perusteluiden etsintä vastauksen tai käsityksen takana. Aina ei löydy järkeviä vastauksia ja perusteluita. (Lipman 1995a, 85; Lipman 1995b, 66.) Filosofian anti on uteliaisuuden ja ihmettelyn ääressä olemisen, mikä voi johtaa omakohtaiseen asioiden pohdiskeluun ja perusteluiden etsintään. Tämä itsessään on arvokasta ja kehittää ajattelutaitoja. Tietynlainen keskeneräisyys helpottaa lasten ja aikuisten olemista asioiden äärellä, kasvattajan eikä myöskään lasten tarvitse olla huolissaan tuliko asia nyt ymmärrettyä oikein, asiat jäävät mieliin muhimaan. Ajattelu sinänsä voi estää ei-toivottuja seurauksia, kun harkitsee, mitä tekee. Filosofian

ei tarvitse olla vakavamielistä, vaan siihen kuuluu myös leikkimielisyys, asioilla, käsitteillä leikkittely, kääntäminen pääläelleen (Lipman 1995a, 73–74).

Filosofisilla tarinoilla (Lipman 1995a; Lipman 1995b) on myös tietynlainen ominaispiirre ja poikkeavuus, ne on päällystetty filosofisella hengellä eli ihmettelyllä, kysyvällä mielellä eteen tulevia ilmiöitä ja asioita pohtien ja mietiskellen. Niissä ollaan tutkimusmatkalla asioiden äärellä. Tarinat toimivat hyvänä esimerkkinä filosofiselle pohdinnalle, josta on hyvä jatkaa eteenpäin lapsiryhmän kanssa.

3. ESIOPETUS SUOMESSA JA IKÄVAIHEENA

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja kuuluu perusopetuslain (1998/628) alaisuuteen. Esiopetuksesta on vastuussa opetusministeriö yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön kanssa (STM 2002; Stakes 2005, 11–12). Kunnissa esiopetus järjestetään joko perusopetuksen yhteydessä tai päivähoidon yhteydessä. Jos esiopetusta annetaan päivähoidon yhteydessä, esiopetuslain lisäksi sovelletaan täydentävänä lainsäädäntönä päivähoidon lainsäädäntöä, kuten lakia (1973/36) ja asetusta (1973/239) lasten päivähoidosta. Esiopetus pohjautuu opetushallituksen valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin (2005), josta kunnat räätälöivät omat suunnitelmansa. Esiopetus on maksutonta ja sitä on mahdollista saada korkeintaan 700 tuntia pääsääntöisesti vuotta ennen koulun alkua. (STM 2002.)

Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen tulee noudattaa Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimusta (SopS 60/1991) sekä perusoikeussäännöksiä Suomen perustuslaista (731/1999), joissa ilmaistaan lapsityötä sitovat ylimmät periaatteet ja lasten oikeudet (STM 2002). Filosofinen pedagogiikka noudattaa näitä periaatteita sisällöllisesti oleellisesti, sillä onhan näissä säännöksissä mainittu lasten tasa-arvoinen kohtelu aikuisten kanssa ihmisinä ja yksilöinä, joille on annettava mahdollisuus kehittyä ja kasvaa yksilöllisesti, yksilön loukkaamattomuutta ja vapautta kunnioittaen, vaikuttaa ja osallistua. Oikeus suojeluun ja huolenpitoon lasten heikomman aseman vuoksi on tärkeä arvoperiaate, jolla yksilöllinen kasvu turvataan. Turvattomat olosuhteet vievät pohjaa mahdollisuudelta kehittää itseään. Lapsen hyvinvointi luo perustan kehitykselle (Stakes 2005, 15). Näin varhaiskasvatuksen osalta tähän on erityisesti kiinnitettävä huomiota. Osallisuuden ja vaikuttamisen, hyvän kohtelun ja palvelun vaatimuksen lasten osalta myös, määrittelevät niin ikään Kuntalaki (365/1995) sekä Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000) (STM 2002). Näiden lisäksi kunnissa laaditaan lapsi- ja perhepoliittisia strategioita, joissa määritellään, kuinka varhaiskasvatusta käytännössä organisoidaan, resursoi-

daan ja toteutetaan valtakunnallisen ohjeistuksen ja säännösten pohjalta (STM 2002; Stakes 2005, 8–9).

Valtioneuvosto on uudistamassa perusopetusta ja laati uuden tuntijaon ja tavoitteet, jonka pohjalta opetushallitus laatii opetussuunnitelmien perusteet. Tämä käynnistyy elokuussa 2012. Uudistus lisää taito- ja taideaineita, yhteiskuntaoppia, taloustietoa ja liikuntaa. Draaman käyttöä yhteiskuntaopin opetuksessa lisätään. Uudistuksella pyritään vastaamaan nuorilla havaittuihin puutteisiin talousasioissa ja liikunnassa, kiinnostuksen puutteeseen yhteiskunnallisiin ja arvokysymyksiin ja lisäämään taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta. (OKM 2012; Opetushallitus 2012a.)

Tämän valtioneuvoston linjauksen pohjalta Opetushallitus uudistaa myös esiopetussuunnitelmaa linjausta vastaamaan. Työ on vasta käynnistymässä ja on mielenkiintoista nähdä, kuinka näihin tarpeisiin vastataan esiopetuspuolella. Ainakin arvokasvatuksen puolella ja yleisen kiinnostuksen luomiseksi yhteisiin asioihin filosofinen pedagogiikka antaa hyvät lähtökohdat, sillä kasvattaahan se lapsia kysymään ja utelemaan asioiden perään entistä tietoisemmin.

Esiopetusta keskeinen ohjaava asiakirja on kulloinkin voimassa oleva Opetushallituksen laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (nyt voimassa oleva on 2010), johon esiopetuksen toimintayksiköt pohjaavat omat suunnitelmansa. Nykyinen voimassaoleva (2010) suunnitelman mukaan esiopetus perustuu yhteiskunnan vallalla oleviin keskeisiin arvoihin. Keskeiset arvot ovat kaikkien lasten tasavertainen ihmisarvo ja mahdollisuudet hyvään esiopetukseen. Esiopetuksen päämäärä on kasvattaa eettisesti vastuuntuntoisia toisia kunnioittavia kansalaisia ja ihmisiä. Tässä tehtävässään esiopetuksen tulee edistää ja tukea monipuolisia sosio-kognitiivis-emotionaalisia taitoja, fyysinen ja psyykkinen huomioiden. Esiopetuksen tulee tarjota kehitystä rikastuttavia kokemuksia. (Opetushallitus 2010, 6–8.)

Oleellinen tavoite on mainitun suunnitelman (2010, 8) mukaan oppimisen ilo, myönteinen minäkuva, uskallus kohdata luovasti ja rohkeasti oppimisen haas-

teet. Lapsi oppii yhteiskunnan pelisääntöjä, toisten ja erilaisuuden kunnioittamisen tasavertaisina ihmisinä. Hän omaa eettisiä taitoja ja oppii toimimaan vastuuntuntoisena yhteisön ja yhteiskunnan, luonnosta riippuvana jäsenenä. Tässä kaikessa esiopetusta toteutetaan yksilölliset ominaisuudet ja edellytykset huomioiden (Opetushallitus 2010, 9).

Osallisuus nostetaan keskiöön, lasten tulee voida vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön, jotta he oppivat vastuullisuutta. Ilmapii- riltään oppimisympäristön tulee olla rauhallinen, ystävällinen, iloinen, avoin, kii- reetön ja rohkaiseva. Ympäristön tulee olla terveellinen, turvallinen, esteettisesti miellyttävä. (Opetushallitus 2010, 11.)

Filosofisen pedagogiikan osalta edellä suunnitelmassa mainitut asiat ovat lin- jassaan. Ne ovat edellytys myös onnistuneelle yhteiselle ihmettelylle, pohdiske- lulle ja tutkimiselle. Opetushallituksen (2010, 11–12) mukaan opetuksen tulisi olla leikkisää, ottamalla huomioon lasten tarve leikkiin ja mielikuvitukseen. Filo- sofiaan kuuluu leikki ajatuksilla (Kennedy 2009,121).

3.1 Kysymys osallisuudesta

Lasten ja vanhempien osallisuutta on haluttu kehittää päiväkotitoiminnassa pääkaupunkiseudulla (Mäkitalo, Nevanen, Ojala, Tast, Venninen & Vilpas 2011, 4–5). Näyttää siltä (Mts. 2011) mukaan, että keskeisiksi tekijöiksi lasten osalli- suuden voimistajiksi päiväkotikäytännössä nousevat arjen rauhoittaminen, kii- reen välttäminen, joustaminen liiallisesta kellon ja aikataulujen käytöstä, viikko- ohjelman ja toimintojen laatiminen joustavaksi lapsen näkökulmasta. Oleellista on myös tilan antaminen, vastaaminen ja herkistyminen lapsen kysymyksille, ajatuksille ja keskusteluille päiväkodin arjessa. Toisaalta on syytä olla herkkyyt- tä lasten erilaisille persoonille ja persoonien mukaiselle tukemiselle osallisuu- teen. Riitojen aiheutumiseen, meluisuuteen, tilanteiden kärjistymiseen voi mer- kittävästi vaikuttaa organisoinnilla, kuten antamalla aikaa, muuttamalla aikatau- luja, valintoja räätälöimällä, leikkitaululla (Männikkö, Setälä, Ojala & Palmuaro

2011, 116–117). Vaikuttaa jopa siltä, että monet riidat lasten välillä aiheutuvat itse asiassa päiväkodin arjen organisointiongelmista, aikataulujäykkyyydestä ja tehokkuusvaatimuksista noudattaa päiväohjelmaa viimeistä piirtoa myöten.

Filosofisen pedagogiikan keskiössä on lasten oman ajattelun kehittäminen ja näin heidän itsetuntonsa kasvattaminen ja rohkeus osallisuuteen ja demokratiin asioiden hoidossa (Tomperi & Juuso 2008, 45–47). Tähän kuuluu oleellisesti päiväkotitai esiopetusympäristön kiireettömyys vastata lasten kysymyksiin ja ihmettelyyn; mahdollisuus rauhalliseen keskusteluun asioiden äärellä. Samoin ammattihenkilöstöllä tulisi olla näkemys osallisuuden ensiarvoisuudesta ja tärkeydestä, kykyä joustamiseen ja yhdessä sopimiseen toimintatavoista, tilanneherkkyttä muuttaa ohjelmaa lasten haluamaan suuntaan tarpeen mukaan. Tässä toimintatuokiossa lasten osallisuus pääsee esille siinä, että he saavat yhdessä valita kysymyksen mihin vastaavat ja taiteellisen menetelmän, jota käyttävät kysymyksestä nousseiden ajatusten ilmaisemiseen. Samoin osallisuus ja sen voimistaminen ovat keskiössä aina yhdessä tai pienryhmässä keskusteltaessa.

3.2 Esiopetusikäisen kehitysvaiheita

Lapsen ja ihmisen kehittyminen on yksilöllistä. Ihmiset ovat erilaisia persoonia ja kaikkien tulisi tuntea olevansa rakastettu ja välitetty, se on oleellinen lahja ihmiselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37.) On kuitenkin voitu osoittaa tiettyjä yleisiä piirteitä lapsen kehityksessä, jota psykologia ja eritoten kehityspsykologia tutkivat. Keskimäärin voidaan sanoa, että tässä ikävaiheessa (6-7v) lapsi nauttii ajattelusta, asioiden pohtimisesta ja oivaltamisesta. Leikit muuttuvat sukupuolta vastaaviksi ja fyysisemmiksi. Johtajaleikit ja selkeäsääntöiset leikit kiinnostavat; mielikuvat, tunnelmat ovat voimakkaita ja mielikuviutus on vilkasta (Dunderfelt 1997, 81–84). Lapsella on omia mielipiteitä asioista. Hän ymmärtää oikean ja väärän, syyn ja seurauksen eroja ja käyttää mielikuvia. Uudet asiat kiinnostavat ja innostavat. (MLL i.a.) Näin ajattelutaitojen osalta voidaan sanoa, että esiopetusikäiset sopivat hyvin filosofisen pedagogiikan kohderyhmäksi. Tarinan käyttöä ja sopivuutta esiopetusikäisillä voidaan perustella juuri mielikuvien

ja mielikuvituksen käytön vilkkauksella. Tarinat luovat mielikuvia ja maailmoja sekä lapset itse tuottavat tarinoita mielessään. Filosofisen lapsipedagogiikan uranuurtajat Lipman (1995a, 1995b), Sharp (2010) ja Matthews (2005) käyttivät tarinoita tuokioissaan; tarinat ovatkin filosofiaa lapsille - suuntauksen tunnusmerkki.

Edelleen voidaan luetella kehityspiirteiksi seuraavaa: Sorminäppäryys kehittyy ja äkillisen kasvun takia voi olla kömpelyyttä liikkumisessa. Kiinnostus kouluasioihin, kynätehtäviin lisääntyy. Tunne-elämältään lapsi voi olla ailahtelevainen, äkkipikainen, pelkää epäonnistumista, toisaalta on avoimempi ja joustavampi uusille kokemuksille. Sosiaalisesti lapsiryhmä on tärkeä, riitoja syntyy herkästi ja ne voivat olla voimakkaita, toisaalta ystävyyden osoitukset myös. Toiset ovat sosiaalisempi kuin toiset ja tarvitsevat enemmän kavereita ympärilleen. Itsekeskeisyys voi korostua, empatiataidot kehittyvät edelleen. Riidat sovitaan pian. Häviäminen ottaa koville. Kuolemaan liittyvät asiat mietityttävät. (MLL i.a.)

Filosofisen pedagogiikan sopivuuden kannalta esikoululaisille oleellisiksi kehityspiirteiksi (Jancke 1993, Brotherus 2004, 6 mukaan) nousevat, jo osin edelläkin mainitut uteliaisuus, sosiaalisuus, innostus oppia uutta, kiinnostus äidinkielestä ja sanoista, sanoilla leikittelyistä, syiden ja seurauksen logiikan, oikean ja väärän erojen hahmottaminen. Ajattelu on pääosin vilkkaan mielikuvien, elollistamisen käyttöä, asioiden ajattelemista kokonaisuuksien kautta. Sanavaraston laajentuessa käsitteiden välisten suhteiden ymmärrys kasvaa. Egosentrinen, kaikki ajattelevat kuin minä- ajattelu muuttu esiopetusikäisellä desentrisyydeksi, kiinnostukseksi ja kyvyksi miettiä, mitä muita tapoja on ajatella asioita. Oman kokemuspäiirin ulkopuoliset asiat kiinnostavat entisestään. Myös symbolien ja merkkien käytön ymmärrys lisääntyy. Esiopetusikäiset kykenevät käsittelemään useita asioita yhtäaikaaisesti. (Donaldson 1983, Nutbrown 1994, Wood 1999, Brotherus 2004, 6 mukaan.)

Lasten ajattelun kehityksessä kokemuksen kautta oppiminen, sosiaalinen ympäristö nähdään merkittäväksi. Siegler (1998), Wood (1999) mukaan lapsi on aktiivinen ajattelija, joka työöstää ajatuksiaan sosiaalisessa ympäristöstä saanein

virikkein aiempia kokemuksia hyödyntäen (Brotherus 2004, 7). Ajattelu voidaan nähdä kehittyvän tekemisen, tietämisen ja ymmärryksen kokonaisuudessa. Kehitys ja oppiminen ovat sidoksissa ja vuorovaikutuksessa toisiinsa. Lapsen oppimisen strategioilla on suuri merkitys kehitykselle. Kokeileminen on kuvaava oppimisstrategia myös abstrakteissa asioissa. (Pramling 1994, Pramling, Samuelsson & Mauritzon 1997, Brotherus 2004, 6-7 mukaan.)

Filosofinen pedagogiikka sopii edellisen valossa hyvin esikoululaisille, ajattelutaitojen kehittäminen kiinnostaa esiopetusikäisiä ja tuo myös sosiaalisia valmiuksia ryhmässä pohtia annettuja aihealueita. Filosofinen pedagogiikka ei rajaa myöskään aihealueita, mitkä sopisivat esikoululaisille. Vaikeitakin asioita, moraalisia, uskonnollisia, poliittisia, voidaan käsitellä heidän kanssaan. Tavoitteena ei ole kaikkien yksimielisyys käsiteltävistä aiheista, vaan erimielisyys on sallittavaa ja yleensä on hedelmällistä ajattelun kehittymisen kannalta tarkastella vaihtoehtoisia tapoja nähdä asiaa. Tarkoituksena on kehittää ajatteluaan ja perusteluita omille mielipiteilleen. (Gregory 2009, 55.) Filosofian ja lapsen yhteyttä on haluttu katkaista mitä erikoisimmin lausunnoin filosofian vahingollisuudesta tunne-elämään ja sopimattomuudesta lapsille. Matthews (2005) tuo kirjassaan esille omia täysin vastakkaisia kokemuksia lasten kanssa filosofoimisesta. Samoin Piaget'n näkemykset lapsen kognitiivisista kyvyistä ja ajattelun esioperaatioista on nähty muutenkin pahasti lapsen todellisia kykyjä aliarvioivina (Matthews 2005, 182–188).

Filosofisen pedagogiikan näkökulmasta riittää yksi-kaksi kysymystä sen soveltuvuudesta esiopetukseen: ajattelevatko lapset ja voivatko he kehittyä ajattelussaan. Mikäli vastaus on kyllä, pedagogiikka sopii, sillä ei ole tärkeitä mikä on ajattelun taso, vaan jokainen ajattelee ja kehittyy omalla tasollaan, filosofiassa ei tarvitse olla akateeminen voidakseen sitä harrastaa. Tietyn tason vaatimus on sitä elitististä ajattelua, mistä työ haluaa osaltaan päästä eroon. Yksi erityinen piirre nousi myös noista esiin, millä on suuri merkitys filosofisen pedagogiikan onnistumisen osalta, nimittäin esiopetusikäisen sosiaalisten tilanteiden kiinnostus, kiinnostus yhdessä tehdä ja keskustella.

