
**Lasten
vertaissuhteet
varhaiskasvatuksen
työntekijöiden
oppimisen
kohteena**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustiede, varhaiskasvatus
Pro gradu-tutkielma

Terhi Niemenmaa

21.6.2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustiede, varhaiskasvatus

TERHI NIEMENMAA

Lasten vertaissuhteet varhaiskasvatuksen työntekijöiden oppimisen kohteena

Pro gradu – tutkielma, 74 sivua + 7 liitesivua

Kesäkuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden oppimista lasten vertaissuhteista. Tutkimus pohjautuu kehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena oli lisätä yhteistoimintaa esiopetusryhmän vertaissuhteissa. Hankkeessa pyrittiin työntekijöiden reflektiivisen oppimisprosessin kautta löytämään uusia toimintakäytänteitä, jotka parantavat ryhmän yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen toiminta- ja kehittämistutkimus. Tutkimuksen prosessorientoituneessa kehittämishankkeessa toteutettiin suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vuorottelua. Aineistonkeruussa käytettiin eri menetelmien yhdistelyä. Pääaineistona olivat ”focus group”-tyyppiset ryhmäkeskustelut sekä työntekijöiden päiväkirjamerkinnot. Kehittämishanke toteutettiin kauden 2011- 2012 aikana päiväkodissa toimivassa 16 lapsen tuetussa esiopetusryhmässä, jossa työskenteli neljä työntekijää. Aineiston analyysi etenee ajallisesti hankkeen mukaan sekä sisällöllisesti tutkimuskysymysten mukaan. Analyysissa esitellään ryhmän toimintakulttuuria hankkeen alussa, työntekijöiden esille nostamia kehittämiskohteita ja uudet toimintakäytänteet sekä työntekijöiden oppimiskokemuksia.

Tutkimuksen tuloksissa lasten yhteistoimintaa ja yhteenkuuluvuutta lisääviä käytänteitä kehiteltiin erityisesti lasten leikki-tilanteisiin. Vaihtelevilla ryhmäajoilla todettiin merkitystä lasten vertaissuhteiden monipuolistumiseen. Lasten tutustumiseen, kuulemiseen, osallisuuteen ja osallistumiseen kehiteltyjen toimintakäytänteiden avulla ryhmän yhteenkuuluvuuden koettiin parantuvan ja yhteistoiminnan lisääntyvän. Työntekijöiden oppimiskokemuksissa työn kehittämisen kohteiksi nousivat varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimisuunnittelun käytänteet.

Avainsanat: varhaiskasvatus, ammatillinen oppiminen, vertaissuhteet

Sisällysluettelo

1. Johdanto	
2. Asiantuntijuus ja oppiminen varhaiskasvatuksen työyhteisössä	3
2.1. Reflektiivinen työote asiantuntijuuden kehittämisessä	4
2.2. Päiväkoti oppijoiden yhteisönä	6
2.3. Päiväkotiryhmä lasten ja kasvattajien yhteisönä	7
2.4. Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus	8
3. Vertaiskulttuuri varhaiskasvatuksen kontekstissa	10
3.1. Lapsi aktiivisena toimijana	11
3.2. Vertaisten vaikutus lapsen kehitykseen	12
3.3. Lasten vertaissuhteet	14
3.3.1. Sosiaalinen pätevyys	15
3.3.2. Neuvottelu, valta ja sosiaalinen pääoma	16
4. Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	19
4.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	21
4.2. Tutkijan rooli ja tutkimukseen osallistuva ryhmä	22
4.3. Käytetyt tutkimusmenetelmät	24
4.3.1. Ryhmäkeskustelut	26
4.3.2. Havainnointi ja päiväkirja	28
4.4. Kehittämishankkeen kuvaus	29
5. Kehittämishankkeen prosessi ja tutkimuksen tulokset	32
5.1. Toimintakulttuuri näkyväksi	32
5.1.1. Ryhmän keskeiset toimintakäytänteet hankkeen alussa	34
5.1.2. Keskeiset ilmiöt ja niiden tulkintaa yhteisössä	35
5.2. Työntekijöiden esille nostamat kehittämisen kohteet	37
5.2.1. Lasten osallisuus ryhmän toimintaan	38
5.2.2. Erilaiset taidot, tarpeet ja keinot päästä yhteistoimintaan	39
5.2.3. Leikki ja leikkiryhmien muodostaminen	41
5.3. Uusia käytänteitä suunnitellaan - ja toteutetaan	43
5.3.1. Lasten tutustuminen -erilaiset kokoonpanot leikissa ja toiminnassa	44
5.3.2. Tutustumisen kautta lapsen kuulemiseen -lasten erilaiset tarpeet toiminnassa	46
5.3.3. Lasten kuuleminen ja osallisuuden huomiointi ryhmän toiminnassa	50
5.3.4. Hankkeen toimintakäytänteet toimivat – vai toimivatko	53
5.4. Työntekijöiden keskeiset oppimiskokemukset	55
5.5. Hankkeen toteutumisen arviointia	58
6. Pohdinta	61
6.1. Tutkimuksen luotettavuus	63
6.2. Tutkimuksen eettiset näkökulmat	63
6.3. Jatkotutkimuksen ja kehittämishankkeiden kohteita	65
Lähteet	68
Liitteet	75

1. Johdanto

Varhaiskasvatuksessa tehtävä työ ja työntekijöiden asiantuntijuuden vaatimukset ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenien aikana. Myös ajattelu lapsesta ja lapsuudesta sekä käsitykset lapsen kehityksestä, oppimisesta ja lapsuuden tutkimuksesta ovat muuttuneet. Muutosten myötä sosiaalipalveluksi koetusta päivähoidosta on tulossa osa yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, varhaiskasvatusta. Työelämässä tapahtuneet muutokset vaativat varhaiskasvatuksen ammattilaisilta osaamisen jatkuvaa päivittämistä ja suhteuttamista oman nykyisen ammattitaidon vaatimuksiin. Yleisesti työelämän tehtävät ovat laajentuneet ja monipuolistuneet, mikä on tuonut päätösvaltaa ja luonut työntekijöille lisää mahdollisuuksia vaikuttaa työhönsä. Varhaiskasvatuksessa asiantuntijuuden uudet odotukset kohdistuvat aiempaa yhteisöllisempään työotteeseen, moniammatillisuuden vaatimukseen sekä suurempaan kielelliseen hallintaan viestintätaidoissa, erityisesti dokumentoinnissa sekä suunnitelmien ja asiakirjojen laadinnassa. (Karila & Kupila 2010, 13, 67; Järvensivu 2006, 81.)

Varhaiskasvatuksen muutoksissa tarvitaan keskustelua periaatteista, joille yhteinen toiminta perustuu. Päiväkoti on moniammatillinen työyhteisö, jossa henkilöstöllä on erilaisia koulutus- ja kokemustaustoja. Tämän takia ajattelu lapsista, lapsuudesta ja lasten kehityksestä vaihtelee. Kaikilla työntekijöillä on yhteinen perustehtävä, jonka toteuttaminen onnistuneesti vaatii tietoisesti itseään tutkivaa ja kehittävää työyhteisöä sekä aktiivista oppimista omassa työssä. Päiväkodin työkäytännöt on hyvä ottaa tutkimisen kohteeksi ja tarkastella sekä yksittäisen työntekijän että koko yhteisön toimintaa. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 39, 45.)

Omassa työssäni varhaiskasvatuksen erityisopettajana kehitän työntekijöiden kanssa tukea tarvitseville lapsille sopivia kasvatus- ja toimintakäytänteitä sekä toimintaympäristöä, jossa lapsi voi toimia. Tämä vaatii työntekijöiltä omien kasvatuskäytänteiden tiedostamista ja tietoista muuttamista enemmän yksittäisen lapsen tarpeita palveleviksi. Oppiakseni aiheesta lisää kohdistin mielenkiintoni opinnäytteessäni ammattilaisten oppimiseen ja reflektiivisen ajattelun kehittämiseen heidän kasvatuskäytänteissään. Tässä toimintatutkimukseen liittyvässä kehittämishankkeessa valitsin työntekijöiden oppimisen

kohteeksi yhteistoiminnan ja yhteenkuuluvuuden kehittämisen tuetun esiopetusryhmän vertaissuhteissa.

Lasten keskinäiset toimivat vuorovaikutussuhteet muodostuvat tärkeiksi kasvatuksen ja opetuksen voimavaroiksi, sillä varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuvat positiiviset kokemukset vertaisryhmästä ovat hyvin merkityksellisiä lapsen kokonaiskehitykselle. Ihmisen ominaisuudet kehittyvät suhteina ihmisen toimimassa ympäristössä ja ne saavat merkityksensä ihmisen elämästä yhteisöstä. Lapsen suhdetta toisiin ihmisiin pidetään koko inhimillisen toiminnan perustana. (Kronqvist 2004, 34–35.) Päiväkoti on luontainen vertaismaailma, jossa lapselle tarjoutuu mahdollisuus hankkia kokemuksia sosiaalisesti moniulotteisissa tilanteissa. Päiväkodin vertaisryhmässä lapsi saa harjoitella yhdessä olemisen ja tekemisen taitoja neuvottelun, vallankäytön ja omien toimintaresurssiensa avulla. Tämä taas kasvattaa lapsen sosiaalista pääomaa, jonka avulla lapset saavat enemmän liikkumatilaa vertaisten sosiaalisissa suhteissa ja pärjäävät niissä paremmin (Lehtinen 2000, 195; Lehtinen 2001, 82). Kehittämishankkeen aikana, yhden toimintakauden ajan, etsimme työntekijöiden kanssa sellaisia toimintatapoja, joihin kaikki lapset voivat osallistua ja kokea osallisuutta riippumatta yksittäisten lasten taidoista tai kyvyistä. Lasten osallisuuden kokemisen voidaan katsoa olevan vertaissuhteiden sydän (Corsaro 2003, 37), joten tarkoituksenani oli kehittää osallisuuden ja osallistumisen avulla yhteenkuuluvuutta yksittäisen ryhmän vertaissuhteissa.

Teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä osassa esittelen varhaiskasvatusta ammattilaisten oppimisen yhteisönä. Toisessa osassa käsittelen lasten vertaissuhteita ja vertaiskulttuuria lapsuuden käsitteen muutosten näkökulmasta. Tämän jälkeen perustelen tutkimukseeni liittyvät valinnat metodologiset lähtökohdat kuten tavoitteet, tutkimuskysymykset, tutkimukseeni osallistuneen ryhmän, oman roolini tutkimuksessa sekä käytetyt tutkimusmenetelmät. Lisäksi kerron kehittämishankkeen etenemisestä kaavion avulla. Lopuksi kuvaan prosessin sekä kehittämistutkimukseni tuloksia tutkimuskysymysten kautta sekä pohdin tuloksia, tutkimuksen etiikkaa, luotettavuutta ja jatkotutkimustarpeita.

2. Asiantuntijuus ja oppiminen varhaiskasvatuksen työyhteisössä

Työskentely varhaiskasvatuksessa on yhteistä ymmärrystä sekä jaettua tietämystä lapsista, lasten kasvatuksesta ja oppimisesta. Ammatillinen oppiminen varhaiskasvatuksessa on asiantuntijuutta, joka on sidoksissa siihen ympäristöön, jossa tietoa opitaan ja missä sitä käytetään. Parhaimmillaan päiväkotiki voi olla yhteisö, jossa varhaiskasvatuksen ammattilainen voi turvallisesti keskustella ja reflektoida omaa työtään. Oppimista tukeva oppimisympäristö on yksilön ja yhteisön ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeä edellytys. (Kupila 2011, 300–301.)

Korkea koulutustausta ja pitkä työkokemus ovat yleensä taustalla kun ajattelemme työntekijöiden asiantuntijuutta. Tynjälän (2002) mukaan todelliselle asiantuntijalle on kuitenkin tyypillistä, että hän jatkuvasti määrittelee uudelleen tehtäviään ja toimintaansa. Tällöin työntekijä etenee työn ja työtehtävien ongelmien ratkaisussa prosessinomaisesti oppien jatkuvasti uutta ja kasvattaen asiantuntemustaan ja tietotaitoaan. Siten työntekijän asiantuntijuudesta ei tule vain yksilön ominaisuus, vaan myös osa tiimien ja työyhteisöjen ominaisuutta. Tällainen asiantuntijuuden progressiivinen ongelmanratkaisuprosessi on lähellä oppimisen käsitettä, joten näin määriteltynä asiantuntijuuden olemus liittyy läheisesti oppimiseen. (Tynjälä 2002, 160–161.)

Itseensä luottava ja omat kykynsä tunnistava työntekijä sitoutuu työyhteisössä itsensä ja työnsä kehittämiseen. Tällöin työntekijä pystyy tiedostamaan omia muutostarpeitaan sekä sitä, mitkä tavoitteet ovat hänelle itselleen realistisia. Tällainen rohkea, omia rajojaan haastava työntekijä on työyhteisölle tärkeä voimavara. Yksilön minäkäsitys sekä vastuun ottaminen itsensä kehittämisestä työssään ovat sidoksissa keskenään. Vahvan itsetunnon omaava työntekijä on valmis ilmaisemaan itseään avoimesti ja ottamaan vastaan haasteita työyhteisöstä. Itsetuntemus ja –arvostus ovat yhteydessä myös siihen, että työntekijä pystyy reflektioon ja reflektiiviseen työöteeseen. Reflektion avulla työntekijä pyrkii ymmärtämään omaa ajattelua ja toimintaansa. Tällöin yksilön minäkäsitys tulee realistisemmaksi ja itsetunto vahvistuu. (Koro 1993,39–41.)

John Bourgoynen (1996) alunperin kehittämissä oppivan organisaation mallissa yksilön tasoa kuvataan ajattelun ja tekemisen kautta. Tällöin yksilö luo ajattelun ja suunnittelun

avulla mielikuvaa siitä, mitä hän aikoo tehdä. Yksilö muuttaa toimintatapoja ja ajattelumallejaan reflektoinnin avulla. (Koivisto 2007, 51–52.) Oppivan organisaation käsite laajentaa yksilön oppimista kohti laajempaa oppimisen systeemiä. Oppivan organisaation käsitteessä yksilön oppimisen prosessit ja yhteisöllisen tason prosessit kietoutuvat toisiinsa. Yhteisöllä on prosessissa kyky oppia omista oppimiskokemuksistaan. (Kupila 2011, 302.) Omassa tutkimuksessani kehittämistyö pohjautuu yhteisölliseen oppimisprosessiin yhdessä esiopetusryhmässä, jossa olen pyrkinyt huomioimaan nimenomaan yhteisössä tapahtuvat muutokset liittyen toimintakulttuuriin ja toimintakäytänteisiin lasten vertaissuhteissa.

Koiviston (2007, 157) tutkimustuloksissa tulee ilmi kuinka yksilöllinen kehitysprosessi ja yhteisöllinen prosessi kietoutuvat yhteen ja tukevat toisiaan. Yksilöt ja yhteisö kehittyvät vuorovaikutteisesti ja yksilöiden käytännöt muodostavat yhteisön yhteisen toimintakulttuurin. Toimintakulttuurin oppiminen on kollektiivista, koko ryhmässä tapahtuvaa yhteisten näkemysten muuttumista. Toimintakulttuuri muotoutuu kullekin toimintaympäristölle ominaisista toimintakäytäntöjen kokonaisuudesta. Toimintakulttuurissa voidaan havaita eri tasoja. Arvot ja perusolettamukset lapsesta ja lapsuudesta sekä kehityksestä ja oppimisesta muodostavat toimintakulttuurin näkymättömän tason. Helpommin havaittava näkyvä taso muodostuu yhteisissä työkäytänteissä, rutiineissa ja rituaaleissa sekä fyysisessä ympäristössä ja sen järjestämisessä. (Nummenmaa ym. 2007, 29–31.)

2.1 Reflektiivinen työote asiantuntijuuden kehittymisessä

Olen aiemmin Bourgoynen mallin avulla kuvannut, kuinka yhteisössä tapahtuvat muutokset pohjautuvat yksilötasolla tapahtuvaan ajattelumallien ja toimintatapojen muutokseen. Yksilö ajattelee ja suunnittelee toimintaansa, jota reflektoinnin avulla voidaan muuttaa. Koivisto (2007) nimeää tämän prosessin henkilökohtaisen käyttöteorian muodostamiseksi. Käyttöteoriassa hahmottuu ne yksilön toimintaa ohjaavat tiedostetut tai tiedostamattomat periaatteet, jotka ovat muodostuneet teoreettisen tietämyksen ja kokemuksen kautta. Ammatillinen kehittyminen vaatii yksilöltä aina oman käyttöteorian tiedostamista, mikä mahdollistuu reflektoinnin avulla. Reflektiota pidetään avainkäsitteenä ihmisen kehittämisessä ja muutoksessa. Reflektion avulla itsetuntemus ja tiedostaminen lisääntyvät, joka taas mahdollistaa yksilön kehittymisen. Toimintatutkimukselliseen

ajatteluun kuuluu pyrkimys reflektioon ja sen avulla toiminnan kehittämiseen. (Koivisto 2007, 51–53.)

Reflektion käsite voi antaa eri ihmisille eri merkityksiä. Karila & Nummenmaa (2001) kuvaavat reflektiota kolmella eri tasolla. Ensinnäkin kaikki refleктоivat tiedostamattaan jokapäiväisessä elämässä arjen tapahtumia ja kokemuksia. Tietoisessa reflektiossa yksilö tiedostaa milloin, miten ja miksi hän refleктоi. Tällaisen reflektion avulla voidaan ymmärtää syvällisemmin yksilön kokemuksia. Uudistavaan oppimiseen kuuluvaa reflektiota kutsutaan kriittiseksi reflektioksi. Kriittinen reflektio sisältää eksplikointia, emansipointia ja valtautumista. Eksplikoinnilla tehdään tietoiseksi uskomuksia, arvoja, olettamuksia ja havaintoja. Emansipoinnilla vapaudumme sisäisistä rutiineista tai ”pakoista”, jotka estävät uusien merkityksellisten valintojen tekemistä elämässä. Vapautuessaan vanhoista totutuista tavoista voi yksilö valtautua toimimaan uudella tavalla. Kriittisen reflektion avulla siis yksilö mahdollistaa uusia merkityksellisiä kokemuksia tai tapoja toimia työssä tai elämässään. (Karila ym. 2001, 100–102.)

Reflektiivisessä toiminnassa työkäytäntöjä tarkastellaan siis kriittisesti. Reflektio on keino lisätä ammattilaisten omaa osaamista ja kehittymistä työssään, mutta reflektion avulla on mahdollista kehittää myös koko työkenttää. Reflektio on siis mahdollisuus kehittää ja uudistaa varhaiskasvatuksen työn käytäntöjä, tilanteiden hallintaa, yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia tai koko yhteisön toimintamalleja. Reflektiivista toimintaa voi tapahtua sekä yksilötasolla että kollegiaalisella tasolla. (Karila & Kupila, 2010, 14.) Reflektiivisen keskustelun avulla työyhteisössä voidaan ymmärtää myös toisten näkemyksiä, niiden tarkoitusta sekä saada ymmärrystä omille näkemyksille. Sosiaalinen reflektio lisää ymmärrystä siihen, miten yhteisössä havaitaan, ajatellaan ja tunnetaan. Sosiaalinen reflektio haastaakin työntekijät varhaiskasvatuksessa moniammatillisuuden monitahoisuuden ymmärtämiseen. Reflektio voi kohdistua siis myös muuhun kuin työntekijän omien työkäytäntöjen tai työyhteisön kehittämiseen. (Kupila 2011, 308–310.)

Nummenmaa (2004) yhdistää reflektiivisen kehittämisen varhaiskasvatuksen laatutyöhön. Tässä prosessissa tuotetaan oppimiskumppanuutta ja reflektiivistä kehittämistä korostava järjestelmä, jota kehitetään siinä kontekstissa, missä työssä toimitaan. Laadun reflektiivisessä kehittämisprosessissa käytetään työntekijöiden omia kokemuksia jäsentämään ja tuottamaan yhteisesti jaettuina tulkintoja työyhteisön arkeen ja

työntekijöiden omaan toimijuuteen. (Nummenmaa 2004, 84–85.) Oman hankkeen reflektiosta voidaan käyttää käsitettä reflektiivinen interventio, jolloin tavoitteena on kehittämistutkimuksessa tuoda esille työntekijöiden tietoa ja osaamista toiminnan keskeisistä asioista. Reflektiivisessä interventiossa pyritään tunnistamaan yhteisön oppimisen esteitä ja auttamaan yhteisöä muutoksen polulle. (Karila ym. 2001, 102–103.)

2.2 Päiväkoti oppijoiden yhteisönä

Työssä tapahtuvien oppimisprosessien kautta työyhteisö voi kehittyä oppijoiden yhteisöksi, jota voidaan kutsua myös tietoisesti itseään kehittävien yhteisöksi. Tavoitteena on sekä oman työn että yhteisöllisen työn kehittäminen. Yksilön oma työ liittyy osaksi yhteisön työtä ja laajempaa tieto- ja ilmiökokonaisuutta. Oppiva yhteisö pyrkii arvioimaan ja muuttamaan omia perusoletuksia, rakenteita ja toimintatapoja yhdessä toimintaympäristön kanssa. Yhteisö sopeutuu ja sopeuttaa omaa toimintaansa, jotta se vastaisi toimintaympäristössä tapahtuvia muutoksia. (Uusitalo 2000, 74–75.) Jokaisella päiväkotiyhteisöllä on oma toimintakulttuurinsa, joka näkyy yhteisön ajattelussa, toiminnassa ja päätöksenteossa. Toimintakulttuurin kehittäminen tarkoittaa tutkimassani ryhmässä yhteisöllisen tietoisuuden tason nostamista toimintakäytäntöihin kohdistuvan yhteisen reflektoinnin avulla. Kupilan (2011, 311) mukaan oppivan työyhteisön yhteistyön päämääränä voidaan pitää yksittäisen työntekijän sitouttamista omaa asiantuntijuutta tukevaan ja samalla kollegiaaliseen prosessiin, jossa ammatillisiin kysymyksiin löytyy uudenlaisia ajattelutapoja.

Yhteisön käsitettä voidaan määritellä kolmen eri ulottuvuuden; tilan, tunteen ja toiminnallisuuden avulla. Tämän määritelmän mukaan päiväkotiyhteisöksi toiminnallisena rajattuna tilana, joka sisältää monenlaisia tunne-elementtejä hoivasta yhteenkuuluvuuteen. (Nummenmaa ym. 2007, 25.) Päiväkoti kuvataan usein moniammatillisena työyhteisönä, jossa työntekijöiden asiantuntijuus vaatii monenlaista osaamista. Karila & Nummenmaa (2001) ovat jakaneet päiväkotityön neljään keskeiseen osaamisalueeseen. Ensinnäkin toimintaympäristön ja perustehtävien osaamisalueeseen kuuluu kontekstiosaaminen, joka pitää sisällään kasvatustietoisuuden, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten instituutioiden ymmärryksen sekä tietoisuuden varhaiskasvatukseen kuuluvasta lainsäädännöstä. Toiseksi osaamisalueeksi he nimeävät varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen, joka sisältää kasvatus-, hoito- ja pedagogisen osaamisen. Näiden lisäksi moniammatilliselta työntekijäjoukolta vaaditaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen

liittyvää osaamista sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista, joka pitää sisällään reflektio- ja tiedonhallintaosaamista. (Karila ym. 2001, 26–33.) Oma hankkeeni pyrkii kehittämään työyhteisössä kaikkia neljää osaamisen aluetta. Pää tavoitteena on työn kehittämiseen liittyvän osaamisen lisääminen, mutta kehittymistä pyrin saavuttamaan myös kaikilla muilla osaamisen alueilla. Moniammatillisuutta tarkasteltaessa mietitään usein eri ammattiryhmien työtehtäviä ja niiden jakamista. Tässä kehittämishankkeessa on tärkeää koko yhteisön mukanaolo työn suunnittelussa ja arvioinnissa, jossa moniammatillisen työryhmän erityisosaamista erityisesti tarvitaan. (Karila ym. 2001, 34–35.)

2.3 Päiväkotiryhmä lasten ja kasvattajien yhteisönä

Päiväkotia voidaankin pitää monimuotoisten vuorovaikutussuhteiden maailmana, sillä se koostuu moniammatillisesta työntekijäryhmästä sekä lapsista ja heidän vanhemmistaan. Siellä on useita toimijoita, erilaisia näkemyksiä ja kilpailevia voimasuhteita. Päiväkodissa kasvattajilta vaaditaan kykyä ymmärtää ryhmäprosesseja ja lasten osallisuuden tukemista yhteisön rakentumisen vaiheessa. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

Omassa tutkimuksessakin oppimisen ja reflektoinnin näyttämönä on päiväkodin esiopetusryhmä. Ryhmän ja yhteisön käsitteitä käytetään usein synonyymeina, vaikka ne eivät tarkemmin määriteltynä tarkoita samaa. Kun yleistä päiväkotiryhmä-käsitettä tutkitaan tarkemmin, huomataan tarkoitettavan päiväkotiyhteisöä. Kielellisesti puhutaan siis ryhmästä, mutta sisällöllisesti tarkoitetaan yhteisöä. (Koivula 2010, 17.) Päiväkotiryhmä on vakiintunut sanonta nykyisessä päiväkotikulttuurissa puhuttaessa yhdestä osasta päiväkotia. Yksi päiväkotia koostuu yleensä useammasta eri ikäryhmiin jaetusta ryhmästä. Tutkimani ryhmäkin on osa isompaa päiväkotia, yksi sen neljästä ryhmästä. Puhun tässä tutkimuksessa päiväkotiryhmästä ja yhteisöstä rinnakkain. Määrittelen yhteisö-käsitettä alla tarkemmin, koska sisällöllisesti tarkoitan molemmilla termeillä samaa yhteisön käsitettä.

Wiesenfeldin (1996,339) mukaan yhteisö rakennetaan sosiaalisen toiminnan kautta, jossa yksilö yhdistää oman identiteettinsä yhteiseen identiteettiin, ”minästä” tulee ”me”. Yhteisön erottaa muista ryhmistä positiivinen tunneside, joka muodostuu yhteisen toiminnan kautta.

Yhteinen sosiaalinen toiminta rakentaa ja muuttaa yksilöiden suhteita ja vuorovaikutusta, jonka avulla yhteisön jäsenet kokevatkin olevansa osa ryhmää ja sen käytänteitä. Jokaisen yhteisön jäsenen yksilölliset piirteet ovat tärkeä osa yhteisöä ja jäsenten ei tarvitse kannattaa samoja arvoja, periaatteita tai mielipiteitä löytääkseen toimivan yhteisön. Yksilöt voivat toimia toisiaan täydentävissä rooleissa ja tehtävissä. (Koivula 2010, 17–19.)

Yksilöllisen oppimisen ja yhteisössä tapahtuvan oppimisen välisenä siltana voidaan pitää tiimioppimista. Päiväkodin kasvatustiimiä luonnehtiessa voidaan puhua myös käytäntöyhteisöstä, jonka pohjalla on jaettu, yhteinen käytäntö. Käytäntöyhteisöön osallistuminen on prosessi, joka pitää sisällään yhteisen tavoitteen ja tehtävän, vastavuoroisen toiminnan ja yhteisen, jaetun välineistön. Käytäntöyhteisöllä on yhteisiä projekteja, joiden ympärille toiminta rakennetaan ja josta otetaan vastavuoroisesti vastuuta. Yhteiseen toimintaan sitoudutaan luoden samalla eettistä ja moraalista perustaa toiminnalle. Keskinäiset suhteet, yhteinen ymmärrys ja yhteenkuuluvuus rakentuvat toiminnan edetessä. Käytäntöyhteisö tuottaa jaettua välineistöä, joka voi olla yhteisiä rutiineja, käytettyä kieltä, toimintatapoja ja –käytänteitä. (Kupila 2011, 306–308; Nummenmaa ym. 2007, 34–52.)

2.4 Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus

Yhteisöllisyyden ajatellaan olevan jotain sellaista, mitä hyvä yhteisö omaa. Yhteisöllisyyden oletetaan myös tukevan yhteisön hyvinvointia, oppimista ja tuloksellisuutta. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan ole pysyvä tila vaan jatkuvassa muutoksessa. Paasivaara ja Nikkilän (2010) mukaan yhteisöllisyys voi olla sekä myönteistä että kielteistä. Myönteisessä yhteisöllisyydessä yksilöiden erilaisuus tuo yhteisöön energiaa, jolla yhteisöllisyyttä voi rakentaa. Kielteisessä yhteisöllisyydessä vallitsee valvottu ja normitettu yhdenmukaisuus, jossa yksilöt luopuvat omasta identiteetistään ja sulautuvat ryhmän eheyden tunteeseen. Yhteisöllisyys näkyy yhteisön jäsenten tapoina kohdella toisiaan; äänenkäytön tapoina, vaitiolona, liikkeinä ja eleinä, välittämisenä tai välinpitämättömyytenä. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, 5, 16.)

