

Marjo Kulppi ja Hanna Niemelä

Pienryhmän muodostaminen päiväkodissa

Varhaiskasvattajien näkökulmien pohjalta toteutettu toiminnan ohjaus ja havainnointi

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

28.10.2013

<p>Tekijät Otsikko</p> <p>Sivumäärä Aika</p>	<p>Marjo Kulppi ja Hanna Niemelä Pienryhmän muodostaminen päiväkodissa – Varhaiskasvattajien näkökulmien pohjalta toteutettu toiminnan ohjaus ja havainnointi 49 sivua + 5 liitettä Syksy 2013</p>
<p>Tutkinto</p>	<p>Sosionomi (AMK)</p>
<p>Koulutusohjelma</p>	<p>Sosiaalialan koulutusohjelma</p>
<p>Suuntautumisvaihtoehto</p>	<p>Sosiaaliala</p>
<p>Ohjaajat</p>	<p>Päätoiminen tuntiopettaja Sylvia Tast Lehtori Jukka Törnroos</p>
<p>Toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää minkälaisin perustein varhaiskasvattajat muodostavat päiväkodin suurryhmien sisäisiä pienryhmiä, sekä mitä haasteita he kokevat niiden muodostamisessa ja toiminnassa. Tutkimuspäiväkotinäimme toimi vantaalainen päiväkotinä.</p> <p>Tutkimuksemme oli monimetodinen kvalitatiivinen tutkimus, jossa oli myös tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä. Selvitimme pienryhmien muodostamisen haasteita tutkimuspäiväkodin varhaiskasvattajille suunnatun strukturoidun kyselyn avulla. Kyselyn vastausten pohjalta muodostimme oman pienryhmän tutkimuspäiväkodin viidestä 3–4-vuotiaasta lapsesta. Pienryhmätoiminnalla vastasimme varhaiskasvattajien esille tuomiin haasteisiin. Havainnoimme lapsia ohjaamassamme pienryhmässä osallistuvan havainnoinnin menetelmällä ja seurasimme pienryhmän kehitystä. Koska toiminnallinen opinnäytetyömme käsitteli päiväkotikäisten lasten pienryhmätoimintaa, teoreettinen viitekehuksemme koostui pienryhmän määrittelystä, muodostamisesta ja kehitymisestä sekä lapsen kehityksen kannalta olennaisesta lähikehityksen vyöhykkeestä. Suunnittelimme Sannakotiryhmällemme kuusi toimintatuokiota, joiden aikana huomioimme lasten ikätasoisesta ja yksilöllisestä kehityksen monipuolisen ohjelman avulla.</p> <p>Kyselyssä tuli ilmi, että varhaiskasvattajat kokivat haasteeksi ajan puutteen sekä lasten ryhmytymisen pienryhmässä. Toiminnallisessa osuudessa ilmeni, että ryhmä tulee ryhmyttää ja ryhmytymistä pitää ylläpitää. Ryhmytynyt ryhmä toimii paremmin ja on turvallinen toimintaympäristö ryhmän jäsenille. Tulosten perusteella voimme todeta, että varhaiskasvattajien tulisi tarkoin pohtia niitä perusteita, joilla pienryhmiä muodostetaan sekä miten ryhmytymistä ylläpidetään. Kasvattajan on huomioitava lapsen yksilöllinen kehitys sekä ulkoiset tekijät, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan.</p> <p>Työelämä koki tutkimuksemme innovatiivisena ja se antoi uusia näkökulmia pienryhmyöskentelyyn. Työelämä koki yhteistyömme avoimena ja tuloksellisena. Palautteessa kerrottiin, että pysyimme opiskelijoina tunnistamaan varhaiskasvatuksen kehityshaasteita.</p>	
<p>Avainsanat</p>	<p>pienryhmä, suurryhmä, turvallinen ryhmä, lähikehityksen vyöhyke</p>

Authors Title	Marjo Kulppi and Hanna Niemelä Forming a Small Group in Day Care – Supervision and Observation of Activities Based on Early Childhood Educators' Viewpoints
Number of Pages Date	49 pages + 5 appendices Autumn 2013
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Sylvia Tast, Lecturer Jukka Törnroos, Senior Lecturer
<p>The purpose of this practice-based thesis was to find out what methods early childhood educators use when they form a small group within the day care center's large group. The aim was also to study if they used any pedagogic basis when they form a small group and if they had any kind of challenges in it. Our work life partner in this study was a day care center in Vantaa.</p> <p>Our study was a multiform qualitative study, and it also had features of case study. We collected the data for this study with a structured questionnaire which was targeted for the day care center's early childhood educators. Based on the answers of this questionnaire we formed a small group of our own from the children of the day care center. The small group had five 3–4-year-old children. With activities of this small group we aimed to respond to the challenges that occurred in the questionnaire. We observed and supervised the children in the small group using participatory observation. We also observed the development of this small group. Because our practice-based thesis concerned the activity of small groups in day care, our theoretical framework consisted of definition, forming and development of a small group. We also used the zone of proximal development when observing the development of an individual in a small group. Our small group, which was named Sammakot (Frogs), had six activity sessions. We paid attention to children's individual development and development according to age during the sessions. Activities of the sessions varied a lot.</p> <p>It turned out in the questionnaire that the challenges in forming small groups were lack of time and creating sense of security in the group. With this sense early childhood educators meant a psychological feeling. In the functional part of this thesis it turned out that sense of security must be created in a group and the educator must hold on to that feeling. A group which has created themselves good surroundings functions well and group members feel safe. The results lead to the conclusion that early childhood educators should consider the pedagogic basis they use very carefully when they form a small group. They should also consider the safe feeling of the group. Educators must pay attention to the development of an individual child and external factors which affect group functioning. Our work life partner regarded our study as an innovative Bachelor's thesis. It gave new perspectives for small group work. The work life partner considered our cooperation open and fruitful. They told us that as students we could recognize the challenges of developing early childhood education.</p>	
Keywords	group with sense of security, large group, small group, the zone of proximal development

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tutkimuspäiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	3
2.1	Leikki	3
2.2	Liikkuminen ja taiteellinen kokeminen	4
2.3	Pienryhmätoiminta tutkimuspäiväkodissa	4
3	3–4-vuotiaan lapsen kehitys	5
3.1	Tunne-elämän kehitys	5
3.2	Ajattelu ja oppiminen	6
3.3	Kielellinen kehitys	6
3.4	Motorinen kehitys	7
3.5	Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus	8
3.6	Leikkitaitojen oppiminen	8
4	Pienryhmä	10
4.1	Ryhmän kehitys	11
4.2	Turvallinen ryhmä ja sen kehittyminen	13
4.3	Pienryhmän muodostaminen päiväkodissa	14
5	Lähikehityksen vyöhyke pienryhmätoiminnan taustalla	17
6	Tutkimusasetelma	20
6.1	Tutkimuksellinen lähestymistapa	20
6.2	Aineiston keruu	21
6.2.1	Kyselylomake	21
6.2.2	Osallistuva havainnointi	22
6.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	23
7	Kyselylomake tutkimuspäiväkodin varhaiskasvattajille	26
7.1	Kyselylomakkeen tavoitteet	26
7.2	Kyselylomakkeen vastaukset	27
8	Pienryhmä Sammakot	29
8.1	Lasten valinta ja pienryhmätoiminnan tavoitteet	30
8.2	Tuokioiden toteutus	30

8.2.1	Ensimmäinen tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmän syntyminen	31
8.2.2	Toinen tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmä toimii	33
8.2.3	Kolmas tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmän vahvistaminen	34
8.2.4	Neljäs tuokio ja sen havainnointi – Musiikkituokio	35
8.2.5	Viides tuokio ja sen havainnointi – Kehysten askartelu	36
8.2.6	Kuudes tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmän lopetus	38
9	Arviointi ja johtopäätökset	40
10	Pohdinta	44
	Lähteet	47
	Liitteet	
	Liite 1. Kyselylomakkeen saatekirje	
	Liite 2. Kyselylomake	
	Liite 3. Saatekirje lasten huoltajille	
	Liite 4. Kyselylomakkeen vastaukset	
	Liite 5. Havainnointilomake	

1 Johdanto

Toiminnallisen opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää millaisin perustein varhaiskasvattajat muodostavat suuryhmän sisäisiä pienryhmiä sekä mitä haasteita he kokivat pienryhmien muodostamisessa ja toiminnassa. Kysyimme tätä kasvattajille suunnatulla kyselylomakkeella. Työmme toiminnallisessa osuudessa muodostimme pienryhmän, jonka toiminnan avulla vastasimme kyselylomakkeessa mainittuihin haasteisiin. Toiminta koostui kuudesta toimintatuokiosta.

Tutkimuskohteena pienryhmätoiminta on mielestämme tarpeellinen ja ajankohtainen. Pienryhmätoiminta perustuu vuorovaikutuksen merkitykseen lapsen kehityksessä. Se on pedagoginen valinta, joka liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen. Pienryhmätoiminnassa on mahdollista saavuttaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaiset tavoitteet. Samalla toiminta edistää lasten keskinäistä, sekä lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta. (Opas 2013: 158.) Pienryhmän ohjaajalla on mahdollisuus huomata paremmin lapsen yksilölliset kehityksen osa-alueet, esimerkiksi motoriikan kehittäminen, kognitiiviset taidot ja sosiaaliset taidot.