4. TUOTEKEHITYSTYÖN PROSESSI

Kehittämispainotteinen opinnäytetyö poikkeaa tutkimuspainotteisesta siinä, että silloin tarkoituksena on kehittää uusi tuote tai menetelmä, tarkoituksena ei ole tutkia ja analysoida tiettyä aineistoa. Raportointi poikkeaa tutkimuspainotteisesta siinä, että kehittämispainotteisessa opinnäytetyössä ei ole tarkasti määriteltyä rakennetta erillisine tutkimusongelmineen, menetelmineen ja aineistoineen. Raportoinnin tulee kuitenkin olla tutkimuksellinen. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010, 33, 48.) Tutkimuksessa menetelmä kertoo, miten aineistoa on käsitelty ja tuloksiin on päästy (Tuomi & Sarajärvi 2003, 11). Kehittämispainotteisessa opinnäytetyössä (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010, 33–34) menetelmän ja analysoitavan aineiston korvaavat prosessi, miten tuotokseen on tultu ja mihin aineistoon tuote perustuu. Tässä työssä kehitystyön prosessi pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti.

Mikäli kehittämispainotteisessa työssä halutaan selvittää miten tulokseen on tultu, on syytä hieman valottaa lähdeaineiston käsittelyä. Tämä kehittämispainotteinen opinnäytetyö perustuu laadulliseen menetelmään käsitellä ja selvittää tuotekehityksessä käytettävää lähdeaineistoa. Laadullinen menetelmä on aineiston tulkintaa ja merkityksien etsimistä tietyin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 31). Laadullisella tavalla käsitellä aineistoa tarkoitetaan tässä työssä sitä, että tuotekehityksessä käytettävää lähdeaineistoa luetaan riidan ja sovinnon kysymyksiä silmälläpitäen filosofisen pedagogiikan teoriasta lähtöisin tavoitteena toimintatuokion suunnittelu. On muistettava, että kuten tutkimuksessa analyysiväline pelkistyy ja mukautuu tutkimuksen tarpeen ja aiheen mukaan (Törrönen 2005, 153), niin myös tässä kehitystyössä poimintoja lähdeaineistosta on määrittänyt kehitystyön tavoitteeseen ja aiheeseen liittyvä luentatapa.

Tässä tuotekehitystyössä tuotteeseen tai tulokseen, eli toiminnallisen tuokion suunnitteluun filosofisen pedagogiikan pohjalta, on päädytty kolmen lähteen kautta:

- a) selvittämällä mitä riitatilanteet päiväkodissa ovat ja miten niitä syntyy:
 - aikaisemman tutkimuksen kautta
 - havainnoimalla riitatilanteita päiväkodissa
- b) paneutumalla filosofisen pedagogiikan kirjallisuuteen
- c) selvittämällä riidan ja sovinnon kysymyksiä Raamatusta sekä Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lausuntojen osalta.

Raamatusta on nostettu riidan ja sovinnon kysymyksen tematiikkaan liittyviä aiheita ja ratkaisuja hermeneuttisesti tulkitsemalla (Törrönen 2005, 103), mitä kohdat merkitsevät riidan ja sovinnon kannalta. Ratkaisuja riidan ja sovinnon kysymyksiin on haettu myös konfliktin ratkaisu- ja neuvotteluteorioista. Kuvio 1 havainnollistaa prosessia.

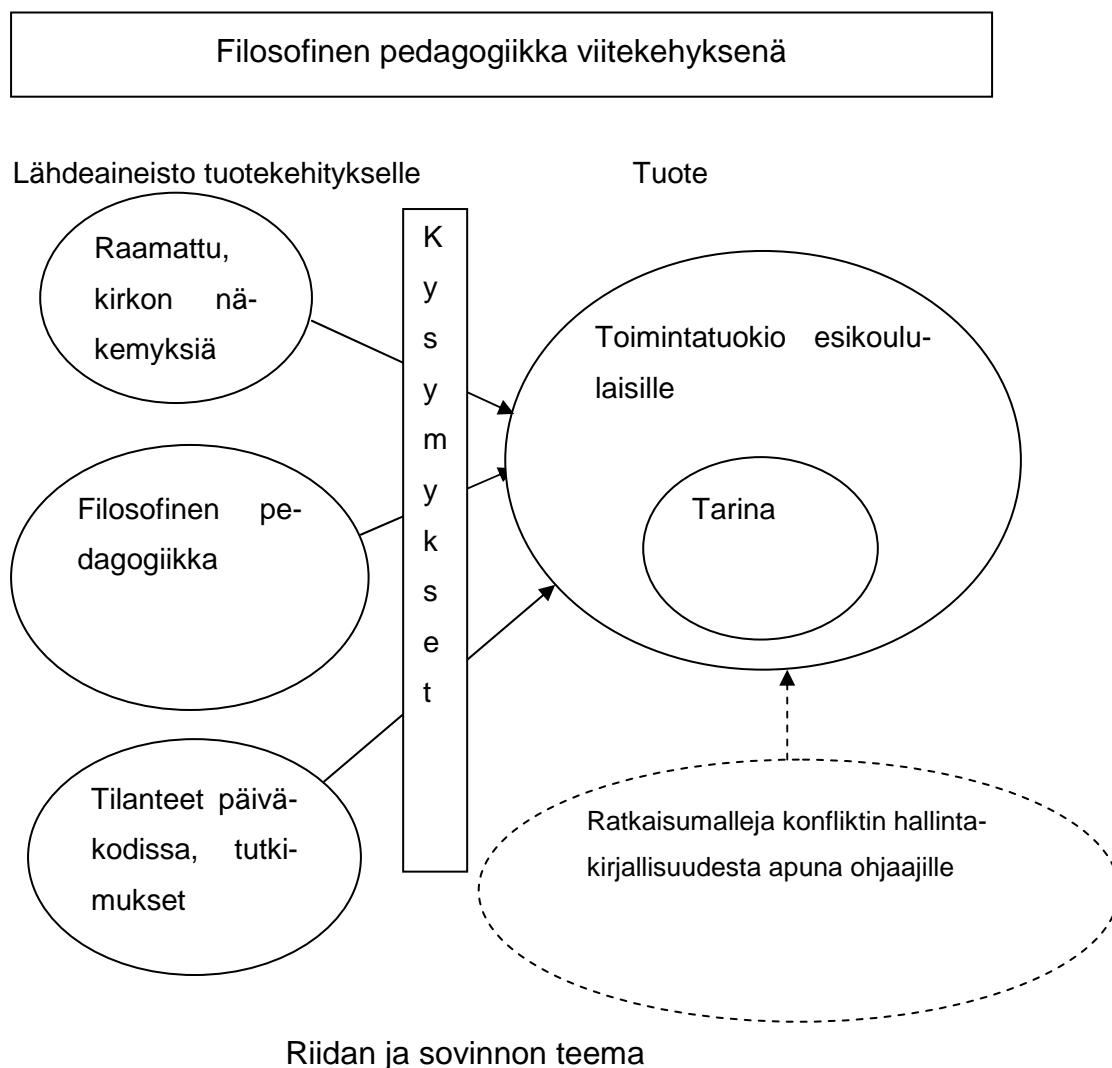
Tuotekehityksessä käytettävää lähdeaineistoa, aikaisempi tutkimus, Raamattu, kirkon näkemyksiä, filosofisen pedagogiikan lähteet mm. Lipman (1995a, 1995b), Sharp (2010) ja Matthews (2005) on luettu siten, että pidetään silmällä riidan ja sovinnon teemaa, minkä vastauksen teos antaa tähän kysymykseen. Kun kohta on paikannettu, kuten vaikkapa Raamatussa rakkauden kaksoiskäskey, muodostetaan siitä filosofinen kysymys, kuten esimerkiksi: Onko oikein välittää mitä toiselle tapahtuu? Kohtien etsintää on helpottanut Raamatussa itsessään olevat sisäiset viittaukset. Näin riitatilanteet päiväkodissa kuin kysymykset ovat toimineet tarinan rakentamisen ja kirjoittamisen pohjana. Lisäksi idea tarinan käytöstä on otettu filosofisen pedagogiikan kirjallisuudesta. Tarina on rakennettu jonkin tai joidenkin riitatilanteiden ympärille, jotka muistuttavat esikoululaisten riitatilanteita. Tarinaan on otettu mukaan mainittuja kirjallisuudesta poimittuja filosofisia kysymyksiä riidan ja sovinnon teemasta. Kysymykset ja ratkaisut (perustelut) riidan ja sovinnon teemasta toimivat tarinan lisäksi ohjaajan työkalupakkina käsiteltäessä aihetta oppilaiden kanssa.

Päiväkodissa on havainnoitu riitatilanteita nimenomaan mielessä seuraavat kysymykset: miten riitatilanne on syntynyt, mistä se on syntynyt eli riidan aihe ja sisältö, miten riitatilanteessa on toimittu osallisten kesken, miten riitatilanne on päättynyt, miksi riita on syntynyt. Tarkoitus on ollut havainnoida riidan ja sovinnon

non rakenteellisia tekijöitä silmällä pitäen, osallisten nimillä ei ole väliä. Havainnoista on pidetty kirjaa, kuten:

Lepohetki, ryhmäläiset ovat saaneet valita paikkansa huoneen lattialla patjoilla. Samoin he valitsivat mitä lukevat tai leikkivät. Kaksi poikaa a ja b on lukemassa kirjaa ja he nauravat sille. Eräs poika c pyrkii mukaan porukkaan, hänet torjutaan. C suuttuu ja tönäisee kirjan nurin. C siirretään sivuun ohjaajan taholta ja hänelle annetaan oma kirja. → rakenteellinen malli: pyrkiminen ulkopuolelta sisälle, sisäpiiri on muodostunut, ei ole otettu leikkiin mukaan.

Havainnoista on mietitty yhteneviä piirteitä, joista edellä on kerrottu. Tutkimuskirjallisuudesta on saatu vahvistuksia havainnoille. On muistettava, että riitatilanteita ei sinänsä ole ollut tarkoitus tutkimuksellisesti tutkia päiväkodissa vaan saada niistä virikkeitä tai lähteaineistoa toimintatuokion ja tarinan rakentamiseksi. Koska havainnot ja havainnoista syntynyt aineisto ei ole tutkimuksen kohde, vaan lähde tuotekehitykselle, havaintoja on poimittu satunnaisesti sen selvittämiseksi, mitä riitatilanteet päiväkodissa ovat. Kuten sanottu, tässä on auttanut myös aikaisempi tutkimuskirjallisuus. Havainnot ovat toimineet virikkeenä myös kysymyksille tarinaan, kuten edelliseen viitaten, onko otettava luokkakaveri mukaan leikkiin jos hän sitä pyytää?



KUVIO 1. Tuotekehitysrosessi input–output-kuvana.

4.1 Kysymys tuotekehitysprosessin etiikasta

Validius tai luotettavuuskysymys, totuudellisuuskysymys (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a) on kehittämispainotteisessa työssä ongelmallinen. Silloinhan tulisi kysyä, voidaanko kyseiseen tuotteeseen tai kehittämistulokseen päästä annetulla aineistolla ja prosessilla, onko tuote totta vai ei ja voiko kehitysprosessia kenties toistaa ja yleistää. Luotettavuus kysymys on relevantti siinä mielessä kuitenkin, että lähdeviittaukset on esitetty ja oltu avoimia raportoinnissa, miten tuotokseen on tultu. Sen sijaan kysymys etiikasta (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka 2006b) on relevantti, kuinka eettisesti on toimittu koko prosessin ajan siten, että ei ole loukattu tai mahdollisesti loukata toisten ihmisoikeuksia.

Tässä opinnäytetyössä on kehittämiseen lähdetty ilmeisen esikouluympäristössä virinneen tarpeen pohjalta niin lasten kuin henkilökunnan osalta. Kiusaaminen, riitely voi vahingoittaa lasta ja sen myönteinen hallinta on koettu haasteelliseksi (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 43–44). Sinänsä lähtökohta ja työn tavoite on eettisesti perusteltu: kiusaamiseen ja riitelystä hallintakeinon kehittäminen lasta kunnioittavalla tavalla. Tuloksen tulee olla eettisesti perusteltu, tässä työssä käytetään filosofista pedagogiikkaa toimintatuokiossa ja sen toteuttamisessa, ja sitä on perusteltu kautta opinnäytetyön. Keskeinen perustelu on filosofisen pedagogiikan anti lasten itsensä kehittämisessä riidan hallinnassa ja sietämisessä, osallisuuden kehittämisessä, demokratian pelisääntöjen oppimisessa, rohkeudessa osallistua yhteisten ja omien asioiden ajamiseen.

Menetelmän tai prosessin, jolla tulokseen, tuotokseen on päästy, on oltava myös eettisesti perusteltu. Aihe on siinä mielessä eettisesti normaalia vaativampi, sillä kysymys on lapsista ja arkaluonteisesta asiasta, varsinkin jos kysymys on kiusaamisesta. Tässä opinnäytetyössä on prosessina ollut Raamatun teemaan liittyvien ohjeiden selvittäminen, päiväkotiympäristön havainnointi, filosofisen pedagogiikan kirjallisuuden hyväksikäyttö. Näistä eettisesti tärkeimmäksi pohdittavaksi nousee päiväkotiympäristön havainnointi, sillä silloin saatetaan suoraan loukata lasten ja henkilökunnan oikeuksia, varsinkin raportointivaiheessa. Tässä työssä päiväkotiympäristön havainnointi on toiminut yhtenä lähteenä kirjallisuuden ohella tuotteen kehityksessä, eikä siis ole ollut tutkimuskohteenä. Havainnointiin on kysytty päiväkodin johtajan lupa, muistiinpanoissa tai raportoinnissa ei ole käytetty nimiä, tarkoituksena on yleensä ollut selvittää, miten riitatilanteet syntyvät ja mitä ne ovat lähdeaineistoksi ja taustamateriaaliksi toimintatuokion suunnitteluun. Lapsilta ei lupaa havainnointiin kysytty, sillä havainnointi kuuluu työntekijän toimenkuvaan muutenkin ja edelleen tarkoituksena ei ollut tutkia riitatilanteita sinänsä vaan käyttää lähdeaineistona yleisenä viite-

kehyksenä. Kaiken kaikkiaan katson työn noudattavan mahdollisimman perusteltuja eettisiä periaatteita koko prosessin osalta.

4.2 Tutkimuksia lasten riitelystä

Riidan ja sovinnon teemaan liittyvää tutkimusta alle kouluikäisten lasten parissa on Suomessa tehty vähän. Tutkimus on keskittynyt kouluikäisiin erityisesti kiusaamisen näkökulmasta. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 7.) Sosiaali- ja terveysministeriön rahoittamalla hankkeella 2009–2010 on Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Folkhälsan tehnyt selvityksen kiusaamisesta ilmiönä 3–6 - vuotiaiden lasten päivähoitossa (Kirves & Stoor-Grenner 2010). Tässä laadullisessa tutkimuksessa haastateltiin lapsia, vanhempia sekä työntekijöitä sekä havainnoitiin lapsia. Samalla luotiin katsaus kiusaamistutkimukseen. Tuloksena saatiin, että kiusaamista esiintyy päivähoitossa ja muodot ovat samankaltaiset kuin koulu- kiusaamisessa, yleisimpänä poissulkeminen ja alistaminen. Kiusaamista ei huomata riittävästi eikä ole tarpeeksi keinoja puuttua siihen (Mts. 43–44). Samalla tekijät pyrkivät tarjoamaan välineitä kiusaamisen ehkäisyyn, moraali- ja tapakasvatus, osallisuus ja hyvä me-henki, kasvatuskumppanuus, ohjaajien ja aikuisten sitoutuminen ja hyvä vuorovaikutus lasten kanssa, havainnointi ja osallistuminen lasten leikkeihin, sosiaalisten taitojen tukeminen, johtajuuden merkitys arvojen toteutumisessa ja kiusaamisen ehkäisyssä (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 45–53).

Perren (2000) ja Perren ja Alsaker (2006) perustivat tutkimuksensa yli kolmeen sataan alle kouluikäiseen lapseen. He käyttivät menetelmänä vertaisarviota ja ohjaajien arviota ketä kiusattiin ja ketä ei. Tuloksena saatiin, että epäsosiaalisuus ja vähän vertaiskavereita omaavilla alttius kiusatuksi tulemiseen kasvoi ja toisaalta aggressiivisesti taipuvaisten yhteenliittyminen nosti taipumusta kiusaamiseen. Sukupuoliroolit näkyivät tutkimuksessa myös, pojille sallittiin enemmän aggressiivista käytöstä kuin tytöille.

Aggressiivisuuden, nimenomaan aggressiivisen käytöksen näkyvää yhteyttä riitoihin, kiusaajaksi ja kiusatuksi tulemiseen on nostanut esiin myös Salmivalli (2005). Cacciatore (2007) muistuttaa, aggressio kuuluu lapsen luonnolliseen kehitykseen ja sitä tarvitaan sosiaalisten taitojen oppimisessa. Kysymys on siitä, miten aggressiota tunteena opitaan säätelemään rakentavasti niin, että se ei johda aggressiiviseen käytökseen.

Lappalainen (2006) on feministiseen etnografiaan lukeutuvalla väitöskirjallaan tutkinut kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolien eroja esiopetuksessa. Tuloksena saatiin, varsinkin pojat käyttivät näitä erottelujen tekemisessä ja multikulttuurisuus, erilaisten kulttuurien hyväksyminen ei ole kovinkaan onnistunut. Tämä johtui pitkälti siitä, että asioita nähtiin esioletuksena valtakulttuurista käsin, vähemmistöt suhteutettiin valtakulttuuriin (Lappalainen 2006, 50–52.) Kaikenlainen erottelujen tekeminen toimii aineksena kiusaamiseen ja siten myös kulttuurierot.

Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski (1999, 94–95) toivat esille alle kouluikäisten lasten tutkimuksessa ystävyysmahdollisuuden voiman kiusatuksi tulemisen ehkäisyssä. Tutkimuksessa tuotiin esille sosiaalisten taitojen merkitys puolustuksessa kiusaajia vastaan. Kiusaajille on suurempi riski kiusata sellaista, jolla on ystävä tai ystäviä. Tällöin kiusaaja voi kohdata suuremman vastuksen. Toisaalta ystävyyslaadulla oli merkitystä.

Cebas ja Moriyón (i.a) ovat tehneet tutkimuskatsauksen liittyen filosofian käyttöön lapsilla. Tässä metatutkimuksessa on todettu, että filosofian käytöllä on positiivisia vaikutuksia kognitiivisiin kykyihin lapsilla, mutta empatiakyvyn ja tunnepuolen osalta tulos ei ole yksiselitteinen. Heidän mukaan tutkimustiedon valossa näyttäisi myös filosofian vaikutukset häviävän kun ohjelmaa ei enää toteuteta. Tutkimuskenttä on heidän mukaan hajanainen ja puutteita tutkimuksista löytyy, kuten tutkimusajan pituudessa. On pidettävä kuitenkin mielessä, että filosofisen pedagogiikan alkujuurilta kognitiiviset taidot eivät ole olleet päätavoitteena, vaan sosiaaliset ja poliittiset taidot demokratian ylläpitämiseksi. (Cebas ja Moriyón i.a.)