Kaikki yhteisöt eivät siis ole automaattisesti yhteisöllisiä. Yhteisöllisyys on kokemuksellista, yhteiseen toimintaan sitoutunutta ja jäsenten tunteisiin perustuvaa. Yhteisöllisyys voidaan määritellä neljän yhteisöllisyyden peruselementin avulla. Nämä ovat yhteisöön kuulumisen

tunne eli yhteisön jäsenyys, tunne merkityksellisyydestä eli vaikuttaminen, yhteisön kautta tapahtuva integraatio ja tarpeiden tyydyttäminen sekä jaettu emotionaalinen yhteys, joka sisältää yhteistä historiaa, aikaa ja kokemuksia. (Koivula 2010, 22–24.)

Yhteenkuuluvuuden tunne on yhteydessä yhteisöllisyyteen, mutta sitä voi kokea myös ilman varsinaista yhteisöä. Se on kollektiivinen tunne, joka on yhteydessä myönteisiin tunnetiloihin ja hyviin keskinäissuhteisiin. Yhteinen motiivi on perusedellytys yhteenkuuluvuudelle ja se on tärkeä kontekstuaalinen tekijä myös mielekkäälle oppimiselle. Yhteenkuuluvuus ei varsinaisesti edistä oppimista, mutta vahvistaa niitä taitoja, jotka ovat tarpeellisia yhteisössä tapahtuvalle oppimiselle. Lapset rakentavatkin yhteenkuuluvuutta leikkimällä, pelaamalla, läheisyydellä, ilmaisemalla keskinäistä ystävyyttä sekä jakamalla yhteisiä kokemuksia. Tunteen juuret ovat varhaislapsuudessa ja tunnetta voidaan pitää tärkeänä edellytyksenä pienten lasten yhteistoiminnan kehittymiselle ja sosiaaliselle oppimiselle päiväkodissa. (Hännikäinen 2006, 126–129.)

Yhteenkuuluvuuden tunne on myös tärkeä tekijä toimivan työyhteisön muodostumiselle. Työyhteisöstä puhuttaessa puhutaan hyvästä työilmapiiristä ja me-hengestä. Työyhteisöt muodostuvat yksilöistä, jossa jokainen vastaa omalta osaltaan yhteisön toimivuudesta ja ilmapiiristä. Työyhteisön yhteenkuuluvuuden tunteelle on tärkeää myös johdon antama arvostus ja tunnustus tehdystä työstä. Hyvä työilmapiiri ja yhteishenki kehittyvät työyhteisössä, jossa ihmiset välittävät toisistaan, ovat ystävällisiä toisilleen ja tarjoavat työyhteisössä apua ja tukea. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, 21.)

3. Vertaiskulttuuri varhaiskasvatuksen kontekstissa

Varhaiskasvatuksessa päiväkotitoimii ympäristönä, jossa lapsi saa harjoitella toisten kanssa toimeen tulemistä, jakamista, yhteistyötä ja kilpailua. Toiminta syntyy toimijan (lapsen) ja toimintaympäristön (päiväkodin) välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin lapsen kokemukset ja oppiminen toisilta lapsilta edistävät lapsen kehittymistä. (Koivula 2010, 26.) Lapsen toiminnalle myös päiväkodin fyysisellä ympäristöllä on tärkeä merkityksensä. Tila saattaa paikantaa eri toimintoja ja joko yhdistää tai erottaa erilaisia ryhmämuodostelmia. Tila voi ilmentää myös esimerkiksi jonkun ryhmän vallankäyttöä. Lasten osallisuutta on käytetty fyysisen ympäristön muokkaamisessa perinteisesti melko vähän, sillä lasten käyttämät tilat sekä käytössä olevat lelut ovat yleensä etukäteen suunniteltuja ja niiden käyttö on ajateltu ilman lasten varsinaisia vaikutusmahdollisuuksia. (Lehtinen 2000, 32.) Kangas (2010) on ottanut lapset mukaan osallisiksi suunnittelemaan leikkilisiä oppimisympäristöjä esi- ja perusopetukseen. Väitöskirjaan liittyneessä tutkimuksessa esiopetusikäiset lapset suunnittelivat Rovaniemelle uudentyyppisiä leikkikenttiä, joiden tarkoituksena oli mahdollistaa toimintaa ja liikkumista luokkatilan ulkopuolella. Lasten suunnitelmissa korostuivat toiminnallisuus ja liikkuminen, mutta myös tilojen turvallisuuden lapset kokivat tärkeäksi. (Kangas 2010, 104–106.)

Varhaiskasvatusta tutkittaessa tulee huomioida myös monia rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat sen toimintaan. Varhaiskasvatuksella on historialliset juurensa, jossa perinteisesti vanhemmat on käsitetty varsinaisesti asiakkaiksi. Tämän takia varhaiskasvatusta onkin aikaisemmin järjestetty perheiden tarpeiden mukaisesti. Kaukoluoto (2010, 82–83) puhuu ”kaksoisasiakkuudesta”, jossa varhaiskasvatustoiminnan asiakkaina pidetään rinnakkain lasta ja hänen vanhempiaan. Hänen mukaan asiakassuhteen laadun määrittely jää pinnalliseksi, mikäli varhaiskasvatuksessa vain vanhemmat ajatellaan asiakkaiksi. Varhaiskasvatuksen järjestämiseen vaikuttaa myös sosiaalipoliittinen lainsäädäntö, jossa päivähoito ajatellaan sosiaalipalveluksi ja lainsäädännön pohjalla on lapsen kehitysajattelun korostaminen. Lisäksi toiminnan järjestämiseen vaikuttaa melko homogeeninen ajattelu hyvistä päiväkodin tiloista sekä monet erilaiset institutionaaliset käytänteet, joiden muuttaminen on hidasta. (Kaukoluoto 2010, 82–83, 232; Lehtinen 2000, 27–32.)

3. 1 Lapsi aktiivisena toimijana

Lapsuuden käsite on näyttäytynyt vuosien aikana eri tavoin eri tieteenalojen näkökulmasta. Aikaisemmin lapsuuden tutkimus on jäänyt yhteiskuntatieteissä vähälle arvostukselle, joten tutkimuksen painottuminen psykologiaan, kasvatustieteisiin ja pediatriaan ovat suunnanneet tieteellistä keskustelua lapsen yksilöllisten kehityksellisten tarpeiden suuntaan. Uudenlainen yhteiskuntatieteellinen lapsuuskäsitys yhdistää sosiologian, sosiaalipsykologian ja kasvatustieteen näkemykset ja pyrkii irrottautumaan perinteisestä kehityspsykologisesta ajattelusta. Yhteistä näille näkemyksille on lapsuuden rakentaminen ja näkyväksi tekeminen omana tärkeänä elämänvaiheena. Lapsuus ei ole enää vain yhden elämänvaiheen alku vaan oma rakenteellinen muotonsa, jossa lapsilla itsellään on omat mahdollisuudet vaikuttaa. Lapsen kokemukset toisten lasten kanssa perheen ulkopuolella edistävät lapsen kehittymistä. Tällöin lapset nähdään aktiivisina osallistujina, jotka rakentavat kulttuuria ja ympäristöään ja toimivat yhteiskunnallisina vaikuttajina. Lapsuutta tarkastellaan sidoksissa aikaan ja paikkaan sekä huomioidaan mahdollisuudet monenlaisiin, erilaisiin lapsuuksiin. (Prout & James 1997, 7–9; Corsaro 2003, 4; Lehtinen 2000, 14–15; Lehtinen 2009, 89–92.)

Uuden lapsuustutkimuksen mukaan lapsi nähdään myös aktiivisena toimijana ja lasten tekemisillä on arvo sinänsä (Strandell 1995, 12). Lapset rakentavat aktiivisina toimijoina itse omaa elämäänsä ja identiteettiään suhteessa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Lasten toiminta syntyy toimijan ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin toimijuudessa korostuvat lapsuuden aktiiviset, osaavat, luovat ja sosiaaliset puolet. Lapsuutta ei koeta ongelmallisena aikuisten hoivan ja huolenpidon kenttänä vaan lapsuudesta tulee oma aktiivinen elämänvaiheensa. (Corsaro 2005, 18–19; Lehtinen, 2000, 19–20; Lehtinen 2001, 79–80.)

Tulkinnallisen uusintamisen (interpretive reproduction) näkökulman mukaan lapset osallistuvat uudenlaisen vertaiskulttuurin muokkaamiseen. Vertaissuhteissa lapset muokkaavat omaa kulttuuriaan sekä osana että myös osaksi yhteiskunnan kulttuuria. Tällöin lapsen kehitys nähdään reproduktiivisena prosessina, jossa lapsen tietämys uudelleen organisoituu ja muuttuu lasten valmiuksien kasvaessa. (Corsaro 2003, 126; Corsaro 2005, 18–19; Kronqvist 2004, 18–19.) Lapset luovat omaa vertaiskulttuuriaan siten, että he ottavat tietoa ja kulttuurin aineksia aikuisilta ja soveltavat niitä luovasti omiin

käsityksiinsä. Lapset eivät toista vanhaa vaan tulkitsevat aikuiskulttuuria omalla tavallaan. Oman kulttuurin rakentuminen lisää vertaisryhmän kiinteyttä ja yhdistää ryhmän jäseniä toisiinsa. (Lehtinen 2001, 82–86; Munter 2001, 93.)

Hutchby & Moran-Ellis (1998) esittävät lapsuuden toiminta-areenoiksi lapsen perheen, vertaissuhteet sekä institutionaalisen tietämyksen. Perhe on yleensä lapsen ensimmäinen sosiaalinen yksikkö, jossa lapsi harjoittelee sosiaalisia sääntöjä ja sosiaalista järjestelmää. Vertaissuhteissa lapset pääsevät harjaannuttamaan sosiaalista kompetenssia neuvottelun, konfliktien ja kilpailutilanteiden avulla. Päiväkoti voi toimia lapsen institutionaalisen tietämyksen paikkana, jossa lapsi luo omaa kulttuuriaan aktiivisena toimijana. (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 17–20.) Lapsilla on toimijuudessaan kaksi pysyvää pyrkimystä. Ensinnäkin lapset haluavat kokea osallisuutta arkensa jakamisessa vertaisten kanssa ja toisaalta lapset haluavat hallita omaa maailmaansa. Lapsen osallistuminen ja osallistumisen kautta tapahtuva aseman luominen sosiaalisiin tilanteisiin ja vertaissuhteisiin ovat hyvin merkityksellistä vertaissuhteiden rakentumisessa. (Corsaro, 2003, 37–40; Corsaro 2005, 134–135.)

Juujärvi ja Hyvönen (2005) esittelivät Kankaan (2010) väitöskirjaan liittyvässä Let's play-projektissa lasten oman vertaiskulttuurin mahdollisuuksia. Esiopetusikäiset lapset toiveidensa oppimisympäristöjä suunnitellessaan paljastivat esikouluikäisten leikkikulttuuria, mutta myös loivat täysin uudenlaista kulttuuria keksimällä ja kehittämällä yhteisöllisesti uudenlaisia merkityksiä leikki- ja oppimisympäristöille. Ideointityöskentelyssään lapset loivat piirtäen ja osittain samalla leikkienkin sellaisia maailmoja, jotka vastasivat heidän emotionaalisiin ja toiminnallisiin tarpeisiin sisältäen seikkailua, mielikuvituksellista tekemistä ja fantasiaa. Vaikka suunnittelussa tosi ja kuviteltu kietoutuivat toisiinsa, lapsilla näytti kuitenkin pysyvän käsitys siitä, miten mielikuvituksen avulla saadaan tosielämän tapahtumat emotionaalisesti ja toiminnallisesti eläviksi. (Juujärvi & Hyvönen 2005, 166–168.)

3.2 Vertaisten vaikutus lapsen kehitykseen

Tämän tutkimuksen tausta-ajatteluun lapsuudesta ja vertaiskulttuurista ovat vaikuttaneet monet varhaiskasvatuksen taustalla olevat kehityksen ja oppimisen perinteet. Tässä esittelen sosiokulttuurista näkökulmaa sekä kehityksen dynaamista mallia. Näkökulmat

poikkeavat hieman toisistaan, mutta molemmista löytyy vastauksia niihin kysymyksiin, joita mietin tätä tukimusta työstäessäni liittyen lasten kehitykseen ja oppimiseen vertaissuhteissa.

Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisen prosessissa. Näkökulman taustalla ovat Vygotskyn ja Piaget`n kehityspsykologinen ajattelu, jossa korostuu oppijan ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Vygotskin 1930-luvun Neuvostoliitossa esittämässä ajatuksissa korostuu lasten sosiaalinen toiminta sekä kehityksen kontekstuaalinen luonne ja yhteisöllinen perusta. Jean Piaget esitteli 1960-luvulla konstruktivistisessa teoriassa lapsen kehityksen perustuvan kokemukseen, tiedon assimilointiin eli sulauttamiseen ja akkommodaatioon eli mukauttamiseen. Piaget korosti lapsen aktiivisuuden merkitystä sekä sitä, että lapsen tulisi hankkia fyysisiä ja älyllisiä kokemuksia kehittyäkseen. Nämä ns. sosiokulttuuriset teoriat ovat syntyneet kritiikkinä kehitysteorioille, joissa oppimisen oletetaan seuraavan lapsen asteittaista kehitystä. Sosiokulttuuristen teorioiden mukaan oppiminen virittää ja käynnistää lapsen kehitystä. (Corsaro 2005, 10–15; Kronqvist 2011, 21–22; Säljö 2004, 46–57.)

Rogoff (2008) on esittänyt lapsen kehityksen tapahtuvan kolmella eri tasolla; lapsen yksilöllisellä tasolla, vuorovaikutustasolla ja yhteisöllisellä tasolla. Lapsen kehitys ja oppiminen tapahtuvat näiden kolmen tason vuorovaikutuksesta. (Rogoff 2008, 58–59.) Oppimisen voidaan kokea olevan läsnä kaikissa inhimillisissä toiminnoissa ja muuttuvan eri aikakausina sekä erilaisten kulttuuristen ehtojen vallitessa. Ihmistä muokkaa myönteisten oppimiskokemusten lisäksi myös se, että hän ei ymmärrä kaikkea tai hän epäonnistuu tekemisissään. Tarkasteltaessa oppimista sosiokulttuurisen ajattelun näkökulmasta tulee Säljön (2004) mukaan huomioida kolme toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevaa ilmiötä; älyllisten välineiden käyttöä, fyysisten välineiden kehittämistä ja käyttöä sekä viestintää. Älylliset, usein kielelliset, välineet ratkaisevat käytännön ongelmia ja auttavat meitä toimimaan fyysisessä todellisuudessa. Viestinnän avulla sitten nämä sosiokulttuuriset välineet välitetään eteenpäin. (Säljö 2004, 20–35.)

Kronqvist (2004) esitteli väitöskirjassaan kehityksellisen systeemien teorian, joka täydentää tämän hetkistä ajatteluani lapsen kehityksestä. Teorian mukaan kehitys ei ole dikotomisesti yksilö- tai ympäristötekijöistä johtuvaa vaan kausaalisesti monimutkaisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaa. Dynaamiset järjestelmät muuttuvat

herkästi ympäristömuutoksissa, mikä selittää yksilöllisiä kehityspolkuja ja varsinkin elämän siirtymävaiheissa tapahtuvia suuria muutoksia. Tällöin kehitys ja oppiminen nähdään systeemin, ei yksilön ominaisuutena. Kehitys voi ikään kuin uudelleen organisoitua sopivassa ympäristössä ja tämän takia kehityksen kulkua on vaikea ennustaa. Kehityksen dynaamisessa mallissa teoria pohjautuu lapsen varhaisiin vuorovaikutussuhteisiin. Teoriassa liitetään yhteenkuuluviksi kolme käsitettä; minä, kulttuuri ja kommunikaatio. Ihmisen ominaisuus ei ole siis yksilössä olevaa vaan ihmistenvälisten suhteiden synnyttämää. Nämä ominaisuudet muuttuvat erilaisissa suhteissa eikä ihmisen kehitys ole koskaan etukäteen ennustettavissa tai tiedossa. (Kronqvist 2004, 32–35.)

3.3 Lasten vertaissuhteet

Kehityksellisen näkökulman mukaan päiväkodin vertaissuhteissa opitaan sosiaalisia taitoja, empatiakykyä ja taitoa asettua toisen asemaan. Tällöin saadaan tietoa itsestä ja toisista ihmisistä tehden vertailuja ja muodostaen omaa sosiaalista identiteettiä. Päiväkodissa alkaa jo varhain lasten välille kehittyä hierarkkisia sosiaalisia rakenteita. Varsinkin aikuisten silmien ja korvien ulottumattomissa lapset rakentavat leikki-ilanteissaan omaa sosiaalista järjestelmäänsä. (Danby & Baker 1998, 157,183.) Pulkkinen (2002, 77–82) on todennut lasten ensimmäisten vuosien kokemusten muovaavan lasten tunteiden säätelyä ja käyttäytymistä, kunnes kouluikään mennessä nämä prosessit ovat jo melko vakiintuneita. Pienetkin lapset pystyvät arvioimaan keistä kavereista pitävät ja kenestä eivät pidä. Lapset liittävät jokaiseen ikätoveriinsa oman subjektiivisen tuntemuksensa kautta sosiaalisen aseman tai roolin, jonka avulla he pystyvät ennakoimaan kavereidensa käyttäytymistä ja hahmottavat vertaisiaan. Sosiaalisista asemista neuvotellaan eri leikeissä yleensä uudestaan, mutta silti asemien on todettu olevan melko pysyviä esiintyen samoina myös leikin ulkopuolella. Ryhmän jäsenet arvioivatkin vertaisiaan yleensä samansuuntaisesti, joten lasten keskenään arvioimista sosiaalisista asemista muodostuu heidän keskinäinen hierarkkinen arvojärjestelmänsä. (Laine 2002,14; Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 242.)

Vertaissuhteet ovat lapsille emotionaalisesti erittäin tärkeitä. Ikäistensä kanssa lapset rakentavat omaa elämisen maailmaansa, solmivat ystävyys- ja kaverisuhteita, neuvottelevat tekemisistään ja leikkivät yhdessä. Nämä suhteet kutsuvat lasta tutkimiseen, uuden luomiseen ja löytämiseen. Vertaissuhteissa lapset tarkastelevat aikuisten käytäntöjä

luoden niitä uusiksi leikeissään. Lapsella on luontainen tarve käynnistää keskinäinen vuorovaikutus toiseen lapseen, tällöin lapsen on itse ansaittava toimillaan kiintymys toiselta. Vertaissuhteissa lapset rakentavat erilaisia sosiaalisia asemia ja vertaavat omaa asemaansa muihin lapsiin neuvotellen, kompromisseja tehden ja toiset huomioon ottaen. (Lehtinen 2001, 81–82; Lehtinen 2009, 138; Munter 2001, 93, 98–99.)

Lasten ikä vaikuttaa vertaissuhteiden rakentumiseen sekä lapsen kokemuksiin kavereudesta tai ystävydestä. Corsaron (2003) mukaan 3-4-vuotias lapsi hyväksyy kavereiksi lähes kaikki, mutta vanhemmilla kavereus alkaa olla pysyvämpää. Vanhemmat lapset ovat tietoisempia ystävydestä ja kaipaavat eriytyneempiä vertaissuhteita, eräänlaista jengiytymistä. Myös sukupuolijako leikeissä näkyy selvemmin vanhemmilla, esikouluikäisillä lapsilla. (Corsaro 2003, 69–72.) Toisaalta Munter (2001) esittää, että lapset alkavat muodostaa jo yhden vuoden ikäisenä ystävyys-suhteita, jotka ovat usein lyhytkestoisia. Hän pitää kuitenkin mahdollisena ystävyys-suhteiden pysymisen pidempään, jos lapsille annetaan mahdollisuus pysyä yhdessä. Jo pienillä alle 3-vuotiailla lapsilla on ystävyys-suhteissa nähtävissä keskinäistä auttamista, läheisyyttä, uskollisuutta ja jakamista. (Munter 2001, 107.)

Koulun puolella on käynnissä v. 2007–2013 Terveysten- ja hyvinvoinnin laitoksen, Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Ylöjärven kaupungin yhteistyöhanke Yhteispeli, jonka päämääränä on tukea yhdessä toimimisen taitojen kehittymistä alakouluikäisillä lapsilla. Hankkeessa yhdessä toimimista pyritään edistämään koululuokissa oppilaiden ja opettajien kesken, työyhteisössä opettajien ja rehtorin sekä myös vanhempien ja opettajien kesken. Yhteispeli perustuu ajatukselle, että yhdessä toimimisen taitoja tarvitaan asioiden hoitamiseen kotona, koulussa, työyhteisöissä ja ystävyys-suhteissa eli oman elämän tasapainoisessa hallinnassa sekä lapsuudessa että aikuisena. Yhdessä toimimisen taidot voidaan jakaa neljään osaan: ymmärrykseen itsestä ja muista, vastuulliseen ja toisia kunnioittavaan toimintaan, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitoihin sekä vuorovaikuttamisen taitoihin. (Kampman 2010, 197–201.)

3.3.1 Sosiaalinen pätevyys

Kaikkeen inhimilliseen toimintaan kuuluu sekä toimintaa että käyttäytymistä. Päivähoidon sosiaalisissa tilanteissa lapselle rakentuu sosiaalista taitoa, joka muodostuu lapsen käyttäytymisen, aktiivisen toiminnan ja työn tuloksena. Tämä vaatii lapselta oman tilanteen

rakentamista suhteessa toisiin lapsiin, johon vaikuttaa myös lapsen aiempien sosiaalisten kokemusten merkitys. Lapsen sosiaalisissa suhteissa tapahtuva kokemus on hyvin merkityksellistä, sillä silloin myös lapsen oma ymmärrys sosiaalisista tilanteista lisääntyy. Pätevyys toiminnassa näyttäytyy tai on näyttäytymättä lasten vuorovaikutustilanteissa. (Lehtinen 2000, 23–24.)

Sosiaalinen pätevyys on aina tilannekohtaista ja erilaisten tilanteiden tuottamaa kompetenssia, joka on voimassa ”tässä ja nyt”. Se ei ole yksilön inhimillinen ominaisuus vaan ennemminkin yksilön itsensä työn ja toiminnan tuloksena ansaitsema saavutus. Sosiaalinen kompetenssi edellyttää tilanteen merkityskoodien ymmärtämistä ja tilanneherkkyyttä. Kompetenssi ei ole siis lapsella kognitiivista kypsyyttä, minkä takia tarkastelu sosiaalisesta kompetenssista ja pätevyydestä kohdistetaan osaamisen sijasta tekemiseen. (Hutchby ym. 1998, 16.) Salmivalli (2005) rinnastaa sosiaalisen pätevyyden ja sosiaalisen kompetenssin synonyymeiksi. Hän pitää sosiaalisen pätevyyden näkökulmaa eräänlaisena ”kattokäsitteenä”, joka ei merkitse tiukkaa käsitteen rajausta tai viitekehystä. (Salmivalli 2005, 71.) Myös tässä tutkielmassa rinnastan sosiaalisen pätevyyden ja kompetenssin käsitteet.

Junttila (2010) puhuu sosiaalisesta kompetenssista edellytyksenä sille, että lapsi pystyy onnistuneeseen vuorovaikutukseen ja solmimaan ystävyysuhteita. Onnistuneiden ja epäonnistuneiden kokeilujen kautta lapsi löytää oikean tavan toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisesti kompetentti lapsen on todettu omaavan vahvat yhteistyötaidot ja empatiakyvyn, mutta toisaalta vain vähän impulsiivista tai häiritsevää käyttäytymistä. Sosiaalisen kompetenssin muodostuminen on siis lapsuudesta aikuisuuteen asti muodostuva kehitystehtävä, joka mahdollistaa yksilön sopeutumisen yhteiskuntaan. (Junttila 2010, 35–37.)

3.3.2 Neuvottelu, valta ja sosiaalinen pääoma

Lehtinen (2000) kuvaa lapsen toimijuuteen ja vertaissuhteiden rakentamiseen liittyvinä ydinkäsitteinä neuvottelun, vallan ja toimintaresurssin käsitteet. *Neuvottelun* käsitteestä on tullut yksi yleisimpiä tapoja kuvata vuorovaikutusta. Neuvottelua voidaan tarkastella tilannesidonnaisena toimintana, jossa neuvottelut viedään konkreettisiin arkielämän tilanteisiin. (Lehtinen 2000, 34–38.) Tutkimuksissa on havaittu, että lapset ovat taitavia ja monipuolisia neuvottelijoita. Neuvotteluja käydään sekä kielellisesti että ei-kielellisesti

ilmein, elein ja toiminnan kautta. Neuvottelun tulokseen vaikuttaa myös se, mistä ei tarkoituksellisesti puhuta ja keitä ei neuvotteluihin oteta mukaan. (Kronqvist 2004, 20–21; Lehtinen 2000, 40.) Aloitteenteko ennen varsinaista neuvottelua on varsinaisen yhteistoiminnan syntymisen kannalta hyvin merkityksellinen vaihe. Tällöin merkityksellistä on varsinaisen sanallisen kommunikaation ohella myös katseen ja toisen lapsen toiminnan seuraamisen merkitykset. (Kronqvist 2004, 22–23.) Sanaton viestintä on hyvin merkityksellistä myös aloitteenteossa leikkiin pääsemiseksi. Corsaron (2003) mukaan lapsen leikkiin pääsyn strategiat ovat ensinnäkin sanaton sisääntulo, jolloin lapsi katselee ja seurailee toisten leikkiä ja toiseksi leikin saartaminen, jolloin lapsi fyysisesti kiertää toisen leikin ympäri. (Corsaro 2003, 42.)

Neuvottelun käsitteen rinnalle voidaan nostaa *vallan* käsite, joka on myös osa sosiaalista kanssakäymistä. Valta ilmentää yksilön ja ryhmän välisiä suhteita. Valtaa tuleekin tutkia erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja tilanteissa. Valta voi olla alistavaa, mutta se voi olla myös tuottavaa ja positiivista tilannehallintaa. Neuvottelu näyttäytyy vuorovaikutustilanteena, jossa on mukana aina vallankäyttöä. (Lehtinen 2000, 41–42.) Kiilin (2006) osallisuus-tutkimuksessa lasten ikä, sukupuoli ja sosiaaliset taidot olivat merkityksellisiä lasten keskinäisessä vallankäytössä. Tasa-arvoa neuvotteluissa ja päätöksenteossa lasten mukaan edisti se, että aikuiset eivät tehneet päätöksiä vaan lapsiryhmä teki itseään koskevat päätökset joka äänestämällä tai arpomalla. (Kiili, 2006, 122–124.)

Vallan käsite tulee esille myös konfliktitilanteissa. Konfliktin käsite nousee esille uhkana lasten yhteistoiminnalle. Lapset pyrkivät ratkaisemaan konflikteja kolmella eri tavalla; neuvottelulla, vallankäytöllä tai välinpitämättömyydellä tilanteeseen. Konfliktitilanteessa lasten vallankäyttö voi olla vakuuttelua, kieltoa tai vastustusta sekä fyysistä tai kielellistä aggressiota. (Kronqvist 2004, 24–27.) Toisaalta konflikteja voidaan pitää lapsen sosiaalisen kehityksen, erityisesti vuorovaikutustaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen oppimisen kannalta myönteisinä. Konfliktien kautta lapsi oppii autonomiaa ja läheisyyttä sekä myös hyväksymään riippuvuutensa toisista ihmisistä. (Hännikäinen 2001, 118–119.) Konfliktien lisäksi lasten sosiaalisia suhteita kehittää myös vertaisten välillä oleva kilpailu. Lapset nauttivat kilpailusta, joka usein liittyy fyysisiin aktiviteetteihin ja peleihin. Voittaminen ja häviäminen ovat kokemuksellisesti tärkeitä, sillä sitä kautta mahdollistuu

omien ja kavereiden välisten saavutusten vertailu ja tätä kautta taitojen kehittyminen. (Koivula 2010, 33.)