Päiväkodin arki on hektistä ja siellä on paljon lapsia yksilöllisine tarpeineen. Tämänlaisessa ympäristössä varhaiskasvattajalla on haastava työ muodostaa ja ylläpitää sellaisia pienryhmiä, joissa jokainen lapsi saa aikuisen jakamattoman huomion ja joissa keskitytään lapsen kasvuun sekä yksilönä että ryhmänjäsenenä. Pienryhmätoiminnan ja sen muodostamisen teoreettisena tukena sovelsimme ryhmän kehityksen teoriaa ja Mikko Aallon kehittämää ryhmän turvallisuuden asteikkoa, sekä Milda Brédikytén tulkitaa Lev Vygotskyn kehittämästä lähikehityksen vyöhykkeestä. Lapsen kasvaminen ja kehittyminen pelkästään päiväkodin suuryhmässä ei enää tänä päivänä vastaa yhteisöllisen kasvatuksen haasteisiin. Suuryhmässä lapsi ei tule kuulluksi ja nähdyksi yksilönä, eikä hänellä ole valmiuksia saattaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä alkuun. Pienryhmässä lapsi saa tarvitsemansa aikuisen huomion ja samalla hän saa tukea kasvuunsa pienryhmän muilta lapsilta. (Opas 2013: 158.)

Aloitamme opinnäytetyömme kertomalla tutkimuspäiväkotimme varhaiskasvatussuunnitelmasta erityisesti niiltä osin miten olemme sitä hyödyntäneet pienryhmätuokioissamme. Seuraavaksi opinnäytetyössämme paneudumme 3–4-vuotiaan lapsen kehitykseen. Neljännessä kappaleessa esittelemme työssämme tutkimuksemme taustalla

vaikuttavat teoreettiset viitekehykset. Seuraavaksi kerromme teoriaa käyttämistämme tutkimuksellisista lähestymistavoista sekä tutkimuksemme eettisyydestä ja luotettavuudesta, erityisesti lapsitutkimuksen näkökulmasta. Seitsemännessä luvussa esittelemme kyselylomakkeen ja sen vastaukset. Luku johdattelee lukijan tutkimuksemme toiminnalliseen osuuteen, pienryhmän havainnointiin ja arviointiin. Yhdeksännessä kappaleessa arvioimme tutkimuksemme tulokset ja esittelemme johtopäätökset. Päätämme opinnäytetyömme pohdinnalliseen osuuteen.

Tutkimuksemme toimintaympäristönä on vantaalainen päiväkotitoiminta. Tutkimus on suunnattu tutkimuspäiväkodin varhaiskasvattajille. Marjo Kulppi suoritti kolmannen harjoittelunsa tässä päiväkodissa, jossa on jo ennestään käytetty pienryhmätoimintaa lapsen hyvän kehityksen tukena. Tätä opinnäytetyötä varten olemme saaneet tutkimusluvan Vantaan kaupungin sivistystoimelta.

2 Tutkimuspäiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma

Käsitlemme tässä kappaleessa tarkemmin, mitä tutkimuspäiväkotimme oma Varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma sekä Vantaan kaupungin oppimis- ja opetussuunnitelmaa 0–8-vuotiaille lapsille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen sisältävät. Esittelemme ne niiltä osin, miten ne näkyvät meidän tutkimuksessamme. Jatkossa käytämme työssämme käsitteen virallista lyhennystä VOOPS. Jokaisella kaupungilla on oma varhaiskasvatussuunnitelmansa. Tältä pohjalta päiväkodit voivat laatia oman varhaiskasvatussyksikkönsä varhaiskasvatussuunnitelman. Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi pääsääntöisesti jokaiselle lapselle laaditaan oma varhaiskasvatussuunnitelma, jatkossa käytämme työssämme lasten varhaiskasvatussuunnitelmista lyhennettä vasu. Olemme käyttäneet työmme tutkimusaineistona lasten vasuja perustellaksemme lasten valinnan pienryhmäämme. Tästä kerromme lisää kappaleessa 8.1 Lasten valinta ja tavoitteet.

2.1 Leikki

Lapselle luontainen tapa toimia on leikkiminen. Leikki kuuluu päiväkodin jokapäiväiseen arkeen. Lapsi ei leiki oppiakseen vaan oppii leikkiessään, jolloin lapsen minäkuva, itsetunto, emotionaaliset, sosiaaliset, motoriset ja kognitiiviset taidot vahvistuvat sekä kehittyvät. Päällimmäinen tavoite leikillä on ilon tuottaminen. Tämän lisäksi lapsi käsittelee leikin avulla erilaisia tunteita ja kokemaansa. Leikkiessään lapsi harjoittelee vuorovaikutus- sekä ongelmanratkaisutaitojaan. Samalla leikki kehittää lapsen mielikuvitusta, keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä. Leikin avulla lapsi työstää itselleen tärkeitä asioita. (Varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma n.d: 6–7; VOOPS 2005: 12–13; katso myös Stakes 2005: 20.)

Tärkeässä roolissa pienemmillä lapsilla leikissä ovat lelut. Pienemmillä lapsilla leikkivälineet hallitsevat lapsen toimintaa. Mitä vanhemmaksi lapset kasvavat, sitä pienemmän roolin lelu saa leikissä. Tarinat, kuvakirjat ja retket toimivat lähteinä lasten leikille. Kasvattajien rooli vaihtelee leikeissä ohjatusta leikistä leikin seuraamiseen. (Varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma n.d: 6–7; katso myös VOOPS 2005: 13.)

2.2 Liikkuminen ja taiteellinen kokeminen

Liikkuminen on lapselle luontainen tapa toimia. Liikkumalla lapsi tutustuu ympäristöönsä sekä toisiin ihmisiin samalla tutustuen omaan kehoonsa ja sen hallintaan. Liikunta tuottaa lapselle iloa, edistää hänen terveyttään ja hyvinvointiaan sekä monipuolinen liikunta kehittää lapsen motorisia taitoja samalla edesauttaen kaikkea oppimista (VOOPS 2005: 13). Suurin osa lapsen liikkumisesta tapahtuu omaehtoisesti leikin kautta. Positiiviset liikuntakokemukset luovat myönteisiä mielikuvia ja asenteita lapsille, jolloin liikkumisesta tulee luontainen osa lapsen elämää. (Varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma n.d: 7; katso myös Stakes 2005: 20.)

Taiteellinen kokeminen koostuu muun muassa musiikista, kirjallisuudesta, kuvallisesta ilmaisusta sekä muista kädentaidoista. Lapsi oppii tekemällä, kokemalla ja kokeilemalla. Lapsi käyttää kaikkia aistejaan, mielikuvitustaan, kehoaan sekä tunteitaan. Taiteellisen tekemisen ja kokemisen kautta lapsen luovuus ja mielikuvitus kehittyvät. Lapsen luontaista uteliaisuutta ja halua oppia tulee tukea ja sille tulee antaa tilaa. (Varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma n.d: 7.) Lapset nauttivat taiteesta, taidoista ja ilmaisusta (VOOPS 2005:13).

2.3 Pienryhmätoiminta tutkimuspäiväkodissa

Päiväkodin lapset on jaettu pienryhmiin. Ryhmässä on neljästä seitsemään lasta. Jokaisella pienryhmällä on oma kasvattajansa, joka toimii pienryhmänsä kanssa päivittäin. Pienryhmän kasvattaja vastaa oman ryhmänsä lasten vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Pienryhmässä toimiessaan lapsi oppii tuntemaan kasvattajan paremmin, jolloin lapsella on mahdollisuus paremman kiintymyssuhteen luomiseen. Hyvässä kiintymyssuhteessa lapsi uskaltaa hakea syyliä ja lohtua. Näin aikuinen pystyy sensitiivisesti huomioimaan lapsen tunnetiloja ja tarpeita. Pienryhmätoiminta on tärkeä opetus- ja kasvatustapa, joka mahdollistaa kiireettömän ja rauhallisen ilmapiirin, jolloin kasvattajalla on parempi mahdollisuus lapsen yksilölliseen huomioimiseen. (Varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma n.d: 8.)

3 3–4-vuotiaan lapsen kehitys

Pienryhmätoimintaa suunnitellessa otimme huomioon lapsen kehityksen tason ja toteutimme tuokiot sen mukaisesti. Tässä kappaleessa käsittelemme 3–4-vuotiaan lapsen kehitystä niiltä osin miten ne näkyivät pienryhmätoiminnassamme. Lapsen kanssa toimivien aikuisten on tiedettävä mitkä ovat lapsen kehitystä edistäviä ja hidastavia tekijöitä ja miten kehitykselle luodaan hyvät edellytykset. Pohjana oppimiseen ja tiedon karttumiseen on turvallisuudentunne, joka kumpuaa lapsen luottamuksesta kasvattajaan. Lapsi tarvitsee kehittyäkseen pitkäkestoista ja usein toistuvaa toimintaa, joka tarjoaa sopivasti haasteita. Kasvattajan tehtävä on vastata lapsen ikätasoa vastaaviin tarpeisiin kehityksellisessä vuorovaikutteisessa ympäristössä. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 8.)

3.1 Tunne-elämän kehitys

Kasvattaja voi omalla toiminnallaan tukea lapsen tunne-elämän kehitystä. Psykologinen tietoisuus minästä alkaa lapsella noin kolmen vuoden iässä. Tällöin on tärkeää tukea esimerkiksi lapsen sukupuoli-identiteettiä. Tunne-elämän kehitykseen vaikuttavat biologiset ja geneettiset tekijät sekä ympäristö- ja vuorovaikutustekijät. Siihen vaikuttavat myös lapsen käyttäytymistyylit eli temperamentti sekä tapa reagoida asioihin. Synnynäiset temperamentin piirteet, esimerkiksi ujous tai riehakkuus, eivät ole tunne-elämän häiriöitä eivätkä vaikuta lapsen psyykkiseen kehitykseen. Fyysisen kehityksen edistyminen vaikuttaa myös psyykkiseen kehitykseen. Kasvattajan on havainnoitava lapsen yksilöllisiä piirteitä ja erilaisia oppimisen tapoja. Näiden avulla hän voi tukea lapsen kehitystä toiminnan aikana. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 10.)