Suomessa Hannu Juuso on väitöskirjassaan (2007) tehnyt selvityksen filosofisen pedagogiikan ideologisille juurille ja pohtinut aihetta nimenomaan opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Sokrates (Platon), Aristoteles, Epikuros, Montaigne, Locke nousevat esille lapsifilosofian puolustajina. Oleellista on nimenomaan omaehtoinen kysely, muodollista logiikkaa ei lasten opetuksessa tarvita. Juuso nostaa tärkeäksi tekijäksi ilmapiirin. Filosofisen pedagogiikan perusominaisuus on yhteisössä tapahtuva keskinäinen asioiden pohtiminen ja keskustelu. Tällöin ilmapiirin rauhallisuus, välittävä ja kiinnostunut suhde oppilaisiin ja heidän ajatuksiinsa on tärkeää, jotta yhteisössä tapahtuva filosofointi olisi mahdollista. (Juuso 2007, 197–198.)

4.3 Riitatilanteita päiväkodissa

Havaintojeni mukaan¹ yleisimpiä riitatilanteita esikoulussa aiheutui ryhmien osalta kuka leikkii kenenkin kanssa tyyppisissä tilanteissa, kenet hyväksytään leikkiin kenet ei. Tämän on todennut myös Kirves ja Stoor-Grenner (2010, 19) kiusaamista koskevassa tutkimuksessaan. Lapsi haluaa tulla mukaan leikkiin, mutta hänet jostain syystä torjutaan. Syy voi olla esimerkiksi jos hän on aiemmin käyttäytynyt huonosti tai hänellä on taipumusta lyhyeen pinnaan ja aggressiivisuuteen tai sitten kysymys on kiusaamisesta (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 32). Tai sitten leikkipiiri on muotoutunut ja siihen ei välttämättä haluta muita omaa sisäpiiriä rikkomaan. Näin ollen riidat asettuivat ulkopuolisuus-sisäpuolisuus asetelmaan kuka pääsee kuka ei. Reaktio pääsyn epäämisestä saattoi laukaista riidan aiheen tai teko mikä siitä aiheutui, pääsyn evätty saattoi alkaa terrorisoida toisten leikkejä. Toinen lähtökohta oli sisäpuolisuusasetelma. Leikkipiiri oli muotoutunut, mutta riitaa syntyi leikkijöiden kesken leikin aikana. Tällöin kysymys oli usein säännöistä ja niiden tulkinnoista. Esimerkiksi peliryh-

¹ Havainnot perustuvat tekijän lastentarhaopettaja-pätevyyteen liittyneeseen harjoittelujaksoon Helsingiläisessä päiväkodissa syksyllä 2011.

mien kesken saattoi riitaa aiheutua sääntöjen vastaisesta toiminnasta leikkijöiden kesken tai liian rajuista sääntöjen vastaisista otteista. Näin ollen oikein-väärin teot ja kokeminen nousivat keskeiseksi. Nämä riitatilanteet toimivat filosofisen pedagogiikan toimintatuokion taustamateriaalina ja virikkeenä.

Kiusaaminen riidan alalajina määrittyy siten, että tavoitteena on toisen halventaminen ja häpäiseminen. Kysymys on valtaepätasapainosta kiusaajan ja kiusatun välillä. Kiusaaminen voi ilmetä eri muodoin, kuten edellä mainitut tilasta sulkemiset ja leikistä epäämiset kiusaamismielessä. Kiusaaminen voi olla verbaalista, sanatonta, fyysistä tai psyykkistä. Kiusaamista on todettu esiintyvän jo 2-vuotiailla. Kiusaaminen on yksilön kokemuksesta riippuvainen, toinen kokee kiusaamiseksi tilanteita eri tavoin kuin toinen (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 4–8.)

4.4 Riidan ja sovinnon määrittelyä

Riita määritellään tässä tuotekehitystyössä tilanteena ja reaktiona, joka voi ilmetä yksilöiden tai ryhmien kesken ja jossa joku haluaa jotain, mitä ei voi saada ilman toisen myötävaikutusta ja suostumusta. Toisin sanoen, halut ja tarpeet eivät kohtaa. (Oxford University Press i.a.) Riita voi syntyä reaktiona joko toisen tekoon tai sanoihin, jotka voivat kohdistua joko itseen tai toisiin. Toisin sanoen erimielisyytenä, mikä ei ratkea aivan helposti ja aiheuttaa mielihapaa, mahdollisesti epäreiluuden ja sortamisen tuntemuksia ja kokemuksia. Aristoteles määrittää riidan ja suuttumuksen aiheuttajaksi väheksymisen. Riidassa voi olla kiusaamisen aineksia, mikäli tarkoituksena on toisen väheksyminen. Väheksynnän lajeiksi hän mainitsee halveksunnan, pahantahtoisuuden ja loukkauksen. Näissä tekijä saa nautintoa itse teosta eikä tavoittele sillä mitään muuta. (Aristoteles 2009, 1378b–1380b.) Riita aiheuttaa asemien ja asetelmien jäykkyyttä, puolustusta, psykologista ”sotimista”. Riita voi ilmetä eri muodoissa, sanallisesta tai vähemmän sanallisesta fyysiseen. Riidan pohjalla voi olla väärinymmärrystä toisen tarkoituksesta ja ennakkoluuloja, mitkä eivät pidä paikkansa.

Sovinto, rauha määritellään tässä työssä riidan ja suuttumuksen vastakohtaksi (Aristoteles 2009, 1380a–1380b), riidan lopettajaksi. Kun on sovittu, ei olla enää riidoissa ja riita on lakannut. Sovinto on suuttumusta aiheuttaneen teon tai puheen väheksynnän poistumista, reiluuden ja ystävällisyyden paluuta henkilöiden välille. Näin sovinnolla on suurempi ja syvempi merkitys, se vaatii kaikkia riidan osapuolia omakohtaiseen tunne- ja järkipäiseen suostumukseen sovinnosta. Sovinto tarvitsee molempien osapuolten myötävaikutusta, ulkoapäin väkisin asetettu sovinto ei välttämättä ole oikeaa sovintoa siinä mielessä, että osapuolet eivät tällöin välttämättä ole itse hyväksyneet väkisin asetettua sovintoa. Yleensä sovintoon pääsemiseksi tarvitaan empatiaa ja myötäelämisen taitoja (Jones 2005). Sovintopolkuja voi olla monenlaisia: ulkopuolinen taho tuomitsee ratkaisun, osapuolet neuvottelevat ratkaisusta ja joko pelaavat parhaimman ratkaisun itselleen (win-lose) tai sitten kyse on aidosta kiinnostumisesta kaikkien osapuolten hyvinvoinnista (win-win); tai jokin näiden ääripäiden väliltä, kompromissi (Jones 2005). Toimiva konfliktin hallinta edellyttää kykyä nähdä kaikkien osallisten tarpeet ja tunteet, joustavaa asennoitumista eri vaihtoehtojen löytämiseksi ja rationaalista neuvottelukykä (CPSV i.a; Creducation i.a). Näin kysymyksessä voi olla kolmenlainen suhtautuminen myös ihmisiin ja maailmaan sinänsä, joko maailma nähdään itsekkäiden toimijoiden pelikenttänä tai sitten altruistisena toisiinsa luottavaisena humanistisena yhteisönä, jossa kiinnostus on yhdessä tekemiseen, jakamiseen, ja yhteiseen hyvinvointiin. Kolmantena suhtautumisena voi olla edellisten sekoitus, sekä – että - maailma, jossa voimme erotella kilpailullisen elinpiirin, lähinnä keskeisenä talouden elinpiirin ja toisaalta ei-kilpailullisen sosiaalisen elinpiirin. Voisimme puhua myös kilpailuyhteiskunnasta ja solidaarisesta yhteiskunnasta.

Sovinnon näkökulmasta sellainen sovinto voidaan katsoa parhaaksi, jossa kaikki osapuolet ovat aidosti tyytyväisiä sovintoon ja ratkaisu on eettisesti ja moraalisesti kestävä. Tämä edellyttää empatiataitoja ja kykyä myös eettistä pohdintaa, mitä juuri filosofia pyrkii auttamaan.

5. RAAMATTU JA KIRKKO RIIDAN JA SOVINNON KYSYMYKSISSÄ

Seuraavassa käsitellään raamatun ja Suomen evankelis-luterilaisen kirkon näkemyksiä riidan ja sovinnon teemasta. Näiden länsimaisen kulttuurin keskeisten eettisten lähteiden kautta pyritään löytämään ratkaisuja, kuinka ihmisten välisiä konflikteja tulisi ratkaista ja mikä voisi helpottaa ihmisten välistä kanssakäymistä. Näitä lähteitä luetaan kysymyksen teon ja filosofisen pedagogiikan silmälasein, tavoitteena tuoda aineistoa ja käyttää lähteenä tuotekehityksessä, toimintatuokion suunnittelussa riidasta ja sovinnosta esikoululaisille.

5.1 Raamatullisia elämänohjeita riidasta ja sovinnosta

Raamatusta löytyy useita kohtia teemaan liittyen ja tässä tehdään rajausta ja poimintaa niihin eettisiin näkökohtiin, joilla mielestäni on merkitystä sovinnollisessa elämässä ja ristiriitojen helpottamisessa. Näillä voidaan varustautua perusteluiden etsinnässä, joita riidasta ja sovinnosta ilmenee esikoululaisten toimintatuokioissa. Näin Raamattu toimii ajattelutaitojen ja filosofian apuvälineenä. On näet tavoitteena, että oppilaiden ajattelu kehittyy ja he joutuvat punnitsemaan esille tulleita ajatuksia ja perustelemaan ratkaisuehdotuksia. Tämä on sinänsä koko filosofisen pedagogiikan ydinajatus (Tomperi 2008, 9–11). Raamattua voi pitää filosofisena teoksena myös, sillä Raamatussa tehdään paljon kysymyksiä, joihin haetaan ja annetaan vastauksia, joskus vertaiskuvia käyttäen. Raamattua voidaan pitää moraalifilosofisena vastauskirjana elämän tärkeisiin kysymyksiin. Toisaalta Raamattua voidaan käyttää riidan ja sovinnon kysymyksissä ja laittaa lapset miettimään kultaisen säännön ja rakkauden kaksoiskäskyn merkityksiä.

Voi ajatella yhtenä yhteiskunnallisena näkökulmana, että Raamattu on osin kirjoitettu ihmisten välisen elämän helpottamiseksi ja riitelyn rajoittamiseksi sekä sopimiseksi. Tämä tulkinta tulee lakien näkemisestä sosiaalisena käytäntönä, oikeussosiologisesta tutkimuksesta (Ylhäinen 2004, 44). Lait sinänsä, Mooseksen lait mukaan lukien, ovat sääntelemässä ihmisten käyttäytymistä ja riitojen

välttämiseksi ja jos sellaisia syntyy, ratkaisun aikaan saamiseksi. Laeilla sanotaan olevan kahdenlainen tehtävä, paitsi riitojen ratkaisun auttajana, riitojen ja rikkomusten ennaltaehkäisijänä ja näin ollen yhteiskunnallisen järjestyksen luojina. Säädellessään ratkaisuja, ratkaisut ja lait voivat toimia valtapoliittisena välineenä eri yhteiskuntaryhmien etujen määrittelemiseksi, esimerkiksi toisille taa-taan lain voimin etuja suhteessa toisiin ryhmiin. (Ylhäinen 2004, 44–45.)

Lait voivat olla enemmän tai vähemmän oikeudenmukaisia. Oikeudenmukaisuus tunteena ja käsityksenä on läheisessä suhteessa riitaan ja sovintoon. Oikeudenmukaisuus on osin suhteellinen käsite, sillä mikä yhdestä tuntuu epäoikeudenmukaiselta, voi toisesta tuntua oikeudenmukaiselta. Näin oikeustaju tuo eroja käsitteen ymmärtämiseen. Toisaalta oikeudenmukaisuudessa on yhteisesti jaettava ja tunnistettava osa. (Kucuradi 1998.) Oikeudenmukaisuus- ja reiluustaju on kyetty paikallistamaan ihmisen aivoissa, ne ovat biologisesti ihmiseen rakennettu (Gospic, Mohlin, Predrag, Fransson, Johannesson & Ingvar 2011). Kaikki ihmiset kulttuurista riippumatta kokevat tietyt asiat epäoikeudenmukaisina ja väärinä. Näihin asioihin voivat kuulua esim. toiselta ottaminen ilman lupaa tai julma käyttäytyminen ilman syytä.

Epäoikeudenmukaiset lait voivat aiheuttaa levottomuutta ja tyytymättömyyttä, paineita lakien muuttamiseksi. Samoin on sääntöjen kanssa esimerkiksi päiväkodeissa, jos niitä ei hyväksytä tai niille ei ole oikeudenmukaisia perusteluita lapselle, niiden hyväksyminen on vaikeaa ja syntyy levottomuutta. Oikeudenmukaisuuden loukkaukset voivat olla eettisesti haasteellisia. Jos koemme, että toinen saa jotain mitä minä en saa, jos toisen saama on hyväksi hänelle eikä ole minulta pois tai huononna omaa tilannetta, miksi kokisin loukkausta? Saati jos toinen saa jotain mikä ei ole hyväksi hänelle. Raamatussa Jeesus käyttää tähän viinitarhavertausta; jos on sopinut palkasta etukäteen, ei sovi valittaa, jos toinen saa vähemmällä työllä saman (Matt 20:1–20).

Jeesus antoi kristillisen etiikan ja uskon tärkeimmän käskyn, johon kristillinen etiikka perustuu, ja josta käsin kristitty katsoo lähimmäisiä ja maailmaa. Rakkauden kaksoiskäskyn:

Rakasta Herraa, Jumalaasi, koko sydäimestäsi, koko sielustasi ja mielestäsi. Tämä on käskyistä suurin ja tärkein. Toinen yhtä tärkeä on tämä: Rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi. Näiden kahden käskyn varassa ovat laki ja profeetat. (Matt. 22: 37–39; Mark. 12:28–34; Luuk. 10:25–28).

Voinee ajatella, että Raamattu on tämän lähtökohdan selittämistä, muut ohjeet Raamatussa ovat sitä täsmentäviä, kuten kultainen sääntö, sillä jos rakastaa lähimmäistä, toki tekee hänelle silloin hyvää eikä pahaa. Jeesus käyttää tarinoita selkeyttämään rakkauden sanomaa, kuten lähimmäisen rakastaminen on tuntemattomankin auttamista hädän alla ja laupeuden tunnetta lähimmäistä kohtaan (Luuk. 10:30–37; Matt 25:37– 45). Riitatilanteissakin olisi siis hyvä tuntea laupeutta vastustajaa kohtaan. Pitkämielisyyttä vaatii anteeksianto lankeemuksissa, jossa toinen tekee toistuvasti väärin, mutta katuu joka kerta tekoaan (Luuk 17:3–4).

Vanhassa testamentissa ovat esimerkiksi Mooseksen lait (2–5. Moos.) ennaltaehkäisemässä rikkomuksia ja riitoja, tunnetuin lienee kymmenen käskyä (2. Moos. 20; 5. Moos. 5.). Näistä useimmat ovat perusmoraalisääntöjä, ja vääräys tunnistetaan ilman lakiakin; varsinkin, jos tuntee rakkauden kaksoiskäskyn omakseen. Kuitenkin lakien noudattaminen ei ole pääasia ja pelastus niistä riippuvainen, vaan usko sydäimestä ja armo (Room. 10: 1–4; Ap. t. 13–38; Ap. t. 15:11; Room. 3:24; Gal. 2:16; Ef. 2:8,9). Rakkauden tärkeyttä ja ensisijaisuutta korostaa tunnettu Paavalin kirje korinttilaisille, jossa rakkauden olemusta määritellään ja näin kristityn ihmisen kanssakäymistä suhteessa toiseen:

Vaikka minä puhuisin ihmisten ja enkelien kielillä mutta minulta puuttuisi rakkaus, olisin vain kumiseva vaski tai helisevä symbaali. Vaikka minulla olisi profetoimisen lahja, vaikka tuntisin kaikki salaisuudet ja kaiken tiedon ja vaikka minulla olisi kaikki usko, niin että voisin siirtää vuoria, mutta minulta puuttuisi rakkaus, en olisi mitään. Vaikka jakaisin kaiken omaisuuteni nälkää näkeville ja vaikka antaisin polttaa itseni tulella mutta minulta puuttuisi rakkaus, en sillä mitään voittaisi. Rakkaus on kärsivällinen, rakkaus on lempeä. Rakkaus ei kadehdi, ei kersku, ei pöyhkeile, ei käyttäydy sopimattomasti, ei etsi omaa etuaan, ei katkeroidu, ei muistele kärsimäänsä pahaa, ei iloitse vääryydestä vaan iloitsee totuuden voittaessa. Kaiken se kestää, kaikessa uskoo, kaikessa toivoo, kaiken se kärsii. (1. Kor 13:1– 7.)

Esimerkkeinä riitatilanteista Raamatun kertomuksissa on riita Mooseksen lain noudattamisesta pakanakristittyjen osalta. Tämä ratkeaa kompromissiperiaatteella, kumpikin saavat jotakin, mutta jako perustuu korkeaan eettiseen normiin: muuta sovintusta ei tarvita kuin mitä Jeesus teki uhrautumallaan. Ateriasäännöksiä tuli kuitenkin noudattaa juutalaisten parissa ollessa. Riitaan löytyi sovinto, jolle oli löydetty yhteisymmärrys ja hyvät oikealta tuntuvat järkiperustelut. (Ap. t. 15.)