Lasten toimijuus päiväkodissa tulisi ymmärtää kontekstuaalisena, vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä, jossa lapsella on käytössään erilaisia inhimillisiä, kulttuurisia ja sosiaalisia toimintaresursseja. Inhimilliset toimintaresurssit liittyvät lasten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja osaamiseen. Päiväkodissa nämä tulevat esille erityisesti ohjatuissa tuokioissa, joissa lapsi pystyy näyttämään tietojaan ja taitojaan sekä lahjakkuuttaan. Osaamisen avulla lapsi rakentaa sosiaalista asemaansa ryhmässä. Osaamista voidaan käyttää myös vallankäyttönä; toisten lasten osaamattomuuden osoittamisena ja jopa halveksuntana. Osaaminen ja sosiaaliset taidot ovat erityisasemassa vertaisryhmässä toimittaessa. Kulttuurisia toimintaresursseja ovat lelut, tavarat, välineet sekä kaupallisen kulttuurin luomat hahmot. Sosiaaliset toimintaresurssit kuten suosio, luottamus, lasten välisten suhteiden toimivuus, ystävyys ja kumppanuus rakentuvat vertaisryhmän vuorovaikutuksessa. (Lehtinen 2001, 86–89.)

Lehtinen (2000) tulkitsee lapsen toimijuudessa esiin nousevat toimintaresurssit *sosiaalisiksi pääomaksi*. Sosiaalisen pääoman muodostuminen ei ole pysyvää vaan keskeistä on tilannesidonnaisuus. Lapset, joilla on monipuolista sosiaalista pääomaa, saavat enemmän liikkumatilaa sosiaalisissa suhteissa ja pärjäävät niissä paremmin. Merkityksellistä on sekä pääoman määrä että rakenne. (Lehtinen 2000, 43–45; Lehtinen 2001, 99). Pulkkinen (2002) mukaan sosiaalinen alkupääoma käsite on kehitelty lasten sosiaalisen kehityksen lähtökohtien tarkastelemiseksi. Lapsi saa sosiaalista alkupääomaa kasvatusyhteisöltä lahjana tai eräänlaisena perintönä. Alkupääoma, jonka tärkeitä elementtejä ovat syli, hoiva ja hoito, toimii perustana lapsen sosiaalisen pääoman muodostumiselle. Sosiaalista pääomaa ovat arvot, normit, yhteisöllisyys sekä luottamus. Osa käsitteen tutkijoista liittyy käsitteen yksilön voimavaraksi kun taas osa on pitää sitä yhteisön voimavarana. Sosiaalista pääomaa voidaan katsoa olevan vasta sitten kun yhteisö on sen tunnustanut, joten se on olemassa vain toisten ihmisten silmissä. (Pulkkinen 2002, 36–43.) Hyypä (2002) esittelee sosiaalisen pääoman käsitettä synonyymina yhteisöllisyyden käsitteelle. Hyypä kuvaa termiä Robert D. Putnamin sanoin; ”sosiaalinen pääoma on kansalaisten keskinäistä luottamusta, normeja ja verkostoja, jotka parantavat yhteiskunnan toimintaa.” Sosiaalinen pääoma ikään kuin sitoo kansalaiset toisiinsa sosiaalisen verkon tavoin. (Hyypä 2002, 48–50.)

4. Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Koen läheiseksi ajatuksen, että tutkimuksen tekeminen on argumentointia ja ongelmanratkaisua. Tutkimuksen tekeminen ei ole pelkästään näyte opiskelutaidoista vaan tutkimuksessa on tarkoitus keskustella muiden aiheesta kiinnostuneiden ihmisten kanssa. Tutkimuksessa voin siis keskustella, tehdä väitteitä, antaa perusteluja ja puolustaa itselleni läheisiä asioita varhaiskasvatuksen alueelta. Arkisessa elämässäni ja työssäni teen samaa asiaa jatkuvasti hieman erilaisista lähtökohdista käsin. Tutkijana minulla tulee keskustelussani näkyä reflektiivinen ote, sillä tutkimuksessa joudun tekemään jatkuvia valintoja ja päätöksiä tämän keskustelun perusteella. Valintaa tarvitaan, kun mietitään tutkimuksen tekemisen lähtökohtia; mitä tulisi tutkia, millaista aineistoa tulisi kerätä ja mitä tutkimusmenetelmää tulisi käyttää. Valintaa käytetään myös mietittäessä omia tutkimuksen taustaolettamuksia ja tutkimuksen etiikkaa. Käytäntöön tähtäävä tutkimuskin perustuu moniin filosofisiin perusolettamuksiin ja syvimmat päätökset tutkija tekee tieteenfilosofisella tasolla. Näihin kysymyksiin harvoin löytyy oikeita vastauksia, joten tutkijan tulee pystyä tekemään omaan tutkimukseensa sopivia päätöksiä päästäkseen eteenpäin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 111–119; Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 13, 20.) Kerron omista valinnoistani liittyen tähän kehittämistutkimukseen seuraavassa. Tutkimuksen etiikkaa käsittelemän vielä tutkimusraporttini lopussa erikseen.

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus liikkuen kehittämistoiminnan ja toimintatutkimuksen välimaastossa. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, jossa tietoa hankitaan ja aineistoa kerätään elämän todellisissa tilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee luottaa enemmän omaan havainnointiin kuin valmiiseen teoriaan. Aineistoa tarkastellaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti, jolloin tärkeyden määrää lopulta itse aineisto eikä tutkija. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan yleensä metodeja, joissa tutkittavan näkökulmat ovat tärkeitä ja kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkimussuunnitelma ja teoria saattavat muotoutua lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen aikana. (Hirsjärvi ym. 2007, 155.)

Oma tutkimukseni aineistona käytän päiväkodissa toteutettua kehittämishanketta. Oletan tämän hankkeen toimivan tutkimuskohteenani olevan päiväkotiryhmän muutosprosessina, johon tarvitaan kaikkien sitoutumista. Kehittämishanketta tutkin toimintatutkimuksen

keinoin. Toimintatutkimuksen ideana on tutkia ja saada aikaan muutoksia sosiaalisessa todellisuudessa, kehittää toimintaa ja parantaa käytäntöjä. Toimintatutkimuksella on jopa velvoite saada aikaan muutos tutkittavassa kohteessa ja ollakseen oikeutettua on muutoksen tähdättävä hyödyttämään suoraan käytäntöjä. (Kuula 1999, 198–199; Toikko & Rantanen 2009, 30.) Toimintatutkimuksella voi olla tavoitteena käytäntöjen tarkastelu ja uusien teorioiden ohjaama toimintatapojen kehittäminen. Metsämuurosen (2008, 29) mukaan toimintatutkimus on tilanteeseen sidottua (situational), usein yhteistyötä vaativaa (collaborative), osallistuvaa (participatory) ja itseään tarkkailevaa (self-evaluative). Tutkimuksen muutosyritykset eli interventiot voivat paljastaa tutkimuskohteesta tiedostamattomia, rutiininomaisia ajattelu- ja toimintatapoja sekä nostaa esiin uusia näkökulmia ja ideoita käytäntöjen kehittämiseksi. Uusien kehittämistarpeiden ja –kohteiden myötä myös tutkimuksen tutkimusongelma ja tutkimuksen lähestymistavat voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Toimintatutkimuksessa tutkija voi olla mukana sekä käytännön tavoitteiden asettelussa että niiden saavuttamiseen käytettävien keinojen valitsemisessa. Tällöin tutkimuksessa käydään teorian ja käytännön jatkuvaa vuoropuhelua ja tutkija tekee tiivistä yhteistyötä tutkittavan yhteisön jäsenten kanssa. Toimintatutkimus voidaan katsoa kehittämishankkeeksi, joka toisaalta kartoittaa käytäntöjä ja kehittämismahdollisuuksia sekä arvioi itse kehittämistä. (Saari 2007, 124–125.) Omaan tutkimukseeni liittyvässä kehittämishankkeessa olin tiiviisti mukana toiminnassa käyden ryhmässä viikoittain.

Kehittämistoiminnassa metodologiset lähtökohdat poikkeavat hieman perinteisen tutkimuksen lähtökohdista. Kehittämistoiminnassa todellisuuden luonnetta koskeva tarkastelu eli ontologia ei ole niin keskeisessä asemassa kuin tieteessä. Tutkimuksen ja kehittämistoiminnan erot näkyvät myös arvoissa ja intresseissä. Tutkimuksessa riippumattomuus ja arvovapaus ovat ihanteita, joita kehittämistoiminnassa on vaikea toteuttaa samalla tavoin kuin perinteisessä tutkimuksessa. Kehittämisessä tavoitellaan muutosta, joka pyrkii jonkun edustamaan päämäärään. Kehittämistoiminnassa joudutaan siis tekemään päätöksiä näkökulman ja intressien lähtökohdaksi. Metodologisilta lähtökohdiltaan kehittämistoimintaa voidaan pitää joko suunnitteluorientoituneena tai prosessorientoituneena toimintana. Suunnitteluorientoituneessa toiminta on ennalta suunniteltu ja käytännön toteutusta verrataan ennalta rakennettuun malliin. Prosessorientoituneessa toiminta pohjautuu kehittämisen reflektiivisyyteen. Toimijoiden jatkuva uuden oppiminen on tärkeää ja kokeilut toisin tekemisestä kehittävät itse toimintaa. (Toikko ym. 2009, 35–55.)

Oman tutkimukseni kehittämishankkeen avulla pyrin käynnistämään muutosprosessia, jossa työntekijöiden reflektiivisyyden kautta haettiin uusia työkäytänteitä ryhmän toimintaan. Saaren (2007, 121) mukaan yhteisöä pitää tutkia muutoksessa, jota myös tutkimus itsessään voi käynnistää. Oma tutkimukseni käynnisti hankkeen, jossa suunnittelu ja toteutus vuorottelivat eikä lopputuloksen laajuutta voinut etukäteen ennustaa. Siksi tutkimukseeni liittyvän kehittämishankkeen voidaan katsoa edustavan prosessorientoitunutta kehittämistoimintaa.

4. 1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia ammattilaisten oppimista päiväkotiyhteisössä lapsen vertaissuhteista. Henkilökunnan reflektiivisen ajattelun ja oppimisen avulla muokataan päivähoiton toimintaympäristöä ja etsitään päiväkotiympäristöön sopivia toimintakäytänteitä lasten vertaissuhteissa tapahtuvan yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden parantamiseksi. Tutkimukseni tarkoituksena on kehittää päivähoiton arkipäivää yksittäisen ryhmän tasolla. Tavoitteenani on löytää myös käytänteitä, joita tulevaisuudessa voidaan hyödyntää myös muissa päivähoitoryhmissä.

Tausta-ajattelussani korostuu toisaalta lapsen oma aktiivisuus toimijana, mutta myös lapsen ja yhteisön vuorovaikutuksen merkitys lapsen kokemusten taustalla. Lapsen kehitykseen ja oppimiskokemuksiin on suuri merkitys vuorovaikutteisella ja toimivalla kasvatusympäristöllä, jossa lapsi saa olla aktiivinen yhteisönsä jäsen.

Lapsen toimintaa ryhmässä tarkastellaan usein yksittäisestä lapsesta ja hänen yksilöllisestä kehityksestään käsin. Huomio kohdistuu siihen, mitä sosiaalisia taitoja lapselta puuttuu ja mitä voisi kehittää, jotta hän sopeutuisi ryhmään ja saisi ystäviä. Minun tutkimukseni lähtökohtana onkin löytää ryhmään sellaisia toimintatapoja, joihin kaikki lapset voivat osallistua ja kokea osallisuutta riippumatta yksittäisten lasten taidoista tai kyvyistä.

Tutkimustehtävänäni on ohjata kehittämistyötä päiväkotiryhmässä pyrkien löytämään ryhmän henkilökunnan oppimisen keinoin toimivia käytänteitä ryhmän vertaissuhteisiin. Tutkimukseni on prosessorientoitunut, jolloin uutta tietoa syntyy toiminnan kuluessa ja tutkimuksessa korostuu kehittämisen reflektiivisyys (Toikko ym. 2009, 49–51). Valitsin

tutkimuksen kohteeksi ammattilaisten oppimisen, jossa reflektiivisen työotteen avulla työyhteisö voi irrottautua totutuista ajatusmalleista ja rutiineista sekä kehittää uusia, yhdessä toimimista vahvistavia malleja. Tässä tutkimuksessa kehittämiselle ei ole tarkkaa etukäteissuunnitelmaa vaan prosessin aikana ajatellaan toimintaympäristön ja toiminnan muuttuvan ryhmän vertaissuhteiden ja yhteenkuuluvuuden toimivuuden osalta.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisia lasten keskinäiseen toimintaan ja sen organisointiin liittyviä toimintakäytäntöjä ryhmässä ilmenee hankkeen alussa?
2. Minkälaisia ryhmän vertaissuhteisiin ja yhteenkuuluvuuteen liittyviä kehittämiskohteita työntekijät nostavat esille?
3. Minkälaisia käytänteitä ryhmässä toteutetaan kehittämishankkeen aikana?
4. Minkälaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia työyhteisössä ilmenee?

4.2 Tutkijan rooli ja tutkimukseen osallistuva ryhmä

Kehittämishankkeeseeni osallistunut ryhmä oli esiopetusryhmä eräässä Pirkanmaan päiväkodissa lukuvuonna 2011–2012. Toimin tutkimushankkeeni ajan ryhmässä kahdessa eri roolissa. Toisaalta olin tutkija ja toisaalta hankkeeseen osallistuva ” säännöllisesti vieraileva” työntekijä, sillä toimin ryhmän erityisopettajana koko hankkeen ajan. Toimintatutkimuksessa tutkija voi olla mukana sekä käytännön tavoitteiden asettelussa että niiden saavuttamiseen käytettävien keinojen valitsemisessa. Tällöin tutkimuksessa käydään teorian ja käytännön jatkuvaa vuoropuhelua ja tutkija tekee tiivistä yhteistyötä tutkittavan yhteisön jäsenten kanssa. (Saari 2007, 124–125.) Toimintatutkimusprosessissa on tutkijalla itselläänkin eräänlainen kaksoisrooli, joka tutkijan on tiedostettava. Toisaalta tutkija toimii toiminnan aikaansaajana, joka vaatii tutkijalta voimakasta sitoutumista itse ilmiöön. Toisaalta tutkija on roolissaan perinteisesti analyyttinen, objektiivinen ja neutraali

havainnoija. Näiden kahden roolin välillä on jännitettä, joten onnistuakseen tutkijan tulee valmistautua huolellisesti tehtäväänsä. (Linnansaari 2004, 117.)

Toimin siis itse asiassa kolmessa eri roolissa kehittämishankkeeni ajan, joten jouduin tasapainoilemaan tutkimuksen aikana jatkuvasti eri roolien välillä. Tiesin etukäteen roolini tuomista haasteista, mutta uskoin sen, että tunsin aikuiset ja lapset etukäteen olevan kuitenkin merkityksellisempää hankkeen toteutumiselle. Saaren (2007) mukaan toimintatutkimuksessa tutkijan läsnäolo ja toiminta vaikuttavat käytännön toimintaan eivätkä vaikutukset saa jäädä epäselväksi. Tutkijan pitää vaikuttaa toimintatutkimukseen tietoisesti ja avoimesti. Tutkija saa kuitenkin osallistua vain sen verran kuin hänen tekemänsä tutkimus edellyttää. (Saari 2007, 128.) Tärkeäksi koinkin analyysivaiheessa erottaa tarkasti omat kokemukseni ja mielipiteeni, joten pyrin raportoimaan analyysivaiheen sellaisena kuin se todellisuudessa tapahtui. Omat päätelmäni aiheesta esittelen vasta viimeisessä pohdinta-kappaleessa. Toimintatutkimuksessa tutkijan on vältettävä perinteistä tutkijan tehtävää saada aikaiseksi jokin tulos kehittämisprosessin aikana. Tärkeää on säilyttää tutkimusryhmän tasavertaisen vuorovaikutuksen ja keskustelun ”kartta” (Kuula 1999, 95).

Tutkimani ryhmä oli tuettu esiopetusryhmä, jossa oli sekä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevia lapsia että myös koulunkäyntiään vuodella siirtäneitä lapsia. Valitsin kyseisen ryhmän tutkimusryhmäksi ryhmän henkilökunnan motivoituneisuuden sekä ryhmän lasten heterogeenisuuden takia. Lasten erilaisten tarpeiden ajattelin lisäävän yhteistoiminnan tarvetta ryhmässä. Lasten sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää lapsen mukaanpääsy ns. vertaissuhteiden sisäpiiriin, jossa lapsi pystyy kokemaan positiivista ja vahvistavaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Junttila 2010, 34). Sain tukea valinnalleni opinnäytetyöni ohjaajalta sekä kyseisen kunnan varhaiskasvatuksen hallinnolta. Tutkimusluvan opinnäytetyölleni sain kaupungin perusturvan johtoryhmältä kesäkuussa 2011. Tutkimuslupahakemus on liitteenä (liite 1).

Henkilökuntana ryhmään kuului kaksi lastentarhanopettajaa, lähihoitaja ja ryhmäavustaja. Lastentarhanopettajien peruskoulutuksena oli opistotasoinen lastentarhanopettajatutkinto, lähihoitajalla lastenhoitajan koulutus ja ryhmäavustajalla ei ollut alan koulutusta lainkaan. Koulutetuilla työntekijöillä oli vuosien kokemus varhaiskasvatuksen ryhmistä kun taas ryhmäavustaja oli ensimmäisessä työpaikassaan varhaiskasvatuksen puolella. Hänellä oli

kuitenkin aiempaa kokemusta koulun puolelta. Kaikki työntekijät olivat minulle ennestään tuttuja. Ryhmässä oli käynnistetty elokuun alussa koko päiväkodin yhteinen Metsämörri-hanke, minkä koin myös edistävän omia tavoitteitani ryhmässä. Hanke lisäsi ryhmän toimintaa luonnossa ja lähimetsässä ja työntekijät totesivat alkuhaastattelussa metsäretkien lisäävän ryhmän yhteenkuuluvuutta ja yhdessä toimimisen taitoja.

Esiopetusryhmään kuului 16 lasta; 8 poikaa ja 8 tyttöä. Tutkimukselleni oman haasteensa asetti ryhmän heterogeenisuus. Yhdellä lapsella esiopetus oli täysin yksilöllistettyä ja kahdella lapsella osin. Kahdella lapsella oli käytössään korvaavina kommunikaatiokeinoina tukiviittomat ja kommunikaatiokansiot. Nämä kommunikoinnin ja opetuksen haasteet heijastuivat osin myös ryhmän vertaissuhteisiin tässä tutkimuksessa. Koin lasten vertaissuhteiden kehittämisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen kokemisen erittäin merkitykselliseksi asiaksi juuri tässä tutkimassani ryhmässä. Turun yliopiston tutkimusprojektissa ”Pienten lasten sosiaaliset suhteet” (2002) todettiin, että sosiaalisen käyttäytymisen vaikeudet kasvavat moniongelmallisuuden myötä. Riskitekijöiden kasautuessa ja jatkuessa on lapsella uhkana syrjäytyä vertaissuhteistaan. Tutkimuksen loppupäätelmissä tiedostettiin vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle ja korostettiin erilaisten harjaannuttamismenetelmien kehittämistä lasten sosiaalisen kompetenssin tukemiseksi. (Laine & Neitola 2002, 5–6.)

4.3 Käytetyt tutkimusmenetelmät

Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineiston kokoa ei säätele määrä vaan laatu. Erityisesti toimintatutkimukselle on tyypillistä eri aineistonkeruumenetelmien yhdistely. Tällöin aineistoa kerätään monipuolisesti eri menetelmin ja eri tilanteissa. Laadullisella tutkimuksella ei tavoitella yleistettävyyttä, joten olennaista on aineiston toimiminen ilmiön ymmärtämisen tai mielekkään tulkinnan apuvälineenä. Olennaista on löytää sellaiset menetelmät, joilla voidaan saada kattava kuvaus tutkimusongelmaan. (Vilka 2009, 126; Hirsjärvi ym. 2007, 187.)

Tutkimuksessani käytin useita erilaisia aineistonhankintamenetelmiä. Menetelmien tavoitteena oli tuottaa aineistoa tutkimustani varten, mutta myös toimia työntekijöiden toiminnan kehittämisen ja reflektion välineinä. Erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttö antaa mahdollisuuden monipuolisempaan kuvaukseen prosessista ja mahdollistaa eri

työntekijöille itselleen sopivimman reflektion ja itseilmaisun välineen (Koivisto 2007, 65).
 Alla olevaan taulukkoon olen koonnut aineistonkeruumenetelmät ajalliseen järjestykseen.

Taulukko 1 Aineistonkeruumenetelmät

Menetelmä (ja ajankohta)	Määrä	Prosessin tavoite	Tutkimuksen tavoite
Kyselylomake työntekijöille /elokuu 2011 (liite 5)	4 kpl (7 sivua)	Aiheeseen orientoituminen	Ryhmän toimintakäytäntöjen ja työntekijöiden ajattelutapojen kartoitus (kysymys 1)
Ryhmäkeskustelu työntekijöille (1.9.2011)	tutkijan muistiinpanot (3 sivua)	Prosessin käynnistäminen, aiheeseen tutustuminen ja työntekijöiden kuuleminen liittyen hankkeen käynnistymiseen	Ryhmän toimintakäytäntöjen ja työntekijöiden ajattelutapojen kartoitus liittyen tutkimuksen keskeisiin ilmiöihin (kysymys 1)
Sosiometri ryhmän lapsille /syyskuu-11	16 kpl tutkijan muistiinpanot	Tutkijan tutustuminen lasten kaverisuhteisiin	
Työntekijöiden leikkihavainnointi /syyskuu-11 leikkihavainnointi-lomake (liite 6)	8 sivua, 24 leikkilannetta	Työntekijöiden tutustuminen ja tiedostaminen ryhmässä vallitsevista lasten leikkilanteista ja -suhteista	Ryhmän leikkilanteiden toimintakäytäntöjen kartoitus (tutkimuskysymys 1)
Kysely työntekijöille (liite 5), artikkelinluku <i>Lehtinen: "Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa"</i> ja /syyskuu-11	4kpl (4 sivua)	Työntekijöiden tutustuminen tutkimustietoon lasten vertaissuhteista, artikkelin esille nostamien ajatusten kirjaaminen	
Ryhmäkeskustelu työntekijöille, PBL-menetelmä (6.10.2011)	Nauhoitettu keskustelu (1h 36 min), litteroituna 5 sivua, ideointilaput	Yhteinen keskustelu leikkihavainnoinnista ja artikkelinluvusta sekä kehittämiskohteiden ideointi	Ryhmän vertaissuhteisiin liittyvien kehittämiskohteiden kartoitus (tutkimuskysymys 2)
Ryhmäkeskustelu työntekijöille, Tulevaisuusdialogi-menetelmä (27.10.2011)	Nauhoitettu keskustelu (1h 24 min), litteroituna 10 sivua	Uusien toimintakäytänteiden suunnittelu ja toteutuksesta sopiminen	Uusien toimintakäytänteiden suunnittelu (tutkimuskysymykset 2 ja 3)
Työntekijöiden päiväkirja (marras 2011-maaliskuu 2012)	24 sivua työntekijöiden muistiinpanoja	Käytännön ja toiminnan ylöskirjaaminen ja arviointi, työntekijöiden yhteinen reflektio	Uusien toimintakäytänteiden suunnittelu, toteutuksen seuranta ja arviointi (tutkimuskysymykset 2-4)
Ryhmäkeskustelu työntekijöille (12.1.2012)	Nauhoitettu keskustelu (1h 18 min), litteroituna 7 sivua	Hankkeen toteutumisen väliarviointi ja jatkosuunnitelmien toteutuksesta sopiminen	Toteutettujen käytänteiden reflektointi ja uusien toimintakäytänteiden suunnittelu (tutkimuskysymykset 3 ja 4)
Kysely työntekijöille /maaliskuu-12 (liite 5)	4 kpl (8 sivua)	Työntekijöiden orientoituminen hankkeen päättymiseen ja kirjallinen arviointi	Hankkeen arviointi sekä omien oppimiskokemusten tiedostaminen (tutkimuskysymykset 3 ja 4)
Arviointikeskustelu työntekijöille (8.3.2012)	Nauhoitettu keskustelu (1h 19 min), litteroituna 10 sivua	Yhteinen reflektio hankkeen toteutumisesta	Hankkeen arviointi (tutkimuskysymykset 3 ja 4)
Tutkijan päiväkirja (elokuu 11-maaliskuu 12)	5 sivua	Havainnoinnin ja reflektoinnin ylöskirjaaminen	

Päämenetelmänä aineistonhankinnassa minulla olivat työntekijöiden ryhmäkeskustelut, jotka muistuttivat ns. focus group-keskustelua. Ensimmäistä keskustelua lukuun ottamatta litteroin kaikki keskustelut tekstimuotoon kokonaan. Ryhmähaastattelujen pohjaksi tein työntekijöille pienimuotoisia kyselyjä (liite 5), joissa oli keskustelun aiheisiin herätteleviä avoimia kysymyksiä. Lisäksi työntekijät havainnoivat ryhmäläisten leikkiä muutaman viikon ajan sekä täyttivät päiväkirjaa havainnoinnin pohjalta lähes koko hankkeen ajan. Koko hankkeen ajan tein myös omia havaintoja ja täytin omaa tutkijan päiväkirjaa. Tutustumisvaiheessa haastattelin lapsia tekemällä lasten kanssa käsittekartan tutkimisesta ja tutkimuksen tekemisestä sekä sosiometrin lasten mieluisista leikkikavereista. Olin myös mukana viikoittain ryhmän arjessa sekä vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä erityisesti tukea tarvitsevien lasten kohdalla.

4.3.1 Ryhmäkeskustelut

Ryhmähaastattelua ja ryhmäkeskustelua käytetään osittain metodikirjallisuudessa toistensa synonyymeina. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan ryhmähaastattelu toimii laadullisen tutkimuksen yleisimpänä aineistonkeruumenetelmänä, jolla voidaan tutkia ryhmän kulttuuria, näkemyksiä ja arvoja. Haastattelun etuna on sen joustavuus, sillä siinä voidaan säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelun ja myös haastattelua täydentävien kyselyjen avulla voidaan saada selville mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat. (Hirsjärvi ym. 2007, 200–207.) Yksi ryhmähaastattelun erikoismuoto on focus group-haastattelu. Focus group on tavoitteeltaan suhteellisen vapaamuotoista keskustelua, jossa pyritään saamaan mukaan myös hiljaisemmat haastateltavat (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62). Valtonen (2005) erottaa ryhmäkeskustelun (focus group) ja ryhmähaastattelun toisistaan. Hänen mukaansa ryhmähaastattelussa vetäjä esittää tietyt kysymykset erikseen jokaiselle yksilölle eikä rohkaise ryhmäläisiä keskustelemaan keskenään. ”Focus group”-keskustelussa joukko ihmisiä keskustelee fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti yhteisestä aiheesta. Vetäjä ei varsinaisesti itse osallistu keskusteluun vaan ohjaa keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja rohkaisee osallistujia osallistumaan keskusteluun. Tällaisessa ryhmäkeskustelussa vetäjä pyrkii saamaan vuorovaikutusta keskustelijoiden välille. (Valtonen 2005, 223–224.)

Ryhmäkeskustelun pohjalla käytin erilaisia kyselyjä (liite 5) ja tehtäviä, joilla työntekijät virittyivät tulevaan keskusteluun. Näitä olivat mm. artikkelin lukeminen, leikkihavainnointi ja omien ajatusten kirjaaminen kyselylomakkeelle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa

käytetäänkin haastatteluja täydentämässä usein erilaisia kirjallisia dokumentteja (Hirsjärvi ym. 2007, 187).

Kehittämishankkeessa toteutetut ryhmäkeskustelut sisälsivät aineksia sekä ryhmähaastattelusta että focus group-keskustelusta. Käytän tässä tutkimuksessa näistä keskusteluista nimitystä ryhmäkeskustelu, vaikka ne voitaisiin tulkita myös ryhmähaastatteluiksi. Yksi yleisimpiä ryhmäkeskustelujen käyttötapoja on ideointi ja erilaisten innovaatioiden tuottaminen. Ryhmäkeskustelussa hyödynnetään ryhmän luovaa potentiaalia, jolloin keskustelijoiden ideat ruokkivat toinen toistaan ja synnyttävät uusia, yllättäviäkin näkökulmia. (Valtonen 2005, 226.) Ryhmäkeskusteluja käytinkin juuri pääaineistona uusien toimintakäytänteiden ideointivaiheessa. Kaiken kaikkiaan hankkeen aikana käytiin viisi keskustelua, joista kolme keskimmäistä sisälsi ideointia. Ryhmäkeskusteluissa ideoinnin pohjalla käytin kahdessa eri keskustelussa seuraavana esittelemiäni menetelmiä, joita voidaan pitää ryhmäkeskustelun eräänlaisena virikemateriaalina. (Valtonen 2005, 237–238.)