Kolmen vuoden ikäisenä lapsi ymmärtää olevansa poika tai tyttö. Hänen tietoisuutensa omasta minästään kasvaa. Hän osaa jo odottaa omaa vuoroaan ja pystyy sietämään lieviä pettymyksiä. Hän ilmaisee tunteitaan voimakkaasti ja saattaa saada kiukkukohtauksia, jos hän ei osaa sellaista asiaa mitä haluaisi osata. 3-vuotias nauttii sellaisista tehtävistä, joissa tarvitaan taitoa ja tavoitteellisuutta. 4-vuotias on jo hieman omatoimimpi, luovempi ja uteliaampi. Hän uskoo vahvasti omiin taitoihinsa ja hänellä on vilkas

mielikuvitus. Useat asiat ovat vielä 4-vuotiaan ulottumattomissa, mikä aiheuttaa kiukustumista ja turhautuneisuutta. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 10–11.)

3.2 Ajattelu ja oppiminen

Kaikenlaisen tiedon käsittely koostuu ajattelusta ja kielestä. Lapsen kokemukset määrittelevät sen miten lapsi ajattelee ja oppii. Oppimisen aikana uudet asiat varastoituvat lapsen muistiin. Tämä edellyttää useita toistoja, jäljittelyä ja tarkkailua. Lapsella muistin kehittymisen ja oppimisen voi havaita siitä, että lapsi jäljittelee kerran oppimaansa toimintaa ilman mallin läsnäoloa. Aikuiselta vaaditaan läsnäoloa ja toimivuutta sekä herkkyyttä, jotta oppi tapahtuu. Oppiminen tapahtuu myös tutkimisen, kokeilemisen ja erehtymisen kautta. Lapsen täytyy ymmärtää oppimansa, jotta hän oivaltaa toimintansa syy-seuraussuhteen. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 14–15.)

3-vuotias pystyy noudattamaan ohjeita, hän siis muistaa mitä pitää tehdä. Hän osaa liittää ajatuksia toisiinsa ja erottaa mikä tapahtuu oikeasti ja mikä toisaalta on vain leikkiä. Hän on oppinut muistamaan asioita ja kykenee tunnistamaan vanhan ja uuden asian toisistaan. 3-vuotiaana lapsi pystyy tekemään monimutkaisia suunnitelmia. Neljän vuoden iässä lapsi osaa jo kertoa ajatuksistaan: hän pohtii ja miettii syitä tapahtuneisiin asioihin, joita näki eilen. Toisaalta hän uskoo täysin sen mitä näkee, koska havainnot määräävät ajattelua. Hän oppii neuvojen avulla ja ymmärtää erilaisia sääntöjä. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 15.)

3.3 Kielellinen kehitys

Neljän ensimmäisen elinvuotensa aikana lapsi oppii puhumaan selkeästi, kartuttamaan sanastoaan ja tuottamaan moniulotteisia lauserakenteita. Hän oppii myös käyttämään kieltä vuorovaikutustilanteissa. Kielelliset taidot vaikuttavat lapsen asemaan kaikissa sosiaalisissa yhteisöissä, esimerkiksi pienryhmässä muiden samanikäisten lasten kanssa. Vuorovaikutustilanteet vaativat ajattelua sekä tunteiden ja toiminnan ilmaisemista. Näiden asioiden edellytyksenä on, että kaikki aistitoiminnot ja kieli ovat normaalisti kehittyneet. Varhainen ja aktiivinen vuorovaikutus edistää lapsen kielellistä kehitystä. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 19.)

Kolmen vuoden ikäisenä lapsen tulee ymmärtää selkeää arkikieltä sekä annettuja kak-siosaisia ohjeita. Hän osaa jo kertoa tapahtuneista asioista tuottaen niistä monisanaisia lauseita. Sanoissa ja lauseissa saattaa tosin esiintyä hieman takeltelua. 4-vuotias on kiinnostunut sanojen riittelystä ja hän osaa jo käyttää sivulauseita tämän ikäisellä on jo paljon tarinoita ja usein hän kysymyksillään kaipaa perusteluita tapahtumille. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 19–20.)

3.4 Motorinen kehitys

Lapsen vakaan ja tasapainoisen asennon saaminen ja ylläpitäminen edellyttää lihas- ja jänneaistin (kinesteettinen aisti), korvan tasapainoaistin ja näköaistin samanaikaista toimintaa. Jotta lapsi selviytyy ympäristössään ja tuntee fyysisesti olonsa turvalliseksi, tasapainoaistit tarvitsevat kumppanikseen liikeaistin ja tuntoaistin. Kinesteettinen aisti välittää aivoille viestin nivelten ja lihasten liikkeistä ja asennoista. Tuntoaisti kertoo lapselle ympärillä olevista esineistä, niiden materiaaleista ja pinnoista. Tämän aistin avulla lapsi oppii tiedostamaan oman kehonsa ääriiivat sekä havaitsemaan kosketuksen, lämpötilan muutokset, paineen ja kivun. Pieni lapsi opettelee tasapainoaistinsa avulla ensin seisomaan ja vasta sen jälkeen kävelemään. Käveleminen tai juokseminen edellyttää suurten lihasten motoriikkaa eli karkeamotoriikkaa. Näitä taitoja lapsi harjoittelee päivittäisissä tilanteissa sekä ohjatuilla liikuntatuokioilla. Vasta karkeamotoriikan kehittymisen jälkeen lapsi voi opetella hienomotorisia taitoja, joissa kehittyy pienten lihasten motoriikka. Tällöin liikkeiden suorittaminen on paitsi joustavaa, myös samanaikaista ja tarkoituksenmukaista. Lapsen hienomotoriikka kehittyy myös toistuvien tilanteiden ja ohjattujen tuokioiden avulla. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 28–30.)

3-vuotias lapsi on innostunut liikkumaan. Hän hyppii tasajalkaa, juoksee ja osaa heittää palloa. Juostessaan hän pystyy potkaisemaan palloa. Pukeutuessaan hän saa sukat jalkaansa ja käsineet käteensä. Kynän asento 3-vuotiaan kädessä ei vielä ole oikea: lapsi puristaa kynän nyrkkiin ja pitää otteen kaukana kynän kärjestä. 4-vuotiaana lapsi hallitsee tasapainonsa jo hyvin. Hän kykenee seisomaan ja hyppimään yhdellä jalalla. Hän oppii liikkumisen perus- ja tasapainotaidot, sekä osaa käsitellä palloa taitavasti. 4-vuotias osaa pukeutua jo melko itsenäisesti ja hän hallitsee oikean kynäotteen. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 28–29.)

3.5 Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Kappaleessa 3.2 kerroimme lapsen oppivan toistojen, jäljittelyn ja tarkkailun kautta. Tämä on hyvä muistaa, koska aikuinen toimii mallina lapselle myös silloin kun hän ei tietoisesti opeta mitään uutta asiaa. Aikuisen mallin asenne täytyy siis olla kohdallaan ja käyttäytymisen tilanteeseen sopivaa. Sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustilanteita lapsi harjoittelee päivittäin toistuvissa tilanteissa. Aikuisen on tärkeää antaa lapsen kokeilla ja erehtyä: näin lapsen sosiaaliset taidot kasvavat ja kehittyvät. Yhteiset säännöt kertovat lapselle toivotun toimintatavan. Sääntöjä harjoitellessaan lapselle tulee antaa myönteistä palautetta paljon enemmän kuin korjaavaa. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 33.) Sosiaalisten taitojen mahdolliseen saavuttamiseen on Liisa Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan kaksi tapaa. Ensimmäiseksi lapsen on saatava palautetta käytöksestään muilta, se lisää lapsen sosiaalisia taitoja ja kertoo saman tien onko lapsi onnistunut yrityksessään. Ollessaan toistuvissa kontakteissa muiden kanssa hän saa harjoitella ihmisten kanssa olemista. Toiseksi on tärkeää, että lapsi kokee olevansa pidetty. Hän yrittää päästä omalla käytöksellään sellaiseen tulokseen, joka tekee hänestä sosiaalisesti pidetyn. Vähäisellä sosiaalisuudella varustetulle lapselle järjestetään aikuisen tukemana sellaisia sosiaalisia tilanteita, joissa hän kokee ne hauskaksi. Näissä tilanteissa lapsella on myös mahdollisuus ottaa apua vastaan ja antaa sitä muille saaden samalla palautetta käytöksestään. (Keltikangas-Järvisen 2010: 46, 53.)

3-vuotias alkaa ymmärtää toisten ihmisten näkökulmia ja tunteita. Hän pystyy jakamaan omistaan, mutta osaa myös pitää puolensa. Vaikka 3-vuotias alkaa jo itsenäistyä, hän kaippaa ikäisiään leikkitovereita. Näihin tovereihin hän muodostaa läheisiä suhteita. Sääntöjen opettelemisessa 3-vuotias kaippaa vielä apua, mutta hän pystyy palautteen perusteella säätelemään toimintaansa toivottua kohti. 4-vuotias osaa noudattaa sääntöjä jo melko hyvin, samalla hän huomaa muiden tekemiä sääntörikkomuksia. Hän leikkii vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa ja ottaa leikissä huomioon myös leikkikaverin ajatukset. 4-vuotiaalla on myötätunnon taito ja hän tuntee myös mielihyvää toisen ilahduttamisesta. Hän haluaa miellyttää aikuisia ja pyrkii omaksumaan aikuisen opettamat sosiaaliset taidot. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 33–34.)