Aina riidan ei kuitenkaan tarvitse päätyä sovintoon, tiet voivat erota, ja lopputulos on silti molempia tyydyttävä. Parhaimmillaan riita muuttuu ymmärrykseksi, miksi toinen ajattelee sillä tavalla kuin ajattelee, usein riittää, että tulee kuulluksi asiassaan. Yhteiskunnassa on ihmisillä erilaisia ajattelutapoja, arvomaailmoja, joiden tulisi elää sopuisasti keskenään. Yhteiskunnan perusluonne on ihmisten erilaiset näkemykset, halut ja tarpeet asioiden suhteen, kaikki ovat kuitenkin Jumalan lapsia, jokaisella on oma armolahjansa (Room. 14: 1–3; 1. Kor. 7:7). Näin ihmisten maailmaa voi luonnehtia perustaltaan konfliktiherkäksi. Erilaisia ajattelutapoja joudutaan välillä neuvottelemalla sovittelemaan ja saamaan ratkaisu kiistanalaisiin asioihin. Muuten yhteiskunta voi ajautua yhden ajattelutavan diktatuuriin ja toisten perusihmisoikeuksien polkemiseen. Sovinnollisuus on kuitenkin kaikkien etu, kova kovaa vastaan ei tuo tyydyttävää ratkaisua kiistakysymyksiin, se vie energiaa ja aiheuttaa mielipahaa. Jeesuksen sanoma laupeudesta, rakkaudesta, armollisuudesta on erittäin olennainen osa ihmisten yhteiselämän helpottaja, sillä näillä taataan kaikkien osapuolten hyvä mieli ja hyvinvointi, ei ainoastaan yhden intressistä lähtöisin. Toisten kunnioittaminen ja arvostaminen tasavertaisina ihmisinä on perusasia näkemyksien sovittelussa ja riitojen ratkaisemisessa.

Jeesuksen mukaan tärkein tehtävä ihmisellä on etsiä taivaallisen isän tahtoa ja elää sen mukaan (Matt. 6:33; Luuk. 12:22–31; 1. Kun. 3:13; Ps. 37:25, 127:2; 1. Tim. 4:8) Tämä on myös mittapuu, jolla erotellaan taivaaseen pääsevät. Mikä on tuo taivaallisen isän tahto? Jeesus sitä selvittää rakkauden kaksoiskäskyn mukaisesti. Yksi tahto on, että ihmiset eläisivät sopuisasti nähden kaikki Juma-

lan lapsina rakkauden kaksoiskäskyn tapaan. Tämä ilmenee Matteuksen evankeliumissa, erityisesti luvut 5–7 antavat keskeisiä eettisiä ohjeita sovinnolliseen elämäntapaan. Sovinnollisuus ja rauhaan pyrkiminen on keskeinen sanoma (Luuk. 6:20–23; Sananl. 12:20; Room. 12:18; Jaak. 3:18; Matt. 5:9; 2. Tim. 2:24; Hepr. 12:14). Lähes kaikissa uskonnoissa esiintyvä sääntö on kultainen sääntö, mikä Raamatussa ilmaistaan Jeesuksen sanoin:

Kaikki, minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää te heille. (Matt. 7:12; Luuk. 6:31; Matt. 22:40; Room. 13:10).

Tämän voi ymmärtää myös negaationsa kautta, kaikki minkä ette halua ihmisten tekevän teille, älä tee sitä muillekaan. Näin annetaan monessa pätevä arvokas empatiamittapuu sanoille ja teoille, niiden suhteuttaminen itseen, miltä teot tuntuisivat itseen kohdistettuna, sillä itse on verrattavissa toiseen.

Anteeksiannosta, pitkämielisyydestä ja armeliaisuudesta kertovat myös:

Jos te annatte toisille ihmisille anteeksi heidän rikkomuksensa, antaa myös taivaallinen Isänne teille anteeksi. Mutta jos te ette anna anteeksi toisille, ei Isännekään anna anteeksi teidän rikkomuksianne. (Matt. 5:14–15.)

Mutta minä sanon teille: älkää tehkö pahaa vastarintaa. Jos joku lyö sinua oikealle poskelle, käännä hänelle vasenkin. Jos joku yrittää oikeutta käymällä viedä sinulta paidan, anna hänelle viittasikin. Jos joku vaatii sinut mukaansa virstan matkalle, kulje hänen kanssaan kaksi. Anna sille, joka sinulta pyytää, äläkä käännä selkääsi sille, joka haluaa lainata sinulta. (Matt. 5:39–42.)

Näin sovinnollisuutta auttaa armeliaisuus, mikä on hyvin vaativa käytännössä toteutettavaksi. Tämä tehdään rakkaudesta vihamiehiä kohtaan (Matt. 5:44; 3. Moos. 19:18; Matt. 19:19). Vääryyteen ei kannata mennä mukaan tekemällä vääryyttä tai kostoja, vaan pidättäytymällä tästä ja pyrkimällä hyvään, olemalla hyveellisempi kuin loukkaaja. Vastarintaan nouseminen on tässä Raamatun kohdassa katsottu turhaksi ja tuhoavaksi. Muutos tapahtuu hyvällä esimerkillä. Miten olisi ymmärrettävä tuo rakkaus vihamiehiä kohtaan? Koska kaikki olemme Jumalan lapsia, tässä kohdin mielestäni ihmiskäsitys on hyvin lähellä humanismia, jossa kaikki ihmiset koetaan perustaltaan samanarvoisina ja myös saman-

kaltaisina, ihmisyydessä on jotain kaikille samaa yhteistä, kristinuskossa tuo yhteinen on yhteisen Isä luomistyö ihmiset hänen lapsinaan. Tästä yhteisestä käsin voimme kokea toiset läheisinä ja rakastettavina, jopa niin, että jos toinen tekee väärin, häntä ei silti hylätä, vaan uskotaan muutoksen mahdollisuuteen. On välitettävä ihmisistä, kuten Jeesus välitti lampaistaan. Hän oli etenkin niitä varten, jotka olivat hairahtuneet (Luuk. 17: 1–7; Hes. 18:23).

On kuitenkin mielestäni muistettava, että etiikan mittapuun on Raamatussa Jumala ja Jeesus, hengessä heidän kaltaisekseen tulemisessa, maanpäällisissä asioissa voi olla tarpeen myös toisenlaiset etiikan mittapuut, etenkin voimakkaampi erottelu teon ja tekijän suhteen (Matt. 23:3). Kuten esimerkiksi edellisessä esimerkissä vastarinnan osalta, ilman vastarintaa monet hirmuhallitsijat olisivat voineet jatkaa tuhoavaa toimintaa, olisiko rakkaus ja vastarinnan välttäminen riittänyt? Vastarinta on usein muutoksen airut kohti parempaa yhteiskuntaa. Luonnon ja ihmisen hyvinvointi tarvitsee tuekseen aktiivisia korkeista eettisistä periaatteista toimivia kansalaisia. Tämä ei sulje sitä, ettei näitä asioita voisi tehdä juuri rakkaudesta käsin vastustajia kohtaan, vastustetaan hänen mielettömiä tekoja. Mielestäni Raamattu ja Jeesuksen esimerkki rakkauden keskeisyydestä on ihmisyyden henkisen kasvun korkeimpia tavoitteita. Kuitenkin kuten Jeesukselle kävi rakkauden sanoman kanssa, hänet ristiinnaulittiin, miten rakkaus voisi toimia käytännön toimintaohjeena kavalassa maailmassa? Tässä tulee Raamatun etiikan ja käytännön reaali maailman ero. Tämä ero on kuitenkin näkökulma kysymys, rakkauden silmin maailma muuttuu paremmaksi, hyvä tekee hyvää, tähän uskon.

Raamatussa on kuitenkin kohtia, joilla voisi perustella aktiivista vastarintaa, voimakastakin, kuten:

Toisenlaista paastoa minä odotan: että vapautat syyttömät kahleet, irrotat ikeen hihnat ja vapautat sorretut, että murskaat kaikki ikeet, murrat leipää nälkäiselle, avaat kotisi kodittomalle, vaatetat alastoman, kun hänet näet, etkä karttele apua tarvitsevaa veljeäsi. (Jes. 58:6.)

Ja Herra vastaa, kun kutsut häntä, kun huudat apua, hän sanoo: "Tässä minä olen." Jos hävität sorron ikeen keskuudestasi ja lopetat sormella osoittelun ja pahat puheet, jos annat nälkäiselle omas-

tasi ja ravitset sen, joka kärsii puutetta, niin sinun pimeyteesi koittaa valo ja yön varjo muuttuu keskipäivän kirkkaudeksi. (Jes. 58: 9.)

Tosin avoimeksi jää, millä tavalla vastarinta tulisi toteuttaa, annetaan vain tavoitte, mutta ei niinkään menetelmää.

Rauhanteon, kärsivällisyyden, armeliaisuuden puolesta puhuu Matteuksen evankeliumin autuaaksijulistus (Matt. 5:1–11). Se antaa samaten lohdutusta kaltoin kohdelluille, murheellisille. Riitely ja kiusaaminen ovat kuluttavia, tärkeä tuki kestämiseen ovat tuki Jumalalta ja Jeesukselta. Lempeys voitelee haavat. Anteeksianto on Matteuksen evankeliumin (esim. 6:14) Jeesuksen perussanoma, riidan tie sovintoon kulkee monesti anteeksiannon kautta. On oltava valmiutta joustaa ja antaa anteeksi. Tämäkin on hyvin vaativa eettinen ohje, jos on saanut kärsiä toisen teoista suuresti. Jos riidan aiheena on omaisuus ja kuka saa mitään aineellista, Jeesus laittaa arvot tärkeysjärjestykseen, maallinen mammona ei ole mitään verrattuna hengelliseen, ja jos hätä ja riidat, murheet aiheutuvat aineellisesta pulasta, Jeesus kehottaa luottamaan Isän turvaan ja huolenpitoon perustarpeista, ruoasta, juomasta ja vaatetuksesta, kunhan etsii vanhurskautta (Matt. 6: 25–31; Matt. 7:7–11).

Mikäli riidan aiheuttaa se, että toisen teko tai puhe koetaan sortamisena, Raamatussa on selkeitä sortamisen kieltoja (Hes.18:16). On tosin muistettava, että on kysymys myös kokemuksesta, miten riitelevät osapuolet mieltävät sorron. Toiselle leikistä epäämistä ei koeta sortamisena, kun sille on hyvä syy ja kieltäjä ei halua tehdä sitä pahuuttaan, kun taas toinen tulkitsee asian nimenomaan tarkoituksellisena loukkaamisena.

Kaiken kaikkiaan näiden Raamatullisten poimintojen valossa riitelyn ja sovinnon teemaan liittyen sovinnollisuus ja riitojen ratkominen rauhanomaisesti, lähimmäisiä kunnioittaen lähimmäisrakkauden nimissä on keskeinen peruslähtökohta. On mielenkiintoista sinänsä nähdä, kuinka hyvin esikoululaiset riidan ja sovinnon kysymyksissä perustelevat ja lähentyvät Raamatullisia näkemyksiä, vai lähentyvätkö.

5.2 Kirkon näkemyksiä riitaan ja sovintoon liittyen

Nykyinen arkkipiispa Kari Mäkinen kirkolliskokouksen avauspuheenvuorossaan (7.5.2012) haluaa tuoda esille tuhoisan vallankäytön seuraukset, loukkaukset ihmisyydelle, myös kristillisyyden piirissä. Kirkon piirissä on monenlaista suuntausta, lähinnä herätysliikkeistä. Joskus opilliset kysymykset voivat kehittyä vallankäytöksi ja epävarmat, enemmistö kirkon jäsenistä Mäen mukaan, hiljentyvät. Onkin riidan ja sovinnollisuus teemaan liittyen pidettävä mielessä, onko ajamamme asia, teko, puhe syrjivää vallankäyttöä ja lähimmäisen alistamista omalle asialleen. (Mäkinen 2012a.)

Mäkinen (2012b) ottaa kantaa sovinnollisuuteen siinä mielessä, että olisi hyvä nähdä tekojen seuraukset heikomman osapuolen kannalta ja monesti vaaditaan sitkeyttä ahdingossa (Mäkinen 2012b).

Kirkon strategiassa (Strategia vuoteen 2015) muotoillaan perustehtävä rakkauksen kaksoiskäskyn mukaisesti, käyttäen kuitenkin hieman vaillinaista ilmaisua välittämisestä, ”rohkaista välittämään kanssaihmisistä ja luomakunnasta”. Arvoissa tuodaan esille pyhän kunnioitus, vastuullisuus ja lähimmäisistä huolehtiminen, oikeudenmukaisuus, heikkojen oikeuksien puolustaminen, totuudellisuus. Nämä kaikki arvolähtökohdat ovat tärkeitä riidan ja sovinnon kysymyksissä siinä mielessä, että väärin ja pahan tekeminen toiselle vähenee ja näin riitaisuus vähenee ja sovinnollisuus lisääntyy. Sovinnollisuutta auttaa välittäminen, kun välittää, silloin arvostaa ja kun välittää ja arvostaa, kynnys loukkausten tekemiseen suurenee.

Kirkon strategian (mts.) otsikossa näkyy osallisuuden ja me-hengen korostaminen, ei jätetä ketään ulkopuolelle. Tämäkin on omiaan hyvä lähtökohta riitaisuuden välttämiseksi, ulkopuolisuus-sisäpuolisuus – asetelma voi aiheuttaa mielipahaa niin aikuisilla kuin lapsilla. Lapsilla leikin ulkopuolelle jääminen, erityisesti toistuessaan, on riskitekijä, etenkin jos on tulkittavissa sen johtuvan kiusaamisesta. Kiusaamisen ja ulkopuolisuuden kokemusten ehkäisemisessä on

hyvä korostaa me-henkeä ja toisista välittämistä, osallisuuden tärkeyttä. Oikeudenmukaisuus – arvoon ja erimielisyyksien ratkomiseen strategia ottaa kantaa melkoisen vaativalla tavalla: ”ratkaisemme asiat tasapuolisesti ja kaiken tarkastelun kestävästi” (Strategia vuoteen 2015). Arvojen toteutuminen ei ole myöskään itsestään selvää, niiden toteutumista on seurattava ja arvioitava, on luotava käytännön toimintatavat toteutumisen seurantaan (Strategiamietintö 2007, 46). Arvojen toteutuminen ja strategia on prosessi, joka on meneillään koko ajan. Tämä on muistutukseksi sille, että esimerkiksi lapsityössä on jatkuvasti tarkkailtava arvojen toteutumista, sovinnollisuuden toteutumista. Vaikka olisi luotu käytännön menettelytavat vaikkapa kiusaamisen ehkäisyyn, niiden tosiasiallista toteutumista on seurattava ja uudistettava tarpeen mukaan.

Diakonian ja yhteiskuntatyön (2010) linjaus vuoteen 2015 määrittelee lisäksi yhdenvertaisuuden, syrjinnän kiellon, lähimmäisen rakkauden, aktiivisen otteen epäoikeudenmukaisten rakenteiden purkamiseksi. Näillä kaikilla on suuri merkitys riitojen vähentäjänä, myös lasten keskuudessa.

Katekismus (1999) ilmaisee lyhyesti Suomen evankelis-luterilaisen uskon pääsisällön, kymmenen käskyä, uskontunnustuksen ja Isä meidän-rukouksen. Katekismus (1999) mukailee Lutherin vähää katekismusta. Katekismus selvittelee pääkohtien sisältöä ja merkitystä. Käskyissä on paljon aikuisille lukijoille suunnattua, mutta esimerkiksi toisen tavaroiden ottamisen ja väärän todistuksen sanomisesta lähimmäisestä sopivat mielestäni hyvin lapsiinkin riidan aiheuttamisen mielessä. Riitaa syntyy tavaroiden luvattomasta ottamisesta ja pilkka- ja valheellisen juorun levittämisestä eli toisen maineen pilaamisesta. Onkin oltava menemättä mukaan toisen mustamaalaamiseen ja sen sijaan välitettävä toisen maineesta yhtä lailla kuin omastaankin (Katekismus 1999).

6. TOIMINTUOKIO RIIDASTA JA SOVINNOSTA

Lipman (1995a, 1995b), Sharp (2010) ja Matthews (2005) käyttivät tarinoita filosofisten keskustelujen virikkeenä. Tarinat olivat tehty lasten maailmaan sopien, heidän kokemuspöiristään. Tarinat eivät kuitenkaan olleet aivan tavallisia. Moni asia on jätetty auki ja epäselviksi, ja niitä ihmetellään yhteisissä keskusteluissa (Lipman 1995, 3). Nämä tarinat ovat keskustelun virittäjiä ja keskustelu voi kirmota aivan muualle tarinoiden ulkopuolelle laajentuen kunkin keskustelijan ajatusten mukaan. Tarinat ovat siitä hyviä, että tarinoilla on inhimillinen viehätysvoima, lapset ja aikuiset pitävät tarinoiden kuuntelusta. Tarinoissa ovat pääosissa lapset, jotka ihmettelevät ja keskusteleivat maailman asioista. Lipman (1995, 3–4) asettaa muutamia toiveita ja ehtoja keskustelun onnistumiseksi: On tärkeää opetella kuuntelemaan toisia, mitä toiset ajattelevat ja miten he kertovat ajatuksistaan. Sillä aina emme perustele ajatuksiamme ja oletamme sellaista, mikä ei pidäkään paikkansa. Kun huomaa tällaista, voi kertoa siitä muille. On opeteltava hyväksymään omia ajatuksia koskevat huomautukset, sillä tavoite on, että oppisi ajattelemaan paremmin. Tämä on mahdollista, jos tähän pyrkii toisia kuunnellen, auttaen pääsemään eteenpäin ja ymmärtämään keskustelunaihetta. (Lipman 1995a, 3–4.)

Lisäksi (Lipman 1995a) mukaan olennaista on toisten huomioimisen ja kunnioittamisen opettelu, toisen loukkaamisen kielto, vaikka olisikin erimieltä. Rohkaiseminen ja auttaminen, jos jollakin on vaikeaa tuoda ajatuksiaan esille. Nämä asiat eivät synny hetkessä, ne vaativat harjoittelua. On syytä ottaa nämä asiat esille jokaisen tuokion alussa niitä kerraten ja muistuttaen. Filosofian luonteen kuuluu tietynlainen oman ajattelun kriisiytyminen, konflikti. Vanha joutuu konfliktiin tulevan uuden ajatuksen kanssa. Lapset ja mikseivät aikuisetkin voivat kokea oman ajattelun ja esitettyjen toisenlaisten mielipiteiden konfliktin henkilökohtaisena loukkaamisena, mutta oleellista on selvittää lapsille, että tämä ei ole suinkaan tarkoitus. Ajattelun kehittyminen ja totuuden etsiminen vaatii koettelua ja konfliktia vanhan ja uuden, totuuden etsimisen tiellä. (Kennedy 2009, 122.)

6.1 Toimintatuokion rakenne

Toimintatuokion rakenne on seuraavanlainen:

- Alkukeskustelu, jossa viritellään filosofiseen keskustelutuokioon säännöistä ja toimintatuokion kulusta kertoen. Annetaan esimerkki mihin pyritään.
- Pienryhmiin (3–4hlöä) jako
- Tarinan kerronta
- Keskustelu pienryhmissä tarinan herättämistä kysymyksistä
- Yhden kysymyksen valinta ja muotoileminen pienryhmissä, josta yhdessä suunnittelevat ja tekevät taiteellisen teoksen itse valitsemalla menetelmällä kysymyksen herättämistä ajatuksista.
- Teosten esittely ja esittäminen yksi kerrallaan ja yhteinen keskustelu niiden herättämistä ajatuksista. Yhden päivän aikana yksi teos keskusteluihin
- Loppukeskustelu, jossa yhdessä pohditaan miten yhteinen keskustelu on ja päivä on sujunut. Kiitokset lapsille.