Ongelmaperusteinen oppiminen (PBL)

Ongelmaperusteinen oppiminen eli Problem based learning (PBL) on kehittynyt työelämälähtöisten kysymysten käsittelyyn koulutuksessa. Siinä painotetaan työyhteisöissä uuden tiedon merkitystä ja osaamisen kehittämisen yhdistämistä käytännön toimintaan. Työssä oppiminen etenee yhdessä asetettujen ongelmien ja käsitysten sekä yhdessä etsityn uuden tiedon arvioinnin kautta kohti ongelman uudelleen jäsentämistä. Oppiminen etenee ongelmaperustaisen oppimisen syklimallin mukaisesti. (Nummenmaa ym. 2007, 53–57.) Toinen ryhmäkeskustelu eteni ongelmaperustaisen oppimisen syklien mukaisesti siten, että ensimmäisessä ns. ongelmaskenaarion vaiheessa muodostetaan yhteistä tulkintaa aiheeseen. Yhteisen tulkinnan pohjalla olivat ajatukset artikkelista ja leikkihavainnoinnista. PBL-prosessissa oppimissyklin toiseen vaiheeseen kuuluu ideariihi, jossa työntekijät ideoivat yhteistä ongelmaansa. Ideariihessä kirjataan henkilökunnan ideat niitä arvioimatta tai rajaamatta. Kolmannessa vaiheessa ideat jäsenellään ryhmiin ja neljännessä vaiheessa valikoidaan ryhmän kannalta olennaiset aiheet. Kaikki nämä eri vaiheet toteutuivat ryhmäkeskustelussa.

Ennakointidialogi ja tulevaisuuden muistelu

Kolmannessa ryhmäkeskustelussa suunniteltiin tulevaa Ennakointidialogi-menetelmän avulla. Ennakointidialogi toimii kehittävän työskentelyn metodina, jossa lähtökohtana on tulevaisuuteen suuntautuneisuus. Arnkil, Eriksson ja Arnkil (2002) ovat kehittäneet ennakointidialogia etsiessään sellaisia vuoropuhelun menetelmiä, jotka toimivat sekä vertikaalisissa (ylhäältä alas ja toisinpäin) tai horisontaalisissa (vertaisten) suhteissa. Ennakointidialogi-menetelmä pitää sisällään Tulevaisuuden muistelu-suunnittelupalaverin, joka sopii erilaisten projektien ja hankkeiden suunnitteluun prosessin käynnistämiseksi ja suunnitelman laatimiseksi. Tulevaisuuden muistelussa käsitykset tulevasta suuntaavat päätöksentekoa ja valintoja sekä yksittäisen työntekijän että työyhteisön näkökulmasta. Tällöin keskustelussa voidaan ikään kuin unohtaa tämänhetkiset huolet ja eläytyä hyvään tulevaisuuteen. Ennakointidialogissa lähdetään siitä ajatuksesta, että tulevassa tilanteessa ongelmat on ratkaistu ja tuleva tilanne tyydyttää osapuolia. Nykyistä tilannetta lähestytään siis muistelemalla tilannetta menneisyytenä. (Arnkil ym. 2002, 132,162; Nummenmaa ym. 2007, 132–133; Nummenmaa 2004, 89–91.)

Työskentely käynnistyi seuraavanlaisella orientaatiolla tilanteeseen:

”Olemme siirtyneet toukokuuhun 2012. Meillä on tulossa eskareiden kevätjuhla ja projektimme vertaisuuhteista ja yhteenkuuluvuudesta on tullut päätökseen. Lasten vanhemmat ovat tyytyväisiä ryhmän toimintaan ja lapset viihtyvät ryhmässä hyvin. Työntekijät ovat edelleen motivoituneita ja energiaa kevään viimeisiin tapahtumiin riittää. Miten tähän on päästy?”

4.3.2 Havainnointi ja päiväkirja

Havainnoinnin avulla voidaan saada suoraa tietoa yksilöiden tai ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointia voidaan tehdä systemaattisesti ja jäsennellysti tai toisessa ääripäässään vapaasti ja täysin luonnolliseen toimintaan mukautuen. Havainnoija voi olla joko ryhmän jäsen tai ulkopuolinen. Vapaasti tilanteeseen mukautuvaa ns. osallistuvaa havainnointia tekee ryhmän toimintaan osallistuva havainnoija. Osallistuva havainnointi on hyvä menetelmä tutkia ajattelu- ja toimintatapoja sekä vuorovaikutusta. Sen avulla saa tietoa tutkittavien omakohtaisista kokemuksista ja käsityksistä sekä myös koko yhteisön käsityksistä. (Hirsjärvi ym. 2007, 208–209; Vilka 2009, 120.)

Omassa tutkielmassani käytin havainnointia kahdella eri tasolla. Ensinnäkin havainnoin itse tutkijana ryhmän lasten toimintaa sekä työntekijöiden ajattelua ja toimintaa

ryhmäkeskusteluissa. Toisaalta työntekijät käyttivät havainnointia oman työnsä tukena ja kehittämishankkeemme ohjaamana. Havainnointimateriaalilla oli suuri merkitys työntekijöiden suunnitteluun ja reflektointiin ryhmäkeskusteluissa. Työntekijät täyttivät havaintojaan leikkihavainnointilomakkeille (liite 6) sekä päiväkirjaan. Päiväkirjaa voidaan pitää eräänlaisena kysely- tai havainnointilomakkeena, jossa käytetään avointa vastaustapaa. Päiväkirja voikin antaa täysin strukturoimatonta aineistoa tai joitain hyvin tarkkoja tietoja. Tutkijan tulee huolehtia, että päiväkirjan täyttäjät tietävät, että mitä, miksi ja milloin heidän on tehtävä. (Hirsjärvi ym. 2007, 214–215.) Päiväkirjan täyttämiseksi annoin tarkan ohjeistuksen lokakuun toisessa ryhmähaastattelusta. Käytin työntekijöillä tarkoituksella yhteistä päiväkirjaa, koska tavoitteenamme oli yhteinen oppimisprosessi. Toivoin eri työntekijöiden kommenttien herättävän uusia, jalostetumpia ajatuksia toisissa työntekijöissä. Sanallisen ohjeistuksen lisäksi olin kirjoittanut päiväkirjan kanteen kirjalliset ohjeet, joissa rohkaisin työntekijöitä kirjaamaan ajattelua herättäviä asioita vapaasti ja luovasti. Tarkimmat ohjeet annoin siitä, että jokaisessa kirjoituksessa tuli olla kirjoittajan nimi ja päivämäärä. Jokaisen työntekijän pyysin myös kirjaamaan ajatuksiaan vähintään kerran viikossa.

4.4 Kehittämishankkeen kuvaus

Kehittämishankkeissa tavoitteena on käytännöllisen tiedon tuottaminen, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät. Kehittämishankkeeni liittyy useita kokeilevia vaiheita sisältävään toimintatutkimukseen, jossa sekä käytäntö ja reflektio että myös suunnittelu ja toteutus vuorottelevat. Toimintatutkimus on ikään kuin tutkimuksen ja kehittämistoiminnan risteyspaikassa. Tällaisessa tutkimuksessa tiedontuotannon tapa on prosessimainen ja sitä ei voida tarkoin suunnitella etukäteen. Toimintatutkimusta ei voida yleisesti pitää yhtenäisenä tutkimusotteena vaan eri suuntauksissa tutkijan osallisuus tutkimukseen vaihtelee tai tutkimuksen kohde voi muuttua laajasta yhteiskunnallisesta muutoksesta suppeaan yksilön oppimiseen. (Toikko ym. 2009, 30–31.)

Toimintatutkimusta kuvaillaan usein spiraalimaisesti eteneväksi tutkimusmuodoksi, jossa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi muodostavat kehiä, jotka etenevät seuraten toisiaan. Tutkijan päättäessä tutkimustaan hän ei päätyä kuitenkaan koko käytäntöä ja sen kehittämistä vaan kehämäisen toiminnan toivotaan jatkuvan

tutkimusryhmässä. (Saari 2007, 122.) Tutkimukseni kehittämishanke etenee osavaiheittain toimintatutkimukselle ominaisten syklien mukaan siten, että jokaisessa hankkeen eri vaiheessa voidaan erottaa suunnittelua, toimintaa, havainnointia ja reflektointia.

Saari (2007, 126) on jakanut kehittämishankkeen osavaiheet seuraavasti:

1. kehittämistarpeiden kartoitus
2. kehittämisen ideointi
3. kehittämisen toteutus
4. kehittämisen vaikutusten seuraaminen ja arviointi
5. uusien toimintatapojen juurruttaminen
6. hankkeen toteutumisen arviointi

Omassa tutkimuksessani analyysin tapa myötäilee Saaren kuvaamien kehittämisen osavaiheiden kolmea ensimmäistä vaihetta. Ensinnäkin kehittämistarpeiden kartoitusvaiheessa tutustun ryhmään sekä henkilökunnan näkemyksiin ja ajatuksiin tilanteista lapsiryhmän vertaissuhteissa. Kehittämisen ideointivaiheessa pyrin yhdessä henkilökunnan kanssa löytämään ryhmän senhetkisiä kehittämistarpeita ja kehittämään jo olemassa olevien käytäntöjen lisäksi uusia käytänteitä vertaissuhteiden vahvistamiseksi. Kehittämisen toteutuksen vaiheessa muokataan ryhmän toimintaa kokeillen uusia toimintatapoja yhdessä henkilökunnan ja lasten kanssa. Lopuksi arvioimme yhdessä kehittämishanketta. Vaikka tutkimukseni painottuikin kolmeen ensimmäiseen osioon, toivon ryhmän jatkavan vaikutusten seuraamista ja toimintatapojen juurruttamista tutkimuksen päättymisen jälkeen.

Varsinaisessa suunnitelmassani olen jakanut kehittämisen toteuttamisen neljään osaan; kartoitus-, ideointi-, toteuttamis- ja arviointivaiheeseen. Suunnitelmani toteutin ajallisesti siten, että hanke käynnistyi esiopetusryhmässä elokuussa 2011 ja päättyi maaliskuussa 2012. Seuraavalla sivulla esittelen kehittämishankkeen suunnitellun etenemisen taulukon avulla. Etukäteen olin suunnitellut hankkeen päättyvän hieman aiemmin talvella, mutta pienten käynnistymisvaiheiden takia uusien käytänteiden kokeilua päätettiin jatkaa maaliskuulle asti. Ryhmään käyttöön otetut uudet toimintakäytänteet jatkuivat ryhmässä vielä koko kevään ajan, toimintakauden loppuun asti, vaikka varsinainen hanke päättyikin maaliskuussa.

Taulukko 2 Kehittämishankkeen suunnitelma

Elokuu 2011	<p style="text-align: center;"><u>Kartoitusvaihe</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Tutustuminen<ul style="list-style-type: none">• käsitekartta; aiheena tutkiminen/tutkimus• esite vanhemmille ja vanhempainilta2. Henkilökunnan alkukeskustelu<ul style="list-style-type: none">• kysely3. Lasten haastattelu<ul style="list-style-type: none">• haastattelu kaverisuhteista
Syyskuu 2011	
Lokakuu 2011	<p style="text-align: center;"><u>Ideointivaihe</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Lasten havainnointi2. Lukutehtävä<ul style="list-style-type: none">• Lehtisen artikkeli: ”Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa”4. Kysely5. Henkilökunnan keskustelut<ul style="list-style-type: none">• havainnoinnin ja lukutehtävän yhteenveto ja ideointi (PBL)
Marraskuu 2011	<p style="text-align: center;"><u>Toteuttamisvaihe</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Henkilökunnan keskustelu<ul style="list-style-type: none">• ideointi tulevaisuuden muistelun avulla• suunnitelman toteuttamisesta sopiminen, työnjako2. Uudet toimintamenetelmät<ul style="list-style-type: none">• päiväkirja• havainnointi
Joulukuu 2011	
Tammikuu 2012	
Helmikuu 2012	<p style="text-align: center;"><u>Arviointivaihe</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Kysely2. Henkilökunnan keskustelu<ul style="list-style-type: none">• Hankkeen arviointi

5. Kehittämishankkeen prosessi ja tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa kuvaan koko hankkeen prosessia pyrkien vastaamaan tutkimuskysymyksiini järjestyksessä kun olen ne aiemmin luvussa 4.1 esitellyt. Kehittämishankkeen toteutuminen on nähtävissä liitteessä 2. Prosessin kuvaus myötäilee suunnitelmaa, mutta yksi ylimääräinen ryhmäkeskustelu toteutettiin tammikuussa ja hanke päättyi noin kuukauden suunniteltua myöhemmin. Näistä seikoista kerron tarkemmin prosessin kuvauksessa.

Aluksi luvussa 5.1 kuvaan ryhmän lähtötilannetta syksyllä 2011 sekä yhteistä tutustumistamme hankkeen keskeisiin ilmiöihin. Tämän jälkeen luvussa 5.2 kerron työntekijöiden esille nostamista kehittämiskohteista liittyen ryhmän yhteenkuuluvuuden ja yhteistoiminnan lisäämiseen. Luvussa 5.3 raportoin työntekijöiden yhteisestä suunnitteluprosessista, toteutuksesta ja reflektoinnista eli niistä toimintakäytänteistä, mitä työntekijät suunnittelivat ja toteuttivat hankkeen aikana. Lopussa luvussa 5.4 kerron tarkemmin työntekijöiden oppimisprosessista ja luvussa 5.5. työntekijöiden ja itseni arviointia hankkeen toteutumisesta. Siteeratuissa teksteissä kirjaan yläkulmaan sen, onko aineisto peräisin ryhmäkeskustelusta, päiväkirjasta, leikkihavainnoinnista vai kyselylomakkeista.

5.1 Toimintakulttuuri näkyväksi

Muutokseen tähtäävässä kehittämisprojektissa tarkastellaan toimintakulttuurin pohjalla olevaa toiminta-ajatusta ja sen toteutumista käytännössä. Ryhmässä tällä hetkellä ovat kasvatuskäytännöt ja toimintatavat ovat osa tutkimani ryhmän toimintakulttuuria. Tutkimani ryhmä on osa isompaa varhaiskasvatyüksikköä. Kyseinen päiväkotii on miettinyt yhdessä oman toiminta-ajatuksensa, joka on näkyvissä päiväkodin varhaiskasvatyసుunnitelmassa ja päiväkodin internetsivuilla.

”Toiminta-ajatuksenamme on

- Hyväksyä lapsi omana persoonallisuutenaan, joka saa kasvaa omaan tahtiinsa ja oppii tuntemaan omat vahvuutensa
- Ohjata ja tukea lasta yhteistyössä vanhempien kanssa
- Ohjata lasta toimimaan ja oppimaan ryhmässä

- Kannustaa lasta omatoimisuuteen
- Antaa lapselle aikaa ja mahdollisuus leikkiin
- Kuunnella lapsen kokemusmaailmaa ja huomioida se toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa
- Tarjota lapselle kokemuksia ja elämyksiä turvallisessa ympäristössä”

(päiväkodin internetsivut 18.10.2011)

Toimintakulttuurin pohjalla on aina toiminta-ajatus, joka pohjautuu tiettyihin, yhteisiin arvoihin. Toiminta-ajatuksen tulisi ohjata myös yhteisössä olevien yksilöiden toimintaa. (Koivisto 2007, 56–57.) Tutkimani päiväkodin toiminta-ajatuksessa on jo huomioitu lapsen toiminta ja oppiminen ryhmässä sekä lapsen kokemusten huomiointi toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkimukseni tarkoituksena on siis tuoda ryhmän toimintakulttuuriin entistä näkyvämmiin esille jo toiminta-ajatuksessa näkyvät asiat.

Kehittämishankkeen käynnistin elokuussa tutustumalla ryhmän lapsiin sekä heidän vanhempiinsa. Vierailin esiopetusryhmässä ja havainnoin toimintaa. Vanhemmille esittelin tutkimustani koteihin jaetulla kirjallisella esitteellä (liite 3) sekä mahdollisuudella keskustelulle ja kysymyksille vanhempainillassa. Kysymyksiä ei varsinaisesti illan aikana tullut, mutta toive siitä, että valmis tutkimusraportti tulisi nähtäväksi ryhmän vanhemmille myöhemmin. Tämän lupasin toimittaa heille. Lasten kanssa käsittelin tutkimushankkeen käynnistymistä käsittekartan (liite 4) avulla, jossa yhdessä pohdimme mitä tutkimuksella ja tutkimisella tarkoitetaan. Lapsille tutkimus näytti hahmottuvan kokeellisen tutkimuksen muotoisena.

Syyskuussa havainnoin ryhmän arkea viikoittaisilla käynneilläni. Omien havaintojeni tueksi tein lapsille sosiometrin, koska halusin saada selville lasten sosiaalisia suhteita lasten omasta näkökulmasta. Pyysin lapsia nimeämään ne lapset, joiden kanssa he mielellään leikkivät. Sosiometri toimii menetelmänä, jolla voidaan arvioida lapsen sosiaalista asemaa hänen ikätovereidensa keskuudessa. Yleensä sosiometrisessä tutkimuksessa lapsia pyydetään nimeämään kolme mieluisinta tai usein myös kolme vähiten mieluista kaveria. (Salmivalli 2005, 25–26.) Itse en antanut lapsille tarkkaa määrää nimeämisille vaan lapset saivat nimetä leikkikaverikseen kaikki, jotka he halusivat nimetä. Sosiometrissäni jokainen lapsi nimettiin näissä kysymyksissä mieluisaksi leikkikaveriksi, mutta kaksi pojista sai vain yhden nimeämisen. Pojat nimesivät yleisesti 1–2 kaveriaan. Tyttöillä näytti olevan laajempi kaveripiiri kuin pojilla, sillä tytöt nimesivät yleensä 3–5 kaveriaan.

Työntekijöiden kanssa aloitimme yhteiseen hankkeeseen tutustumisen alkukeskustelulla. Keskustelussa kävimme läpi ajatuksia ryhmässä olevista vertaissuhteista lisäävistä käytännöistä sekä tutustuimme muutamiin yhteisiin käsitteisiin (vertaissuhteet, yhteenkuuluvuus ja sosiaalinen pääoma). Ennen ryhmäkeskustelua pyysin henkilökunnan ajatuksia kirjallisesti näistä asioista kyselylomakkeen avulla. Seuraavissa kappaleissa käytän analysointiin sekä ryhmäkeskustelussa nousseita ajatuksia että työntekijöiden kirjaamia näkökulmia. Tekstissä siteeraan ainoastaan työntekijöiden kirjaamaa materiaalia kyselylomakkeista, jotka työntekijät täyttivät ennen ryhmäkeskustelua.

5.1.1 Ryhmän keskeiset toimintakäytännöt hankkeen alussa

Yhtenä tutkimuskysymyksenä minulla on, että millaisia lasten keskinäiseen toimintaan ja sen organisointiin liittyviä toimintakäytäntöjä ryhmässä ilmenee. Leikkikäytännöt näyttävät olevan tilanteita, joissa lasten yhteistoimintaa huomioidaan paljon. Kyselyssä työntekijät nostivat esille useita erilaisia leikkiolosuhteisiin liittyviä käytänteitä, joissa on huomioitu erilaiset leikkikaverit ja -toiminnot. Näiden lisäksi työntekijät kertoivat metsäretkien, apulaisvuorojen, ryhmätöiden ja ruokailussa toimivan istumapaikkojen valinnaisuuden lisäävän yhteistoimintaa lasten kesken.

Työntekijöiden kyselylomake

”leikkien valinta kuvista, jossa lapset valitsevat leikin, ei kaveria”

”aikuisten valitsevat leikkiryhmät, kaveripiirin laajentaminen ja mahdollisuus oppia toimimaan/ leikkimään eri lasten kanssa kuin yleensä”

”yhteiset leikkihetket”

”koko talon leikkipäivät, jolloin rikotaan osastorajoja”

”vaihtuva istumajärjestys ruokailussa, sääntönä tyttö-poika-järjestys” (ryhmän lapset valitsevat itse paikkansa uudelleen joka ruokailussa huolehtien samalla, että tytön viereen istuu aina poika/tutkijan kommentti)

”metsäretki”

”apulaisvuorot”

”ryhmätööt”

Haastatellessani työntekijöitä halusin saada selville ryhmässä sillä hetkellä lasten vertaissuhteita ja yhdessä toimimista lisääviä käytänteitä. Työntekijöiden tulkintoja pidin tärkeinä sen takia, että ne kertovat miten heidän ajattelunsa näkyy toiminnassa ja aiemmin sovituissa toimintatavoissa. Toimivat käytännöt oletettavasti pysyvät koko toimintavuoden, mutta osa saattaa muuttua projektimme myötä. Nämä muuttuvat käytännöt kiinnostivat

minua erityisesti, koska niissä voidaan nähdä työntekijöiden ajattelun muutoksia projektimme myötä. Koiviston (2007, 56) mukaan jokaisen päiväkotiryhmän toimintakulttuuri näkyy työntekijöiden ajattelussa, toiminnassa ja päätöksenteossa. Ryhmässä tällä hetkellä olevat kasvatuskäytännöt ja toimintatavat ovat siis osa tutkimani ryhmän toimintakulttuuria.

5.1.2 Keskeiset ilmiöt ja niiden tulkintaa yhteisössä

Alkukeskustelussa minulla oli tarkoitus tutustuttaa työntekijöitä hankkeeseen liittyviin keskeisiin ilmiöihin. Pyysin työntekijöitä kirjaamaan ajatuksensa kustakin käsitteestä, jonka pohjalta sitten kävimme keskustelua. Keskeisten ilmiöiden yhteisen käsittelyn koin olevan tärkeää hankkeen jatkoon kannalta. Tämä oli keskustelua periaatteista, jolle johdanto-osuudessa kerroin yhteisen toiminnan perustuvan. Keskustelussa pyrimme löytämään yhteistä tulkintaa kullekin ilmiölle. Työntekijät määrittelivät **vertaissuhteita** koskemaan sekä lasten että aikuisten suhteita. Tärkeiksi asioiksi nousivat tasa-arvoisuus ja kaveruus.

Työntekijöiden kyselylomake

”kaverisuhteet, samassa elämäntilanteessa olevien ihmisten välinen vuorovaikutus”

”suhteita, joihin voi verrata omaa itseään/ joiden avulla voi oppia uutta tai verrata jo osaamaansa/ joiden avulla mieltää oma paikka”

”tasa-arvoinen, tasavertainen suhde, kumpikin osapuoli antaa ja saa, kumpikin tuntee olonsa turvalliseksi”

Työntekijöillä oli vertaissuhde-käsitteestä hyvin samanlainen näkemys kuin esimerkiksi Salmivallilla (2005), jonka mukaan vertaisia ovat henkilöt, jotka ovat lapsen kanssa sosiaalisessa, emotionaalisisessa tai kognitiivisessa kehityksessä samalla tasolla. Lasten vertaisryhmät käsitetään koostuvan yleensä samanikäisistä, mutta myös eri-ikäiset kaveriporukat voivat muodostaa vertaisryhmän. Vertaissuhteissa voidaan puhua vertikaalisista ja horisontaalisista ihmissuhteista. Vertikaaliset suhteet ovat lapsen varhaisessa kehitysvaiheessa eli ne ovat aikuisen ja lapsen välisiä suhteita. Horisontaalisilla ihmissuhteilla tarkoitetaan tasavertaisten kumppaneiden muodostamia vertaissuhteita, joissa toisen kiintymys täytyy ansaita. (Salmivalli 2005, 15–16.)

Yhteenkuuluvuuden käsite oli työntekijöille melko tuttu, mutta he kokivat sen jo hieman hankalammaksi selittää. Määritellessään käsitettä työntekijät korostivat yhteisten

kokemusten ja yhdessä tekemisen tärkeyttä yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen taustalla.

Työntekijöiden kyselylomake

” me henki ja kaveria ei jätetä –mentaliteetti, kuulumme kaikki tähän samaan joukkoon, toinen toisiamme auttaen ja tukien onnistumme yhdessä tekemään erilaisia asioita, yhdessä on hauskaa”

” ihmiset kokevat kuuluvansa samaan ryhmään joidenkin sosiaalisten kokemusten ja tapahtumien takia”

” lapsi kokee kuuluvansa erilaisiin yhteisöihin, tunne siitä, että ei jää ulkopuoliseksi”

Työntekijöillä korostui tunteen positiivinen luonne samalla tavoin kuin käsitettä yleensä määriteltäessä. Yhteenkuuluvuuden tunteen ihmiset kokevat yleensä mukavaksi tunteeksi ollessaan osana ryhmää, jossa ryhmän jäsenillä on läheiset suhteet keskenään. Se on tunne, jonka ihmiset luovat yhdessä yhteisten kokemusten kautta. Yhteenkuuluvuutta on tutkittu vähän omana käsitteenään, mutta se on usein liitetty lasten ystävyysuhteita, vertaissuhteita ja vertaiskulttuuria koskevaan tutkimukseen. (Hännikäinen 2007, 148–149.)

Sosiaalisen pääoman käsite oli työntekijöille vieraampi käsite ja siihen he joutuivat omien sanojensa mukaan arvailemaan määritelmiä. Työntekijät olettivat sosiaalisen pääoman kuitenkin liittyvän ihmisen laajaan sosiaaliseen verkostoon ja vuorovaikutussuhteisiin.

Työntekijöiden kyselylomake

” vuorovaikutustaidot, toisten huomioiminen, itsensä ja muiden arvostaminen”

” kuinka laaja on ihmisen sosiaalinen verkosto”

” kaikki sosiaaliset suhteet ja kanssakäyminen toisten kanssa, se mitä oppinut, kokenut jne. elämässään vuorovaikutuksessa muiden kanssa”

” pääomaa, jonka avulla lapsella keinot, mahdollisuudet selviytyä elämässä”

Niin kuin aiemmin olen todennut sosiaalisen pääoman käsitettä voidaan määritellä monin eri tavoin liittyen määrittelijöiden omista intresseistä. Tutkimani ryhmän työntekijätkin määrittelivät käsitettä monin tavoin päästen kuitenkin hyvin lähelle Lehtisen määritelmää. Siinä sosiaalista pääomaa pidetään resurssina, joka tulee esille tilanteellisesti ja karttuu vain käytettäessä. Sosiaalista pääomaa omaavat taitavat leikkijät saavat valita leikeissä itselleen mieluisia rooleja ja määritellä leikkiä enemmän kuin heikommat leikkijät. Sosiaalista pääomaa omaamattomat saattavat myös jäädä leikissä kokonaan ulkopuolelle. (Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 242; Lehtinen 2000, 168–195.)

5.2 Työntekijöiden esille nostamat kehittämiskohteet

Lokakuun aikana työntekijöiden kanssa käytiin kaksi ryhmäkeskustelua; ensimmäisessä mietittiin hankkeen kehittämiskohteita lasten vertaissuhteisiin ja yhteenkuuluvuuden kokemiseen ja toisessa suunniteltiin niiden pohjalta uusia toimintakäytänteitä ryhmään. Ensimmäisessä keskustelussa mietittiin havainnoinnin ja lukemistehtävien antamien ajatusten pohjalta kehittämiskohteita ryhmän toiminnalle. Tässä keskustelussa käytin apuna ongelmaperustaisen oppimisen menetelmää. Menetelmästä kerroin tarkemmin kohdassa 4.3.1.

PBL-menetelmän ensimmäisessä vaiheessa muodostetaan yhteistä tulkintaa aiheesta ennen varsinaista ideointia. Tämän vaiheen pohjalle olin antanut tehtäväksi tutustua Lehtisen artikkeliin ”Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa” (Lehtinen 2009, 138–155) sekä kirjaamaan artikkelin herättämät ajatukset ylös. Lisäksi työntekijät pitivät leikkihavainnointi-päiväkirjaa kahden viikon ajan. Leikkihavainnointia jatkettiin suunniteltua pidemmän ajan, koska työntekijät pitivät sitä erityisen hyödyllisenä keinoja saada tietoa ryhmädynamiikasta.

Ryhmäkeskustelu

”Mun mielestä on ollu niitä kaikista hedelmällisempiä hetkiä ne, kun ne leikkii ja itse on istunu ja kirjannu vaan, miten se menee, mitä kukakin puhuu, mihin se lähtee, mitä se yks tekee jos se ei oo siinä leikissä mukana... et musta siinä se näkee sen todellisen, et siinä sen vasta näkee, et mitä se on se ryhmädynamiikka, että kuka siellä määrää.”

Ryhmäkeskustelu nauhoitettiin. PBL-menetelmän mukaisesti toisessa vaiheessa työntekijöiden kanssa toteutettiin ideariihi, jonka esille nostamat ideat jäseneltiin kolmannessa vaiheessa seitsemään eri ryhmään (liite 7). Kehittämiskohteita analysoitaessa käytän sekä keskustelun materiaalia että työntekijöiden kirjaamia ajatuksia ja havainnointia. Esimerkeissä siteeraan ainoastaan työntekijöiden keskustelua aiheesta.