3.6 Leikkitaitojen oppiminen

Lapsi on leikki-iässä, kun hän on 2–6-vuotias. Lapsi tutkii oma-aloitteisesti lähiympäristöään, mikä tekee leikistä vapaaehtoista ja sisäisesti motivoitunutta luontaista toiminta-

taa. Leikin lomassa lapsi harjoittelee vuorovaikutustaitoja, erilaisia rooleja ja mielikuvituksen käyttöä. Lapsi oppii leikin avulla tekemään kompromisseja. Yhteisleikin vastavuoroisuuden kautta lapsi ratkaisee myös sosiaalisia pulmia ja tunteiden käsittelyä, jolloin sosiaalisten suhteiden ymmärrys kasvaa. Lasten leikeissä tulevat esille sukupuoli-identiteetin ja omatunnon kehittyminen. Aikuisen velvollisuus on tukemalla ja kannustamalla arvostaa lapsen leikkiä ja sen merkityksellisyyttä. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 38.)

3-vuotias lapsi leikkii vielä rinnakkaisleikkejä, jolloin kukin leikkijä leikkii omia leikkejään yhdessä. Hänen mielikuvituksensa alkaa kehittyä, tällöin iso osa leikeistä on kuvittelu- leikkejä joiden lumoon hän uppoutuu. Hän pitää erilaisista rakenteluleikeistä ja osaa jo vuorottelun sekä oman vuoron odottamisen alkeet. Mielikuvituskaverin avulla 3-vuotias täydentää kaverisuhteitaan. Hienomotoristen taitojen karttuessa hän kykenee leikkimään tarkkuutta vaativilla yksityiskohtaisilla leluilla. 4-vuotiaalla on rikas mielikuvitus, mutta hän kykenee erottamaan kuvitellun maailmansa oikeasta ja saa ne leikin avulla hallintaansa. Tästä huolimatta hän saattaa sekoittaa toden ja epätoden toisiinsa. Taitavana leikkijänä hän haluaa esitellä taitonsa myös muille. Roolileikit vahvistavat 4-vuotiaan sukupuoli-identiteettiä. Leikin avulla hän oppii neuvottelutaitoja, mutta riitatilanteessa tarvitaan vielä aikuisen tukea: yhden kaverin kanssa leikki sujuu, kolmas kaveri leikissä saattaa aiheuttaa riitaisuutta. (Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008: 38–39.)

4 Pienryhmä

Tässä kappaleessa määrittelemme pienryhmää ja sen merkitystä päiväkodissa. Kerromme myös ryhmän kehitysvaiheista sekä Mikko Aallon kehittämästä ryhmän turvallisuuden asteista sekä siitä, että millainen on turvallinen ryhmä. Lopuksi selvitämme pienryhmän muodostamista päiväkodissa. Pienryhmäksi sanotaan yleensä sellaista ryhmää, jossa on jäseniä 5–12 (Niemistö 2004: 57). Toisen määritelmän mukaan pienryhmässä on 5–8 lasta (Hohmann – Banet – Weikart 1993: 69). Pienryhmässä jokaisen on mahdollista olla vuorovaikutuksessa kaikkien ryhmän jäsenten kanssa ryhmätuokion aikana. Jos se ei ole mahdollista, kyseessä on suurempi ryhmä, jolloin vuorovaikutustilanteet vaikeutuvat. Pienryhmässä yksilö kykenee helpommin myös ylläpitämään vuorovaikutussuhteita kuin suurryhmässä. (Jauhiainen – Eskola 1994: 109–110.) Pienryhmässä yksilöt huomioidaan paremmin kuin suurryhmässä ja ryhmä kykenee aktiiviseen ja yhteistyökykyiseen toimintaan. Pienessä ryhmässä ohjaaja pystyy osallistamaan yksilöitä enemmän toimintaan. (Niemistö 2004: 58–59.) Buchanan ja Huczynski (1997) käyttävät Penningtonin (2005) mukaan pienryhmästä nimitystä psykologinen ryhmä, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, he ovat psykologisesti toisistaan tietoisia ja tuntevat olevansa yksi yhteinen ryhmä. Vuorovaikutuksen ei välttämättä tarvitse olla sanallista, riittää että se on merkityksellistä. Jokainen pienryhmän jäsen tunnistaa muut ryhmänsä jäsenet, lisäksi jokainen heistä tietää ja tuntee kuuluvansa juuri tähän ryhmään. Psykologisella ryhmällä on myös yhteiset tavoitteet ja ne tulee saavuttaa yhteisin voimin. (Pennington 2005: 8–9.)

Lapsi viettää ison osan päivästänsä päiväkodin suurryhmässä. Tällöin lapsia on samassa tilassa paljon. Tällä viittaamme kokemukseemme päiväkodin suurryhmistä, jotka ovat usein kolmen kasvattajan ryhmiä. Asetus lasten päivähoidosta (1973) määrittää, että yli 3-vuotiaita lapsia voi olla yhdellä kasvattajalla enintään seitsemän. Silloin tällöin aikuinen joutuu toimimaan yksin koko lapsiryhmän kanssa. Tällöin hän ei kykene huomioimaan kaikkia lapsia, koska yksittäiselle lapselle ei jää aikaa. Päiväkodin suurryhmissä esiintyy usein levottomuutta, vuorovaikutustilanteet ovat olemattomia ja aikuinen käyttää energiansa ryhmänhallintaan. Lapsessa suurryhmät saattavat aiheuttaa pelkotilanteita, kiukkuisuutta ja ahdistusta. (Mikkola – Nivalainen 2009: 31–33.) Suurryhmässä yleensä selviytyvät vain sellaiset lapset, jotka ovat sosiaalisesti taitavampia kuin toiset. Näin vahvemman oikeus toteutuu. Suurryhmätilanteissa lasten välille syntyy

epätasa-arvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta, koska lapset eivät kunnioita eivätkä huomioi toisiaan. (Vienola 2011: 173.) Ryhmän kasvattajan aika kuluu ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Pienryhmän kasvaessa suuremmaksi lasten lukumäärä lisääntyy lineaarisesti, samalla kasvattaen kontaktien määrää eksponentiaalisesti. Esimerkiksi, kun kahden lapsen joukkoon liittyy kolmas, hän ei vain muuta näiden kahden lapsen vuorovaikutusta. Tilanne muuttuu täysin niin, että vuorovaikutuskontaktien määrä moninkertaistuu. Vuorovaikutuskontaktien määrän lisääntyessä lapsi ei kykene niitä enää hallitsemaan. Ryhmän suuri koko siis lisää sosiaalisten tilanteiden hallitsemattomuutta ja aggressiivisuutta, eikä ryhmä enää toimi tiedossa olevilla säännöillä. Aggressiivisessa ryhmätilanteessa lapsen sosiaaliset taidot muuttuvat huomionhakuiseksi huutamiseksi ja muiden lasten tönimiseksi, koska se on ainoa tapa selviytyä tilanteesta. (Keltikangas-Järvinen 2010: 215–216.)

Aikuisten ja lasten yhtenäiset kokemukset tukevat ajatusta siitä, että päiväkodin pienryhmätoiminta on tarpeellista ja parantaa arjen toimintaa. Pienessä ryhmässä toimiesaan lapsi hallitsee omaa toimintaansa turvallisemmin ja hänet huomataan yksilönä. Lapsi toimii aikuisen tuella lähikehityksen vyöhykkeellä, tällöin aikuinen pystyy suuntaamaan lapsen toimintaa toivottuun paremman havainnoinnin avulla. Pienryhmätilanteessa lapsen ja aikuisen välinen dialogi parantuu ja vuorovaikutus koko pienryhmän välillä vahvistuu. Toiminnan perustana on vuorovaikutuksen mahdollistaminen ja oppiminen. Pienryhmässä lapsi opettelee turvallisesti tunnistamaan tekojensa seurauksia ja vaikutuksia sekä suhteuttamaan taitojaan tilanteisiin sopiviksi. (Mikkola – Nivalainen 2009: 31–33.)

4.1 Ryhmän kehitys

Ryhmän kehitysprosessin aikana ryhmä saavuttaa yhteistoiminnassaan toimintakyvyn ja kiinteyden, eli kokonaisuus ryhmäytyy. Ryhmäytymisen aikana yksittäinen jäsen löytää oman paikkansa ryhmässä. Kehitysprosessia arvioidaan toiminnan tarkoituksenmukaisuudella. Ryhmäkokonaisuutta tarkastellessa kehitysprosessin arvioinnissa keskitytään toimivan jäsenyyden kehittämiseen. Jotta ryhmä kehittyisi, sen jäseniltä edellytetään jatkuvaa toimivaa vuorovaikutusta ja siihen sitoutumista. Ryhmänohjaaja voi edistää ryhmäytymistä korostamalla toiminnassa ryhmän eri kehitysvaiheita. Ohjaaja ei voi väkisin kiirehtiä ryhmän kehittymistä, koska jäsenten on saatava määritellä itse vaiheiden eteneminen. (Jauhiainen – Eskola 1994: 91–92.)

Pennington (2005), Jauhiainen ja Eskola (1994) sekä Niemistö (2004) esittävät teoksissaan sosiaalipsykologi Bruce Tuckmanin (1965, 1977) ryhmän kehitysprosessin mallin, jossa prosessi voidaan jakaa viiteen eri vaiheeseen, jotka etenevät ajallisesti. Ensimmäisenä vaiheena on muodostumisvaihe (forming), jonka aikana ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja samaistuvat ohjaajaansa. Lähtötilanne saattaa olla outo, koska jäsenet eivät tunne toisiaan ja tilanne on uusi. Alussa sovitaan ryhmän säännöt, sekä asetetaan sen toiminnalle tavoitteet. Muodostumisvaihe on onnistunut, jos ryhmälle on syntynyt identiteetti ryhmän jäsenten mielissä ja ohjaaja on vapauttanut alkutilanteessa syntyneen jännityksen. Toisena vaiheena on kuohuntavaihe (storming), jolloin ryhmän jäsenten välillä saattaa olla ristiriitatilanteita ja he kyseenalaistavat ryhmässä olonsa. He myös uskaltavat esittää omia mielipiteitään tietäen niiden mahdollisesti synnyttävän erimielisyyksiä ryhmän jäsenten välillä. Jäsenet testaavat ohjaajansa johtamistaitoja ja edellyttävät häneltä riitatilanteiden ratkaisemista. Ohjaajan on kuohuntavaiheessa muistettava ryhmän tehtävät ja tavoitteet, jotta se ei hajoaisi. (Pennington 2005: 72–74, Jauhiainen – Eskola 1994: 93–95 ja Niemistö 2004: 161–162.)