Toimintatuokio alkaa seuraavalla sääntöjen kertomisella ja sillä, että kerrotaan mistä on kysymys: asioiden tutkimisesta yhdessä toistemme ajatuksia ja mielipiteitä kuunnellen. Miksi? Jotta voisimme ymmärtää paremmin, mistä oikein puhutaan ja tarkentaa omia näkemyksiä. Tällä tiellä tulee vastaan erilaisia mielipiteitä. Erityisen tärkeää on kunnioittaa jokaisen ajatuksia ja että ei loukata, sillä tiedämmehän kaikki, että loukatuksi tuleminen ei ole mukavaa ja me olemme jokainen kehittämässä omaa ajatteluamme, jossa kaikki olemme, myös me aikuiset, keskeneräisiä. Samaa mieltä ei tarvitse olla, vaan miettiä mihin toisen esittämä ajatus perustuu ja ovatko annetut perustelut uskottavia (Gregory 2009, 44). Sääntöinä voidaan pitää siis seuraavia asioita: kuunnellaan tarkasti mitä toinen sanoo, annetaan kaikille puherauha, ei naureta toisille, asioille voi nauraa. Ohjaaja jakaa puheenvuorot, jottei tule kilpailua puheenvuoroista.

Seuraavaksi annetaan esimerkki: esitetään mielipide, esimerkiksi Antti sanoo päiväkodin olevan tylsää. Miten voisimme ymmärtää paremmin mitä Antti tarkoittaa ja voimmeko olla samaa mieltä hänen kanssaan? Kysymällä lisää, esimerkiksi: Miten niin on tylsää? Mikä päiväkodissa on tylsää? Miksi se on tylsää? Mistä tylsyys johtuu? Onko se aina niin, onko jotain mikä ei ole tylsää? Miten voisi asiaa muuttaa jne. Näihin vastattuaan olemme paremmin selvillä Antin näkemyksestä ja voimme miettiä, olemmeko samaa mieltä.

Gregory (2009, 41) esittää erityisen ajattelun työkalupakin WRAITEC, jonka avulla voidaan arvioida omia ja toisten ajatuksia. Sillä voidaan myös arvioida yleensä keskustelun sujumista päivän päätteeksi. Gregoryn (2009, 41) mukaan tämä toimii myös hyvän kirjoittajan työkaluna. Wraitec tulee sanoista What, Reasons, Assumptions, Inferences, Truth, Examples, Counter Examples eli Mitä, Perustelut, Ennakko-oletukset, johtelut, totuus, esimerkit ja vastaesimerkit (Mts. 41). Edellisen esimerkin mukaan Antin kohdalla voidaan WRITEC-kysymyksiin kysyä esim., mitä Antti tarkoittaa päiväkodin tylsyydellä? Miksi hän niin ajattelee? Mitä Antti olettaa ennalta vastauksessaan? Seuraako Antin esittämästä perustelusta mitä Antti esittää? Jos on niin, seuraako se siitä mitä Antti esittää? Onko se totta mitä Antti esittää? Pitääkö se aina paikkansa? Voiko Antti antaa esimerkin päiväkodin tylsyydestä? Voiko hän antaa vastaesimerkin, jonka mukaan päiväkotia ei olisikaan tylsää?

Aina ei mielipiteen totuusarvon sinänsä tarvitse olla määriteltävissä, esimerkiksi Antin mielipide tylsyydestä voi olla hänen henkilökohtainen ja oikeutettu tuntemuksensa. Kysymyksillä päästään paremmin selville mistä Antin tuntemus johtuu ja se voi sisältää perusteluissaan sellaisia aineksia, joiden totuutta voidaan pohtia ja joista tulee lisäkysymyksiä. Tuntemusta sinänsä ei mitätöidä, vaan halutaan selvittää tuntemuksen syitä ja perusteluita, joihin tuntemus nojaa ja joihin voi ottaa kantaa. Näin järkeilyä voi käyttää myös empatiataitojen kehittämisessä. Järkeilyn opetuksessa ei tarvitse opettaa päättelyn ja perustelujen sisäistä rakennetta, kuten deduktiivista, induktiivista tai abduktiivista mallia sinänsä, vaan nämä tavat nousevat esille lasten ajatuksista. Tärkeämpää on tiedos-

taa mihin vedotaan kuin rakenne sinänsä. Rakenteellisia seikkoja voi tutkia myöhemmin.

Toimintatuokion aluksi kerrotaan, että tarkoitus on yhdessä keskustellen tutkia riitaa ja sovintoa. Teemme yhdessä taiteellisia teoksia aiheesta ja näin meille syntyy samalla vaikkapa taiteellinen näyttely tai tapahtuma. Voimme jättää töitä esille johonkin tilaan. Tilanteeseen orientoidutaan tarinalla, kertomuksella teemasta. Filosofisen pedagogiikan tunnuspiirre ovat kysymykset (Kennedy 2009, 125), joista mielestäni tärkein on miksi-kysymys. Se laittaa miettimään vastausta ja perustelemaan ratkaisujaan. Mitä-kysymys on toinen tärkeä, sillä määritellään mitä jokin on tai ei ole. Tarinan avulla annetaan tilanteet, joihin mietitään vastausta. Kysymysten äärellä toimitaan pienryhmässä ja kaikki yhteisesti. Lapset jaetaan 3-4 hengen pieniin keskusteluryhmiin, joissa asioista keskustellaan ja kukin ryhmä tekee yhdessä aiheeseen liittyvän pienimuotoisen taiteellisen työn, jonka tuovat kaikille lopuksi yhteiseksi jaettavaksi. Mielestäni on osallisuuden näkökulmasta tärkeää, että oppilaat saavat itse valita menetelmän, piirroksen tai maalauksen, veistoksen, äänitettävän runon, musiikkiesityksen, näytelmän, tanssin ym. Vaihtoehdot voidaan antaa tai oppilaat saavat tuoda oman keksimänsä menetelmän.

Kun tuotokset ovat valmiita, kukin ryhmä saa esittää sen, jonka jälkeen tekijät ja yleisö saavat tuoda esille esityksen/esille laitettun teoksen herättämiä ajatuksia, kysymyksiä, pohdintoja. Vastaukset eivät olleet ne tärkein asia vaan asioiden pohdinta yhdessä keskustellen. On hyvä muistuttaa ennen esittelyä, että teokset ovat jokaisen ainutkertaisia luomuksia ja sellaisinaan kunnioitettavia, hilpeyttä ja huumoria saa olla, kunhan muistetaan, että kysymys ei ole niinkään teoksista, vaan niiden herättämistä ajatuksista ja ajatusten vaihdosta. Jokaisen on hyvä kuunnella tarkasti, mitä ryhmät teoksillaan haluavat sanoa. Jos on kovin suuri esiopetusryhmä, on se hyvä jakaa vaikkapa kahtia vuorotteleviin ryhmiin, niin saadaan enemmän tilaa, työvälineitä ja rauhaa asian äärellä. Olisi hyvä käyttääkin pienempää ryhmää, niin mahdollistettaisiin mahdollinen parempi tiiviimpi ryhmähenki ja keskustelun helpottuminen. Kun filosofointi tulee tutuksi pienemmissä ryhmissä, on se helpompaa laajentaa suurempaan ryhmään. Pi-

dän myös tätä tärkeänä yhteiskuntakasvatuksen, osallisuuden, demokratian, yhteisiin asioihin vaikuttamisen osalta, että saadaan rohkeutta ja opitaan tuomaan ajatuksia esille myös suuremmassa ryhmässä.

Ajan suhteen on mietittävä, kuinka paljon lapset jaksavat työskennellä asian parissa kerralla. Taukoja tulee pitää riittävästi, ajattelu voi olla energiaa vievää. Mielestäni asialle on varattava riittävästi aikaa, melkein pä kysymykseen tulee koko päivän tai jopa päivien projekti. Projektin voi ulottaa kaikkiin tapahtumiin ja hetkiin, esimerkiksi oppilaat voivat pohtia kysymystä vapaissa leikkitilanteissa ja liikuntahetkissä. Liikuntahetkissä voidaan esimerkiksi ohjatusti toimia leikkimielillä riidanalaisesti ja katsoa miltä se tuntuu ja vastaavasti sovinnollisesti. Lapset voivat esimerkiksi jonotustilanteessa ohitella, töniä, kiirehtiä, panetella. Pysäytetään tilanne ja keskustellaan yhdessä, miltä tuntui itse kustakin ja mitä ajatuksia, pohdintoja tilanteet itse kullekin herättivät. Seuraavaksi voidaan tehdä sama sovinnollisesti. On kuitenkin mielestäni tärkeää, että ennen teeman ulottamista laajemmalle, oppilaat rauhoittuvat asian äärelle ja paneutuvat kysymykseen syvällisemmin. Keskustelu onkin filosofisen pedagogiikan toinen tunnusmerkki, asioiden äärelle tulee pysähtyä, nimenomaan pysähtyä keskustelemaan ja kiireettömästi. Kiire tulee unohtaa, sillä kiireellä ei luoda otollista ilmapiiriä ja se viestittää asioiden pohtimisen toissijaisuudesta.

Mikäli pohdintaryhmiä on useita, teosten tekeminen ja esittäminen, keskustelu vie sinällään paljon aikaa, ja yhdelle päivälle ei välttämättä ennätä ottaa kuin kenties yksi tai kaksi esitystä keskusteluineen. On tärkeää, että kukin ryhmä saa esittää ajatuksensa ja teoksensa rauhassa, lopuksi pidetään yhteinen lopeutus, jossa kysytään oppilailta, miltä projekti on tuntunut ja mitä ajatuksia se on herättänyt. Samalla voi esittää sen, että pohdintamenettelystä tulee tapa toimia lapsiryhmässä, koska niin voidaan käsitellä eteen tulevia mietityttäviä kysymyksiä ja ongelmatilanteita. Edelleen muistutan siitä, että tie, perusteluiden pohdinta, mietiskely on tärkeämpää kuin vastaukset, vaikka juuri vastauksen löytämisen kutsumus laittaa asioita miettimään. On hyvä myös antaa puheenvuoro itse työskentelystä ja muiden kohtelusta. Oltiin kohteliaita toisille, kuunneltiin toisia (Gregory 2009, 55).

6.2 Tarina virikkeenä keskustelulle

Tarina toimii toimintatuokion johdantona keskusteluun ja keskustelusta tehtävän teoksen pohjamateriaalina. Tarina on joustava tapa esittää kiperiä kysymyksiä. Tarinaa voi muutella ja kehittää tilanteisiin sopiviksi esimerkiksi paikkaa, tilanteita, henkilöitä, juonta muuttamalla. Riidasta ja sovinnosta voi ottaa esimerkkejä kirjallisuudesta, esimerkiksi Raamatusta (ks.edellä). Tässä käytetään esimerkkinä lyhyttä omaa tarinaa, joka rakennetaan riitatilanteen ympärille. Sellaisen tilanteen, joka saattaa muistuttaa lasten omia kokemuksia mahdollisista riitatilanteista. Näitä riitatilanteita aiheuttivat esimerkiksi sääntöjen vastainen oikeudeton käytös ja luvaton käyttö, aggressiot, pääsyn epääminen leikkiin tai ulkopuolelle jättö ryhmästä, kinastelu ryhmän sisällä kuka saa mitäkin ja millä vuorolla.

6.2.1 Kysymykset ja tarina

Tarinan voi rakentaa myös kysymysten ympärille. Tässä työssä on menetelty siten, että lähdeaineistosta on nostettu teemaan liittyviä kysymyksiä, joiden ympärille tarinan voi myös rakentaa. Kysymyksiä voi tietysti tarinasta nousta muitakin, joihin lapset voivat oman mielenkiintonsa mukaan vastata. Kysymykset voivat tulla tarinassa esille henkilöiden omassa puheessa, keskustelussa tai pohdinnoissa, tai sitten ne muotoillaan ilman kysymys-muotoa kannanottona. Kysymyksiä voidaan nostaa ohjaajan toimesta, kuten: ”Mitä mieltä olette...”. Tässä työssä menetellään siten, että oppilaat, keskusteluryhmät saavat itse nostaa tarinasta mieltä askarruttavan kysymyksen, johon he keskustelussa hakevat vastausta ja tekevät aiheesta luovan teoksen. Tarina sinänsä on rakennettu siten, että se ”kutsuu” kysymään tai hakemaan ratkaisuja ja perusteluja. Kysymykset voivat olla avoimia, kuten mitä, mikä, miksi jne tai suljettuja, joihin vastataan kyllä tai ei. Tässä käytetään kumpaakin, sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä, avoimilla kysymyksillä pyritään perustelemaan suljettujen kysymysten vastauksia. Ohessa on listattu esimerkkikysymyksiä, jotka ovat nousseet lähdeaineistosta. Suljettujen kysymysten perään tulee olla perusteluja hakeva miksi- kysymys.

Kysymykset pyrin istuttamaan luontevasti tarinaan siten, että niitä ei tulisi liikaa. Melkeinpä yhden tarinan voi rakentaa yhden kysymyksen ympärille, mutta tässä otan muutamia kysymyksiä tarinaan. Kun kysymyksiä tehdään lapsille, on niiden ja käsitteiden merkitystä hyvä selvittää, että ymmärretään, mistä on kysymys. Vaikkapa mitä tarkoittaa kunnioittaminen tai laki. Asioita voi esittää toisin sanoin ja toisin tavoin. Seuraavassa on lueteltu tekijän muotoilemia kysymyksiä lähdemateriaalista, Raamatusta sekä filosofiaa lapsille - kirjoista Lipman (1995a, 1995b) ja Sharp (2010). Kysymyksiä voidaan käyttää tilanteen mukaan tehden niistä konkreettisia ottamalla tilanteeseen sopivia esimerkkejä kuten muutamassa seuraavassa:

Onko tuo sama vai eri asia kuin tämä?

- Onko Liisan esittämä anteeksipyyntö samaa kuin Jaakon esittämä hyvittäminen?

Jos haluaa tehdä hyvää, voiko tehdä pahaa?

- Perttu sanoi, että on hyvä auttaa kaveria. Mitä jos kaveri pyytää varastamaan?

Tarvitaanko lakeja ja sääntöjä?

- Jaakko kertoi, että olisi parempi jos voisi tehdä niin kuin haluaa ruokapöydässä. Mitä mieltä olette?

Jos toinen saa ja minä en, tuleeko aina loukkaantua?

Mikä on tunne?

Tarvitseeko pelkäämistä hävetä?

Tarvitseeko muita tunteita hävetä?

Tarvitseeko huolehtia, mitä toiselle tapahtuu, sanotaan tai tehdään?

Tarvitseeko toisia kunnioittaa?

Mitä jos toinen pyytää anteeksi?

Toinen haluaa yhtä ja toinen toista, miten erimielisyys, riita ratkaistaan?

Voiko käyttää voimakeinoja riitojen ratkaisuun?

Mitä jos toinen tekee väärin?

Onko loukkaaminen aina tahallista?

Onko tekemiselle aina hyvä syy?

Onko tunteille syy?

Jos on jossain huono tai hyvä, onko silloin kaikissa huono tai hyvä?

Onko oikein, että toiset tekevät aina niin kuin minä haluan?

Kysymyksillä on olennainen rooli keskustelussa myös. Ohjaaja ohjaa kysymyksillä lapsia tarkastelemaan ajatuksiaan ja esitettyjä mielipiteitä, oletuksia ja perusteluita tarkemmin ja huolellisemmin (Gregory 2009, 22). Kun kysymykset personoidaan ja kohdistetaan, lapset oppivat mieltämään ja erottelemaan eri ihmisten esittämät ajatukset. Kysymykset muotoillaankin muotoon: ” Mitä Alisa tarkoitat sillä, että...; Onko olemassa toisenlaisia tapoja Pekka...; Mitä mieltä Pekka olet Alisan esittämästä ajatuksesta jne”. Samalla kun kysytään, oppilaat joutuvat myös miettimään omaa kantaansa kysymykseen ja muiden esittämiin vastauksiin, filosofia onkin eräänlainen yhteinen tanssi totuuden etsimisen tiellä.

Mikäli lapsilla on vaikeaa löytää tarinasta mieltä askarruttavaa kysymystä, voi asiaa tiedustella oppilailta kysymällä, mitä he miettivät asiasta. Yleensä tästä vastauksesta muodostuu luonnostaan kysymys, kuten vaikkapa onko oikein tai väärin olla ottamatta jotain toista lasta leikkiin mukaan. Oppilaiden olisi hyvä itse miettiä sitä kysymystä, mitä he yhdessä pohtivat. Jos lapsista tuntuu työläältä löytää yhteinen kysymys pohdittavaksi, voi ohjaaja auttaa ja viime kädessä antaa heille kysymyksen siltä pohjalta, mikä tuntuisi heitä asiassa kiinnostavan. On tähdellistä pohtia vain yhtä kysymystä, vaikka kysymyksiä nousisi useitakin, sillä ensin on oltava perusteltu pohdinta yhdestä kysymyksestä ennen jatkoa toiseen. Yhdenkin kysymyksen keskustelu ryhmässä vie aikaa. Ryhmäkeskustelun jälkeen ryhmäläiset sopivat keskenään, minkälaisen pienimuotoisen teoksen aiheesta he kysymyksen pohjalta luovat. Teos voi liittyä käytyyn keskusteluun, kysymyksen ja keskustelun herättämiin ajatuksiin, mahdolliseen vastaukseen ja sen perusteluihin jne. He tavallaan voivat kertoa teoksen avulla omia ajatuksiaan aiheesta ja kysymyksestä.

6.2.2 Esimerkkitarina

Kohta on minun syntymäpäivät, Liisa mietti kotona ollessaan. Äiti on puhunut siitä jo jonkin aikaa. Sinne tulisivat mummini ja serkkulapset litu ja Leevi. Äiti on udellettu ja kyselty, keitä muita haluaisin kutsua synttäreille. Pihalta voisin kutsua Emman, joka asuu viereisessä rapussa. Emmalla on koira, jonka nimi on Turre. Minäkin haluaisin koiran, mutta äiti sanoo, että katsotaan nyt vähän aikaa. Aina vaan katsotaan, miksi äiti ei kerro mitä tarvitsee katsoa? Eskari on juuri alkanut eikä minulla ole siellä kovin montaa kaveria. Toisaalta jos tuntisin muita paremmin, voisi niistäkin tulla kavereita. Mikä on oikeastaan kaveri?