Menetelmän neljännessä vaiheessa valikoitiin seitsemästä ryhmästä hankkeen kannalta olennaiset kehittämiskohteet liittyen lasten vertaissuhteiden ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseen. Nämä kehittämisen kohteet voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään:

1. Lasten osallisuuden ja osallistumisen huomiointi ryhmän toiminnassa.
2. Lasten erilaisten taitojen, tarpeiden ja keinojen huomiointi toimintaan mukaan pääsemiseksi.
3. Leikin tärkeys ja leikkiryhmien muodostamisen monipuolistaminen.

Seuraavassa kerron tarkemmin työntekijöiden ajatuksia, joiden perusteella nämä kolme osa-aluetta nousivat tärkeimmiksi kehittämisen kohteiksi.

5.2.1 Lasten osallisuus ryhmän toimintaan

Tässä kohdassa työntekijät miettivät heidän lapsiryhmänsä heterogeenisuutta sekä sitä, kuinka tärkeää on suunnitella ryhmätoiminnasta sellaista, mihin jokainen lapsi voi osallistua omilla resursseillaan. Aiemmin työntekijät olivat todenneet yhteisten kokemusten vaikuttavan yhteenkuuluvuuden tunteen syntyyn. Työntekijät jatkoivat tätä ajattelua liittäen yhteiseen kokemiseen lasten osallisuuden ja osallistumisen teeman, joka nousi esille erityisesti Lehtisen artikkelista. Keskustelussa nousi esille lapsi, jonka kohdalla erityisen tuen haasteiden takia osallisuutta ja osallistumista joudutaan miettimään tavallista tarkemmin. Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee oppimisympäristön ja toiminnan mukauttamista sellaiseksi, että lapsi kykenee aktiiviseen osallistumiseen ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden kokemukseen.

Ryhmäkeskustelu

” Tässä vois tulla mieleen just Pekka, joka ei ehkä pysy siinä sisällössä mukana, mutta kuinka tärkeätä se on, et se on mukana, kun että jos sillä olis se oma yksilöllinen tuntinsa.”

Lehtinen korostaa artikkelissaan lapsen omaa aktiivista rooliaan toimijana. Ikätovereiden kanssa toimiminen on erilaista kuin aikuisten kanssa toimiminen. Lapsilla on tapana hakeutua aktiivisesti sinne missä toiminta on meneillään. Toiminnassa on ansaittava toisten lasten luottamus ja luotava suhteet ikätovereihin. Lapselle itselleen mukanaolo on kuitenkin tärkeämpää kuin toiminnan sisältö. (Lehtinen 2009, 154–155.)

Työntekijät pohtivat myös lapsen osallisuuden ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimiseen ja oppituntien suunnitteluun. Työntekijöiden keskustelussa käytiin läpi lapsi- ja aikuislähtöisyyden periaatteita. Työntekijät pohtivat, kuinka oppitunnit ovat melko aikuislähtöisiä ja aikuisten suunnitteleamia. Lasten ajatuksia kysellään liittyen päivän teeman sisältöön, mutta varsinaiseen suunnitteluun lapset harvoin osallistuvat.

Ryhmäkeskustelu

”... just sitä, että kuinka sitä vois siinä suunnittelussa käyttää hyväkseen ja siinä toiminnassa, miten sitä vuorovaikutuksellista oppimista vois käyttää... kun mieltii et mitä itse tekee kun sitä eskarituokiookin vetää niin kyllä siinä pitkälti, kyllä lapsia osallistaa, mut kuinka sitä sais, se on kyllä aika minäjohtoista, mä olen siinä se ja mulla on tietty suunnitelma päässä ja mä

ajattelen et siinä tehdään näin ja näin, mut miten saisikin sen niin et mulla on se suunnitelma siellä päässä, mutta mä saisinkin ne lapset keskenään tekeen sen.”

Kun oppituokioihin luodaan uudenlaista osallistavaa toimintakulttuuria, tulisi sen näkyä myös opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa. Sosiokulttuuristen teorioiden näkökulmista nouseva, oppijan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta painottava opetus ja oppiminen mahdollistavat ryhmään uudenlaisen vuorovaikutusrakenteen ja opetus-oppimisprosessin. (Rasku-Puttonen 2006, 113,116.) Lasten osallistamisen mahdollistamiseen tarvitaan laajoja muutoksia koko ryhmän toimintakulttuuriin.

5.2.2 Erilaiset taidot, tarpeet ja keinot päästä yhteistoimintaan

Tässä kehittämisen kohteessa työntekijät nostivat esille lasten osallisuutta vaikeuttavat yksilölliset tavat tai mahdollisuudet osallistua vertaisten keskinäiseen toimintaan. Nämä asiat vaikuttavat myös lasten mahdollisuuksiin päästä yhteisiin leikkiryhmiin. Siten osallisuus, keinot ja leikkiryhmiin pääseminen linkittyvät kaikki toisiinsa. Lehtisen artikkeli nosti esille lasten keinoja päästä mukaan yhteistoimintaan, joista erityisesti neuvottelutaidot ja valtasuhteet nousivat pohdinnoissa esille.

Neuvottelutaidot

Työntekijät pohtivat artikkelin luettuaan eroja lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa ja tavoissa neuvotella. Toiset lapsista ovat aktiivisempia kuin toiset, mutta sitä he eivät pitäneet välttämättä negatiivisena asiana. Pohdintaa aiheutti aikuisen rooli lapsen neuvottelujen seuraajana ja ohjaajana. Syrjäytyminen, kiusaaminen ja varhainen puuttuminen ovat varhaiskasvatuksessa paljon puhuttavia aiheita. Lasten leikkejä valvotaan tarkasti, jotta negatiiviseen käyttäytymiseen voidaan puuttua mahdollisemman varhaisessa vaiheessa. Aikuisten on välillä vaikea huomata kiusaamisen ja leikin eroja. Kalliala (2008) puhuu lapsen kohtaamisen etiikasta haastavissa leikkitalanteissa. Aikuisen velvollisuus on ”nähdä”. Aikuisen on tiedostettava tilanne ja otettava siihen kantaa joko puuttumalla ja puuttumatta jättämisellä. Aikuinen osoittaa toiminnallaan hyväksyttävän käyttäytymisen rajat. (Kalliala 2008, 254.)

Ryhmäkeskustelu

“... ja mennäänkö me liian herkästi sinne väliin, kun me aatellaan, kun me nähdään, me aikuiset et tässä kiusataan nyt jotain, et siit on tullut, koska kiusaaminen on tällä hetkellä sellanen peikko täällä ja kauheesti siitä varotellaan ja pelotellaan ja apua, et sitä ajatellaan, et kuinka lapsia haavoittavaa se on, niin nähdäänkö kiusaamista myös sellaisessa tilanteessa, missä sitä ei ole ja sit niinkun mennään sellasiin tilanteisiin, et on väärin niinkun mennä

joihinkin tilanteisiin sit väliin... tai et ne just niinkun neuvottelee niitä hommia ja sit me nähdään et toi alistaa sitä ja kiusaa kauheesti, et onko se sitä?"

Lasten keskinäisen neuvottelun kohteina ovat hyvin monenlaiset lapsen arkielämään kuuluvat asiat. Lapset neuvottelevat mm. kaverisuhteista, oman osallistumisen määrittelystä, päiväkodin säännöistä, toiminnan suunnittelusta ja organisoinnista sekä ongelmien ratkaisusta (Lehtinen 2009, 142). Leikki-ikäisen neuvottelutaidot ovat vasta kehittymässä, joten lasten ilmaisu on ristiriitatilanteissa hyvin suoraa ja välitöntä. Lasten tavat neuvotella poikkeavat aikuisten tavoista, minkä takia aikuisten on vaikea ymmärtää tilanteen todellista luonnetta. Asiat, mitä aikuiset eivät ymmärrä tai osaa käsitellä lasten toiminnoissa, siirtyvät aikuisnäkökulmasta katsottaviksi. (Corsaro 2003, 6, 40.) Aikuisten tulisikin muistaa antaa arvonsa lapsille oman kulttuurinsa toimijoina, vaikka keinot ja tavat poikkeaisivatkin aikuisten tavoista toimia vastaavassa tilanteessa. Kiusaamiseen ja syrjimiseen aikuisen on kuitenkin puututtava. Tämän eron näkeminen vaatii aikuiselta sensitiivisyyttä ja läsnäoloa.

Lisäksi työntekijät miettivät lasten mahdollisuuksia neuvottelutilanteissa silloin, kun lapsella on vaikeuksia kielellisessä kommunikaatiossa. Lapsen tasavertaiset mahdollisuudet osallistua neuvotteluun ovat haasteellisia ilman korvaavia kommunikaatiomenetelmiä.

Ryhmäkeskustelu

"Ne jotka on kielellisesti lahjakkaampia niin pystyy kielellisesti ja ne joilla ei oikein kielellinen kehitystaso oo vielä korkeella niin käyttää sitä nonverbaalista viestintää..."

Lehtisenkin (2009,148) mukaan lapset käyttävät neuvotteluissaan verbaalisen puheen lisäksi ei-kielellistä viestintää kuten ilmeitä, eleitä, erilaista kontaktia ja fyysistä toimintaa.

Valtasuhteet ja niiden ilmeneminen

Työntekijät nostivat erityisesti esille sen huomion, että valta ei ole aina negatiivista ja että toiset lapset ovat aina suosituimpia kuin toiset.

Ryhmäkeskustelu

"...ja se että se valta ei oo aina huono asia ja tavallaan se että tässä oli kauheen toimiva esimerkki, näinhän se elämässä menee se, aina on joku joka ottaa sen (vallan) tietyllä lailla ja se on ihan okei, se voi olla hyväks kun se ottaa sen ja lähtee ohjaamaan sitä ja se sopii niinkun, jokainen löytää sen tietynlaisen paikkansa."

Valtaa käytetään monin tavoin ja suosituilla lapsilla on paremmat mahdollisuudet käyttää saavutettua asemaansa hyvään tai pahaan.

Ryhmäkeskustelu

”Et se jolla on sitä valtaa, niin se voi olla sen ryhmän kokoava voima tai sit se voi olla se hajottava voima.”

Työntekijät huomioivat sen, että lapsille on tyypillistä toimia omalle roolilleen uskollisesti. Lasten on vaikea vaihtaa omaa käyttäytymisen rooliaan ilman aikuisen apua. Lehtisen (2009) mukaan valtaa on kaikkialla ja sitä voidaan ajatella mieluummin strategiaksi, jolloin käsitellään mieluummin vallan käyttöä kuin sen omistamista. Valta saa sekä rakentavia ja positiivisia muotoja että joskus myös kielteisiä muotoja. Näillä eri muodoilla yritetään saada muutoksia toisten lasten käyttäytymiseen, aikomuksiin, asenteisiin tai tunteisiin. (Lehtinen 2009, 149–153.) Työntekijät huomasivat lasten fyysisen läheisyyden eron verrattuna aikuisten käyttäytymiseen vallankäyttö- ja neuvottelutilanteissa. Lapset tulevat usein hyvin lähelle toista, minkä aikuiset kokevat negatiivisena käyttäytymisenä.

Ryhmäkeskustelu

”... ja se että kuinka paljon ne kaikki ilmeet ja eleet ja kaikki se, voi olla et se et ollaan vähän rehvakkaasti melkein iholla kiinni, meidän mielestä se on sitä kiusaamista, mutta onko se sitä... niin, toiset on vähän herkempiä, mutta toisilla on sitten niinkun oma reviiiri vähän isompi, se niinkun sallii tulla vähän lähemmäs, toiselle saa mennäkin hyvin lähelle kun toisille se on hyvin kaukana...”

Paljon työntekijöiden kesken keskustelua herättää myös lasten keskinäiset suhteet ja niiden merkitys. Tämä tuli vielä tarkemmin esille leikin havainnoinnissa, josta kerron seuraavassa kappaleessa.

5.2.3 Leikki ja leikkiryhmien muodostaminen

Leikki on hyvin keskeisellä sijalla esiopetuksessa. Jo kyseisen päiväkodin toiminta-ajatuksessa korostettiin leikkiä ja aikaa leikille. Leikki myös puhutti työntekijöitä eniten ja leikkiin oli mietitty jo etukäteen keinoja, jotka lisäävät yhteenkuuluvuutta ja vertaisten kanssa toimimista. Leikki nousi vahvasti esille Lehtisen artikkelissa ja työntekijät tekivät systemaattista leikkihavainnointia kahden viikon ajan. Leikkihavainnoista nostettiin esille kaksi pääkohtaa; vertaisryhmästä irrottautuvat leikkijät sekä sukupuolien välisten leikkien erot. Olen seuraavassa käsitellyt työntekijöiden havaintoja molemmista aiheista erikseen.

Vertaisryhmästä irrottautuvat leikkijät

Ryhmässä on kolme lasta, jotka leikkivät paljon yksin tai rinnakkain muiden kanssa. Nimeän heidät Pekaksi, Matiksi ja Liisaksi. Näiden lasten vertaissuhteista on noussut eniten huolta. Yksinleikin työntekijät kokivat yleensä negatiivisena asiana lasten vertaissuhteiden rakentumiselle.

Ryhmäkeskustelu

"... mun mielestä myös Matti jää tuolla ulkona yksistään, se ajelee vain tuolla pyörällä, ei se oo niinkun siinä leikissä mukana, mut onko se niin et se saa olla niinkun rauhassa..."

"...mut eihän sekään niin kun niitä on ne kaks... mut Liisa on ihan yksistään"

Lisäksi työntekijät pohtivat kahden lapsen tiivistä leikkisuhdetta. Näillä lapsilla on ollut aiemmin vaikeutta päästä vertaisten leikkiin mukaan ja nyt he ovat muodostaneet hyvin kiinteän keskinäisen suhteen. Toisaalta työntekijät kokevat tämän hyväksi asiaksi, sillä lapset nauttivat yhteisleikistään, mutta toisaalta he epäilevät tämän vaikutuksia ryhmän yhteenkuuluvuudelle. Nimeän nämä lapset Kalleksi ja Veikoksi.

Ryhmäkeskustelu

"...ihan sama kun mää kans seurasin poikien autoleikkiä niin ensin siinä oli Kalle ja Veikko, ensin ne oli siinä muitten leikissä mukana, mut sit, kas kummaa, ne leikkikin sivussa ja niillä oli ihan oma leikkinsä."

Laine (2002) puhuu vertaisryhmän globaalista ja mikroskooppisesta alueesta. Globaaliin alueeseen kuuluu monista ikä-, leikki- ja luokkakavereista muodostuva verkosto, jossa vuorovaikutus tapahtuu monien eri kavereiden kesken. Mikroskooppisesta alueesta puhutaan tarkoittaessa kahden lapsen välistä vastavuoroista ja läheistä ystävyyssuhdetta. Ihmisen ja myös lapsen perustarpeisiin kuuluu sekä läheinen kiintymys toiseen mikroskooppisella alueella että mahdollisuus sosiaaliseen verkostoon globaalilla alueella. Huomionarvoista on, että nämä eri aspektit eivät voi korvata toinen toistaan. (Laine 2002, 14–15.) Työntekijöiden huoli on huomionarvoinen. Kyseiset lapset toteuttavat vertaisryhmän mikroskooppista aluetta, mutta heille on tärkeää löytää myös globaaleja kokemuksia vertaisryhmästä.

Sukupuolierot leikissä

Työntekijät olivat havainnoinnissaan huomanneet, että ryhmässä tytöt leikkivät monipuolisemmin erilaisissa leikkiryhmissä ja vaihtelevat leikkikavereitaan.

Ryhmäkeskustelu

"Tytöt jotenkin pystyy tekemään eri leikeistä niinkun yhden yhteisen leikin, siihen niinkun voi tulla eri leluja ja asioita niinkun leikkimään.. mut sit pojilla saattaa olla niitä, niin se on sitä et yks sählää ja yks räplää sitä omaansa... tyttöillä on jotenkin niinkun luovuus siinä leikissä esimerkiksi Kaijalla oli nokkahuilu ja Maijalla oli koira niin ne keksi et Kaija soittaa niinkun nokkahuilua ja se koira niinkun kuuntelee ja tanssii.. ja sit se muutti muotoonsa, siellä oli bratseja ja muuta ja se kehittyi"

Työntekijät lähtivät pohtimaan myös omaa rooliaan ja oman sukupuolen yksipuolisten näkemysten vaikutusta lasten leikkiin ja leikin havainnointiin. Uskon työntekijöiden ajatuksissa näkyvän mieluummin sukupolvi- kuin sukupuolierot, vaikka he eivät sitä itse suoranaisesti mainitsekaan. Lehtinen (2000) mainitsee sukupolvien välisiin suhteisiin liittyvän kaavamaisia toimintatapoja ja ajattelumalleja. Lasten ja aikuisten välillä on aina valtasuhde, johon vaikuttaa se kuinka aikuiset näissä sosiaalisissa tilanteissa käsittävät lapsen ja koko lapsuuden käsitteen. (Lehtinen 2000, 22.)

Ryhmäkeskustelu

"Pojilla on niinkun et ne ei saa sitä leikkiä niinkun aikaiseksi, ne vaan niinkun on, tai sit me ei nähdä sitä niiden leikkiä, heille se luultavasti on leikkiä... niin meillä on se käsitys vaan niistä tyttöjen hyvistä leikeistä ja ajatus et pojat ei osaa leikkiä... voihan meillä olla vaan näkemys väärä... sukupuolierot..."

5.3 Uusia käytänteitä suunnitellaan - ja toteutetaan

Lokakuussa käytiin työntekijöiden toinen ryhmäkeskustelu, jonka tavoitteena oli löytää toteutettavaksi ryhmään sopivia, yhteistoimintaa lisääviä toimintakäytänteitä. Keskustelun pohjalla olivat siis edellisen keskustelun esille nostamat kehittämisen kohteet, suunnitelmat sekä päiväkirjaan tehdyt merkinnät. Ideointia toteutettiin ennakoitdialogi- menetelmän avulla. Menetelmästä olen kertonut tarkemmin kohdassa 4.3.1. Menetelmä oli mielenkiintoinen ja työntekijät heittäytyivät hyvin tulevaisuuden muisteluun mukaan.

Ryhmäkeskustelu

"Siinä (menetelmässä) on sellanen positiivinen leima, jotenkin sellanen tsemppaavampi, et me ollaan niinkun jo päästy sinne."

Ryhmäkeskustelussa nostettiin monia erilaisia ideoita toteutettavaksi. Analyysiini olen poiminut työntekijöiden ideointia vain uusista, yhteistoimintaa, yhteenkuuluvuutta ja lasten vertaissuhteita lisäävistä toiminnoista. Raportoin tässä luvussa esiin nostetut suunnitelmat uusista käytänteistä. Osa näistä käytänteistä muokkaantui ryhmän toimintakäytänteiksi, osaa kokeiltiin muutaman kerran ja unohdettiin, kun taas osa ideoista ei edennyt tulevaisuuden muistelu-keskustelua pidemmälle. Kerron jokaisen toimintakäytännön kohdalla siitä, miten toiminta lähti etenemään ryhmässä ja kuinka henkilökunta arvioi sen toimivuutta hankkeen välissä tai lopussa. Analyysissani käytän sekä lokakuun keskustelua että vuoden vaihteen jälkeisiä keskusteluja tammikuussa ja maaliskuussa. Lokakuun keskustelusta käytän siteerauksen sulussa mainintaa "tulevaisuuden muistelu", koska osa

teksteistä on menneessä aikamuodossa ennakoitdialogimenetelmän takia. Näin lukijan on helpompi ymmärtää tekstin aikamuotoa.

Otsikoin uudet toimintakäytännöt siten, että taustalla ovat aiemmin työntekijöiden esille nostamat sekä uuden suunnittelun ja reflektoinnin myötä esille nousseet kehittämiskohteet. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin työntekijöiden omaa oppimisprosessia ja sen tuloksia.

5.3.1 Lasten tutustuminen -erilaiset kokoonpanot leikissa ja toiminnassa

Aiemmin työntekijät olivat nostaneet kehittämiskohteeksi leikkiryhmien muodostamisen monipuolistamisen. Suunnittelun ja havainnoin myötä työntekijät pitivät erityisen tärkeänä lasten tutustumista toisiinsa erilaisissa kokoonpanoissa. Kallialan (2008) tutkimuksessa tulee esille aikuisen tärkeä rooli ja aktiivinen toiminta sosiaalisen kanssakäymisen ja leikkitalanteiden muodostumisessa. Vapaan ajan ja leikin edellytysten lisäksi aikuisten on löydettävä luovia tapoja kannustaa lapsia toimimaan yhdessä. (Kalliala 2008, 58.)

Ryhmäkeskustelu (tulevaisuuden muistelu)

”Ja ne toimi erilaisissa kokoonpanoissa, et ne ei aina leikkiny sen saman kaverin kanssa.”

Leikkiryhmiä muodostettiin eri tavoin jo kauden alussa, mutta tähän toimintakäytäntöeseen panostettiin erityisesti myös hankkeen aikana. Työntekijät huomasivat hyödyksi sen, että lapset löysivät uusia kavereita ja leikki saattoi jatkua eri tilanteissa uuden ystävän kanssa.

Ryhmäkeskustelu

”Et kun ei ollu kertaakaan huomattu, et noi on leikkinyt aikasempan ja kun tietyllä lailla ajautunut samaan leikkiin niin sit se leikki jatkuu toisessa tilanteessa, tulee niitä että ahaa, tuonkin kanssa toi olikin kiva leikki.”

”Musta tuntuu et just Ellin ja Veikon kohdalla tuli tämmönen et sulautu tosi hyvin, ne laski eilen samalla pulkalla ja sit ne leikki vielä iltapäivälläkin yhdessä... kun ne ei oo varmaan huomannu, et on ollu tällanen hyvä tyyppi täällä et kun nyt ne sit vähän tutustu niin sit hienostii meni leikki, et tämmösiä tässä on vielä et ne ei ehkä vielä tunne.”

Kokoonpanoja muodostettiin monin eri tavoin luovuutta käyttäen. Välillä aikuinen valitsi leikkiryhmät, välillä arpaonni ratkaisi ja välillä taas kehiteltiin täysin uusi keino jakaa ryhmät.

Päiväkirja

”Metsäretken jälkeen peleihin jakaantuminen: aloitin yhdestä pojasta, joka valitsi seuraavaksi tytön, joka valitsi pojan... 4 lasta per peli. Pelin saivat yhdessä valita. Tuli ok ryhmät. Yllätyin, eivät valinneet sitä bestistä.”

Työntekijät arvioivat leikkiryhmien monipuolisen muodostamisen lisänneen lasten tutustumista ja uusien kavereiden löytymistä. He totesivat keskustelussa, että leikin valintaa tärkeämpää on usein se, että kenen kanssa leikkii. Corsaron (2003, 69) mukaan nuoremmille n. 3–4-vuotiaille lapsille on tärkeämpää itse leikki, mutta vanhemmilla lapsilla alkavat ystävyysuhteet merkitä enemmän leikinvalintatilanteissa. Lehtisen artikkelin esiin nostama vallankäyttö ja pääoma olivat nähtävissä myös ryhmän leikinvalintatilanteissa siten, että eniten sosiaalista pääomaa omaavat käyttivät valtaa päättäessään leikeistä.

Ryhmäkeskustelu

"Mun mielestä ne on kuitenkin löytänyt uusia kavereita, et ne on oppinu leikkiin muidenkin kuin sen bestiksen kanssa, kun on näitä leikkejä niinkun arvottu niin on tullu ahaa-elämys, et hei kattos, tässäkin on kaveri, minkä kanssa tulee ihan hyvä leikki."

"...ja sit leikeissä on paljon tätä valintaa ja nyt on ollu ennenkin, mut on nyt edelleen, mutta nyt on sorkittu niitä, että valitaankin ne leikkiryhmät ja ne valitsee ne leikit tai on valmiit leikit ja sieltä valitaan mikä kiinnostaa, niissä valinnoissa huomaa pitkälti sen et sieltä kiinnostaa se, mikä kaveria kiinnostaa et ei oo se et mikä leikki minua kiinnostaa, et se vahvempi päättää siellä."

Lasten tutustumista toisiinsa toteutettiin myös **Tähtihenkilö-tuokiolla**. Aihe pohjautui ajatukselle, että ryhmässä toteutettaisiin aiemmin käytössä olevaa "viikon henkilö"-käytännettä, jossa lasta haastatellaan ja hän saa olla esillä viikon aikana.

Ryhmäkeskustelu

"Meillä on itse asiassa suunnitteilla se viikon henkilö, se on niinkun ollu puheissa, et se niinkun otetaan."

Suunnitelmat kuitenkin muuttuivat. Syksyllä muutama lapsista oli käynyt matkoilla ulkomailla ja lähettänyt matkaltaan kortin. Kortin saavuttua ryhmään postitse, lapsi pääsi ryhmän eteen kertomaan matkastaan. Tästä käytänteestä muodostui lapsille tärkeä tapa päästä ryhmän eteen kertomaan itsestään ja matkastaan.

Päiväkirja

"Maija lomalla. Kortti saapui perille vasta hänen palattuaan. Kortin luvun yhteydessä lapset saivat esittää Maijalle kysymyksiä matkasta päiväkokouksella. Tilanne tuli ihan ex tempore, mutta oli tärkeä juttu Maijalle."

Toimintakäytänne haluttiin laajentaa koskemaan kaikkia lapsia. Esittelin ryhmälle ensimmäisessä ryhmähaastattelussa Ylöjärvellä toteutettavan Yhteispeli-hankkeen kokeilemaa materiaalia (luku 3.3). Kyseisessä hankkeessa on kokeiltu menetelmää "Oppilaan kertomasta asiasta keskusteleminen ryhmässä", joka laajempaan tuokiona on nimeltään "Aamupiiri". Tässä menetelmässä on tavoitteena opetella vuorovaikutustaitoja ja empatiakykyä sekä edesauttaa ryhmäytymistä ja lisätä lasten välistä vuorovaikutusta.

(Kampman 2010, 203–206.) Työntekijät olivat halukkaita kokeilemaan sovellettua menetelmää ryhmässä ”Tähtihenkilö”-teemalla. Tähtihenkilö sai valita itse aiheen, mistä halusi kertoa muille ryhmäläisille. Aihetta käsiteltäessä sai olla mukana aiheeseen liittyvää materiaalia, valokuvia tms. Lapsi sai ensin omassa puheenvuorossaan kertoa teemasta ja tämän jälkeen muut ryhmäläiset saivat esittää kysymyksiä aiheeseen liittyen. Olennaista oli kysymysten esittäminen ja muun kommentoinnin välttäminen. Tärkeää oli, että tähtihenkilölle tuli tunne muiden kiinnostuneisuudesta hänen asialleen.

Päiväkirja

”Emma kertoi meille uintiharrastuksestaan. Hän selvästi nautti tilanteesta ja esitteli aihettaan varmasti ja asiantuntevasti. Mukana oli muutama valokuva ja uimakoulutodistus sekä uimalasit. Yleensäkin tähtihenkilötilanteissa on kysyjinä ollut pääsääntöisesti tytöt. Pojista etenkin Matti on esittänyt paljon kysymyksiä, mutta suurin osa pojista on ollut aivan hiljaa.”

Aiemmin olen kertonut lasten erilaisista toimintaresursseista, jotka Lehtinen (2000,44) tulkitsee sosiaalisiksi pääomaksi. Inhimilliset toimintaresurssit liittyvät lapsen osaamiseen, jonka avulla lapsi rakentaa asemaansa ryhmässä. Tähtihenkilö-tuokio toimi eräänlaisena lapsen inhimillisen toimintaresurssin esittelytilaisuutena. Jokainen lapsi pääsi kertomaan osaamisestaan ja muokkaamaan ryhmän vuorovaikutuksessa omaa uudenlaista asemaansa ryhmässä. Nämä tuokiot toimivat lapsen itsetuntoa kohottavina tilanteina esitellen lapsista ryhmälle tuntemattomampia persoonallisuuden puolia. Tähtihenkilö-menetelmä otettiin käyttöön siten, että ensimmäinen tähtihenkilö oli aikuinen ja lapset pääsivät esille vapaaehtoisuus-periaatteella. Tähtihenkilö-tuokiosta tuli tärkeä osa ryhmän toimintakäytänteitä ja jokainen lapsi halusi olla vuorollaan ”tähtihenkilö”.

5.3.2 Tutustumisen kautta lapsen kuulemiseen -lasten erilaiset tarpeet toiminnassa

Tulevaisuuden muistelu-menetelmän avulla koko yhteisön yhteenkuuluvuutta ja lasten kuulemista parantavaksi toimintakäytänteeksi työntekijöillä nousi **koko ryhmän yhteinen ruokailu**. Varhaiskasvatuksessa on tyypillistä, että lasten ruokailuun osallistuu yksi aikuinen ns. valvonta-ateriaedulla ja muut aikuiset syövät henkilökunnan ruokailutilassa. Nyt esille nostettiin mahdollisuus siitä, että kaikki aikuiset ja lapset söisivät päivittäin samassa tilassa, jolloin työntekijöillä olisi aikaa kuunnella ja keskustella jokaisen lapsen kanssa päivän aikana.