Kolmannessa vaiheessa ryhmä tuntee jo kuuluvansa yhteen ja he luovat normeja (norming). Edellisen vaiheen ristiriidat on selvitetty. Pienimmätkin erilaisuudet sijoittuvat ryhmähengen ulkopuolelle ja ryhmä tiivistyy. Jäsenet hyväksyvät yksimielisesti toimintasäännöt ja he kykenevät toimimaan alussa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Neljännessä, toimivan yhteistyön ja yhteisöllisyyden suoritusvaiheessa (performing) ryhmän jäsenet ymmärtävät toisiaan täydellisesti ja he toimivat hyvässä vuorovaikutuksessa keskenään. Hyvin johdettu ryhmä on ohittanut kuohunta- ja normienluomisvaiheen. Ryhmä syventyy tehtäväänsä ja jäsenet ottavat vastuuta suorituksestaan. Viides ja viimeinen vaihe on ryhmän päätösvaihe (adjourning). Ryhmän lopettaminen on tärkeä vaihe ryhmän kehityksessä. Kun tavoitteisiin on päästy, ryhmätoiminnan tarkoitusta ei enää ole. Vuorovaikutuksellisesti hyvin toimineesta ryhmästä saattaa olla vaikeaa päästä irti. Tällöin ryhmän jäsenet tuntevat voimakkaita tunteita, kuten haikeutta ja surua, jopa eroahdistustakin ryhmän loppumisen vuoksi. Siksi onkin tärkeää käydä ryhmän kanssa läpi kunnollinen lopetustyö, joka vaatii ohjaajalta erityistä huomiota. (Pennington 2005: 72–74, Jauhiainen – Eskola 1994: 93–95 ja Niemistö 2004: 161–162.) Tuckmanin malli ryhmän kehitysvaiheista on teoreettinen yleistys, eikä ryhmänohjaajan kannata miettiä niitä liian tarkkaan. Jokainen ryhmä noudattaa omaa rytmiään ja kaikki kehitysvaiheet eivät välttämättä tule esille. Ryhmänohjaajan kannattaa miettiä niitä tapahtumina, jotka selittävät ryhmän ilmiöitä. (Niemistö 2004: 162.)

4.2 Turvallinen ryhmä ja sen kehittyminen

Aalto kertoo teoksessaan turvallisesta ryhmästä. Turvallisella ryhmällä hän tarkoittaa ryhmää, jossa on mahdollisimman vähän minuutta uhkaavia tekijöitä. Uhkaavat tekijät voivat aiheuttaa pelkoa, syyllisyyttä, häpeää tai arvottomuuden tunnetta. Turvallisuus ei kuitenkaan ainoastaan tarkoita sitä, että uhkat olisivat poissa, vaan tietoisuutta siitä, että ryhmässä tulee hyväksytyksi itsenään. Ryhmän turvallisuudesta puhuessaan Aalto tarkoittaa psyykkistä turvallisuutta. Ryhmän turvallisuus tukee myös yksilön turvallisuuden vahvistumista, itsetuntoa ja itseksi tulemistä. Aalto on esittänyt kirjassaan ryhmän turvallisuuden asteet, joille hän on antanut nimen sekä koodimerkinnän T1-T8, jossa T merkitsee turvallisuutta ja numero astetta. Asteikolla ryhmän turvallisuus lisääntyy eri menetelmien avulla. Aalto sanoo, että lastentarhaopettajien on ryhmänohjauksessaan mahdollista päästä asteelle T5, enimmillään asteelle T6. (Aalto 2000: 15, 22, 559.) Tutkimuksessamme tarkoitamme sitä, että turvallinen ryhmä on ryhmäytynyt eli saavuttanut yhteisen toimintakyvyn ja näin lapsi kykenee lisääntyneen turvallisuuden myötä olemaan ryhmässä oma itsensä.

Ensimmäinen aste on pelkäävä ryhmä T1. Pelkäävässä ryhmässä ryhmän jäsenet pelkäävät toisiaan, ryhmän johtajaa tai jotain ryhmän voimakasta persoonaa. Tällä asteella ryhmän jäsenet eivät uskalla olla omia itseään, he pelkäävät joutuvansa naurunalaiseksi, torjutuksi tai hylätyksi jonkin minuutensa osa-alueen vuoksi. Toinen aste on turvaton ryhmä T2. Turvattomassa ryhmässä jäsenillä on epävarmuus siitä, kuinka muut jäsenet suhtautuvat toistensa rehellisiin itseilmaisuihin. Turvattomuuden tunteen lisäksi voi olla myös pelon tunteita. Jos yksi ryhmän jäsenistä ilmaisee itseään aidosti eikä saa siihen myönteistä vastakaikua, hän sulkeutuu ja varoo itsensä rehellistä ilmaisua. Ryhmän jäsenten vähäinen hyväksyntä tai reagoimattomuus voi rohkaista toista ryhmän jäsentä itsensä ilmaisuun, mutta toisaalta toisessa tilanteessa hän voi suojata itseään. Kolmantena asteena on tuntematon perusturvallinen ryhmä T3. Tällä asteella itsensä ilmaisu on varovaista, vaikka ryhmä on jo perusturvallinen. Ryhmän tapa tai syy kokoontua luo pohjan perusturvallisuudelle, jolloin itsensä ilmaisua ei koeta suuresti uhatuksi. Tämänlainen ryhmä voi olla esimerkiksi kansalaisopiston kurssi. Neljäs aste on tuttu, turvallinen ryhmä T4. Tällä asteella ryhmä on luottavainen sen suhteen, ettei kukaan tule uhatuksi ilmaistessaan itseään. Turvallisuuden tunteen ei välttämättä tarvitse perustua syvälliseen tuntemiseen ja luottamiseen ryhmäläisten kesken. On mahdollista, että turvallisuuden tunteeseen on päästy yhdessä tekemällä, esimerkiksi erilaisilla luottamus- ja yhteistoimintaharjoituksilla. Viides taso on avoin ryhmä T5. Tällä as-

teella ryhmän jäsenten mielipiteet ja tunteet hyväksytään eikä kukaan vähättele toisten kokemuksia tai mielipiteitä. Ryhmäläiset uskaltavat ilmaista itseään mielipide-, tunne- ja arvotasolla. Purku- ja prosessointitilanteet ovat auttaneet ryhmän jäseniä pääsemään kohti avoimuutta. Kuudes aste on heikkoutta hyväksyvä ryhmä T6. Tällä asteella ryhmällä on lupa ilmaista heikkouden tunteita, kuten epäonnistumisen, avuttomuuden sekä turvattomuuden tunteitaan. Ryhmän jäsenet uskaltavat nauraa turvallisesti toisilleen, mutta myös itselleen. Tämän asteen turvallisuuden voi saavuttaa leikkien, turvallisuus-harjoitusten ja hulluttelun avulla. Seitsemäs aste on haavoittuva salliva ryhmä T7. Tämän asteen turvallisuuden tunne on niin suuri, että ryhmän jäsenille voi tulla omasta menneisyydestään kipeitä muistoja mieleen. Muistojen mieleen nousemisesta uskalletaan kertoa ääneen ryhmälle. Tälle asteelle voi päästä regressio- ja huolenpito-harjoitteiden sekä sisäisen paranemisen harjoitteiden avulla. Viimeinen aste on kahdeksas eli T8 armahtava ryhmä. Tämä aste on syvin turvallisuuden aste. Tällä asteella ryhmän jäsenet uskaltavat kertoa, jos he ovat haavoittaneet muita ihmisiä. Muut ryhmän jäsenet ottavat asiat vastaan anteeksiannon asenteella. Jotta tälle asteelle päästään, ryhmän jäsenten on täytynyt kohdata omat virheensä. (Aalto 2000: 22–23.)

4.3 Pienryhmän muodostaminen päiväkodissa

Pienryhmän muodostaminen alkaa siitä, että varhaiskasvattaja pohtii ryhmän tarkoitusta, sen jäseniä sekä käytettävää ohjaustapaa (Niemistö 2004: 68–70). Varhaiskasvattaja miettii onko ryhmän tarkoituksena pelkästään opettaa lapsille uusia leikkejä. Vai onko muodostettavan pienryhmän tavoitteena esimerkiksi parantaa lasten suomen kielen taitoa, vahvistaa sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta sekä kehittää lasten motorisia taitoja. Opinnäytetyöllämme haastammekin varhaiskasvattajat pohtimaan, millä perusteella he muodostavat pienryhmiä ja mitkä ovat niiden tavoitteet.