Jos kutsun Heidin ja Alisan, loukkaantuvatko ne keitä en kutsu? Mitä vastaan niille, joita en kutsu jos he kysyvät synttäreistäni? Alankin tekemään kutsuja, voisin tehdä yhden ylimääräisen kutsun. Jaoin seuraavana päivänä kutsut eskarissa Heidille ja Alisalle, sitten Roopelle, kun Heidi sanoi Roopen olevan mukava. Tuuli meidän eskariryhmästä kysyi, mitä annoin? Sanoin, että yhden jutun vaan. Myöhemmin Tuuli tuli luokseni nyrpeänä ja kysyi miksi en ollut kutsunut häntä.

Tänään on synttäripäiväni. Äiti on tehnyt paljon herkkuja ja olemme yhdessä tehneet koristeita. Minäkin olisin halunnut leipoa, mutta äiti sanoi, että nyt on kiire. Miksi aina on kiire? Miksi minä en voi tehdä kun on kiire? Suutuin äidille. Äiti sanoi, että olen jääräpää. Hän kertoi, että mummi ja serkut tulevat yhden aikaan kuten myös kutsussa oli. Eli ihan kohta. Ovikello soi. Kukahan siellä mahtaa olla?

Serkkuni tulevat mummin kanssa. He kaikki antavat minulle lahjan. Päätän, että en avaa, kun vasta kaikki ovat paikalla. Ovikello soi uudestaan. Nyt arvaan, keitä sieltä tulee: Heidi, Alisa ja Roope. Heilläkin on lahjat. Tarvitseeko synttäreillä aina olla lahja? mietin. Kerron vieraille, keitä on paikalla ja menemme kaikki lapset aluksi minun huoneeseen, se ei ole kovin iso. Juttelemme niitä näitä. On kivaa kun on välillä paljon vieraita. Äiti kutsuu meidät syömään, tarjolla onkin monenlaista pientä purtavaa ja synttärkakku. Saan ottaa ensimmäisen palan ja

sitten minulle lauletaan. Paljon onnea vaan, mihin sitä onnea tarvitaan niin paljon?

Äiti ehdottaa, että menisimme ulos vähäksi aikaa, kun on niin hyvä ilma, aurinko paistaa ja vielä elokuussa on lämmintä. Menemme läheiseen puistoon, jossa on puita ja joitakin leikkivälineitä, keinut ja kiipeilyteline sekä liukumäki. Heidi pyytää meitä leikkimään piilosta, Roope taas haluaa kiipeillä ja kilpailla kuka on nopein pääsemään kiipeilytelineen huipulle. Minä haluaisin leikkiä keinulla kuka hyppää pisimmälle, vaikka se on kielletty meillä eskarissa, kun se on vähän vaarallista. Onko oikein kieltää kaikki mikä voi olla vaarallista? Meillä on kolme ehdotusta leikiksi, miten päättäisimme mitä leikitään? Millä tavalla päätös olisi reilu?

Päätimme leikkiä aluksi piilosta. Kuka jää? Heidi ei halunnut jäädä eikä Roope, litu jäi koska ei saanut sanottua mitä ajatteli ja Heidi ehdotti häntä. Me muut menimme piiloon. Alisa, Emma ja Leevi löytyivät pian ison kiven takaa, minä menin liukumäen taakse. Huomasin, että Roope vaihtoi piiloa. Litu sanoi, että ei piiloa saa vaihtaa kesken kaiken. Roope sanoi, että saahan vaihtaa jos haluaa, aina on ollut niin. Litu sanoi, että ei halua leikkiä piilosta enää. Roope nimitteli litua leikin pilaajaksi. Inhoan riitelyä, mitä voisimme tehdä?

Kohta paikalle tuli muita lapsia pihalta. He kysyivät voisivatko tulla mukaan leikkiimme. Roope sanoi, että meillä on leikit kesken emmekä halua muita mukaan. Menkää muualle leikkimään. Olikohan se kivasti Roopelta sanottu? Leikimme vielä puistossa jonkun aikaa. Äiti soitti ja pyysi meitä kaikkia tulemaan takaisin kotiin, saisimme vielä yhdessä katsoa lomakuvia ja syödä jäätelöä.

Oppilaat voivat kuunnella tarinaa jaetuissa kolmen, neljän hengen ryhmissä. Ohjaaja pyytää ryhmiä keskustelemaan yhdessä mitä ajatuksia tarina heissä herätti. Sen jälkeen ryhmät valitsevat itselleen kysymyksen tarinasta tai itse keksimänsä, josta keskustelevat ja lähtevät tekemään yhteistä teosta eri välineitä käyttäen. Aikaa kannattaa varata tähän tarpeen mukaan tunnista kahteen, kiireettömyys ja joustavuus muistaen. Sen mukaan mitä teokset valmistuvat,

oppilaat voivat siirtyä tauolle, vapaaseen leikkiin jne. Onkin hyvä olla toisia ohjaajia valvomaan valmistuneiden toimintaa.

Kun kaikki työt ovat valmiita, on keskustelujen aika. Ryhmä kerrallaan säännöistää muistuttaen ryhmäläiset saavat esittää teoksensa ja kertoa ryhmässä esityistä mielipiteistä ja puheenvuoroista, mihin kysymykseen ryhmäläiset keskittyivät. Ryhmän puheenvuoron jälkeen muut voivat osallistua keskusteluun ohjaajan johdolla. Päivässä ei ehdittäne käydä kuin yksi-kaksi esitystä keskusteluineen jo senkin takia, miten lapset jaksavat istua paikoillaan. Gregory (2009, 46) mukaan olisi hyvä valita sellaisia oppilaita, jotka jaksavat istua keskustelemaan. Itse olen sitä mieltä, että valintaan ei ole tarvetta ja se olisi syrjivääkin. Jaksamiseen ja keskustelemiseen oppii, kun on mielenkiintoista keskusteltavaa. On erittäin tärkeää ottaa kaikki mukaan. Kaikille lapsille tulee antaa mahdollisuus filosofian harrastamiseen, ei vain ”helpoille” lapsille.

7. TUOTESUUNNITELMAN TOTEUTUS JA ARVIOINTI

Toimintatuokiosuunnitelma toteutettiin yhdessä kymmenen oppilaan esiopetusryhmässä. Tarkoituksena oli osallistuvalla havainnoinnilla havainnoida nimenomaan tuotteen kehitystyön kannalta oppilaiden suhtautumista ja toteutuksen toimivuutta. Huomiota havainnossa kiinnitettiin erityisesti filosofisen pedagogiikan käyttömahdollisuuksiin toteuttaa riidan ja sovinnon teemaa esiopetuksessa. Havainnoinnilla ja tuokioon osallistuvalla henkilökunnalta saatiin arvokasta palautetta tulevaa kehitystyötä varten. Havainnointia ja palautetta ei kerätty tutkimuksellisen aineiston keräämistä varten, vaan tuotteen kehittämistä varten. Näin hiuksen hienoa eroa on siinä, kuinka suhtaudutaan aineistoon ja etiikan puolesta oppilaiden toiminnalla ja lausunnoilla ei ole merkitystä itsessään, vaan kehitystyön näkökulmasta.

Tuokio lähti käyntiin alustuksesta. Kuten arvata saattoi, suunnitelmaa ei voi pitää lukkoon lyötynä, jota toteutettaisiin sellaisenaan, vaan kukin yksilöllinen tilanne ja konteksti muokkaavat vääjäämättömästi suunnitelmaa. Samaten oman värinsä toi tilanteen uutuus niin oppilaille kuin minullekin, emme tunteneet toisiamme aiemmin. Uskoisin, että suunnitelmaa voisi toisella tavalla toteuttaa pysyvä ohjaaja tai ollessaan tuttu oppilaille. Tuokio lähti liikkeelle siitä, että kun minut esiteltiin oppilaille, avasin tilanteen viittaamalla oppilaiden pöytäkeskustelua aamiaisen aikaan. Olin seurannut sivusta keskustelua norsun ja etanan nopeuskilpailusta. Eräs oppilaista oli miettinyt, voittaisiko etana sittenkin norsun kilpailussa maaliin pääsemisestä, jos olisi ollut tarpeeksi lähellä maaliviivaa. Tämän halusin tuoda esimerkkinä miettimisestä ja pohtimisesta, jota juuri käytäisimme menetelmänä riidan ja sovinnon kysymyksissä. Alkutietona vielä sen verran, että oppilaat olivat juuri aloittaneet esikoulun tänä syksynä ja esikoulunkin toimintatavat olivat heille vielä uusia. Viittaan tällä lähinnä esikoulutehtäviin, joita ei ole aiemmilla ryhmillä.

Jatkoin oppilaiden parissa pohtien mitä kysymys-sanoja oli olemassa, millä tavalla voisi siis kysyä eri asioita. Henkilökuntaan kuuluva opettaja oli aiemmin

kehottanut oppilaita kysymään ääneen mikä minun nimeni on. Tähän viitaten kysyin olisiko muita kysymyksiä tai kysymyssanoja, joita oppilaat voisivat keksiä. Hieman hämmästyin siitä, että oppilaat olivat aivan hiljaa eivätkä keksineet kysyttävää tai kysymyssanoja. Johtuiko se siitä, että he eivät kehdanneet vai siitä, että he kerta kaikkiaan eivät tienneet muita kysymyssanoja, jäi arvailun varaan. Itselleni jäi kuitenkin vaikutelma, että oppilaat olivat hieman vieraantuneet miettimisestä ja kyselemisestä. Tässä vaiheessa tiesin, että suunnitelmaa tulisi muuttaa kevyemmäksi kuin aiemmin olin ajatellut. Kerroin oppilaille, mitä minä olin ajatellut kysymyssanoilla ja miksi ne ovat tärkeitä, niiden avulla voisi löytää vastauksia mieltä askarruttaviin asioihin.

Seuraavaksi kerroin, että tänään tarkoituksena olisi yhdessä ja pienryhmässä miettiä ja keskustella riidasta ja sovinnon tekemisestä. Ennen sitä kuitenkin lukisin pienen tarinan, joka toivottavasti herättäisi lapset pohtimaan ja keskustelemaan. Sitten kerroin säännöistä, että toisten kuunteleminen oli tärkeää, antaisimme jokaiselle rauhan puhua, emme nauraisi toisille. Minä Huomasin, että eräs oppilas oli hieman levoton eikä meinannut pysyä paikallaan penkillä vaan liikehti puolelta toiselle. Ajattelin, että kysymys voisi olla siitä, että oppilaat eivät olleet vielä esikoulun alettua kovin tottuneet pysymään paikallaan. Kerroin, miksi olisi tärkeää kuunnella, että oppisi kuuntelemaan mitä toinen ajattelee. Pidin pienen puheenvuoron siitä, että esikoulu on harjoittelemista koulua varten ja koulussa sitten tulisi jaksaa istua paikallaan ja tehdä tehtäviä. Kyseinen oppilas sanoi, että hän haluaisi mieluummin leikkiä. Kerroin ymmärtäväni leikkihalun ja tuokion jälkeen he pääsisivät leikkimään. Kerroin, että he pääsisivät myös taiteilemaan. Samalla ajattelin, että leikillä toteutettuna samainen riidan ja sovinnon aihe voisi olla innostavampi, mikä olisikin hyvä ottaa pohdintaan ja kehitystyöhön mukaan. Toisaalta ajattelin, että kaiken ei tarvitsisi olla leikin vaatteisiin puettuna, olihan kysymyksessä varsin vakavat aiheet. Oppilaille tuli selväksi, mitä tehtäisiin, aluksi kuunneltaisiin tarina, sitten keskusteltaisiin pienryhmissä, jonka jälkeen ryhmät tekisivät yhteisen työn aiheesta. Tämän jälkeen työt esiteltäisiin ja niistä keskusteltaisiin, johon tuokio sitten loppuisi.

Seuraavaksi jaoin oppilaat kolmen-neljän hengen ryhmiin. Paikalla ollut ohjaaja vinkkasi, ketkä olisi syytä laittaa eri ryhmiin, ettei syntyisi levottomuutta. Tällä hän tarkoitti sitä, että kaverukset eivät mielellään samaan, sillä he voisivat alkaa toistensa kanssa touhuamaan ja keskittyminen tehtävään herpaantuisi. Samaten ryhmissä syntyisi kuppikuntia, joka ei olisi ryhmän yhteisen tekemisen kannalta mielekästä. Kun ryhmät olivat jaettu, pyysin oppilaita olemaan hiiren hiljaa ja kuuntelemaan tarinaa. Luin ohessa olleen tarinan. Huomasin, että aina kun tarinassa tuli kysymys, oppilaat halusivat vastata siihen. Alkuperäinen ajatus siitä, että aluksi kuunneltaisiin koko tarina, jonka jälkeen oppilaat ryhmissä pohittisivat tarinan virittämiä kysymyksiä (yhtä kysymystä), muuttui sen verran, että pysähdyimme hetkeksi yhdessä kunkin kysymyksen äärelle. Tämä olisi hyvää harjoitusta työskentelytavasta asian äärellä. Otimme lyhyet puheenvuorot kysymyksistä, en kaikilta, vain niiltä jotka halusivat vastata. Kysymys siitä, tulisiko jokaiselta kysyä mielipidettä, mielestäni omaehtoisuus ja siihen kannustaminen olisi menettelytapana parempi kuin väkisin vastaaminen.

Siihen kohtaan tarinaa, jossa piti päättää mitä leikkiä leikittäisiin, eräs oppilas antoi pian mielestään reilun vastauksen, että kaikkien leikkiä. Keskustelu siitä, missä järjestyksessä tulisi leikkiä ja entä jos aikaa olisi vain yhdelle leikille, jäi ratkaisematta. Aina ei filosofisessa pedagogiikassa löydykään suoria vastauksia, tärkeintä on, että lapset jäävät miettimään asioita. Luin, mihin ratkaisuun tarinassa päädyttiin. Ajattelin, että lapset unohtaisivat keskustelun tai kysymyksissä käytetyn ajan jälkeen, mitä tarinassa oli tapahtunut siihen mennessä. Näin ei kuitenkaan käynyt, erityisesti myönteisesti huomioin, että erään hieman osallistumattoman lapsen kohdalla, jonka oletin unohtaneen tapahtumakulun, vastasi tarkasti muistaen mitä olin lukenut. Sen olen oppinut lasten kanssa työskennellessä, että he hämmästyttävät aina ja omat ennakkoluulot karisevat.

Huomasin, että loppua kohden tarinaa kahdessa kuulijassa syntyi liikehdintää, he selvästi olisivat jo halunneet toimintaa. Ajattelin tämän osin johtuvan siitä, että eivät olleet vielä tottuneet istumaan paikoillaan pitkiä aikoja. Tarinani ei tosin mielestäni ollut pitkä, mutta kenties liian pitkä vielä heille. Tai sitten tarinassa voisi olla petraamisen varaa, sen tulisin kysymään oppilailta loppukeskustelus-

sa. Tarinan jälkeen annoin ohjeen oppilailla ryhtyä ryhmissä pohtimaan yhtä kysymystä tarinasta tai muuten riitelystä, josta he ryhmissä voisivat alkaa keskustella mitä mieltä he siitä olisivat. Keskustelun pohjalta he tekisivät taiteellisen työn käytettävissä olevilla välineillä.

Ryhmiin oli hankalaa miettiä kysymystä ja huomasin, että kuunteleva ote voisi toimia ja annoin lapsille kysymyksen: mitä heille tulee mieleen asiasta? Kävi niin, että tunteet tulivat esille ja yhdessä ryhmässä yksi oppilaista syytti toista kiusaamisesta. Kyseinen oppilas kertoi itku silmässä toisen lapsen tönineen häntä. Tämä toinen oppilas oli hieman ihmeissään ja näytti siltä, että hän ei ollut tarkoittanut tekoaan kiusaamiseksi. Alkuidea ryhmän keskinäisestä keskustelusta osoittautui tällä kertaa soveltumattomaksi ja ryhdyimme keskustelemaan kiusaamisesta yhdessä. Sovimme, että puhuisimme vain yksi kerrallaan ja kuuntelisimme toisiamme. Tarkoitus oli tällä yhteisellä keskustelulla yhteinen pohdinta ja toistemme ajatusten, tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen. Samalla halusin, ei syyttelyä vaan anteeksipyyntöä ja anteeksiantoa, ymmärrystä toisen tilalle, sopimista, miten jatkossa toimitaan.

Pyysin kiusaamista kokenutta lasta kertomaan, mikä tilanne tai tapahtuma oli saanut tällaisen kokemuksen aikaan. Lapsi kertoi tönimisestä ja vihjailuista. Tekijäksi nimetty kuunteli hieman hämillään, näytti siltä, kuin hänen motiivinsa olisivat olleet toiset kuin mitä kiusattu ne tulkitsivat. Päädyimme keskustelussa siihen, miten välillä tulkitsemme toinen toisiamme virheellisesti tai emme aina tiedä, miltä jokin teko tai sanominen voi toisesta tuntua. On hyvä miettiä, miltä toisesta jokin asia tuntuu. Jos todella on tahallaan pahoittanut toisen mielen ja vaikka vahingossa, on syytä pyytää anteeksi ja selvittää omaa tekoaan. Keskustelimme hieman tykkäämisestä ja huomioimme, että jos yksi pitää jostakin asiasta, se ei tarkoita, että kaikki siitä pitäisivät. Kun molemmat osapuolet, niin kiusattu kuin kiusaaja saivat kertoa mitä halusivat, aistin molemmilla osapuolilla lähentymistä ja ymmärrystä toistensa selityksille. Tämä muodostui tärkeäksi havainnoksi, oli erittäin tärkeää antaa puheenvuoro ja mahdollisuus lapsille kertoa mitä he ajattelivat.

Yhteenvedona keskustelusta kerroin lapsille mielestäni sen mihin olimme tulleet: Kun sanoo tai tekee jotain omasta mielestään kivaa, se ei välttämättä ole kivaa toisen mielestä. Usein havahdumme siihen, että emme oikeastaan tiedä toisen ajatuksista ja kuinka tärkeää on kuulla ja kuunnella toista. Sen me olimme tänään havainneet, kun niin oppilas x ja oppilas y keskustelun jälkeen ymmärsivät paremmin toistensa ajatuksia, oppilas x ei ollut tiennyt, että teko voisi tuntua toisesta niin pahalta kuin tuntui. Toisaalta oppilaalle y valkeni, että oppilas x ei ollut tarkoittanut tekoaan, tönimistä kiusaamiseksi, vaan halusi kiusoitella hausalla tavalla. On tärkeää miettiä asioita toisenkin kannalta. Mielessäni yksi keskeinen tavoite oli riidan ja sovinnon kysymyksissä se, että lapset miettivätkin asioita toistensa kannalta, miltä jokin teko tai asia tuntuu toisesta. Tähän tällä lyhyehköllä keskustelutuokiolla mielestäni jo päästiin.