Ryhmäkeskustelu (tulevaisuuden muistelu)

”Kun syötiin kaikki aikuiset tuolla yhdessä, ja tää just kuinka hedelmällisiä keskusteluja tulee kun ollaan tossa, sulla on siinä niinkun ihan väkisin aikaa kun istutaan ja syödään, ja sieltä tulee yllättäviä asioita, ei voi olla kun silmät pyöreenä ja joku hiljanenkin innostuu juttelemaan.”

Keskustelun aikana mietittiin myös käytänteiden rajoitteita. Varhaiskasvatuksen ruokailukäytänteet pohjautuvat vanhaan toimintakulttuuriin, jolloin ryhmässä oli yksi opettaja ruokailemassa ryhmän kanssa. Myös valvonta-aterian työntekijälle edullisempi, mutta työnantajalle kalliimpi hinta on vaikuttanut siihen, että perinne on pysynyt pitkään.

Ryhmäkeskustelu (tulevaisuuden muistelu)

"Puhuttiin, et montaks valvojaa voi olla syömässä, et miks täytyy miettiä sitä niinkun talouden et kuinka monta voi ryhmässä syödä... niin miksei siellä voi sit syödä eväitäkin, et okei, miksei me voida tehdä sillain, se on kans sellanen enemmän kuin kaks kyt vuotta sitten kirjoitettu et yks ruokailee..."

Yhteinen ruokailu oli käytänne, joka lähti heti ryhmässä toimintaan. Ruokailu ja ruokailussa tapahtunut paikkojen valikointi oli noussut esille jo aiemmin syksyllä työntekijöiden listatessa yhteistoimintaa lisääviä käytänteitä ryhmässä. Tällöin ryhmässä koettiin lasten vapaan valinnan omasta paikastaan lisäävän lasten yhteistoimintaa. Kesken lukuvuotta huomattiin tämän valinnaisuuden kuitenkin heikentävän yhteistoimintaa. Työntekijät huomasivat lasten valikoinnin nostavan esille negatiivista, alistavaa vallankäyttöä, jossa lapset vieruskaverin valinnalla ilmaisivat pitivätkö toisesta vai eivät.

Ryhmäkeskustelu

"Ja se oli niinkun aikuisenkin kohdalta, se alko menee sellaiseks et tavallaan niinkun pistetään järjestykseen, et tuu sää tänne... tavallaan pois se semmonen, se on aivan sama kuka siinä istuu, olet yhtä onnellinen"

Tämän jälkeen ryhmässä vaihdettiin vakituisiin paikkoihin lasten osalta. Aikuiset kuitenkin kiersivät tietyin väliajoin eri pöydissä, joten jokainen aikuinen pääsi vuorovaikutukseen jokaisen lapsen kanssa ruokailussa. Kevään arviointikeskustelussa yhteisen ruokailukäytänteiden tärkeimmäksi asiaksi työntekijät nostivat lasten kuulemisen ja huomioimisen päivittäin.

Ryhmäkeskustelu

"Niin se on se hetki, et on aikaa kuunnella niitä lapsia, tulee nyt ihan kaikkien lasten kanssa oltua väistämättä nyt kun vaihtuu paikka ...niin sä oot ihan varmasti jokaisen lapsen kanssa kuuntelemassa ja keskustelemassa, että ihan jokaisen kanssa."

Lisäksi yhteisen ruokailun koettiin lisäävän myös mahdollisuutta ennaltaehkäistä ja puuttua lasten ei-toivottavaan käyttäytymiseen.

Ryhmäkeskustelu

"Ja sit taas ehkä sekin että tietyllä tapaa ehkä enemmänkin kiinnittää huomioon siihen käyttäytymiseen kun siinä on aikuinen siinä pöydässä, et se ruokakäyttäytyminen, kun et sää välttämättä huomaa jos siinä on yks aikuinen ruokailee koko ryhmän kanssa ja yks aikuinen kattoo, että Matti laittaa takasin maitoo suustansa siihen mukiin niin sä et välttämättä huomaa sitä tilannetta, et jos sä et oo siinä vieressä."

Hankkeen lopussa työntekijät huomioivat, että yhteinen ruokailu oli opettanut lapsille kiireetöntä ruokailua, hyviä pöytätapoja sekä parempia vuorovaikutustaitoja.

Ryhmäkeskustelu

"Me ollaan saatu ihan rauhassa syödä kun ne on ollu ihan rauhallisia hetkiä, ja jotenkin musta tuntuu et lapsetkin on ehkä, onhan meillä niitä jotka nopeesti syö aina, mut et malттаakin et tässä voidaan niinkun seurustella, että se on se sellanen vanha perinteinen hyvä, et täs on aikaa jokaselle ja kuunnella ja jotenkin sieltä on ne hiljsemmatkin rohkastunut sanomaan jotain ja jokaisen kanssa me ollaan ainakin jollain lailla juteltu."

Tärkeäksi yhteenkuuluvuutta ja yhteistoimintaa lisääväksi käytänteeksi työntekijät olivat joulukuun syksyllä nimenneet yhteiset metsäretket. Yhteenkuuluvuuden rakentamiseen kuuluu yhteisten kokemusten jakaminen, joten ryhmän yhteisistä **retkistä** muodostuikin yksi tärkeä toimintakäytännöksi hankkeen aikana. Retkiä suunniteltiin syksyn aikana paljon, tavoitteena oli toteuttaa joka kuukaudelle oma retkensä.

Ryhmäkeskustelu (tulevaisuuden muistelu)

"Me lähdeettiin, me tavallaan niinkun heittäydettiin, kun oli joku kiinnostava asia, niin me toteutettiin se, me seikkailtiin."

Arviointikeskusteluun mennessä retkiä oli toteutettu useita ja niihin oltiin erityisen tyytyväisiä. Työntekijät kokivat retket koko ryhmän yhteenkuuluvuutta kasvattaviksi ja myös omaa työmotivaatiotaan lisääviksi toiminnoiksi. Yhteenkuuluvuuden tunne on tärkeää myös toimivalle työyhteisölle ja hyvälle työilmapiirille.

Ryhmäkeskustelu

"Sitten on tullut enemmän niitä retkiäkin... Jossain vaiheessa mietittiin, että tehdään kuukausittain ja se on varmaan toteutunutkin, kun ajattelee et kirjastoretki, kauppahalliretki, tähtitorniretki, jouluna oli se jouluvaellus, posttiin menttiin, et joka kuussa, sähköturnaus... et johonkin on menty kävellen ja joskus bussilla."

"Mä oon kokenu, et just ne retket on ollu ihan ok, et me ollaan oltu niinkun me, eikä ne nyt oo mitään niin hirveen, et vois sanoo et mä oon itte ihan niinkun puhki."

"Mä ainakin koen, et ne on piristäviä."

Tärkeänä asiana pidettiin sitä, että jokainen lapsi on päässyt retkille mukaan ja ne on toteutettu joustavasti, lasten erilaiset tarpeet huomioiden. Tällöin retkistä on muodostunut yhteinen, jaettu kokemus koko ryhmälle.

Ryhmäkeskustelu

"Niin se juuri näissä retkissä tavallaan, et me mennään niinkun kaikki, mut just sielläkin just et me mennään niitten lasten ehdoilla, et toinen porukka menee siellä kauempana ja sit meillä on nää pekat ja liisat, jotka sinne jonon jatkeeks jää ja joitten kans käydään vähän enemmän niinkun, et joiden kans ei oo ihan niin auvoista se kulkeminen, mut juuri se et näin mennään ja tullaan ja ollaan."

Tulevaisuuden muistelu-keskustelu tuotti työntekijöillä myös suunnitelman, jossa **lasten omaa valinnaisuutta lisätään leikkutilanteisiin ja päiväjärjestykseen**. Valinnaisuus

leikkiutilanteista oli nostettu esille myös syksyllä. Lapset saivat päättää usein mitä leikkiä halusivat leikkiä ja lasten valinnan apuna käytettiin erilaisia leikkikuvia. Lasten valinnaisuutta leikkien valinnassa toteutettiin hankkeen aikana luontaisesti eikä sitä nostettu enää keskusteluissa esille. Työntekijöiden kirjaamasta päiväkirjasta pystyi seuraamaan, että lapset valitsivat usein itse leikkinsä.

Päiväkirja

"Puolet porukasta lähti saliin jumpalle. Puolet jäivät leikkimään. Kysyin lapsilta, mitä he halusivat leikkiä. Matti ehdotti kotileikkiä. Kotileikissä kuitenkin oli vain eläimiä... Lapset leikkivät yhteensä tunnin ja lopuksi yhdessä siivosivat leikit ja lähtivät jumpalle."

"Maanantaina iltapäivällä lapset jaettiin leikkiryhmiin arpomalla. Ryhmät saivat valita neljästä leikistä: autot, brazz, eläimet, magneetit, ritarit."

Valinnaisuutta mietittiin leikinvalinnan lisäksi mm. ulkoilutilanteisiin, jolloin lapset voisivat vaikuttaa itse toimintoihin ulkona tai sisällä. Ehdotuksena nousi esille myös lasten suunnittelema kokonainen päivä.

Ryhmäkeskustelu(tulevaisuuden muistelu)

"Mahdollistettiin se, että esim. toi iltapäivä, et oli mahdollisuus et kuka halua mennä pihalle kuka halua mennä, et sille me niinkun annettiin mahdollisuus... et tavallaan antaa niinkun sen lapsen itse päättää eikä niin että kello näyttää nyt näin ja meidän kaikkien pitää olla ulkona."

"Lapsilla olis mahdollisuus päättää joku juttu, semmosia lasten ehdoilla -päiviä."

Työntekijät suunnittelivat myös, että lapsille voisi antaa mahdollisuus valita ulkoilua päiväkodin aitojen ulkopuolella. Lapset pääsivät valitsemaan ulkoilutilanteissa tekemisensä muutaman kerran suunnitellun mukaisesti.

Päiväkirja

"Kysyin lapsilta aamulla ulos lähdettäessä haluavatko mennä mäkeä laskemaan vai leikkiä pihassa – 3 halusi mäkeen ja 9 jäädä pihaan. Jäimme pihaan (aikuisia 2). Pian kaikki jo juoksivat ympäri pihaa –pojat ottivat innolla kiinni tyttöjä. Koko porukka oli innolla mukana yhteisessä jutussa."

Näiden valintojen toteuttamiseen säännöllisesti löytyi paljon rajoittavia tekijöitä, joiden yli ei päästy. Yhtenä ongelmana oli mm. ryhmäavustajan vastuukysymys päiväkodin aitojen ulkopuolella.

Ryhmäkeskustelu

"...ei ois jäänyt kuin kaksi pihaan, tässä tuli taas tää vastuukysymys, et sä oot sellanen, jolle vastuun voi antaa, mut sitten jos sä lähdet yksin muualle niin sitten alkaa olla rajoilla"

Arvioidessaan lapsen valinnaisuuden toteutumista työntekijät huomasivat, että valintaa olisi voinut toteuttaa enemmänkin.

Ryhmäkeskustelu

"...ja sit niitä ulkona, et on saanu välillä valita, et jos lähtee mäkeen tai jotakin, et sitähan suunniteltiin, et jos sitä olis ollu ehkä vähän enemmänkin, mutta jonkin verran sitä on myös toteutettu."

5.3.3 Lasten kuuleminen ja osallisuuden huomiointi ryhmän toiminnassa

Jo suunnitteluvaiheessa työntekijät pitivät tärkeänä aikuisten läsnäoloa ryhmässä ja lasten aitoa kuulemista. Yhteenkuuluvuutta rakennetaan läheisyydellä, joka työntekijöiden mielestä voidaan saavuttaa lapsen kuuntelemisella.

Ryhmäkeskustelu (tulevaisuuden muistelu)

"Me oikeesti oltiin läsnä. Se alko siitä ihan pienestä tämmösestä, vähän tämmöstä small talkia, kun se lapsi tuli kertomaan, niin se kuunneltiin."

"...eli tulee myös se, et kun mä oon jaksanu kuunnella jossain kohtaa niin se poikii just sellasen luottamuksen, et ne tulee naama ilosena kertoon ja halailee ja höpötetään jotain."

Arviointivaiheessa lapsen kuulemisen toteutumista arvioitiin varovaisesti. Työntekijöiden mielestä lapsen toiveita olisi voitu ottaa huomioon paremmin.

Ryhmäkeskustelu

"Ehkä semmosta, en tiä onks tää niin suunniteltu, mutta toteutunu ainakin et inasen enemmän on nyt lapsia vähän kuunneltu ja niitä toiveita."

"On varmaan suunniteltukin, ehkä sit silleen että se miten se on toteutunu et se on semmosta pientä, tää avaruusprojekti et se lähti lapsista täysin, se että siihen nää muutamat hassut lapset lähti mukaan ja se poiki vähän muuta... ja sit semmosta pientä et koska me saadaan ne köydet ja nyt ne sai ne köydet."

Lasten osallisuutta ja osallistumista lisäävä toimintakäytänne työntekijöillä oli **lasten mukaanotto toiminnan suunnitteluun**. Corsaron (2003, 37) mukaan jokaisella lapsella tulee olla vertaisryhmässään oma tehtävä ja tunne, joka saavutetaan osallisuuden kautta. Osallisuus oli noussut esille työntekijöiden miettiessä kehittämiskohteita hankkeelle. Tämä aihe nousi esille suunnittelussa hieman erilaisena kuin sitä lopulta toteutettiin, sillä alussa kehiteltiin lasten suunnittelemaa päiviä.

Ryhmäkeskustelu

"Puhuttiin siitä lasten ehdoilla päivästä, et oisko se jokin tällanen päivä, minkä ne sais suunnitella vai onko se jokin viikottainen systeemi, et mitä te halutte?"

Lasten osallistumista toiminnan suunnitteluun ja lasten ideoiden huomioimista työntekijät pitivät tärkeänä osana koko projektia.

Ryhmäkeskustelu

"Kun niiltä lapsilta kysellään niitä niin ne vois toteutuu ne ideat, juuri se, että niitä ajatuksia oikeesti käytetään."

"Lapset on sellasia osallistuvia, niiltä tulee niinkun ideaa ja halua tehdä, lapset on sellasena osallisena sen toiminnan suunnittelussa tai sen ideoinnissa... niiltä voi tulla se et lähetään puistoon" (tulevaisuuden muistelu)

Lasten osallisuutta toimintaan toteutettiin mm. itsenäisyyspäivä-projektissa. Ryhmässä toteutettiin presidentinvaalit, jotka huipentuivat presidentin vastaanottoon Suomen itsenäisyyspäivän aattona. Projektissa lapset valitsivat omasta pienryhmästään presidenttiehdokkaan, haastattelivat ehdokkaita ja piirsivät vaalijulisteita. Ehdokkaat kävivät esittäytymässä myös muissa päiväkodin ryhmissä. Vaalitulaisuuteen valittiin ääntenlaskijat ja vaalivirkailijat. Kaikki päiväkodin yli 3-vuotiaat saivat äänestää päiväkodin presidentin, joka toimi itsenäisyyspäivän vastaanoton isäntäparina valitsemansa "puolison" kanssa.

Päiväkirja

"Itse juhlassa ohjelmassa kättelyt, onnittelumalja, osastojen esitykset, valssi (jonka presidenttipari aloitti), ilotulitus, kokonaisuudessaan mukavaa yhdessä tekemistä."

Lasten leikeistä nousi idea ryhmän avaruusprojektista. Yhden pojan kehittelemästä askarteluideasta innostuivat muut lapset ja toiminta laajeni lasten innostuksesta usean lapsen askarteluksi. Avaruusprojekti käynnistyi ennen joulua, jolloin sitä toteutettiin viikon ajan.

Päiväkirja

"Avaruusprojekti jatkui n. viikon verran ja useat ryhmän lapset olivat siinä tavalla tai toisella mukana. (Yksi tytöistä koristeli poikien tekemää rakettia. Melko moni kävi kokeilemassa rakettilentoa jne.)."

Projekti laajeni joulun jälkeen, jolloin sitä toteutettiin hyvin monimuotoisesti lasten osallisuus huomioiden. Projekti kesti lopulta helmikuulle asti. Lapset suunnittelivat pienryhmissä omat raketinsä isoista pahvilaatikoista, toteuttivat ne ja tekivät omalla raketillaan matkan avaruuteen. Myös oppimisympäristöä muokattiin niin, että ryhmän leikkimurkkauksesta rakennettiin avaruus planeettoineen ja aurinkoineen. Tämä oli mielestäni yksi onnistuneimmista lasten osallisuuden huomioimisesta ryhmän toimintakäytänteissä. Arviointikeskustelussa maaliskuussa työntekijät olivat tyytyväisiä projektiin ja lasten yhteistoimintaan. Lapset olivat suunnittelussa ja toteutuksessa aktiivisesti mukana ja huomioivat myös poissaolevia jäseniä työskentelyn lomassa.

Ryhmäkeskustelu

"Siinä sai harjoitella sitä yhdessä suunnittelua ja sai toteuttaa sitä suunnitelmaa ja ideaansa yhdessä neuvotellen, mulla tuli hirveen hyvin ainakin siinä mun porukassa, että kuinka ne

yhdessä neuvotteli ja huomioi poissaolevan Eevan, että hei voidaaks me tehdäkään kun Eevaa ei oo...ja koko ajan huomioi, et hei nyt kun me laitetaan tänne nää nimet niin katsotaan että sinne jää se tila että Eeva saa oman nimensä ja jotain kun ne laitteli jotain koristuksia niin hei nyt jätetään Eevalle tilaa ...et mä huomasin sen”

Lasten kuulemista ja osallisuutta suunniteltiin lisäävän myös **lasten kokouksilla**, joiden ajateltiin toimivan hyvänä toimintamallina lasten äänen kuulumiselle. Lasten kokouksilla voidaan harjoitella neuvottelutaitoja ja vallankäyttöä ohjatusti. Kiili (2006) käytti lasten osallisuus-tutkimuksessa aineistona ns. lasten parlamentteja eli lasten kokouksia, joissa lapset saivat päättää itseään koskevia asioita joko arpomalla tai äänestämällä. Lapset kokivat menetelmän tasa-arvoiseksi ja hyväksyivät negatiivisiakin päätöksiä paremmin, kun niistä oli demokraattisesti päätetty. (Kiili 2006, 122.) Hankkeessani nämä lasten kokoukset typistyivät vain pariin kokoontumiseen.

Ryhmäkeskustelu

”Yks lasten kokous oli, pikakokous. Niin nekin on jääny kaikki.”

Toisessa lasten kokouksessa luotiin suunnitellusti ryhmälle säännöt. Ryhmän sääntöjä ei ollut kirjattu syksyllä, joten niiden luomista työntekijät pitivät tärkeänä vielä lokakuussa. Säännöt luotiin yhdessä lasten kanssa, ne kirjattiin seinälle ja jokainen lapsi sitoutui noudattamaan niitä allekirjoituksellaan. Seuraavassa on ote tulevaisuuden muistelu-suunnittelusta liittyen ryhmän sääntöihin.

Ryhmäkeskustelu (tulevaisuuden muistelu)

”Me sovittiin lasten kanssa semmosista yhteisistä säännöistä ja siitä et mitä se hyvä kaveruus ja että ollaan kavereita keskenään, pistettiinkö me kaikkien nimet siihen, et niinkun lapset pisti niinkun nimmarinsa alle, ja eikös ne säännöt ole vieläkin tuolla seinällä, ja ne on vanhempienkin nähtävillä ne säännöt.”

Sääntöjä pidettiin suunnitteluvaiheessa tärkeänä asiana, mutta arjessa säännöt unohtuivat eikä niihin usein palattu. Arviointivaiheessa työntekijät totesivat, että sääntöjen laadintaa ja sanamuotoja kannattaa harkita tulevaisuudessa tarkemmin. Yksinkertaiset, helposti ymmärrettävät säännöt pysyvät mielessä ja niihin on helppo tarpeen tullen palata.

Ryhmäkeskustelu

”Ne varmaan vähän kaipais sellasta, et varmaan just ehkä niissä tilanteissa kun tulee jotain, et palattais niihin. Ja sit kun ne laadittiin niin ehkä seuraavan kerran kun niitä laaditaan niin ehkä mieltii niitä sanamuotoja, et osa niistä on ehkä liian hankalasti muotoiltu, et osa on ehkä liian vaikeesti laitettu. Ne on niitä, et onko se sitä et me ohjailtiin sitä, et miten sen sais niistä lapsista tulemaan suoraan ne säännöt. Nyt musta tuntuu, et me ohjailtiin aika paljon ja niistä jäi vähän hankalasti ymmärrettäviä.”

5.3.4 Hankkeen uudet käytänteet toimivat – vai toimivatko?

Hankkeen aikana toteutettiin monia uusia toimintakäytänteitä. Suunnittelun, kokeilujen ja reflektoinnin aikana nousi työntekijöiden ajatuksista monia hyviä oivalluksia, mutta myös monia ongelmakohtia. Seuraavassa kerron näistä hieman tarkemmin, sillä ryhmän onnistumisten ja epäonnistumisten kautta on helpompi tarkastella myös työntekijöiden oppimista ja oppimiskokemuksia.

Ryhmäkeskusteluissa ja päiväkirjassa nostettiin usein esille yksittäisten lasten toimintaa eri tilanteissa. Näistä myös keskusteltiin paljon ja mietittiin toimintakäytänteiden muuttamista ja mukauttamista aina tilanteeseen ja yksittäiselle lapselle sopivammaksi. Yhdeksi positiiviseksi asiaksi työntekijät nostivat **lasten tavan auttaa toistaan** pyytämättä. Yhteistoiminnan ja yhteenkuuluvuuden lisääntymisen myötä lapset tarjosivat apuaan toisilleen. Työntekijät kokivat, että kun lapset tuntevat toisensa hyvin niin he myös tarjoavat apuaan helpommin.

Ryhmäkeskustelu

”Ja nukkarissa lepo hetken jälkeen kun ne petaa niin ne kaverilta kysyy, et laitetaanko ensin yhdessä sun niin tu sä auttaan sit mun, ne toinen toisiltaan kysy.”

”Et se (auttaminen) on jotenkin sellasta, mikä tulee huomaamatta, kun ollaan sinut kaikkien kanssa.”

Ryhmässä oli tukea tarvitsevia lapsia, jotka tarvitsivat apua jonkin verran arkitoiminnoissa, mutta erityisesti askarteluissa ja leikkitoiminnoissa. Näiden lasten kohdalla auttaminen oli yleensä hyvin luontevaa ja pyyteetöntä. Toisen lapsen apu motivoi tukea tarvitsevia lapsia sellaiseen tekemiseen, mihin he eivät tavallisesti ryhtyneet.

Päiväkirja

”Tullessani aamulla töihin löysin Pekan askartelemasta pöydän äärestä!!! Eeva avusti vieressä!”

Ryhmäkeskustelu

”Ja mun mielestä se semmonen toisen auttaminen on jotenkin luontasesti tossa... mä luulen et toi on opittu malli, et sillainhan me ollaan sitä tehty, et meeppä auttaan, et opetettu siihen... ja pukemistilanteissa tavallaan. että ne auttaa kaveria vähän.”

Keskustelua käytiin työntekijöiden kesken paljon myös **lasten erilaisista rooleista** yhteistoiminnassa. Osa kyseisen ryhmän lapsista oli varhaiskasvatuksen puolella ollut mukana integroidussa erityisryhmässä joko tukea tarvitsevana lapsena erityispaikalla tai tavallisen kehityksen omaavana ns. tukilapsen paikalla. Yhdessä mietittiin tukilapsen roolia ja sen sisäistämistä. Tässä ryhmässä näytti siltä, että näille ns. tukilapsille oli vuosien myötä kerääntynyt eräänlaista ohjaustaitoa, jota he käyttivät luontevasti erityistä tukea

tarvitsevien lasten kanssa ilman aikuisen pyyntöä. Lapsille oli ilmeisesti kertynyt integroidussa erityisryhmässä ollessaan inhimillisiä ja sosiaalisia toimintaresursseja eli sosiaalista pääomaa, jota he käyttivät positiivisesti koko yhteisön voimavarana tässä esiopetusryhmässä.

Ryhmäkeskustelu

"Se on just sitä, että nää jotka sen kans on tavallaan tuttuja niin ne jotenkin osaa siihen suhtautua niinkun eri tavalla, siin on niinkun enemmän se semmonen niinkun paapotaan... Ne niinkun pitää tavallaan sen mukaan, ne huomaa et se alkaa niinkun vetäytyyn niin ne osaa sen niinkun oikeella tavalla vetää, et hei me mennään."

"Niillä on se suhtautuminen on niinkun sellanen, et ne on niinkun niitä tukilapsii niinkun totaalisesti... niillä se on siellä jossain takaraivossa, että näin mun pitää ehkä toimia, vaikka ei nyt kauheesti aina huvittaskaan."

Ongelmiakin ryhmän kaverisuhteissa hankkeen aikana ilmeni. Jo syksyllä työntekijät olivat nostaneet esille huolen muutaman lapsen **vetäytymisestä toisten leikistä**. Sama pulma puhutti paljon työntekijöitä koko vuoden aikana. Työntekijät kokivat tämän vetäytymisen erittäin haastavaksi tilanteeksi ja toivoivat tilanteeseen apua. Työntekijät kokivat vetäytymisen vaikuttavan negatiivisesti ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteelle sekä yksittäisen lapsen yhteistoimintataitojen, sosiaalisen kompetenssin ja pääoman kehittymiselle. Sosiaalinen kompetenssi on lapsen saavutusta, joka voidaan ansaita yhteistoimintatilanteissa. Tämän takia työntekijät kokivat erityisen tärkeäksi lapsen osallistumisen ryhmän yhteistoimintaan.

Ryhmäkeskustelu

"Sit yksi on tää Maija, joka tietosesti tuntuu jäävän, sillä ei selvästikään ole kykyjä niihin sosiaalisiiin tilanteisiin, et se vetää itensä kokonaan pois silloin kun sen pitäis just harjoitella niitä."

Päiväkirja

"Luin lapsille jouluaiheisen kirjan. Olin järjestänyt patjat valmiiksi. Maija valitsi oman paikkansa takarivistä. Pikkuhiljaa hän alkoi hivuttaa patjaansa taaemmas ja taaemmas, kunnes tuli seinä vastaan. Lopulta hän istui yksin, erillään muusta porukasta. Ryhmän ulkopuolelle vetäytyminen on havaittavissa myös muissa tilanteissa... Mitkä ovat meidän keinot, kun lapsi itse systemaattisesti hakeutuu erilleen ryhmästä?"

Ongelma vaihteli päivittäin kyseisen lapsen kohdalla, välillä hän toimi ryhmässä tasavertaisesti muiden kanssa ja välillä vetäytyi. Ongelmaan ei löydetty hankkeen aikana mitään varsinaista ratkaisua. Paljon työntekijät miettivät myös **lasten keskinäisiä kaverisuhteita** ja kaikkien lasten hyväksymistä kaveriksi. Myös sekä positiivista että negatiivista vallankäyttöä oli havaittavissa ryhmässä kauden aikana. Lasten kaverisuhteet kuitenkin kehittyivät hankkeen aikana positiiviseen suuntaan.

Ryhmäkeskustelu

"Sitten tällanen ryhmäytymisjuttu, huomaa et osittain sujuukin, mut huomattiin, ettei ihan kaikkien lasten kanssa, jotenkin siellä on vähän sellasia klikkejä, miten niitä sais vielä, siis lasten välisissä suhteissa, ihan sellasta, et en ainakaan voi olla ton kanssa."

"Pauli-juttu, syksyllä se oli ihan selvästi havaittavissa, että se vähän käskytti, et sä et tuu tähän leikkiin, mut mun mielestä se on tasaantunu Paulin kohdalla, syksyllä hänellä oli sellasta pomottamista tai käskyttämistä."

"Mun mielestä meillä on ihan toimiva ryhmä, kaikki kokee niinkun varmasti kuuluvansa Menninkäisten ryhmään, joka tapauksessa, sitten on vähän niitä luonnekysymyksiä, et haluaako hetkittäin aina kuulua, et kuinka paljon me pystytään siihen aina vaikuttaankaan."

5.4 Työntekijöiden keskeiset oppimiskokemukset

Työntekijät refleктоivat omaa ja toistensa toimintaa varsinkin kahdessa viimeisessä ryhmähaastattelussa. Näissä keskusteluissa nousi esille kehittämiskohteita liittyen ryhmän työkäytänteisiin ja työnjakoon. Näillä asioilla oli omat vaikutuksensa myös hankkeeseen. Erityisesti esille nostettiin ryhmän tavat suunnitella toimintaa. **Suunnittelukäytänteistä** nousi esille monenlaisia mielipiteitä ja kokemuksia. Osa työntekijöistä nosti keskusteluun suunnittelukäytänteiden haasteet ja heikon suunnittelun vaikutukset tehokkaaseen työntekoon. Kaikki työntekijät kaipasivat selkeämpiä menetelmiä ryhmän toiminnan suunnitteluun.