Mikkolan ja Nivalaisen (2009: 34–35) mukaan pienryhmät muodostuvat lasten leikkitaitojen perusteella. He esittävät, että 3–4-vuotiaita lapsia olisi hyvä olla pienryhmässä yhteensä seitsemän ja että lapset voidaan jakaa pienryhmiin iän tai leikkitaitojen mukaisesti. Niin kutsutut haastavimmat lapset he laittaisivat sellaiseen pienryhmään, jonka hoitajalla on eniten ammattiosaamista haastavista lapsista. Mikkolan ja Nivalaisen näkemykset herättävät kysymyksen siitä, saavatko tällaisen pienryhmän kaikki lapset tarvitsemaansa yksilöllistä tukea ja hyötyvätkö ryhmän lapset lähikehityksen vyöhykkeestä. Muhonen, Lallukka ja Turtiainen (2009) kuitenkin kirjoittavat, että pienryhmää muodostaessa ryhmään täytyy haastavien lasten lisäksi valita mukaan niin kutsuttuja

tukilapsia, joilla ei ole vaikeuksia vuorovaikutustaidoissa (Muhonen, Lallukka ja Turtiainen 2009: 66). Hohmann, Banet ja Weikart ovat taas sitä mieltä, että pienryhmien pitäisi olla läpileikkaus suurryhmän lapsista. Jos esimerkiksi suurryhmässä on eri-ikäisiä lapsia, jotka puhuvat suomea toisena kielenään ja ryhmässä on tyttöjä sekä poikia, tulisi pienryhmienkin koostua samanlaisella kokoonpanolla. (Hohmann – Banet – Weikart 1993: 71.) Näin pienryhmässä toteutuu lähikehityksen vyöhyke. Lapsella ei yleensä ole mahdollisuutta valita omaa suurryhmäänsä päiväkodissa. Tästä huolimatta lapsella tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa kuitenkin siihen pienryhmään mihin hän itse kuuluu ja miten se muodostetaan. Lapsen itse muodostamat pienyhteisöt näkyvät lähinnä ulkoilutilanteissa ja vapaassa leikissä. (Marjanen – Ahonen – Majoinen 2013: 57.) Mikkola ja Nivalainen lisäksi ohjeistavat, että päiväkodin suurryhmän lapset jaetaan pienryhmiin syksyn alkaessa. Ryhmän pysyy koko toimintavuoden samana, tai niin kauan, että aikuiset ja lapset oppivat tuntemaan toisensa ja lapsi ryhmäytyy omaan pienryhmäänsä. Näin ollen lapsen on helppoa liittyä myöhemmin osaksi suurryhmää. Ryhmäytymisessä ei kuitenkaan viitata kasvattajan tukeen ryhmäytymisprosessin alkaessa ja sen edetessä. Tekijät eivät ota kantaa muuhun kuin lapsen omahoitajan rooliin hänen auttaessaan lasta liittymään osaksi pienryhmää. (Mikkola – Nivalainen 2009: 34–35; katso myös Hohmann – Banet – Weikart 1993: 71.)

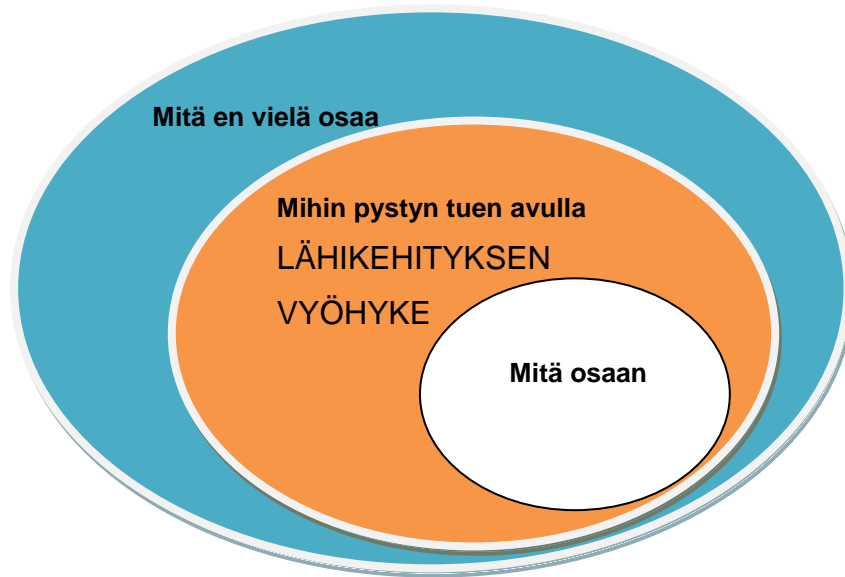
Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén ottavat esille lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelun ja kehittämisen. Heidän mielestään päiväkodin varhaiskasvattajat ylläpitävät suurryhmien vanhanaikaisia tuokioita, joiden suunnittelu pohjautuu kasvattajien erityisosaamiseen ja vuodenaikojen mukaan vaihtuviin teemoihin. Näissä tuokioissa ei huomioida lapsen yksilöllisiä kehityshaasteita ja -tarpeita. Lapsen pedagoginen havainnointi ei suurryhmien tuokioissa ole mahdollista, koska jokaisella lapsella on kasvussaan yksilölliset tavoitteet. Pienryhmätoiminta onkin tullut usean päiväkodin toimintakulttuuriin mukaan, tällöin pienemmän tason pedagogisia suunnitelmia voidaan alkaa toteuttaa. Näin myös lapsi tulee huomioiduksi yksilönä, koska pienryhmätoiminta mahdollistaa sen. Pienryhmässä lapsilla voi olla toiminnasta riippuen erilaisia tehtäviä ja rooleja. Pienryhmätoimintaa ja sen merkitystä lapsen kehitykselle pitäisi arvioida koko ajan. Arviointitietoa hyödynnetään pedagogisen toiminnan jatkosuunnitelmissa. Pienryhmän toiminnan ympäristöä muunnellaan käsiteltävän teeman ja arviointitiedon mukaisesti. Tällä edistetään lasten hyvää vuorovaikutusta ja oppimista sekä kehitetään uusia aktiviteetteja. Pienryhmätoiminta voidaan suunnitella tavoitteiltaan avoimesti, näin lapsi voi toiminnassaan päätyä erilaisiin ratkaisuihin. Hän voi myös käyttää erilaisia materiaaleja ja toimintatapoja kiinnostuksen kohteidensa, ymmärryksensä ja taito-

jensa mukaisesti. Lapsen yksilöllisyyden huomioimisen takaa varhaiskasvattajan joustavuus tilanteessa. Lapsilähtöisyys huomioidaan pienryhmätoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Toteuttamisen aikana varhaiskasvattajan on huomioitava se, miten hänen oma toimintansa on vaikuttanut lapsen kehitykseen. Hän saattaa tehdä sellaisia ratkaisuja, jotka vaikuttavat koko lapsiryhmän toimintaan. Ryhmää ohjaavan aikuisen arvot ja asenteet vaikuttavat siihen tulkintaan, jonka hän lapsesta tekee. (Heikka – Hujala – Turja – Fonsén 2011: 54–56.)

5 Lähikehityksen vyöhyke pienryhmätoiminnan taustalla

Teoreettisena viitekehystenä käytämme Lev Vygotskyn sosiokulttuurista teoriaa ja erityisesti siitä johdettua lähikehityksen vyöhykettä, koska se on mielestämme päiväkodin kaiken pienryhmätoiminnan taustalla. Lisäksi tässä luvussa avaamme Milda Brédikytén tulkintaa lähikehityksen vyöhykkeestä, koska se sopii erinomaisesti tutkimukseemme. Pienen lapsen kasvu ja kehitys tapahtuu aina hyvässä vuorovaikutuksessa. Tällöin lapsi ja aikuinen jakavat yhteisen hetken oppiakseen uutta ja jakaakseen tietoaan sekä kokemuksiaan. (Mikkola – Nivalainen 2009: 56.) Parhaiten yhteiset hetket onnistuvat pienryhmätuokioissa, jossa aikuisella on lapselle aikaa kohtaamiseen. Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria vahvistaa lapsen oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta. Lapsi kasvaa oppimisen myötä osaksi kulttuuria ja sen tapoja, tässä tapauksessa osaksi pienryhmäämme. (Kronqvist 2011: 20.) Lapsen sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttaa olennaisesti hänen kehitykseensä. Siksi lapsen kehitys on ympäristönsä tuote, jolloin näiden kahden välillä on keskustelevalta vuorovaikutussuhde. Vygotskyn teorian mukaan pienen lapsen kehitystä ei pidä nähdä opetuksesta erillisenä tapahtumana. Kasvatus on osa sosiokulttuurista toimintaa, jossa järjestetään lapselle kehitystä edistäviä tilanteita. Tavoitteellisessa kasvatuksessa on hyödyllistä, että kasvatus kulkee lapsen kehityksen edellä. Lapsen kehitys on tässä vaiheessa lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa osapuolet eivät ole osaamistasoltaan tasavertaisia. (Hännikäinen - Rasku-Puttonen 2001: 166–168.)

Milda Brédikyté on tutkinut Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä lasten leikissä. Hän on tulkinnut sitä väitöskirjassaan *The Zones of Proximal Development in Children's Play* (suomeksi *Lähikehityksen vyöhykkeet lasten leikissä*, Oulun yliopisto 2011). Brédikytén tulkinnan mukaan lapsen lähikehityksen vyöhyke on se tila joka jää varsinaisen kehityksen (tehtävät, jotka lapsi jo osaa ja pystyy ratkaisemaan itsenäisesti) ja mahdollisen kehityksen (tehtävät, jotka lapsi pystyy ratkaisemaan aikuisen tuen tai osaavamman lapsen avulla) väliin (katso kuvio 1 sivulta 18). Leikki luo lähikehityksen vyöhykkeitä. Leikki itsessään on tärkein kehityksen alkulähde, koska se sisältää kaikki kehityksen suunnat. Toisin sanoen lähikehityksen vyöhyke on yhteydessä mielikuvituksen, aikomusten, tahdon, motivaation ja suunnitelmien kehitykseen. Näitä kehityksellisiä näkökulmia ei yleensä käsitellä lapsen kehitystä ja oppimista analysoidessa. (Brédikyté 2011: 34–38.)