Seuraavaksi lopetin keskustelun siihen ja sanoin, että nyt ryhmät voisivat tehdä vapaavalintaisen taiteellisen työn käydystä keskustelusta tai mitä ryhmällä oli asiasta tullut mieleen. Ajatuksena oli, että ryhmät saisivat valita välineen millä tekee ja että ryhmätyön ideana oli yhteistyö, yhdessä tehtävä työ, joka laittaisi lapset keskenään tekemisiin. Kävi kuitenkin niin aiemmasta suunnitelmasta poiketen, että paikalla ollut henkilökunnan edustaja, lasten ohjaaja sanoi varsin suorasukaisesti lapsille, että jokainen tekee oman työn ja se tehdään sormiväreillä. Tämä hämmästytti kun hän ei ollut asiasta minulle mitään kertonut tai keskustellut. Näin lasten oma osallisuus välineen valinnassa ja yhteistyöajatus keskusteluineen taiteellista työtä tehdessä jäi pois. Lapset saivat tehdä kukin oman työnsä, mikä sinänsä oli puolusteltavissa myös. Ennen taidetuokiota olin myös ajatellut, että lapset olisivat päässeet tässä kohdin ulos liikkumaan, mutta tämäkään ei soveltunut ryhmän työntekijälle, koska ulkona ei olisi valvojaa ja hän ei ollut valvonnasta sillä hetkellä innostunut. Hän halusi jatkaa taidetuokiolla saman tien. Olimme jo reilun tunnin verran olleet aiheen parissa ja ymmärsin hyvin, jos lapset halusivat hengähdystauon. Jatkoimme taidetuokiolla.

Jokaiselle jaettiin sormivärit ja valkoinen piirustuslehtiöpaperi. Lapset eivät aikailleet työhön ryhtymisessä, samalla heräsi iloisia huomioita värien sekoittumisen aikaansaamista uusista väreistä. Lapset eivät ilmeisesti vielä olleet kokeil-

leet värien sekoituksia ja tietoa miten pääväreistä saadaan muita värejä. Osa lapsista näytti iloisina erivärisiä sormiaan. Osa pojista näytti piirtelevän tappelukuvia hahmoineen, tytöillä ei tällaisia hahmoja ollut. Työt saatiin valmiiksi ja seuraavaksi olisi keskustelun aika töistä. Kun alkuperäinen ajatus vain muuttamasta ryhmätyöstä muuttui siihen, että jokaisella lapsella oli oma työ, jokaisen työ tuli esitellä ja tekijä saisi kertoa ajatuksiaan siitä. Valokuvasin työt ja tarkoitukseni oli liittää osia töistä tähän, lapsilta lupa kysyttiin, mutta vanhemmilta ei ajanpuutteen vuoksi lupaa ehditty saada, eli töitä ei voitu tähän liittää. Työt olivat varsin värikkäitä ja jokaisessa työssä oli selkeä ajatus kertoman mukaan, mitä lapset halusivat työssään kuvata. Töissä oli usein erilaisia aiheita ja asioita, ei vain yhtä. Lapsilla olikin mielestäni havaintojeni mukaan mukavaa kertoa töistään, kukaan ei häpeillyt tai nolostellut töitään. Töistä keskustelu oli mielestäni kullekin tekijälle tärkeää, että nimenomaan tekijä sai valottaa töitään, usein töistä ei olisi voinut ilman kertomista tietää mitä työ esittää tai haluaa välittää. Kertomukset olivat oleellinen osa tuokiota riidasta ja sovinnosta vaikka kaikissa töissä ei teemaan otettu suoraan kantaa eli kaikki eivät riitelystä tai sovinnosta tehneet töitään, kun tiedustelin, millä tavalla tekijän kertoma ja esittämä työ liittyi riitelyyn tai sovinnon tekemiseen. Kun kaikki olivat saaneet kertoa töistään, siirryin lopetusvaiheeseen, jolloin kiitin lämpimästi osallistumisesta ja keräsin palautteet oppilailta ja paikalla olleelta esikouluryhmän työntekijältä. Erityisesti pidin jonkinlaisena hämmästyksenä ja suuret kiitokset ansaitsevana suorituksena, että lapset olivat jaksaneet tehdä töitä niinkin pitkään ilman minkäänlaista taukoa.

7.1 Palaute ja arviointia

Kirjallista palautetta lapsilta en voinut saada, koska moni esikoululainen ei vielä osannut kirjoittaa kuin oman nimensä. Kysyinkin, mitä lapset olivat tykänneet, mistä he pitivät ja mistä eivät. Kerroin, että minun olisi tärkeää tietää tämä, jotta voisin tehdä asioita paremmin. Lapset eivät olleet enää pitkä rupeaman jälkeen kovin innokkaita palautteen antajia, he sanoivat vain, että ”Ihan kivaa”. Kun kysyin, mikä ei ollut kivaa, he eivät vastanneet mitään. Kysymykseen mitä he pitivät tarinasta, kukaan ei halunnut sanoa sen kummempaa. Yritin tiedustella hie-

man tarkemmin, mitä tuo ihan kivaa tarkoitti, mikä oli ollut kivaa. Yksi sanoi, että juttelu oli ollut kivaa ja maalauskin. Lasten palautteen niukkuuden pohjalta oli hyvin vaikeaa tehdä johtopäätöstä miten muuttaisin tuokiota. Toisaalta palautteen antamiseen varmasti vaikutti, että lapset olivat olleet niinkin kauan ilman taukoa ja halusivat päästä ulos.

Henkilökuntaan kuuluvalla esikouluryhmässä olevalta ohjaajalta kysyin kirjallisesti nimettömänä palautteen (Liite 1.) Kysymysrunko seurasi tuokion vaiheita ja pyrin saamaan palautetta kustakin vaiheesta sekä oli mahdollisuus vapaaseen sanaan ilman kiinnittymistä vaiheisiin. Huomasin, että kun tilaisuus muuttui ryhmätöiden osalta, olisi kysymyspalautteenkin pitänyt muuttua tilaisuuden mukaan. Olin tehnyt palautelomakkeen aiemmin, ja tässä uudessa tilanteessa se oli osin vanhentunut. Lasten keskustelusta riitelystä ja sovinnon tekemisestä vastauksena oli, että keskustelussa oli ”mielenkiintoa, kyselyä kovin”. Tarinan osalta palaute oli ”lapset kuuntelivat jonkin aikaa, mutta tuli levottomuutta.” Loppukeskustelusta palautteen antaja kirjoitti muistavansa kommentin, että ”täytyy pyytää anteeksi ja sopia riidat heti, eikä kyräillä.” Vapaaseen sanaan ja kehittämisehdotuksiin palautteen antaja vastasi ”en osaa sanoa.” Kysymykseen siitä, voiko sanoa lasten pohtineen, miettineen ja vaihtaneen ajatuksia riidasta ja sovinnon tekemisestä, vastaus oli, että ”kyllä lapset pohtivat, mutta eivät osanneet sanoa miten.” Tämä vastaus herättää tekijässä kysymyksiä, mitä vastaaja on tarkoittanut, sillä oma lähtökohtani ei suinkaan edellytä lapsilta sen pohtimista, miten he asioita pohtivat.

Omien havaintojeni pohjalta lapset haluavat keskustella asioista, he olivat sitoutuneita työskentelyyn kaiken kaikkiaan. Herpaantumista huomasin tarinan kohdalla ja aloinkin miettiä olisiko tarina liian pitkä, olisiko siinä kenties liikaa kysymyksiä. Palautteen ja havaintojen pohjalta tarinaa voisi selkeyttää ja poistaa kysymyksiä. Toimintatuokio ei sujunut suunnitelmien mukaan, mikä tulikin todetuksi lapsifilosofian lähdekirjallisuudessa, keskustelu elää ja hakee suuntia. Samoin yllätyksiä tuli tilaisuuden organisoinnin suhteen. Ehdottomasti tauottaisin tilaisuutta luontevasti siirtymävaiheissa ainakin yhden kerran. Esikouluikäiset kaipaavat toiminnallisuutta ja liikkumista. Olin kuitenkin kaiken kaikkiaan

tyytyväinen tilaisuuden antiin, lapset olivat saaneet esimakua filosofisesta pedagogiikasta ja he olivat saaneet ilmaista ajatuksiaan tärkeästä teemasta. Koin, että lapset olivat läsnä ja halusivat keskustella asiasta. Tärkeää olisi tehdä tätä useimmin, totuttaa lapset tämän kaltaiseen pohtivaan työskentelyyn. Tähän ei yksi tuokio riitä, vaan edellyttää pidempiaikaista paneutumista, sisään ajamista.

Mielestäni filosofisella pedagogiikalla on tärkeä sija ja mahdollisuus käsitellä vaikeita ja arkoja aiheita, kuten riitelyä ja kiusaamista. Uskon kokemuksen pohjalta, että nimenomaan riidan ja sovinnon aihepiiriin on löytynyt filosofisessa lähtökohdassa toisenlainen keino käsitellä hankalia asioita lasten kanssa. Seuraava askel olisi toteuttaa tätä ohjelmaa pidempiaikaisesti ja tehdä tutkimusta, onko tästä työskentelytavasta ollut apua ja hyötyä lapsille ja kuinka sen hyödyn mittaisi.

7.2 Soveltuvuus ja käyttömahdollisuudet lapsidiakoniassa

Seuraavassa pohditaan hieman filosofisen pedagogiikan ja lapsidiakonian yhteyttä, koska diakonin tehtäväkentässä lapsidiakonia, hädänalaisten lasten auttaminen, on oma alueensa. Filosofisella pedagogiikalla ja lapsidiakonialla on samankaltaisia ajattelutapoja lapsen näkemisessä, kuten lapsen persoonan eheyden ja kasvun tukeminen, oleminen hänen puolellaan. On toki myös eroavaisuuksia, mutta näen valtavat mahdollisuudet näiden kahden yhdistämisessä. Lapsidiakonia on lasten rinnalle asettumista hädän hetkellä, turvallisuuden, ymmärryksen ja itsensä hyväksymisen hengen luomista lapsille (Mattila 2003, 15). Lapsidiakonia on eri asia kuin lapsityö, jossa lähtökohta on hengellinen kasvatus aikuisilta lapsille. Lapsidiakoniassa on lähtökohtana lapsi, hänen tarpeensa ja tunteensa, niiden näkeminen ja kuuleminen, persoonan hyväksyminen ilman ehtoja ja suoritteita. Persoonien tasavertainen kohtaaminen on oleellista, sillä näin aikuinen ei ohjaile ja näe lasta vain omista tarpeistaan ja tunteistaan käsin. (Mattila 2003,16; Jääskeläinen 2002, 196.)

Lapsidiakonia on enemmänkin filosofia ja ajattelutapa lapsen näkemisessä ja kuulemisessa kuin työmuoto, sillä kaikissa lasten kohtaamisissa oli työmuoto mikä tahansa voi toteuttaa lapsidiakoniaa. Melkeinpä se on edellytys minkä tahansa työmuodon toimivuuden arvioimiseksi. Mikäli työmuodossa ei kuulla tai nähdä lasta hänen tarpeistaan ja tunteistaan lähtöisin, ei työmuodolla ole arvoa (Mattila 2003,16,23). Lapsidiakoniassa on tärkeää myös jatkuvuus ja luottamuksen rakentaminen lapsiin, yksittäisillä tapahtumilla, retkillä tai toiminnoilla ei Mattilan (2003, 24) mukaan tällaista luottamusta voi saavuttaa.

Olen hyvinkin samaa mieltä siitä, että kaikessa lapsityössä ollakseen auttavaa, tulee lasta kuunnella aidosti ja nähdä hänet tasavertaisena persoonana. Lapsi tarvitsee aikuiselta hyväksyntää sellaisenaan, ilman suoritteita. Mattila (2003, 30-31) asetti tämän niin tärkeäksi, että hän näkee aikuisen ahdistuksen ja riippuvuuksien johtuvan tästä lapsena koetusta tunteiden ja tarpeiden kuulemisen kieltämisestä, jolloin lapsi alkaa epäillä ja torjua näitä tunteitaan ja tarpeitaan. Selviytymiskeinoina voivat olla aikuisena erilaiset riippuvuudet, jotka tuovat helpotusta tähän itsensä kieltämiseen. Tämä itsensä kieltäminen ja haavoittuneisuus kantavat usein seuraaville sukupolville, sillä kuinka voisi hyväksyä oman lapsensa sellaisenaan, jos itseä ei ole hyväksytty. (Mattila 2003, 40.)

Siksi tämän kierteen katkaiseminen on tärkeää ja lapsidiakonialla on suuri mahdollisuus auttaa lasta. Yksikin hyväksyvä ja lasta kuunteleva aikuinen riittää pelastamaan lapsen. Riippuvuuksien hoidossa ja auttamisessa ei auta järkisyys, sillä useat riippuvaiset tietävä toimintansa tuhoisuuden, ratkaisu löytyy nimenomaan tunteista ja tarpeista, niiden ehdoilla hyväksymisestä ja uudelleen löytämisestä. Siihen havahtumisessa, että oma toiminta ja erityisesti suhtautuminen omiin lapsiin voi olla itsensä hyväksymisen todistelua, ei aitoa lapsilähtöistä kuuntelua. (Mattila 2003, 19.) Itsetunto on nimenomaan itsensä tuntemista tunteineen ja tarpeineen, niitä ei tarvitse muilta kysellä. Itsevarmuus on taas suoriutusvarmuutta, että kyllä pärjään. Nämä kaksi ovat eri asioita. Itsevarmalla voi olla heikko itsetunto, sillä kysymys on eri asioista. (Mattila 2003, 30.)

Filosofinen pedagogiikka on keskeisesti lapsen ajattelutaitojen kehittämistä. Kun ajattelutaidot kehittyvät, lapsi kokee onnistumista ja itseensä luottamista. Edelliseen itsetunto sekä itseluottamus erotteluihin viitaten filosofisella pedagogiikalla voinee sanoa olevan erityinen merkitys itseluottamuksen kehittymisessä. Kasvaako tästä myös itsetunto, eli oppiiko lapsi filosofisen pedagogiikan kautta hyväksymään itsensä tunteineen ja tarpeineen? Tämä on avainkysymys, mikäli mittapuuksi halutaan ottaa Mattilan (2003, 16) esittämä lapsityön arvomitari sen perusteella, miten lapsityömuoto voi vastata lapsen aitoon näkemiseen ja kuulemiseen.

Filosofinen lapsipedagogiikan lähtökohta on humaani, kaikille ihmisille kuuluva oikeus kehittyä omana itsenään, tähän kuuluu oman ajattelun kehittäminen (Tomperi & Juuso 2008, 45–47). Niin aikuisille kuin erityisesti lapsille, on suotava oikeus ilmaista itseään, ajatuksiaan. Lapsella on täysi ihmisarvo aikuisen rinnalla, ja vieläpä hänellä on erityinen ihmettelyn ja luovan mielikuvituksen lahja, mikä jossain vaiheessa voi katsoa aikuisilta sammuvan. Kun lapsi kokee, että hänen ajatuksiaan kuunnellaan eikä häntä mitätöidä, hänen itsetuntonsakin kasvaa sitä kautta, että hänet kuullaan ja hänen ajatuksensa hyväksytään.

Mikäli haluaa karkeaa jaottelua lapsidiakonian ja filosofisen lapsipedagogiikan välillä auttamistyössä tehdä, on se jaottelu järkeen, mikä filosofiaan liitetään sekä tunteisiin ja tarpeisiin, mikä lapsipedagogiaan liitetään. Filosofiasa voidaan ajatella keskittyvän järjen kuuntelemiseen, lapsidiakoniassa tunteiden ja tarpeiden kuuntelemiseen. Tämä jaottelu on keinotekoinen siinä mielessä, että filosofiasa otetaan huomioon tunteet ja tarpeet, niille ei suinkaan olla sokeita. Järki ilman tunteita on kauhistus. Filosofiasa on tiedetty klassisesta ajasta lähtien, että ihmiset puhuvat erilaisista tunteista ja tarpeista, arvoista käsin. Järjen taustalla ovat erilaiset tarpeet ja tunteet, motiivit. Toisin sanoen järki on sidoksissa tunteisiin ja tarpeisiin. On eri asia puhua vaikkapa lapsista, jos motiivina on oma menestys tai arvona lapsen näkeminen eriarvoisena kuin jos motiivina on lapsen oikeuksien toteutuminen sinänsä ja tasavertaisuus. Filosofialla on pyritty torjumaan epäaitoja ja tunnistamaan erilaisista motiiveista lähtöisin olevia vaikuttamispyrkimyksiä, ihmisen harhauttamista (Gregory 2009, 11).

Korkea tavoite on mielestäni niin lapsidiakoniassa kuin lapsifilosofiassa sama: lapsen puolustaminen ja mahdollisuuden antaminen kehittyä omana itsenään, ajatteluineen, tunteineen ja tarpeineen. Lapsifilosofia haluaa välittää lapsille toisesta välittämisen arvoja. Lapsifilosofia korostaa ajattelupuolta ja lapsidiakonia tunne- ja tarvepuolta, kaikkia näitä tarvitaan kokonaisvaltaisessa kehittymisessä. Lapsifilosofia ei voi onnistua, ellei tunne- ja tarvepuoli ole kunnossa, jos lasta ei aidosti kuulla. Lapsifilosofiaa voidaan toteuttaa ja mielestäni se nimenomaan edellyttää lapsidiakonista tasavertaista työtettä. Viimeisenä tekijänä kaaneettina tähän ajattelun, tunteiden ja tarpeiden keskinäiseen suhteeseen voi sanoa, että vaikka ne ovatkin keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa, ajattelun avulla tunteet ja tarpeet tulevat ymmärretyiksi. Lapsifilosofialla on siis tässäkin erityinen roolinsa itsensä hyväksymisen välineenä. Lapsidiakonian suuri rikkaus on siinä, että se antaa erityistä herkkyyttä sille, että ei vain toimita vääränlaisista lasta alistavista tai välineellisistä motiiveista käsin.