Ryhmäkeskustelu

"Musta tuntuu, et ois voimavaroja paljoonkin, mut välillä mulla ainakin on sellanen fiilis, et jos hommaa niinkun suunnittelis niinkun enemmän niinkun paremmin etukäteen, et pystys sit niinkun jakaankin sitä, että kuka ottaa vastuuta mistäkin hommasta, että resurssia ois vähän enempäänkin, välillä itellä on niinkun sellanen olo, et mä en tiedä yhtään, et mitä tässä on tarkoitus tehdä, et okei, hetkinen oon vähän niinkun puskista kuullu jotakin mut voisinko saada tästä vähän selvyttä, et mitä on tarkoitus tehdä."

"Varmaan se just, että tietyllä lailla mahdollisuuksia varmaan olis ollu tehdä enemmänkin, on ollu semmosia päiviä että olis voinu tehdä enemmänkin, mutta sitten taas, no tarviiko meidän tehdä, mennä niinkun höyryveturi eteenpäin... et se kultanen keskite ei oo vielä oikeen löytynyt, ehkä semmonen et siinä varmaan just semmosta, sitä selkeetä, vielä enemmän sitä suunnittelu, semmosta niinkun just, että sen pitäs olla vielä selkeemmin laitettuna, jotta se toimis. että sit se menee semmoseks ja tulee kaiken maailman inhimillisiä asioita, jotka vie."

Työntekijöillä oli havaittavissa erilaisia, toisilleen ristiriitaisiakin, tapoja suunnitella ja toteuttaa toimintaa. Osa työntekijöistä oli tarkkojen kirjallisten suunnitelmien kannalla, kun taas osa koki, että tarkat suunnitelmat rajoittavat työn joustoa. Myös Karila (2001) kertoo varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa olevan suunnittelulla erilaisia arvostuksia. Kun suunnittelu koetaan tarpeettomaksi ja merkityksettömäksi, ei sille varata työajasta

tarvittavaa aikaa. (Karila 2001, 274.) Tässä ryhmässä ei suunnittelua pidetty merkityksettömänä vaan ongelmaksi nousi yhteissuunnittelun haasteet. Suunnittelua tehtiin esiopettajien henkilökohtaisilla tavoilla, jotka eivät tuntuneet sopivilta koko työtiimille.

Ryhmäkeskustelu

"Pitäis kaikki hommat niinkun suunnitella etukäteen, ensin siitä pitäis tehdä semmonen karkee suunnitelma ja sit viikkosuuunnitelma... ja mikään ei oo suunnitelma jos se ei oo paperilla."

"Mä kuulun näihin kassakuittisuunnittelijoihin, että teen jonkun jutun et kukaan muu ei siitä ymmärrä ees mitään ja kun se on toteutettu niin tehdään näin (repii paperin), koska ens kerralla tehdään joku uus juttu. Niin se, että omia ajatuksia tekee toisillekin tietäväksi."

"Mutta mä inhoon sitä, että tämä on se suunnitelma ja tästä ei voi mihinkään suuntaan lipsun, lapsun, kun on sitäkin matkan varrella ehtiny, mut just et mä oon ehkä vähän liian leväperäinen et okei se on taas mun persoonakysymys. Mut just se, että suunnitelma on tehty sitä varten että sitä voidaan... just sen, että ruksit päälle et meille tuli joku muu juttu,, että meitä tarvitaan tuonne ja taas tuonne, et siellä ei oookkaan ihmisiä niin paljon kuin ajateltiin tai lapsii pois tai..."

Ryhmän suunnittelukäytänteet puhuttivat työntekijöitä jokaisella kokoontumiskerralla.

Koska suunnittelu ei ollut systemaattista eikä työnjaosta oltu selvästi sovittu, osa ideoista jäi kokonaan kirjaamatta ja osa kirjatuistakin suunnitelmista jäi toteuttamatta.

Ryhmäkeskustelu

"Mut miks nyt, miten ne aina jossain kohtaa sit vain jää, on paljon sellasia asioita et ne vaan jää."

Tällaisia päiväkirjaan ideoituja, toteuttamatta jääneitä suunnitelmia olivat mm.

draamatyöpajat ja eläinleikit.

Päiväkirja

"Seija olisi innostunut vetämään. Miten sovitellaan toimintaan?"

"Pienryhmissä harjoiteltaisiin eläiminä leikkien eri rooleja, esim. leijona, karhu=pomo, jänis= kaikkien kaveri, hiiri=alustuja ym."

Karilan (2001) mukaan työntekijät joutuvat suunnittelutyössään huomioimaan samanaikaisesti kahta asiaa. Toisaalta he suunnittelevat omaa työtään ja toisaalta tämän työn tuloksena syntyvää toimintaa eli pedagogiikkaa. (Karila 2001, 276.) Tässä hankkeessa suunnittelun epäkohdissa nousi esille molemmat kohdat.

Osalle työntekijöistä jäi sellainen kokemus, että heillä olisi ollut paremmalla työtehtävien suunnittelulla mahdollisuus tehdä enemmän asioita lasten kanssa.

Ryhmäkeskustelu

"Mullakin on osittain vielä, mä oon kyllä ollu tässä välillä poisikin, mutta mulla on välillä sellanen olo, että suunnitelmia on ollu enemmänkin, mut toteutuminen on jääny osittain puolitiehen."

Työntekijät keskustelivat tammikuun ryhmäkeskustelussa erityisesti suunnittelun systemaattisuudesta ja päätyivät siihen, että päiväkirjaan lisätään suunnitelma-aukeama. Karilan (2001, 274) mukaan laadukas varhaiskasvatus ei voi toteutua ilman suunnittelua ja arviointia. Työntekijöiden suunnitelmana kehittämishankkeessa oli, että päiväkirjasta löytyy jokaiselle viikolle oma aukeama suunnitelmalle, joka jaetaan eri päiviin ja johon kirjataan päivän erilaiset tapahtumat ja toiminnot, työnjako sekä lasten jako ryhmiin. Lisäksi päiväkirjassa on aukeama havainnoinnille, arvioinnille sekä hankkeeseen liittyvälle raportoinnille. Keskustelussa sovittiin, että esiopettajat vastaavat suunnitelman rungon tekemisestä ja kaikki työntekijät lisäävät omat tehtävänsä edellisen viikon perjantaihin mennessä. Tämä suunnittelukäytännöksi toteutui heti keskustelumme jälkeen ja havaittiin toimivaksi käytänteeksi ryhmälle.

Ryhmäkeskustelu

"Tää päiväkirja ja lasten havainnointi niin tää on mun mielestä jäsentäny meidän hommaa niinkun aika hyvin."

"Se on varmaan juuri se, että se on paperilla. Se juuri, et meillä on se ajatus täällä mut, että se ajatus täytyy jakaa jollekin, et se on paras tapa et se on siellä paperilla."

Arviointikeskustelun aikaan suunnittelun sisältävää päiväkirjaa oli pidetty vasta parin kuukauden ajan, joten käytännettä arvioitiin ja paranneltiin jatkuvasti entistä toimivammaksi.

Ryhmäkeskustelu

"Sit sitä on, et sinne tehdään niitä suunnitelmia, mut koko viikko ei ainakaan mee, et pistääkö niitä, et vetää viivat, et toi ei ainakaan toteutunu, niin ne on jääny täältä ainakin välillä merkkäämatta, et miten sitten lopulta tapahtu."

Suunnittelukäytänteiden haasteiden lisäksi työntekijöiden oppimiskokemuksissa nousi esille **työtehtävien rajaaminen ja toiminnan keskittäminen oleellisiin tehtäviin.**

Ryhmäkeskustelu

"Mää ainakin huomaa, et oon sen oppinu et pitää jättää jotain pois ottaakseen jotain tilalle. että tavallaan, että kaikkee ei voi eikä pysty tekeen."

Esiopetuksessa valtakunnallinen ja kunnallinen esiopetussuunnitelma antavat suuntaviivat toiminnalle. Esiopetuksen työntekijät ovat yleensä myös varhaiskasvatuksessa toimivia, joten heitä velvoittavat monet perinteiset tavat ja käytännöt varhaiskasvatuksen puolelta. Olen aiemmin puhunut luvussa 3 niistä institutionaalisista käytännöistä, jotka varhaiskasvatuksessa vallitsevat ja joiden muuttaminen on erittäin hidasta. Monet näistä toiminnan traditioista tulee toteuttaa tietynä aikana, kuten esimerkiksi jouluaskartelut ohittavat tärkeydessä lasten omat suunnitelmat.

Päiväkirja

”Avaruusprojekti jatkui n. viikon verran ja useat ryhmän lapset olivat siinä tavalla tai toisella mukana. (Yksi tytöistä koristeli poikien tekemää rakettia. Melko moni kävi kokeilemassa rakettilentoa jne.).Sitten tylsät aikuiset päättivät, että on jouluaskartelujen vuoro... Avarusteemaa on tarkoitus jatkaa tammikuussa (otamme teemaksi aika & avaruus).”

Hankkeen tavoitteena oli löytää työyhteisön yhteistä oppimista ja oppimiskokemuksia. Oppivassa yhteisössä tapahtuu oppimista sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla ja nämä eri tasot kietoutuvat toisiinsa ja tukevat toisiaan. Yhteisten oppimiskokemusten lisäksi työntekijät ilmaisivat viimeisessä ryhmäkeskustelussa myös omia **henkilökohtaisia oppimiskokemuksiaan**, jotka olivat auttaneet heidän ammatillista kehittymistään.

Ryhmäkeskustelu

”Yks semmonen asia kanssa missä haluaa kehittyä, ja mitä on tässä jo tullut on se omien ajatusten jakaminen ja just se yhteistyö pyöris... niin tän projektin myötä sitä on tullut ihan automaattisesti ja se on mua auttanut eteenpäin. Ja se on mulle ollut hyväks, mutta siinä on vielä paljon tekemistä.”

Työntekijöillä tuntui olevan hieman epäselvänä työnjako ryhmässä. Työnjaon haasteet liittyivät olennaisesti suunnittelukäytänteiden ja moniammatillisen työnteon haasteisiin. Tämä näkyi toisten työntekijöiden stressaantumisessa, kun taas toiset työntekijät olisivat kokeneet pystyvänsä vielä enempään tekemiseen.

Ryhmäkeskustelu

”Ja mä löydän siitä sen semmosen oman henkilökohtasen, et missä joutuu tekeen töitä, tavallaan se semmonen et mun ei tartte kaikkee tehdä et mun ei tarvi olla, jolla kaikki hommat on... et mä haluan pitää tietyt asiat hanskassa, mutta se ei välttämättä toteudu, mä huomaan et mä en kykene tai pysty niin mä stressaannun siitä ja kun mä huomaan että mikään ei toimi... tässä on niinkun avartunu silleen että tätä työtä voi tehdä monella tavalla... mä tiedän et mä osaan tehdä jotain asioita ihan hyvin ja on jotain asioita missä on paljon opeteltavaa. Mutta et hyvä, että joutuu vähän miettimään, et tavallaan se pysäyttää.”

”Kyllähän se toteutu, mutta ois se voinu enemmänkin toteutua. Et mä oisin ollu valmis tekeen vielä enemmänkin vielä. Päivään mahtuu paljon enemmän, tunteja on enemmän käytettävänä.”

5.5 Hankkeen toteutumisen arviointia

Kehittämishanke kesti ryhmässä seitsemän kuukauden ajan. Tähän ajanjaksoon sisältyi intoa, motivaatiota sekä myös väsymystä ja haluttomuutta. Prosessin eteneminen oli vaihtelevaa riippuen monista erilaisista tekijöistä. Alussa työntekijät olivat innokkaita ja osallistuivat innokkaasti havainnointiin, suunnitteluun ja keskusteluun. Kirjalliset tehtävät koettiin hankalaksi ja ne palautettiin vain osittain täytettynä. Artikkelin lukemistehtävä oli

osalle työntekijöistä haasteellinen. Artikkelit oli ehkä erityyppistä lukemista kuin mihin työntekijät olivat tottuneet ja lisäksi työntekijät syyttivät kiirettä ja aikapulaa.

Tutkijan päiväkirja

"Artikkelista Pirjo sanoi, että tuntui vaikealta. Eivät ole saaneet luettua."

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden osaamisvaatimuksissa Karila ja Kupila (2010) esittelivät uudenlaisia vaatimuksia nimenomaan kirjallisissa viestintätaidoissa. Työntekijät kokivat päiväkirjan kirjaamisen ja kyselyihin vastaamisen alkuvaiheessa hankalaksi kaivaten kirjalliseen työhön jonkinlaista rutiinia.

Ryhmäkeskustelu

"Mä tunsin pistoksen kun huomasin, että mä oon ollu vähän laiska ja siellä on sellaisia asioita, mitä sinne olisi pitänyt kirjata... Siispä pitäis tehdä sellanen rutiini, et missä sä kirjaisit niinkun päivittäin sinne, istut alas ja mietit, et onko nyt jokin asia mikä sinne pitäisi kirjata, et se tulisi tehtyä."

Suunnittelukäytänteiden haasteet sekä kirjaamisen vaikeudet yhdistettynä päiväkodin perinteisiin joulukiireisiin aiheuttivat eräänlaisen taantumien kehittämishankkeen etenemisessä marras-joulukuussa. Tässä vaiheessa itselleni tutkijana tuli epävarmuus hankkeen loppuunsaattamisesta.

Tutkijan päiväkirja

"Päiväkirjaan ei ole tullut merkintöjä, eivät ole saaneet aikaiseksi kirjoittaa. Puhuttaessa tuli monia asioita esille, missä olivat toteuttaneet periaatteita... Pyysin heitä kirjoittamaan asioita jälkikäteen. Jonkinlaista saamattomuutta ryhmässä on vallalla."

Myös työntekijät olivat huomanneet tämän syksyn vaikean vaiheen ja arvioivat sitä hankkeen lopussa.

Ryhmäkeskustelu

"Ehkä siinä syksyssä oli sellanen käynnistymisvaikeus, mutta ehkä se mitä tän vuoden puolella on tapahtunu on ollu ehkä se vielä niinkun tuotu enemmän."

Hankkeen etenemisen vaikeuden takia pidimme yhden ylimääräisen ryhmäkeskustelun tammikuun alussa. Tässä keskustelussa oli tavoitteena arvioida hankkeen tilannetta ja sopia miten suunnitellut käytänteet otetaan käyttöön ryhmässä. Tällainen "herättely"-kokoontuminen auttoi tilannetta ja synnytti selkeän suunnitelman, jota toteutettiin ryhmässä. Monet suunnitellut käytänteet lähtivät toimimaan vuoden vaihteen jälkeen ja niitä pystyttiin arvioimaan maaliskuussa.

Tutkijan päiväkirja

"Suunnitelmat ovat lähteneet toimimaan. Suunnitteluvihkossa ainakin parin viikon suunnitelmat ja päiväkirjaa täytetty hyvin. Päivän henkilö lähtenyt toimimaan... Yhdellä retkelläkin oli käyty. Positiivisissa tunnelmissa mennään."

Maaliskuun tapaamista varten pyysin kirjallista arviota jokaiselta työntekijältä hankkeesta ja hankkeen tuottamista toimintakäytänteistä. Käytäntöjen arviointia olen kirjannut jokaisen toimintakäytänteet alle, joten tässä analysoin ainoastaan työntekijöiden kokemuksia liittyen hankkeeseen ja sen toteutumiseen. Työntekijöiden arviot olivat hieman ristiriitaisia keskenään. Osa ryhmän työntekijöistä arvioi hankkeen edesauttaneen ryhmän toimintaa ja muuttaneen myös heidän omaa ajatteluaan tai toimintatapoja.

Kysely

"Oman työn kannalta projekti on ollut antoisa! Esim. päiväkirjaan kirjattu toiminta ja lapsista kirjatut havainnot ovat auttaneet jäsentämään toimintaa. Vuodesta on saatu järkevämpi kokonaisuus, kun asioita on yhdessä puitu ja puhuttu."

"Kuuntelun taito ja huomioiminen paranivat"

Osa ryhmän työntekijöistä suhtautuivat kriittisemmin hankkeen toteutumiseen ryhmässä.

Kysely

"Enemmänkin olisi voinut olla, ja paremminkin toteutua."

"Toteuttaminen jäi osittain puolitehen, suunnitelmia oli enemmänkin."

Omien ajatusten kirjaaminen oli osalle työntekijöistä haasteellista, mikä tuli esille kirjallisissa tehtävissä. Tämän takia käytin koko projektin ajan erilaisia aineistonkeruunmenetelmiä rinnakkain. Kyselyiden rinnalla oli työntekijöillä mahdollisuus esittää asiansa myös puhuttuna. Arviointikeskustelussakin kysyin vielä jokaiselta työntekijältä heidän kokemuksiaan hankkeesta ja hankkeen kuormittavuudesta omaan työhön. Tällöin työntekijöiden arviot olivat selvästi laajempia ja yleisesti melko positiivisia.

Ryhmäkeskustelu

"Ei tää mulle ainakaan lisäkuormitusta tuonu, se vaan mulla on tullu oman tunnon tuskia et mä en oo saanu kirjattua tänne, et ainoastaan sitä semmosta ittelle, et nyt on jääny tekemättä se mitä pitäis tehdä. Mut ei sillain et mä voisin sanoo et se ois niinkun kuormittanut vaan päinvastoin on tullut niinkun uutta näkemystä, että tähän työskentelytapaan ja just tähän havainnointiin ja just millä tavalla sitä sais niinkun porukkaa ryhmäytyyn et on tuonut sellasia uusia positiivisia juttuja."

"Mä mietin sitä syksynä, et ehkä enemmän et mitäköhän tulee. Päällimmäinen tunne on varmaan kuitenkin aika helpottunut, paljon enemmän varmaan sinne positiivisen puolelle kun sinne negatiivisen."

6. Pohdinta

Tutkimustehtävänäni oli ohjata kehittämistyötä päiväkotiryhmässä pyrkien löytämään ryhmän henkilökunnan oppimisen keinoin toimivia käytänteitä ryhmän vertaissuhteisiin. Olen edellä raportoinut kehittämishankkeen toteutuksen myötäillen tutkimuskysymyksiä. Palaan tässä luvussa vielä jokaiseen tutkimuskysymykseen ja pohdin niiden toteutumista hankkeen aikana.

Ensimmäinen kysymys pyrki tuomaan esille lasten keskinäiseen yhteistoimintaan liittyviä toimintakäytänteitä ryhmässä hankkeen alkuvaiheessa. Nämä esille nousseet toimintakäytänteet liittyivät lähinnä lasten leikkiin ja leikki-tilanteisiin. Leikki nousi keskeiseksi toiminta-alueeksi puhuttaessa ryhmän yhteenkuuluvuudesta ja lasten vertaissuhteista. Leikki näyttäytyi sellaisena toimintamuotona, jossa työntekijöiden on helpointa huomioida lasten vertaissuhteiden edistäminen ja kehittäminen.

Leikki nousi esille myös työntekijöiden miettiessä kehittämisen kohteita liittyen ryhmän vertaissuhteisiin ja yhteenkuuluvuuteen. Leikin lisäksi esille nousivat lasten osallisuus sekä lasten toimintaan osallistumisen todelliset mahdollisuudet. Tässä toisaalta etsittiin keinoja, joilla lapset pääsisivät vaikuttamaan omaan toimintaansa, mutta toisaalta taas toimintaympäristön muokkaamista sellaiseksi, jossa kaikki lapset kykenevät toimimaan. Kehittämiskohteiden taustalla oli näkemys lapsesta aktiivisena ryhmän osana. Lapset nähtiin toimijoina, jotka ovat aktiivisia osallistujia ja oman kulttuurinsa muokkaajia.

Ryhmässä löydettiin monia erilaisia käytänteitä, joiden koettiin tukevan lasten yhteistoimintaa. Työntekijöillä oli näkemys, kuinka lapsen kuulemisen kautta saadaan lapset osallisiksi omaan toimintaansa. Suunnitelmat olivat hyviä, mutta jäivät osittain toteutumatta. Toimintakäytänteet liittyivät paljon lapsen kuulemiseen ja lasten tutustumiseen toinen toisiinsa. Näistä käytänteistä voisi mainita esimerkiksi yhteiset ruokailuhetket, vaihtelevat leikkiryhmien kokoonpanot ja tähtihenkilö-kokoontumiset. Vähemmälle huomiolle jäivät käytänteet, joissa lapset todella pääsivät osallistumaan ja osallisiksi oman toimintakulttuurin luomisessa. Näistä käytänteistä oli ryhmässä hyviä ideoita ja suunnitelmia, kuten pari kokeiluksi jääneet lasten kokoukset ja lasten valinnaisuus liittyen päiväjärjestykseen. Parhaiten lasten osallisuus toteutui

avaruusprojektissa, jossa lapset saivat suunnitella ja toteuttaa projektia omista toiveistaan lähtien.

Työntekijöiden oppimiskokemuksissa nousivat esille moniammatillisen työnjaon haasteet erityisesti suunnittelun osalta. Olen aiemmin kuvannut luvussa 2.2 moniammatillisen työyhteisön osaamisvaatimuksia. Tässä ryhmässä oli vaikeutena toteuttaa tiimityönä eri ammattiryhmien erityisosaamista. Tutkijana huomasin, että ryhmässä oli paljon luovaa ideointia, joka unohtui arjen käytänteissä. Ideointi oli strukturoimatonta, ideoita toteutettiin silloin kun ajatus oli mielessä ja sille oli olemassa sopiva hetki. Toteutetut ja toteutumattomat ideat unohtuivat nopeasti, koska niitä ei kirjattu ylös.

Karila ja Nummenmaa (2001) toteavat moniammatillisen toiminnan kehittämisen päiväkodissa tarvitsevan uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamista. Uudessa toimintakulttuurissa tarvitaan sekä kulttuuristen rajojen että käytänteiden rikkomista. Omassa hankkeessani uuden toimintakulttuurin esteeksi nousivat mm. varhaiskasvatuksen perinteet, joita työntekijät pitivät mukanaan uutta suunnitellessaan. Tällöin työntekijöille tuli kokemus riittämättömyydestä ja liiasta kiireestä. Taustalla kehittämishankkeeni ryhmän vaikeutena oli myös esiopetuksen uudistunut lainsäädäntö, jossa on määritelty opettajien ja avustavan henkilöstön roolit hieman eri tavoin kuin päivähoitolaissa. Esiopetuksen järjestelyt sosiaali- ja koulutoimen välissä, koulun lakien mukaan sosiaalipalvelun alaisuudessa, lisäävät varhaiskasvatushenkilöstön haastetta moniammatillisuuden kentällä. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen moniammatillisessa työssä tarvitaan selkeitä toimenkuvia, tietoisuutta omasta erityisosaamisesta ja osaamisen käyttämistä perustehtävään.

Ryhmäkeskustelu

"...mutta kun ajattelee kokonaisuudessa tässä päiväkodissa, kun ajattelee sitä opettajuutta, niinkun just se, että ei oo enää sellasta selkeätä niinkun, ne on jossain tuolla paperilla, että mikä on se toimenkuva, et just se että kuka kissan hännän nostaa jos ei kissa itse, siinä on varmasti kaikilla juuri peiliin katsomista... se on tietynlainen ammattisynti."

Moniammatillinen lähtökohta vaatii suunnittelutyöltä eri toimijoiden osallisuuden ymmärtämistä suunnitteluprosessissa sekä toiminnan jatkuvuuden luonteen ymmärtämistä varhaiskasvatuksesta kouluun. (Karila ym. 2001, 145–149.)

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimushankkeeni eteni yhden ryhmän esiopetusvuoden ajan. Hankkeeni ohella ryhmässä elettiin tavallista esiopetusryhmän arkea lähes yhden lukuvuoden ajan. Tutkimuksessa tiedon ja tutkimuksen merkitystä mitataan niiden kyvyllä muuttaa todellisuutta. Tutkimukseni tavoitteena oli kehittää tämän yksittäisen ryhmän arkea yhteenkuuluvuuden ja vertaissuhteiden osalta sekä kehittää työntekijöiden ammattitaitoa aiheeseen liittyen. Tutkimusmenetelmien, -prosessin ja -tulosten luotettavuus on yksi tiedon keskeisiä tunnusmerkkejä. Kehittämistoiminnassa tiedon luotettavuus tarkoittaa tiedon käyttökelpoisuutta. Tällöin tiedon tulee olla todenmukaisuuden lisäksi myös hyödyllistä. (Toikko ym. 2009, 121–124.) Hankkeen hyödyllisyys ja uusien toimintakäytänteiden käyttökelpoisuus näkyi jo hankkeen aikana, mutta uskon sen hyödyttävän näitä työntekijöitä ja lapsia myös tulevaisuudessa.

Omassa tutkimusraportissani olen pyrkinyt käyttämään laadulliselle tutkimukselle tyypillistä argumentointitapaa. Olen rakentanut analyysini siten, että lukija pystyy seuraamaan prosessin etenemistä. Analyysin eri vaiheiden tarkka kuvaus auttaa lukijaa arvioimaan ja käsittelemään tekemiäni valintoja ja sitä prosessia, miten olen tuloksiin päätenyt. Tutkijan tulee pystyä laadullisessa tutkimuksessaan kuvaamaan valintansa sekä arvioimaan ratkaisujensa toimivuutta tavoitteiden kannalta. Omassa analyysissäni olen pyrkinyt etenemään paitsi ajallisesti hankkeen etenemisen aikataulussa, mutta myös edeten sisällöllisesti tutkimuskysymysten mukaan. Jokainen eri alakohta ”Prosessin tulokset” -luvussa (luku 5) vastaa yhteen uuteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen teoreettisen toistettavuuden periaatetta noudattaen lukijan tulisi, ei ainoastaan ymmärtää, vaan myös päätyä samaan tulokseen kuin tutkija lukiessaan tutkimusraporttia. (Vilkkä 2009, 158–160.)

6.2 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Tieteen etiikassa pätee hyvin samanlaiset säännöt kuin yhteiskunnassa yleensä. Sekä tässä tutkimuksessa että omassa työssäni pyrin siihen, että tarvittaessa pystyn perustelemaan toimintaani mahdollisimman hyvin. Varsinkin erityisopettajana toimiessani tulee huomioida oman toiminnan pitkäaikaiset seuraukset esimerkiksi liittyen lapsen koulupolkuun. Aiemmin kuvaamieni kehityksellisten systeemien teorian mukaan lapsen

kehitys ei ole lapseen liittyvä ominaisuus vaan sopivan toimintaympäristön ”synnyttämää” tulosta tai seurausta. Tämän takia lapsen toimintaympäristön tulee olla myös eettisesti vahva. Rehellisyys, avoimuus ja kriittisyys ovat ihanteita, jotka pätevät sekä ihmisten arkielämässä että tieteessä (Kuula 2006,29). Etiikassa ei ole kysymys siis oikeassa olemisesta vaan vastuussa olemisesta. Varsinkin lasten kanssa toimiessa sekä työssä että tutkimuksessa tulee erityisesti huomioida vastuullisuus. Etiikka on ihmisen tietoista toimintaa, mikä mahdollistuu ihmisen oivaltaessa oma erehtyväisyytensä ja inhimillisyytensä. Etiikka määrää, että vaikka jokin seikka elämässä tai tutkimuksessa olisi tieteellisesti tai teoreettisesti mahdollista, ei sitä voi vastuullinen toimija eettisesti toteuttaa. (Atjonen 2008, 114–115.)

Tutkimuksen etiikka on kahdensuuntainen. Toisaalta tutkimustulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta tutkimuksessa tehdyt eettiset ratkaisut vaikuttavat tutkimustyöhön. Tässä tutkimuksessa työntekijöiden keskustelulla ja oppimisella oli nähtävissä välittömät vaikutukset lasten elämään ja toisaalta tämän tutkimuksen etenemiseen. Koen lasten yhteistoimintataitojen olevan tärkeä perusta kaikkeen toimintaan, joten koin aiheeni olevan eettisestikin erittäin tärkeän. Tutkimusaiheen valinta sekä tutkimusjoukon kohtelu vaativatkin tutkijalta eettisiä ratkaisuja tutkimuksen käynnistysvaiheessa. Tutkittavilla tulee olla riittävä perehtyneisyys sekä suostumus siihen, mihin he ovat osallisina. Myös aineiston keruussa tulee huomioida tutkittavan anonyymius sekä luottamuksellisuus. (Hirsjärvi ym. 2007, 25–27.) Luottamuksellisuuteen olen pyrkinyt sillä, että missään vaiheessa en ole raportissani nimennyt kuntaa, päiväkotia, työntekijöitä tai lapsia. Myöskään työntekijöiden kommentteja en ole yksilöinyt esimerkiksi ammattiryhmittäin ja kaikkien henkilöiden nimet olen muuttanut. Omassa tutkimuksessani täyteen anonyymiuteen on mahdoton päästä, sillä olen luvannut antaa tutkimukseni luettavaksi kyseiseen ryhmään, ryhmän vanhemmille ja päiväkotiin. Hankkeeni oli päiväkodissa kaikkien tiedossa, joten anonyymiutta en voi taata.