Kuvio 1. Lähikehityksen vyöhyke, the zone of proximal development, ZPD (Mukaillen Hujala – Puroila – Parrila – Nivala 2007: 48).

Opetustilanteessa lapsi kykenee ongelmanratkaisuun aikuisen tuen avulla, tällöin lähikehityksen vyöhyke keskittyy yksittäisen lapsen oppimiseen. Leikkitalanteessa menetelmä on erilainen. Ongelmat on sisällytetty kuviteltujen tilanteiden roolisuhteisiin. Tämänlaisessa tilanteessa lähikehityksen vyöhykkeet on jaettu leikkijöiden kesken ja tällöin useampi lapsi on niiden osakkaana. Koko tilanne on luotu yhteisesti, mutta yksilölliset tulkinnat ja vyöhykkeet voivat olla erilaisia. Tämä näkyy selkeästi eri-ikäisten lasten yhteisissä leikeissä. 2–3-vuotiaat lapset ymmärtävät eri roolien ja tapahtumien toiminnot eri tavalla verrattuna 4–5-vuotiaisiin lapsiin. Voidaan siis puhua oppimisen ja leikkimisen erilaisista tasoista samassa leikissä. Leikkitalanteessa yhteisen kokemuksen luomisessa osaavamman kumppanin läsnäolo on äärimmäisen tärkeää. Tätä voidaan havainnoida erityisesti pienten lasten käyttäytymisessä. Ratkaiseva askel lähikehityksen vyöhykkeellä on nimenomaan oppiminen, joka johtaa identiteetin kehitykseen. (Brédikyté 2011: 34–38.)

Vaikka monet psykologiset teoriat korostavat lapsen ensimmäisten elinvuosien antavan perustan lapsen kulttuuriselle kehitykselle, suomalaiset varhaislapsuuden kasvatuksen suuntaviivat tästäkin huolimatta painottavat enemmän lapsen fyysistä kasvua ja hyvinvointia. Lisäksi Brédikytén mielestä pienten lasten kanssa työskenteleviä riittävän päteviä ammattilaisia (lähihoitajat ja lastentarhanopettajat) ei ole tarpeeksi. Tästä johtuen

pedagoginen painotus lapsen kasvattamisessa on toisaalta hoitotyössä ja päivittäisissä rutiineissa, toisaalta taas koulumaisissa tehtävissä. Lapsen kehityksen kannalta olennaisimmat toiminnot kuten leikkiminen ja muut vertauskuvalliset aktiviteetit jäävät siivosaan. Aikuinen–lapsi ja lapsi–lapsi vuorovaikutuksellisen yhteistyön luonteet ja vaikutukset kehitykseen ovat jääneet vähälle tutkimukselle. Kehitystä enemmän tutkitaan kehityksen tuomia tuloksia. (Brédikyté 2011: 16.)

Brédikytén mielestä leikki on pääasiallinen ikään sopiva oppimisen muoto varhaislapsuudessa (Brédikyté 2011: 17). Mikkola ja Nivalaisen (2009: 34–35) mukaan on mahdollista, että varhaiskasvattajat muodostavat pienryhmiä lasten leikkitaitojen mukaisesti, tällöin he kykenevät havaitsemaan lapsen paremmin ja siten vaikuttamaan hänen kehitykseensä myönteisesti. Tällä tavoin muodostetussa pienryhmässä on kuitenkin mahdollista, että lasten välinen vuorovaikutuksellinen yhteistyö ei korostu, vaan lähikehityksen vyöhyke toteutuu vain aikuisen ja lapsen välillä.

Lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset kohtaavat työssään jatkuvasti uusia haasteita. Heidän ei pelkästään tarvitse tukea jatkuvan leikin kehittymistä lasten parissa, vaan heidän täytyy myös opastaa lapsi leikkimään aina vain kehittävämpiä leikkejä. Tämän tehdäkseen ammattilaisilla täytyy olla vahvemmat leikkitaidot ja parempi osaaaminen leikistä kuin aikaisemmin. Yleinen ymmärrys leikin tärkeydestä lapsen kehityksen kannalta ja perusosaaminen pienten lasten leikin eri muodoista ei yksinkertaisesti enää riitä. Kasvattajat tarvitsevat käytännön taitoja ja kokemusta leikin kehittymisestä. Vain ottamalla osaa lasten leikkeihin he saavat paremman ymmärryksen myös lapsen kehityksestä. Brédikyté viittaa Vygotskyn hypoteesiin, jossa leikki tuottaa lähikehityksen vyöhykkeen. Yleisesti ottaen lähikehityksen vyöhyke ymmärretään suoraviivaiseksi kehitykseksi (pisteestä A pisteeseen B), jossa aikuisella tuella on ratkaiseva rooli. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa merkittävänä ongelmana onkin se, että kasvattajat eivät osallistu lasten leikkiin vaan antavat heidän leikkiä ”vapaasti”. Vapaassa leikissä aikuinen on tukena yleisesti leikin mahdollistajana sekä vain lasten riitatilanteissa ja niiden selvittämisissä. Näin ollen ymmärrys lähikehityksen vyöhykkeestä lapsen kehityksessä jää vähäiseksi. (Brédikyté 2011: 18–19.)

6 Tutkimusasetelma

Tutkimuksellamme selvitimme miten varhaiskasvattajat muodostavat pienryhmiä ja mitä haasteita he kokivat niitä muodostaessa. Pienryhmätoiminnalla vastasimme kyselyssä esiin tulleisiin haasteisiin.

Aloitimme tutkimuksemme ottamalla yhteyttä päiväkodin johtajaan, jolle kerroimme tutkimuksestamme. Päiväkodin johtaja oli erittäin myötämielinen ja näin saimme aloittaa tutkimuksemme varhaiskasvattajille suunnatulla kyselyllä. Kyselyiden mukana oli saatekirje (liite 1). Päiväkodin johtaja kertoi varhaiskasvattajille kyselystä. Hän kehotti kaikkia vastaamaan kyselyyn, mikä näkyikin vastausten määrässä. Lähes kaikki päiväkodin varhaiskasvattajat vastasivat siihen. Vastauksien pohjalta kokosimme pienryhmän päiväkodin viidestä lapsesta. Pienryhmällämme oli kuusi toimintatuokiota. Jotta saimme pienryhmämme toimimaan, pyysimme vanhemmilta luvan lasten osallistumisesta ryhmään. Kysyimme myös lapsilta, haluavatko he osallistua pienryhmään. Pienryhmätuokioiden aikana teimme osallistuvaa havainnointia ryhmän toiminnasta ja sen kehityksestä. Tätä varten meillä oli havainnointilomakkeet, jotka täytimme heti tuokioiden jälkeen. Kun tutkimusaineisto oli kerätty, arvioimme sen opinnäytetyössämme.

6.1 Tutkimuksellinen lähestymistapa

Tutkimuksemme oli monimetodinen ja kvalitatiivinen tutkimus, jossa oli myös tapaus-tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Monimetodisessa lähestymistavassa tutkijat voivat käyttää useampaa aineistonkeruumenetelmää ja näin vähentää tutkimuksen luotettavuusvirheitä (Vilkka 2009: 53–54.)

Kvalitatiivinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonkeruuta ja aineisto kootaan todellisista tilanteista. Ihmiset ovat kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruun kohteita, jolloin tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja keskusteluihinsa tutkittavien kanssa, eikä mittausvälineisiin kuten testeihin. Tutkija käyttää kvalitatiivisessa tutkimuksessa laadullisten metodien käyttöä aineiston keruussa kuten teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Tutkimuksen kohteet eli ne henkilöt, jotka osallistuvat tutkimukseen valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotolla. Kvalitatiivinen tutkimus toteutetaan joustavasti niin, että suunnitelmaa muutetaan olosuhteiden mukaan. Kerättyä aineistoa tulki-

taan sen mukaisesti, että aineisto on ainutlaatuista. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 1998: 165.)

Tapaustutkimukselle tyypillinen piirre on valita jokin yksi tapaus, tilanne tai joukko tapauksia. Tutkimuksemme tehtiin yhteen päiväkotiin ja tutkimme ainoastaan yhtä pienryhmää. Tapausta tutkitaan yksittäistapauksena yhteydessä ympäristöönsä eli tutkimusta tehdään luonnollisissa tilanteissa. Tapaustutkimuksessa kerätään aineistoa yleensä useammalla eri tavalla muun muassa havainnoimalla ja haastatteluilla. (Hirsjärvi ym. 1998: 130.)

6.2 Aineiston keruu

Keräsimme aineistoa opinnäytetyöhömme kahdella eri tavalla. Ensin teimme kyselyn päiväkodin kasvattajille (liite 2), jonka pohjalta suunnittelimme pienryhmätuokioidemme sisällön. Pienryhmätuokioita havainnoimme osallistuvan havainnoinnin menetelmällä. Itse havainnointiin käytimme havainnointilomaketta (liite 5). Koska kyseessä oli lapsitutkimus, eettinen puoli oli vahvasti läsnä koko tutkimuksen ajan. Kappaleessa 6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kerromme tarkemmin miten eettisyys näkyi tutkimuksessamme.