Suunniteltua toimintatuokiota voi hyvin täydentää lapsidiakonian lähestymistavoilla. Lapsen tunteet ja tarpeet ovat alati läsnä tuokiossa ja niitä tulee kuunnella. Lapsifilosofia pyrkii tuomaan ajattelun mukaan tunteiden ja tarpeiden käsitteelyyn, saamaan lapsen kuuntelemaan tunteitaan ja tarpeitaan sekä auttaa lasta pukemaan niitä sanoiksi, jolloin niiden käsittely helpottuu. Lapsifilosofinen pedagogiikka on kuin kätilönä olemista, jossa lasta autetaan itse ajattelemaan, kukaan toinen ei voi ajatella toisen puolesta. Lapsidiakoninen lähestymistapa on erityisen tärkeää tässä toimintatuokiossa, sillä kysymyksessä on arka tunteita herättävä aihe, kuten riitely ja kiusaaminen. Näissä tilanteissa itsensä hyväksyminen on koetuksella, kun ulkopuolelta voi tulla kritiikkiä. Erityisesti lapsilla voi herätä hyvinkin henkilökohtaisia tuntemuksia ja kokemuksia aivan perheen sisältä. Lapsidiakoninen ote, herkkyyys, kunnioitus, aito kuuntelu ja korrektius ovat silloin erityisen tarpeellisia.

Lapsidiakoniassa voidaan käyttää puolestaan lapsifilosofista otetta, jolla toivon mukaan hädänalainen lapsi saa uskoa ja varmuutta omalle olemassaololleen pystyvänä ja kykenevänä ajattelijana ja ihmisenä, jonka ajatuksia ei vähätellä tai

mitätöidä. Lapsen ajatuksista ollaan kiinnostuneita ja häntä autetaan ilmaise-
maan ajatuksiaan. Järki auttaa ottamaan etäisyyttä kirveleviinkin kokemuksiin.
Myös tunteista ja tarpeista voidaan keskustella filosofisesti ajatuksia vaihtamalla
ja keskustelemalla. Esimerkiksi tunteiden ja tarpeiden taustalla olevia tekoja,
tapahtumia tai sanoja voidaan pohtia asiallisesti ja miettiä mahdollisia keinoja
ongelmien ratkaisemiseksi tai lieventämiseksi. Keskustelu on oiva apuväline
tähän. Tämä toimintatuokio on siinä mielessä myös lapsidiakoniaa, että siinä
pyritään auttamaan lasta hädässä, kun syntyy repiviä riitoja ja kiusaamista.

8. POHDINTAA

Tässä työssä on käsitelty filosofista lapsipedagogiikkaa ja sen käyttöä tuotekehittelyssä, toimintatuokion valmistelussa, suunnittelussa ja toteutuksessa esikoululaisille. Teemana ovat olleet riidan ja sovinnon kysymykset. Taustaineistoa ja teoriaa riidan ja sovinnon kysymyksissä on otettu mm. Raamatusta, filosofisen pedagogiikan piiristä, päiväkotihavainnoista sekä konfliktin hallintakirjallisuudesta. Tarkoituksena on ollut laatia esikoululaisille käytännöllinen toimintatuokio alkutarinoineen, keskusteluineen, jonka avulla he voivat kehittää omaa ajatteluaan, vuorovaikutusta sekä ongelmankäsittelykykyään toisiaan arvostaen ja kunnioittaen. Näillä on laajempi merkitys hyvän ilmapiirin ja hengen luomisessa oppimisyhteisössä, osallisuudessa voimistumisessa yhteisiin ja yksityisiin asioihin sekä erilaisten mielipiteiden ja näkemysten sietämisessä ja arvioimisessa. Ajattelutaitojen kautta kynnys käyttäytyä epäeettisesti kasvaa ja kiusaaminen vähenee moraalisten ja eettisten ajattelutaitojen kehittyessä. Tästä tulisivikin tehdä lisätutkimuksia. Tällä tiellä tämä on pieni askel riitojen ja kiusaamisen vähenemisen suuntaan.

Kokemuksen kautta suunnitelmaa voidaan tarkentaa ja muuttaa sen mukaan, mikä ryhmille näyttää toimivan. Teoria ja suunnitelma vaativat käytäntöä, sillä käytäntö toimii teorian ja suunnitelman koetinkivenä; se mikä näyttää hyvältä paperilla, ei välttämättä ole sitä käytännössä. On ollut mielenkiintoista lukea kirjallisuutta filosofisen pedagogiikan, kysymysten teon silmälasein. Usko filosofian voimaan lapsilla on vahva. Sen vahvuutena ovat joustavuus sen mukaan, mitä kysymyksiä herää, tiellä olemisen tärkeys ilman pakonomaisia vastauksia. Vastauksia haetaan, mutta ne eivät ole ensisijaisia pedagogisessa mielessä. Näin oikeassa olemisen taakka helpottuu ohjaajilla ja opettajilla, pallo on oppijoilla itsellään. Filosofia on kaikkien etuoikeus, eritoten lasten.

Lapsi ja filosofia on yhdistetty kysymysten teon suhteen. Lapsilla on jotain selaista aitoa kysymyksillä ihmettelyä, halua muuttua ja kehittyä ymmärryksensä, mitä on sanottu aikuisilta puuttuvan. Lapsella on erityinen, intensiivinen ja

välitön kokemussuhde todellisuuteen. Antiikin Kreikassa sanottiin lapsilla olleen Aion -voima puolellaan. Jos Kronos on liikkuva aika, Aion on ajan välitön kielen pilaamaton kokeminen. Aion on ikuisuus ja kohtalo, johon lapsilla on suora pääsy. Tästä syystä lapsia on arvotettu suuresti Antiikin aikana Aionin todellistumana. (Kohan & Kennedy 2008, 131.) Filosofiaa lapsille -ohjelman (P4C) taustavaikuttajana ovat olleet pragmatistit, jotka arvostavat kokemuksen ensisijaisuutta. Näin aikuisten tulisi arvostaa lapsia vähintäänkin tasavertaisina, mielestäni erityisinä maailman kokijoina, se on heille kuuluva ihmisarvo. Jotain samaa on mielestäni Jeesuksen sanoissa, kun hän sanoi lapsilla olevan pääsyn taivasten valtakuntaan. Lasten arvo tulisikin nousta yhteiskunnassamme. Filosofia ja lapset kuuluvat keskeisesti yhteen ja aikuiset voivat oppia suuresti lapsilta heidän kysymyksistään. On suuri tragedia, jos lapsilta tukahdutetaan päivähoitojärjestelmässä se halu ja voima kyselemiseen ja filosofiaan, mikä heillä on luonnostaan. Aion portti suljetaan väkivalloin, kuten Kohan (Kohan & Kennedy 2008) toteaa

Riidan ja sovinnon kysymykset ovat olleet tärkenä mielessä sen takia, että sovinnollisuus on arvo sinänsä, riita ja kiusaaminen ovat siitä ikävä poikkeus, jotka loukkaavat mahdollisuuksia ymmärtää paremmin toisiamme ja itseämme maailman kokijoina. Käytännöllisessä tuotteessa on aina teoria takanaan, tässä se on filosofinen pedagogiikka. Vaikka riidan ja sovinnon tematiikka voidaan nähdä teoreettisina kysymyksinä, on niillä erityisen merkittävä rooli käytännön elämässä, myös lasten parissa. Kiusaamisen ehkäisy ja toistemme parempi ymmärrys luo pohjaa myös demokratia- ja yhteiskuntataidoille.

Ammatillisessa mielessä tämä opinnäytetyö on tuonut uutta tietoa ja välineistöä toimia niin lasten kasvatukseen kuin diakoniankin kentällä. Olen joutunut pohtimaan syvästi omia lähtökohtiani ja arvojani, miltä pohjalta työtäni sosiaalialalla teen. Nämä arvot kulminoituvat ihmisen ja elämän kunnioittamiseen, auttamisen tärkeyteen, mahdollisuuksien avaamiseen ja toivoon.

Työtä tehdessä riidan ja sovinnon kysymyksissä huomasin palaavani siihen oleelliseen asiaan, mikä Raamatussa nostetaan Jeesuksen sanoin tärkeimmäk-

si, eli rakkauteen. Rakkaudella on suuri voima paremman maailman saavuttamiseksi ja ihmissuhteiden vaalimisessa. Vaalikaamme siis rakkautta itsessään, päivähoitotyössä ja riidan ja sovinnon kysymyksissä.

9. LÄHTEET

- Aristoteles 2009. Retoriikka ja runousoppi. Osa IX. Gaudeamus Classica-sarja 2009. Helsinki: Gaudeamus.
- Asetus lasten päivähoidosta 1973/239, 16.3.1973. Viitattu 26.7.2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730239>.
- Brotherus, Annu 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Väitöskirja. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltava kasvatustiede. Tutkimuksia 251. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Cacciatore, Raisa 2007. Aggression portaat. Helsinki: Opetushallitus.
- Cebas, Esther; Moriyón, Felix García i.a. What we know about research in philosophy for children? SOPHIA. Viitattu 6.8.2012.
[http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research\[1\].pdf](http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research[1].pdf).
- CPSV i.a. Reach In, Reach Out, Reach Over: A Conflict Management Pilot Program in North Carolina. Center for the Prevention of School Violence. Viitattu 7.8.2012.
http://www.ncdjdp.org/cpsv/conflict_management.html.
- Creducation i.a Understanding Conflict Management. Viitattu 7.8.2012.
http://www.creducation.org/resources/conflict_management/index.html.
- Diakonia ja yhteiskuntatyö 2010. Meidän kirkko – Välittävä yhteisö. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon diakonian ja yhteiskuntatyön linjaus 2015. Viitattu 23.7.2012. <http://sakasti.evl.fi/>.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. 5.painos. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Katsauksia ja aineistoja 17.
- Dunderfelt, Tony 1997. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiin kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Gospic, Katarina; Mohlin, Erik; Predrag, Peter; Fransson, Petrovic; Johansson, Magnus ; Ingvar, Martin 2011. Limbic Justice—Amygdala In-

- volvement in Immediate Rejection in the Ultimatum Game. *PLoS Biol* 9(5). Viitattu 3.8.2012.
<http://www.plosbiology.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pbio.1001054#s2>.
- Gregory, Maughn 2007. Thirty Years of Philosophical and Empirical Research in Philosophy for Children: An overview. *Diotime: Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 34:July, 2007, 1–13.
- Gregory, Maughn 2009. *Filosofiaa lapsille & nuorille*. Tampere: Niin & näin. Helsingin yliopisto i.a. Helsingin yliopiston käytännöllisen filosofian opinto-opas 2011-2012. Viitattu 23.7.2012.
<http://www.mv.helsinki.fi/home/harmo/OPAS/kfil.html>.
- Hodges, Ernest V. E.; Boivin, Michel; Vitaro, Frank & Bukowski, William M. 1999. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), Jan 1999, 94–101.
- Jones, Tricia S. 2005. Education That Makes a Difference: Success Stories for Conflict Resolution Educators. *Conflict Resolution Education Connection*. Viitattu 6.8.2012.
http://www.creducation.org/resources/Success_Story_1/index.htm.
- Jones, Tricia S. 2005. Education That Makes a Difference: Success Stories for Conflict Resolution Educators. *Conflict Resolution Education Connection*. Viitattu 6.8.2012.
http://www.creducation.org/resources/Success_Story_1/index.htm.
- Juuso, Hannu 2007. *Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Väitöskirja. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Oulun yliopisto. Oulu.
- Jääskeläinen, Ilkka 2002. *Diakoniatoiminnan muodot*. Teoksessa Riitta Helosvuori, Esko Koskenvesa, Pauli Niemelä, Juhani Veikkola (toim.) *Diakonian käsikirja*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Katekismus 1999. *Suomen evankelis-luterilainen kirkko*. Viitattu 23.7.2012.
<http://www.evl.fi/katekismus/index.html>.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.

- Kennedy, David 2009. Viisi yhteisöä. Teoksessa Maugh Gregory Filosofiaa lapsille & nuorille. Tampere: Niin & näin, 113–124.
- Kirves, Laura & Stoor-Grenner, Maria 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto MLL, Folkhälsan.
- Kuçuradi, Ionna 1998. Yhteiskunnallinen ja globaali oikeudenmukaisuus. Filosofinen aikakauslehti Niin&Näin 3/1998, 14–21.
- Kuntalaki 1995/365, 17.3.1995. Viitattu 26.7.2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950365>.
- Laki lasten päivähoidosta 1973/36, 19.1.1973. Viitattu 26.7.2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>.
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 2000/812, 22.9.2000. Viitattu 26.7.2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812>.
- Lappalainen, Sirpa 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lapsen oikeuksien sopimus SopS 60/1991, 21.8.1991. Viitattu 26.7.2012.
<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>.
- Laverty, Megan 2009. Filosofiaa lapsille filosofisena käytäntönä. Teoksessa Maugh Gregory (toim) Filosofiaa lapsille & nuorille. Tampere: Niin & näin, 103–107.
- Lipman, Mathew 2004. Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical and Creative Thinking. The Australasian Journal of Philosophy in Education, 12 (1), 1–8.
- Lipman, Matthew 1995. Moral education higher-order thinking and philosophy for children. Early Child Development and Care 107 (1), 1995, 61–70.
- Lipman, Matthew 1995a. Kim & Jonna. Ihmettelemme maailmaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Lipman, Matthew 1995b. Elfie-pohdimme yhdessä. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

- Matthews, Gareth B 2005. Filosofisia keskusteluja lasten kanssa. Helsinki: WSOY.
- Mattila, Kati-Pupita 2003. Lapsidiakonian käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- MLL i.a. Lapsen kasvu ja kehitys. 6–7- vuotias. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Vanhempainnetti. Viitattu 26.7.2012.
http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/6_7-vuotias/.
- Mäkinen, Kari 2012a. Kirkolliskokouksen avauspuheenvuoro 7.5.2012. Viitattu 20.7.2012. <https://arkkihiippakunta-fi.directo.fi/arkkipiispa/puheet-ja-kirjoitukset/puheenvuorot-ja-tervehdykset/2012/kirkolliskokouksen-avauspuheenvuoro/>.
- Mäkinen, Kari 2012b. Eurooppalainen kriisi on eettisen perustan testi. Puheenvuoro kirkon EU-neuvottelukunnassa Helsingissä 20.3.2012. Viitattu 20.7.2012. <http://www.evl.fi/arkkipiispa/EU-neuvottelukunta20032012.htm>.
- Mäkitalo, Anna-Riitta; Nevanen, Salla; Ojala, Mikko; Tast, Sylvia; Venninen, Tuulikki & Vilpas, Birgitta (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. Soccan ja Heikki Waris- instituutin julkaisusarja nro 25, 2011.
- Männikkö, Monica; Setälä, Petri; Ojala, Marja & Palmuaro, Marja-Liisa 2011. Lapsen osallisuuden lisääminen kiirettä vähentämällä. Teoksessa Anna-Riitta Mäkitalo; Salla Nevanen; Mikko Ojala; Sylvia Tast; Tuulikki Venninen & Birgitta Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. Soccan ja Heikki Waris- instituutin julkaisusarja nro 25, 2011, 113–119.
- OKM 2012. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tiedote 28.6.2012. Viitattu 26.7.2012.
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html.
- Opetushallitus 2012a. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. 24.07.2012. Viitattu 28.6.2012.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkimintojen_perusteet/esi-

ja_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_uudistamine
n.

Opetushallitus 2012b. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010/27. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy . Viitattu 26.7.2012.

http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf.

Oxford University Press i.a. Definition of conflict. Oxford: Oxford University Press. Viitattu 8.8.2012.

<http://oxforddictionaries.com/definition/english/conflict>.

Perren, Sonja 2000. Kindergarten children involved in bullying: social behavior, peer relationships, and social status. Doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Berne.

Perren, Sonja & Alsaker, Francoise D. 2006. Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. Journal of child Psychology and Psychiatry 47.

Perusopetuslaki 1998/628, 21.8.1998. Viitattu 26.7.2012.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>.

Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos. Helsinki: Kirjapaja.

Salmivalli, Christina. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006a. Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto.

Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 27.8.2012

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006b. Eettiset kysymykset.

KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 27.8.2012

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>

Sharp, Ann Margaret 2010. Nukkesairaala. Tampere: Niin ja Näin.

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. Viitattu 24.7.2012.

http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja.

STM 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Julkaisuja 2002:29. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Strategia vuoteen 2015. Meidän kirkko - osallisuuden yhteisö. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon strategia vuoteen 2015. Viitattu 23.7.2012. <http://evl.fi>.

Strategiamietintö 2007. Meidän kirkko - osallisuuden yhteisö. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon strategiaa vuoteen 2015 laatineen työryhmän mietintö. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon keskushallinto. Sarja C 2007:10. Viitattu 23.7.2012. <http://sakasti.evl.fi/>.

Suomen perustuslaki 1999/731, 11.6.1999. Viitattu 26.7.2012.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731>.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Törrönen, Jukka 2005. Puhetapoja analysoimassa. Rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa Pekka Räsänen, Anu-Hanna Anttila, Harri Melin (toim.) Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–162.

UNESCO 2007. Philosophy - A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Pariisi: UNESCO Publishing. Viitattu 12.8.2012.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>.

Vansieleghem, Nancy & Kennedy, David (toim.) 2012. Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects. Chichester: Wiley-Blackwell Ltd, 1 –13.

Ylhäinen, Marjo 2004. Oikeussosiologia lainopin tutkimuksessa. Teoksessa OPTL:n tutkimustiedonantoja 64. Heidi Lindfors (toim.) Empiirinen tutkimus oikeustieteessä. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, 41–52. Viitattu 3.8.2012.

<http://www.optula.om.fi/Etusivu/Julkaisut/1215523705239>.

LIITE 1: Palautelomake henkilökunnalle.

5.9.2012 Vantaa

Palautelomake henkilökunnalle esikoululaisten toimintatuokiosta liittyen riitelyyn ja sovinnon tekemiseen.

1. Miten kuvaisit:
 - a. Johdantoa aiheeseen?
 - b. Lasten keskustelua riitelystä ja sovinnosta (innostusta, mielenkiintoa jne.)?
 - c. Lasten ryhmissä tapahtuvaa yhteistä luovaa työtä riitelystä?
 - d. Loppukeskustelua
2. Voiko sanoa, että lapset pohtivat, miettivät ja vaihtoivat ajatuksia riidan ja sovinnon teemasta?
3. Mitä muuta haluaisit sanoa? Kehittämisehdotuksia?

KIITOKSIA VASTAUKSISTA!