Eettisten kysymysten korostaminen on entistä tärkeämpää silloin kun tutkija käyttää tiedonhankintaan osallistuvaa havainnointia tai kokemalla oppimista. Avoimet ja vapaamuotoiset tiedonhankintakeinot muistuttavat arkielämän vuorovaikutusta, jolloin tutkija osallistuu ja vaikuttaa tutkittavien arkiseen elämään. Itselläni oli vilpitön pyrkimys auttaa ja kehittää ryhmän ja lasten toimintaa entistä parempaan. Olennaista onkin, että

tutkija tiedostaa tutkimuksensa vaikutuksia tutkittavan elämään ja pohtii niitä seuraamuksia mitä hänen tutkimuksellaan ja tutkimustuloksilla on tutkittavalle. (Vilkka 2007, 56–57.)

6.3 Jatkotutkimuksen ja uusien kehittämishankkeiden kohteita

Uuden kehittämishankkeen kohteeksi sekä tässä työyhteisössä että koko varhaiskasvatuksen kentällä nousevat varhaiskasvatuksen työntekijöiden suunnittelukäytänteet ja moniammatillisen työnkuvan kehittämisen haasteet. Hyvä suunnittelu osoittautui tutkimusryhmässäni suurimmaksi haasteeksi, mutta myös tärkeimmäksi menetelmäksi toteuttaa ideoituja käytänteitä. Niin kuin aiemmin olen todennut, niin laadukasta varhaiskasvatusta voidaan järjestää vain hyvällä suunnittelulla. Työntekijöiden tulee kyetä suunnittelemaan omaa työtään järjestelmällisesti. Laadukas työn suunnittelu takaa myös laadukkaan pedagogiikan. Varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu on monitasoista yhteistyötä vaativa asia. Valtakunnan tasolta on varhaiskasvatuksen suunnittelua ohjattu, mutta silti varhaiskasvatuksessa on edelleen moninainen suunnittelukäytänteiden kirjo. (Nummenmaa ym. 2007, 13.)

Omassa hankkeessani suunnittelu olikin asia, mitä arvioitiin ja kritisoitiin paljon ryhmäkeskusteluissa. Siihen liittyi monenlaisia tuntemuksia ja suunnitteluun, tai sen puutteeseen, kulminoitui moni ryhmän ongelma. Työntekijät nostivat kehittelemämme suunnittelukäytänteet yhdeksi tärkeimmistä kehittymisen kohteeksi ja avaintekijäksi muiden ideoiden toteuttamisessa. Lastentarhanopettajien yksilöllinen suunnittelu-aika on yksi puhuttava asia varhaiskasvatuksessa, jota varmasti tulevaisuudessakin tarvitaan. Silti uskon tiimisuunnittelun olevan yksi suurimmista haasteista varhaiskasvatuksen kentällä. Varhaiskasvatuksessa suunnittelu on Karilan (2001) mukaan luonteeltaan sosiaalista. Suunnittelu ilmentyy kuitenkin usein ns. hiljaisena tietona, joka on ongelmallista yhteissuunnittelussa. Yhteissuunnittelussa on kyettävä ilmaisemaan omia ajatuksiaan, havaintoja ja tulkintoja ja välittämään ne myös tiimin muille työntekijöille. Suunnittelu on ammatillinen työväline, jolla erilaiset näkökulmat nivotaan yhteistä toimintaa jäsentäväksi kehikoksi. (Karila 2001, 279.)

Tässä hankkeessani oli nähtävissä varsinkin pitkään töitä tehneiden esiopettajien kohdalla hiljaisen tiedon käyttöä suunnittelussa. Erityisiä ongelmia syntyi siitä, että yhdellä työntekijöistä ei ollut aiempaa työkokemusta varhaiskasvatuksen piiristä ja hiljaisen tiedon

tulkinta oli siten erityisen vaikeaa. Ryhmien suunnittelu ja suunnittelukäytänteet vaativat jokaisessa yksikössä ja kunnassa yhtenäistämistä ja seuranta. Seuraavaksi kehittämishankkeekseni voisinkin nostaa suunnittelukäytänteet ja moniammatillisen erityisosaamisen huomioimisen varhaiskasvatusyhteisön suunnittelussa. Varhaiskasvatusyhteisöissä tarvitaan lisää kulttuuristen rajojen ja historiallisten toimintakäytänteiden rikkomista, johon tarvitaan yksittäisten työntekijöiden lisäksi myös hallinnon ja koko yhteiskunnan tuki (Karila ym. 2011, 146, 150).

Koen oman tutkimukseni olevan myös eräänlainen otos inklusiosta yhdessä esiopetusryhmässä. Omat henkilökohtaiset intressini liittyvät voimakkaasti erityispedagogiikkaan, siksi ja siitä huolimatta otin tietoisesti hankkeessani ”puhtaasti” varhaiskasvatuksellisen näkökulman. Lähtökohtani oli tätä tutkimusryhmää valitessa, että ”unohdan” kehittämishankkeen ajaksi lasten heterogeenisuuden ja erityisen tuen tarpeet ryhmässä. Pyrin hakemaan henkilökunnan kanssa yhteenkuuluvuutta ja yhteistoimintaa parantavia käytänteitä sillä ajatuksella, että nämä käytänteet olivat sopivia kaikkiin erilaisiin ryhmiin ja kaikille erilaisille lapsille. Tällöin eri lasten taidoilla tai kyvyillä ei olisi tilanteisiin merkitystä. Tampereen yliopistossa on ollut vuosina 2004–2008 käynnissä hanke ”Erilaisuus kasvatuksessa”, jossa keskeisenä kysymyksenä oli, että nähdäänkö erilaisuus ulkopuolisena vai luetaanko erilaisuus joukkoon? Hankkeen raportissa oli lopulta näkökulmana ajatus, että erilaisen nähdään kuuluvan joukkoon. (Mäkinen & Nikander & Pantzar & Saari 2009, 12.) Yritin pitää tätä samaa näkökulmaa mielessäni koko hankkeen ajan.

Inklusiivisuuden peruseriaatteisiin kuuluu lapsen toiminnan ja osallistumisen mahdollistaminen hänen luonnollisessa toimintaympäristössään. Työntekijöiden kanssa mietimme paljon erilaisia toimintatapoja liittyen tukea tarvitseviin lapsiin, mutta enemmänkin hankkeessa nousseet aiheet ja asiat liittyivät kaikkiin erilaisiin lapsiin ja koko ryhmän toimintatapoihin. Yhdessä toimiminen ja oppiminen muodostavat kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen kokonaisuuden, jossa yksittäistä lasta ei integroida mihinkään. Raportoidessani yksittäisiin lapsiin liittyviä asioita, en nostonut yleensä esille sitä, onko lapsella erityisen tuen tarpeita. Oletan, että lukijakaan ei pysty sitä rivien välistä lukemaan kuin muutamissa kohdissa. Tällaisella kasvatuksen, kuntoutuksen ja opetuksen yhteistyöllä voidaan mahdollistaa inklusion onnistuminen. (From & Koppinen 2012, 102–103.)

Lopuksi vielä ote tilanteesta, joka auttoi itseäni erityisopettajana huomaamaan, että lapsen mukana olo on kokemuksena usein palkitsevampaa kuin tarkasti lapselle suunniteltu toiminnan sisältö. Varsinkin erityistä tukea ja paljon yksilöllistä opetusta saavalle lapselle kokemus muun ryhmän kanssa tehtävästä ”tärkeästä” tehtävästä voi olla erittäin merkityksellinen oppimiskokemus. Sillä vain sosiaalinen kokemus voi kartuttaa lapsen pääomaa sosiaalisesta oppimisesta. Esiopetusryhmässä oli eräänlainen testitilanne, jonka lapset vaistosivat asiaa enempää kertomatta. Kaikki työskentelivät rauhallisesti ja keskittyneesti.

Tutkijan päiväkirja

”Matti oli mukana Kpt:ssa (kontrolloitu piirrostarkkailu-arviointimenetelmä/ tutkijan huomio), jonka tiesin jo ennakkoon olevan hänelle liian haasteellinen tehtävä. Otin kuitenkin mukaan, koska tehtävä tehtiin koko ryhmälle. Matti jaksoi olla paikoillaan ja laitto kynän pöydälle yleisen ohjeen mukaan. Ohjeen mukaan tehtäessä Matti piirsi omia kuvioitaan paperille, ympyrä tehtävässä teki ympyrän mallista, muuten vaan piirteli molemmille puolille paperia. Matti itse koki tehtävän tärkeäksi eikä suostunut kirjoittamaan omaa nimeään ennen kuin muutkin sen tekivät. (Yritin saada hänet kirjoittamaan sitä kun muilla toinen ohje, ei halunnut vaan piirteli omiaan). Matti lähes suuttui kun yritin häntä saada kirjoittamaan nimeään väärään aikaan. Mieluummin istui muiden mukana ja teki omiaan kuin olisi lähtenyt tilanteesta. Ilmeisesti tässä oli sellainen tilanne, että joskus toiminnassa mukana olo on tärkeämpää kuin toiminnan sisältö.”

Oma henkilökohtainen kiinnostukseni erityispedagogiikkaan nostaakin mielenkiintoiseksi jatkotutkimuskohteeksi yhteenkuuluvuuden ja vertaissuhteiden merkityksen lasten erityisopetuksessa ja inklusiossa. Omat tulokseni lapsen kuulemisen ja osallisuuden tärkeydestä sekä siitä, kuinka olennaista ryhmässä on huomioida lasten tutustuminen toisiinsa, ovat mielestäni inklusion toteutumisen tärkeitä kulmakiviä. Mielenkiintoista olisikin tutkia hyvin toteutuneen inklusion ja ryhmän yhteenkuuluvuuden keskinäistä suhdetta.

Lähdeluettelo

Arnkil, T., Eriksson, E. & Arnkil, R. 2002. Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES raportteja 253. Saarijärvi. Gummerus Kirjapaino Oy.

Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa Siljander & Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt – paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura. 113–142.

Corsaro, W. 2005. The sociology of childhood. 2.painos. Thousand Oaks. The Pine Forge Press.

Corsaro, W. 2003. We´re friends right? Inside kids´ culture. Washington, D.C. Joseph Henry Press.

Danby, S. & Baker, C. 1998. "What´s the problem?" Restoring social order in the preschool classroom. Teoksessa Hutchby & Moran-Ellis (toim.) Children and social competence. Arenas of action. London. The Falmer Press.157–186.

From, K. & Koppinen, M. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Juva. Bookwell.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.

Hirsjärvi,S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi.

Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating children´s social competence. Teoksessa Hutchby & Moran-Ellis (toim.) Children and social competence. Arenas of action. London. The Falmer Press.7–26.

Hyypä, M. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä –sosiaalinen pääoma ja terveys. Keuruu. Otavan Kirjapaino.

Hännikäinen, M. 2007. Creating togetherness and building a preschool community of learners: the role of play and games. Teoksessa Jambor & Van Gils (toim.) Several perspectives in children`s play. Scientific reflections for practitioners. Antwerpen-Apeldoorn. Garant. 147–160.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 126–146.

Hännikäinen, M. 2001. Pienten lasten konfliktit. Teoksessa Helenius, Karila, Munter, Mäntynen & Siren-Tiusanen (toim.). Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva. Bookwell. 117–131.

Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Joronen & Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere. Tampereen Yliopistopaino. 33–56.

Juujärvi, M. & Hyvönen, P. 2005. Esikouluikäisten tyttöjen ja poikien kuvauksia toiveiden leikkiympäristöstä. Teoksessa Levonen, Järvinen & Kaupinmäki (toim.) Tuovi 2: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2004-konferenssin yhteydessä pidetyn tutkijatapaamisen artikkelit. Tampere. Tampere University press. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja; 8. 165–172.

Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampereen yliopisto. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy. Väitöskirja.

Kakkuri-Knuuttila, M. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki. Gaudeamus.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki. Yliopistopaino.

Kampman, M. 2010. Yhteispeleihin kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen. Teoksessa Joronen & Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Kangas, M. 2010 . The school of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful environmental [verkkodokumentti]. Lapin yliopisto. Rovaniemi. Lapland University press. Väitöskirja. [Viitattu 22.12.2011] <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011291055>

Karila, K. & Kupila P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen Yliopisto. Tampere.[Viitattu 29.2.2012] http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf

Karila, K. & Nummenmaa, A. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva. Bookwell.

Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa Helenius, Karila, Munter, Mäntynen & Siren-Tiusanen (toim.). Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva. Bookwell. 271–289.

Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotit mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Helsinki. Yliopistopaino. Väitöskirja.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat – tutkimus ipanoiden osallistumisesta [verkkodokumentti]. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja [Viitattu 15.5.2012] <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13311>

Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi [verkkodokumentti]. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja. [Viitattu 14.11.2010] <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13312>

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 390. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja.

Kronqvist, E. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala & Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva. Ps-kustannus. 13–30.

Kronqvist, E. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulu. Oulu University Press.

Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala ja Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva. Ps-kustannus. 300–311.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka –aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Vastapaino.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere. Tammer-Paino.

Laine, K. 2002, Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine & Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku. Painosalama. 13–38.

Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku. Painosalama.

Lehtinen A. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen & Karila (toim.). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tallinna. Vastapaino. 89–114.

Lehtinen, A. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen & Karila (toim.). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tallinn. Vastapaino. 138–155.

Lehtinen, A. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä. Gummerus. 79–96.

Lehtinen, A. 2000. Lasten kesken – lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä. Paino Kopijyvä Oy.

Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M. 2011. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesääätelyn vaikeuksia. Teoksessa Aro & Laakso (toim.). Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo. Bookwell. 236–261.

Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen & Uusikylä (toim.). Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva. WS Bookwell Oy. 113–131.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä. Gummerus.

Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa Helenius, Karila, Munter, Mäntynen & Siren-Tiusanen (toim.). Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva. Bookwell. 93–115.

Mäkinen, M., Nikander, E., Pantzar, T. & Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere. Tampereen Yliopistopaino.

Nummenmaa, A., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy.

Nummenmaa, A. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen – yhteistä työtä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa Ruokolainen & Alila (toim.). Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja: 6, 81–87.

Nummenmaa, A. 2004. Tulevaisuuden muistelu muutostyön tukena. Teoksessa Ruokolainen & Alila (toim.). Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja: 6, 89–92.

Paasivaara, L. & Nikkilä, J. 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki. Nord Print Oy.

Prout, A. & James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa James & Prout (toim.). Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Hong Kong. Graphicraft Typesetters Ltd. 7–33.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä – sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu. Ps-kustannus.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere. Vastapaino. 111–125.

Rogoff, B. 2008. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. Teoksessa Hall, Murphy & Soler (toim.) Pedagogy and practice, culture and identities. London. The Cromwell Press Ltd. 58–74.

Saari, E. 2007. Mitä – pitääkö tutkijan olla myös käytännön toimija. Teoksessa Viinamäki & Saari (toim.). Polkuja soveltavaan yhteiskunnalliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus. 121–151.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa – vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu. Otavan kirjapaino.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lapsen kohtaamispaikkana – tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere. Tammer-paino Oy.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt – sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki. Wsoy.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere. Tampereen yliopistopaino.

Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Vantaa. Dark. 160–179.

Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoitossa. Teoksessa Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere. Tammer-Paino. 49–92.

Wiesenfeld, E. 1996. The concept of "We". A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24 (4), 337–345. [Viitattu 20.12.2011]

<http://web.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=9&sid=de65c2c0-368b-4da2-bdd2-37f95228b4f4%40sessionmgr4>

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori & Tiittula (toim.). Haastattelu –tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä. Gummerus. 223–241.

Vilka, H. 2009. Tutki ja kehitä. Jyväskylä. Gummerus.

Vilka, H. 2007. Tutki ja havainnoi. Helsinki. Tammi.

Liite 1. Tutkimuslupa

Terhi Niemenmaa

21.6.2012

xxx kaupunki

Perusturva

Johtoryhmä

Tutkimuslupa-anomus

Opiskelen Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriopinnoissa ja teen pro gradu-tutkielmaa aiheesta ”Lapsi toimijana päivähoidon vertaissuhteissa”. Tutkielman ohjaajana minulla toimii varhaiskasvatuksen johtaja, professori Kirsti Karila. Pro gradu-tutkielmani on tarkoitus valmistua vuoden 2012 aikana.

Pro gradu-tutkielmani tavoitteena on löytää uusia työkaluja ja menetelmiä päivähoitoryhmän yhteenkuuluvuuden ja vertaissuhteiden parantamiseksi. Olen suunnitellut toteuttavani kehittämishankkeen xxx:n päiväkodin tuetussa esiopetusryhmässä syksyn (elo-joulukuu) 2011 aikana. Hankkeen aikana pyrin yhdessä henkilökunnan kanssa löytämään reflektiivisen työtteen avulla uudenlaisia toimintatapoja ja käytänteitä päivähoidon ja esiopetuksen arkeen. Mahdollisesti tulemme kokeilemaan myös Yhteispeli-hankkeen kehittämiä uusia työmenetelmiä ryhmässä. Kehittämishanke sisältää henkilökunnan konsultaatiota sekä henkilökunnan ja lasten ohjaamista uusien menetelmien käyttöön.

Ystävällisesti pyydän tutkimuslupaa pro gradu tutkielmani kehittämishankkeen toteuttamiselle xxx:n päiväkodissa. Päiväkodin johtaja xxx xxx sekä esiopetusryhmän työntekijät ovat suhtautuneet kehittämishankkeeseen myönteisesti ja ovat halukkaita osallistumaan siihen.

Yhteistyöterveisin, Terhi Niemenmaa

Liitteessä tutkimussuunnitelma

Liite 2. Kehittämishankkeen suunnitelman toteutuminen

Aika	Tavoite	Aihe	Interventiot ja aineistot
18.8.2011	Tutustuminen aiheeseen lasten kanssa	Mitä on tutkimus? Mitä on tutkiminen? Mitä voi tutkia?	Käsitekartta
31.8.2011	Tutkimuksen esittely lasten vanhemmille	Vanhemmat tulevat tietoiseksi hankkeesta ja tutkimuksesta.	Koteihin jaettu esite ja vanhempainilta
1.9.2011	Aiheeseen virittäytyminen tiimin kanssa	yhteiset käsitteet; vertaissuhteet, yhteenkuuluvuus, sosiaalinen pääoma sekä ryhmän vertaissuhteita edistävät käytänteet	Välitehtävä (kysely 1) ja ryhmäkeskustelu
8.9. ja 15.9.2011	Lasten haastattelu	Kenen kanssa leikit mieluiten? Kenen kanssa voisit leikkiä jos se olisi mahdollista?	sosiometri
vkot 38 ja 39	Lasten havainnointi	Kuka? Missä? Mitä? Kenen kanssa? Ketä vierellä?	Havainnointikaavake
vko 39	Artikkelin luku	Lehtinen: Lasten vertaissuhteet päiväkodissa	Välitehtävä (kysely 2)
6.10.2011	Suunnittelupalaveri	Yhteenvetoa ja ideointia	PBL.menetelmä ryhmäkeskustelussa
Vko 42 alkaen	Yhteistä kirjaamista	Ideoita, havaintoja, yhteisen jakamista	Päiväkirja/ Ideointivihko
26.10.2011	Suunnittelupalaveri	Ideointia, sopimista tulevasta	Tulevaisuuden muistelu – menetelmä ryhmäkeskustelussa
vko 44 alkaen	Sovittujen käytänteiden toteuttaminen		Päiväkirja
12.1.2012	Arviointi- ja suunnittelupalaveri	Arviointia toteutumisesta, muutostarpeet ja jatkosuunnitelman teko	
vko 2 alkaen	Sovittujen käytänteiden toteuttaminen		suunnitteluvihko ja päiväkirja
15.3.2012	Hankkeen arviointipalaveri	Hankkeen arviointi	kysely 3

Liite 3. Vanhempien kirje

Hei xxx:n vanhemmat,

Toimin xxx:n alueen kiertävänä erityislastentarhanopettajana. Työhöni kuuluu yhdessä ryhmän henkilökunnan kanssa osallistua kaikkia lapsia koskevan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Toimin erityisesti niiden lasten kanssa, joilla on isompia tai pienempiä tuen tarpeita liittyen esiopetukseen. Työni sisältää siis henkilökunnan ja tarvittaessa myös vanhempien konsultaatiota sekä lasten ohjaamista ja opettamista yksilö-, pienryhmä tai koko ryhmän toiminnassa. Olen xxx:n ryhmässä mukana yhtenä aikuisena yleensä torstaisin klo 10-13 välillä. Osallistun myös xxx:n päiväkodin moniammatilliseen esiopetuksen oppilashuoltoryhmään.

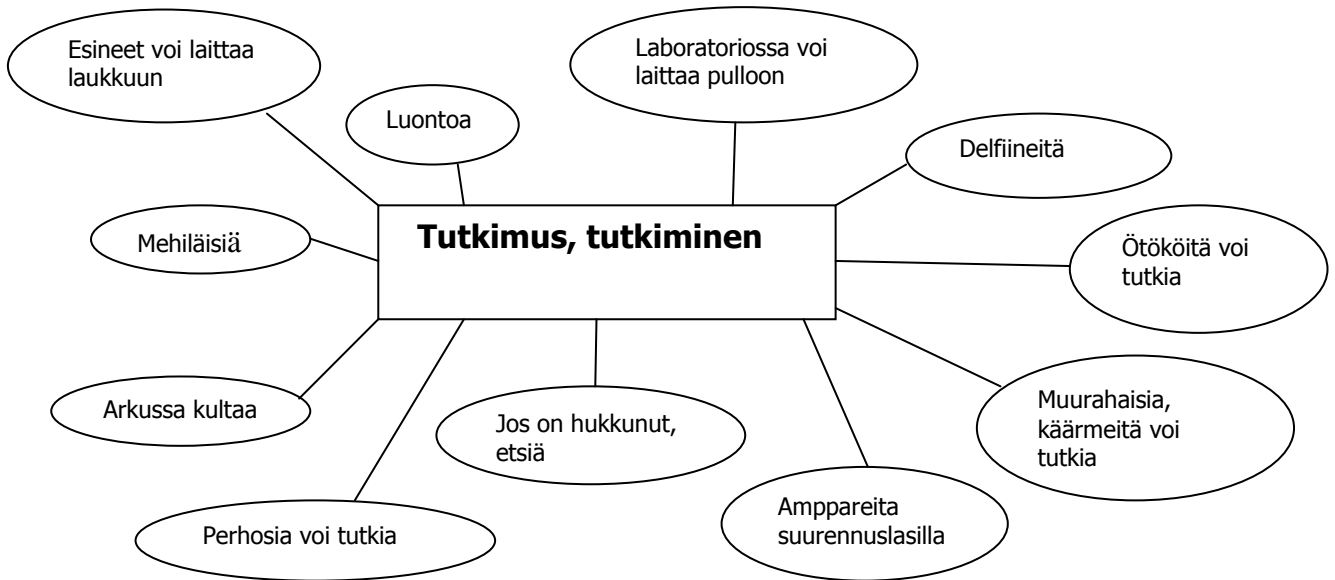
Tämän lisäksi teen tällä hetkellä opinnäytetyötäni liittyen varhaiskasvatuksen opintoihin. Teen pienimuotoista kehittämishanketta xxx:n ryhmässä syksyn ja talven 2011 aikana. Tutkielmani tavoitteena on etsiä päiväkotiympäristöön sopivia toimintamenetelmiä lasten vertaissuhteiden ja yhteenkuuluvuuden parantamiseksi. Tavoitteena minulla on kehittää ryhmän toimintaympäristöä ja kasvatuskäytäntöjä siten, että lasten yhdessä toimiminen lisääntyy ja yhdessä olemisen taidot kehittyvät. Tutkimusluvan olen saanut xxx:n perusturvakeskuksen johtoryhmältä ja suullisen luvan päiväkodin johtajalta sekä ryhmän henkilökunnalta. Lasten kanssa asiaa käsittelen elo-syyskuun aikana esiopetuspäivän aikana.

Olen mukana xxx:n vanhempainillassa. Jos teillä on kysyttävää tai haluatte lisätietoja liittyen erityiseen tukeen, oppilashuoltoon tai tutkielmaani, niin voitte kysellä silloin tai olla minuun yhteydessä puhelimitse tai sähköpostilla.

Yhteistyöterveisin,

Terhi Niemenmaa
yhteystiedot
valokuva

Liite 4. Käsitekartta – lasten ajatuksia tutkimisesta



Liite 5. Työntekijöiden kyselyt

Kysely 1: Elokuu 2011

Vastaa alla oleviin asioihin oman ajattelusi pohjalta. Tarkoituksena ei ole löytää asioihin ”oikeita” vastauksia vaan vastauksia, miten juuri sinä ajattelet asioista. Keskustele kaverin kanssa asioista vasta sen jälkeen, kun olet kirjannut omat ajatuksesi.

Terveisin, Terhi

1. Minkälaisia ajatuksia alla olevat käsitteet tuovat sinulle, mikä on sinun käsityksesi asiasta? Entä minkälainen merkitys lapselle ja lapsen kasvulle ja kehitykselle on siitä? Jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

Vertaissuhteet:

Yhteenkuuluvuus:

Sosiaalinen pääoma:

2. Minkälaisia käytänteitä, jotka lisäävät lasten yhdessä toimimista, teidän ryhmässä on tällä hetkellä? Mitä ajattelet niistä?
3. Minkälaisia ajatuksia sinulla on jatkosta minun tutkielmani suhteen? Mitä ja miten toivot asioita käsiteltävän?

Kysely 2: Syyskuu 2011

1. Lue artikkeli ”Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa”.
2. Nosta artikkelista kolme asiaa, jotka herättelevät sinun ajattelua lasten vertaissuhteista. Kirjaa ne tähän.

Palauta ajatuksesi minulle mielellään 30.9. mennessä. Seuraava palaveri on 6.10. klo 12-14. Siellä käsittelemme havainnoinneista ja tästä artikkelista nousseita asioita ja suunnittelemme tulevaa.

Kysely 3: Kehittämishankkeen arviointi 15.3.2012

1. Minkälaisia käytänteitä ja toimintatapoja hankkeen aikana suunniteltiin ja /tai toteutettiin?
2. Miten nämä toteutuneet käytänteet näkyivät lasten vertaissuhteissa ja yhteenkuuluvuudessa?
3. Miten arvioit hankkeen toteutumista? Miten se näkyi ryhmässänne
4. Miten arvioit omaa rooliasi kasvattajana, muuttiko hanke omaa ajatteluasi, näkemyksiäsi tai toimintatapojasi?

Liite 6. Havainnointilomake

pvm:

Leikki

Leikkiryhmä, ketkä yhdessä?

Mitä leikitään? Leikin kesto?

Vieressä leikkijät

Liite 7. PBL-menetelmän ideariihen tulokset (6.10.2011)

Ideariihen aihealueet koottuna(suluissa idealappujen sisältö):

1. Osallisuus (jakaminen, yhdessä oppiminen, osallistumisen tärkeys, mukana olo, spontaanit tilanteet, tilannekohtaiset asemat)
2. Jokainen on arvokas sellaisenaan (oppimisvalmius, samanlaisuuden huomioiminen, erilaisuuden huomioiminen, toisten huomiointi, tasavertaisuus)
3. Kaveritaidot (kiusaaminen, kaverin huomioiminen, kaveriuskollisuus, loojalius, kaverilta oppiminen)
4. Ryhmän sisäiset roolit (alistujat, pomottajat, väliinputoajat, yksinäinen susi, aikuisen nuoleskelu, aikuinen sörkkii, paremmuus, huonomuus, perhesuhteet)
5. Keinot päästä yhteistoiminnan eri rooleihin (toisen/vieraan roolin otto, kompromissit, neuvottelut, ei-kielellinen viestintä, kielellinen valta, positiivinen valta, vallankäyttö)
6. Leikki (hyvä leikki, huono leikki, mielikuvitusleikit ilman leluja, parileikit)
7. Leikkiryhmiin jakautuminen (aikuisen rooli, muuttuvat kokoonpanot, sukupuolineutraali, tyttöjen jutut, poikien jutut, tyttö-poikaparit, lasten keskinäiset suhteet)