6.2.1 Kyselylomake

Tutkijan vastuulla on valita miten hän kerää aineiston. Tutkija voi olla paikalla osallistujien vastatessa kyselyyn tai lähettää kyselylomakkeet kirjeitse samalla antaen ohjeet miten kyselyyn tulisi vastata. Vastaajilla on vastuu ohjeiden lukemisesta. Tehdessään kyselyä isolle ryhmälle tutkijalle on edullisinta tehdä se niin, että tutkija ei ole paikalla. Tutkijan ei tarvitse itse mennä paikan päälle, kun kysely toteutetaan. Hän voi lähettää kyselylomakkeet yhdellä kirjekuorella, sekä muistuttaa vastaamisesta. Kyseinen menetelmä parantaa vastausprosenttia ja samalla kyselyn luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 1998: 192 katso myös Aaltola – Valli 2007: 106–108.) Strukturoidussa haastattelussa eli lomakehaastattelussa kysymykset ja väitteet sekä niiden järjestys on ennalta laadittu kyselylomakkeeseen (Hirsjärvi ym. 1998: 204). Vilkka puhuu lomakehaastattelusta, joka tarkoittaa samaa kuin strukturoitu haastattelu (Vilka 2009: 101). Tässä tutkimuksessa puhumme kyselylomakkeesta, mutta tarkoitamme samaa käsitettä kuin Vilkan käyttämä lomakehaastattelu.

Kysymysten muotoilussa tulee olla tarkkana, koska ne luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä, jotta vastaaja ja tutkija ajattelevat samalla tavalla, eivätkä kysymykset saa olla johdattelevia. Kyselylomake aloitetaan usein niin sanotuilla taustakysymyksillä, jotka ovat muuttuvia tekijöitä ja jotka toimivat samalla lämmittelykysymyksinä varsinaiseen aiheeseen. Taustakysymyksiä voivat olla muun muassa vastaajien ikää, sukupuolta ja koulutusta koskevat kysymykset. Taustakysymysten jälkeen tulevat helpot kysymykset, jonka jälkeen taas arat aiheet. Lopuksi kyselylomakkeessa ovat niin sanotut jäädyttelyvaiheen kysymykset. Joissakin tapauksissa taustakysymykset ovat lopussa, jolloin kyselyyn vastaajan keskittyminen on voinut jo herpaantua, mutta kysymyksiin saa siitä huolimatta vastattua. Näin kyselyn luotettavuus pysyy hyvänä. Lomakkeen maksimipituutta tulee miettiä vastaajia ajatellen niin, että tutkija huomioi esimerkiksi heidän lukutaitonsa ja aiheen kiinnostavuuden. (Aaltola – Valli 2007: 102–104.) Kappaleessa 7 Kyselylomake tutkimuspäiväkodin varhaiskasvattajille kerromme tarkemmin kyselylomakkeestamme ja avaamme kyselyn vastausten sisältöä.

6.2.2 Osallistuva havainnointi

Vilka määrittää kirjassaan, että havaitseminen on perusta, josta kaikki teot lähtevät. Havainto on merkki, toiminta, ajatus, ominaisuus tai teko, sekä sen merkitys. Teoria ja olemassa oleva tieto ohjaavat ihmisen kykyä tehdä havaintoja. (Vilka 2006: 9).

Pienryhmätoimintaa havainnoimme osallistuvan havainnoinnin menetelmällä. Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija eli tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan tutkimuskohteen ehdoilla ja yhdessä sen jäsenten kanssa ennalta sovitun ajanjakson ajan. Osallistuva havainnointi eroaakin piilohavainnoinnista selkeällä ja läpinäkyvällä olemuksella. Osallistuvassa havainnoissa tutkimuskohde tietää, että heitä havainnoidaan. Piilohavainnoinnissa tutkija voi osallistua tutkimuskohteen elämään, mutta tutkittavat eivät tiedä sitä tai tutkija osallistuu tutkittavien elämään ensisijaisesti muista syistä ja toissijaisesti tutkimussyistä. Osallistuva havainnointi edellyttää tutkijan pääsyä sisään tutkittavien yhteisöön kuten ryhmään, jota tutkitaan. (Vilka 2006: 44–45, 53–54.) Osallistuva havainnointi on normaali tapa havainnoida ryhmän toimintaa ja samalla hyvä keino saada tietoa koko ryhmästä ja sen yksittäisistä jäsenistä (Vilka 2009: 120).

Tutkijalle on tavanomaista tehdä havainnointia jonkin oman roolinsa avulla, piilohavainnoinnissa tutkijan osallisuus ei ole yhtä merkittävässä asemassa. Aaltola ja Valli ovat erotelleet neljä eri syytä siihen miksi osallistuva havainnointi on hyvä vaihtoehto. Ensimmäiseksi osallistuva havainnointi on hyvä vaihtoehto, jos ei tiedä tarpeeksi tutkittavasta kohteesta tehdäkseen teemahaastattelua. Toiseksi osallistuva havainnointi kytkee muista tutkimusmenetelmistä saadun tiedon sen kontekstiin. Kolmanneksi on osoitettu, että teema- ja kyselyhaastatteluiden vastauksissa esille nousseet normit nähdään eri tavalla toteutuvan osallistuvassa haastattelussa. Neljänneksi, kun halutaan monipuolista tietoa pienine yksityiskohtineen on osallistuva havainnointi hyvä tiedon saannin menetelmä. (Aaltola – Valli 2007: 151,154–155.) Tutkimusmenetelmänä osallistuvaa havainnointia yleensä vältetään, koska havainnoijalla on samanaikaisesti kaksi roolia: havainnointi ja ryhmän toimintaan vaikuttaminen. Molemmissa rooleissa toimiminen on vaativaa työtä ja onkin todennäköistä, että toinen rooleista jää toiminnan aikana vähemmälle huomiolle. Joskus menetelmä on kuitenkin ainoa keino saada tietoa ryhmän käyttäytymisestä. (Pennington 2005: 32–33.)

6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Nykyään suhtaudutaan yhä kriittisemmin siihen päättävätkö lapsen ympärillä olevat aikuiset lapsen osallistumisen tutkimukseen ja millaiseen tutkimukseen (Strandell 2010: 92). Lapsen tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ikätasonsa mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: 5). Lapsia pidetään perinteisesti haavoittuvina sekä ei-vielä-osaavina, jonka vuoksi eettisyys liitetään usein lapsen suojelemiseen (Strandell 2010: 92).

Lapsella on oikeus osallisuuteen mikä tarkoittaa sitä, että lapsen kanssa on aidosti pyrittävä työskentelemään (Sosiaalialan ammattilaisten eettiset ohjeet 2012: 14). Varhaiskasvatuksen yksiköissä voidaan tehdä tutkimuksia ilman lasten vanhempien lupaa silloin, kun toimintayksikön johtaja arvioi, että tutkimus on instituutiolle hyödyllistä tietoa tuottava ja tutkimus voidaan toteuttaa osana toimintayksikön normaalitoimintaa. Tutkijoiden tulee noudattaa alaikäisten itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta, oli tutkimukseen osallistumisesta lupa huoltajalta tai ei. Kun tutkittavien ja tutkijan välillä on vuorovaikutusta, kuten havainnoidessa tai haastattellessa, tutkijan on suhtauduttava kohteliaasti ja ihmisarvoa kunnioittavasti tutkittavia kohtaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: 5,7.) Lapsien ja aikuisten välillä ei koeta olevan sellaisia olen-

naisia eroja, että tutkijan tulisi miettiä erityisiä lähestymistapoja lapsia tutkittaessa. (Strandell 2010: 93.)

Suunnittelemamme pienryhmätuokiot räätälöitiin juuri kyseiselle pienryhmälle ja pienryhmän lapsille. Noudatimme vaitiolovelvollisuutta, joka ei katkea opinnäytetyön valmistumisen myötä. Me emme julkaise missään yhteydessä lasten tai heidän päiväkotiryhmiensä nimiä. Ainoa oleellinen tieto tutkimuksessamme on lasten ikä sekä muodostamamme pienryhmän lasten lukumäärä. Näin lapset pysyvät tuntemattomina opinnäytetyössämme. Koska lapset osallistuivat pienryhmään, kysyimme osallistumiselle luvan lasten vanhemmilta. Vanhemmilta ei salattu tietoa opinnäytetyöstämme. Heille kerrottiin mitä tutkimme, miksi tutkimme, mihin tietoa käytetään ja kuka sitä käyttää (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 1998: 28). Vanhempien luvan lisäksi halusimme kysyä lapsilta haluavatko he osallistua pienryhmäämme. Jos lapsi olisi kieltäytynyt, olisimme pyytäneet ryhmään jonkin toisen lapsen. Valitsimme lapset sen mukaan, että he saivat ryhmästä mahdollisimman paljon tukea ja iloa. Pienryhmää ei järjestetty ainoastaan sen vuoksi, että me saimme opinnäytetyön. Tarkoituksena oli tukea lasten kasvua ja kehitystä pienryhmätoimintaa ja lähikehityksen vyöhykettä hyväksi käyttäen. Lapset saivat kertoa palautetta osallistumisestaan ryhmään sekä toimintakertojen sisällöistä. Muokkasimme toimintakertojen sisältöjä, jos lapsilta tuli ideoita siihen, mitä voisimme tehdä tai mikä heitä kiinnosti. Näin huomioimme osallisuuden toiminnassamme. Toiminnassa lasten tulisi olla mukana suunnittelemassa sitä sekä heillä tulisi olla oikeus esittää omia ideoitaan ja tilojen käyttöä. Osallisuuteen liittyy vahvasti myös lapsen oikeus toteuttaa suunnitellut ideat sekä tehdä valintoja ja päätöksiä heitä koskevissa asioissa. (Turja 2011: 51.)

Huolehdimme tutkimusaineistosta niin, ettei se päässyt ulkopuolisten käsiin. Havainnointimateriaalia ei käsitelty julkisilla paikoilla tai muualla missä ulkopuoliset henkilöt olisivat voineet nähdä ne. Missään tutkimuksen aikana käytettävissä lomakkeissa ei ollut tarkkoja tietoja lapsista. Opinnäytetyömme liitteistä poistimme kaikki tunnistetiedot. Opinnäytetyön valmistuttua tuhosimme havainnointimateriaalin.

Tutkimusaineisto oli mielestämme kattava tutkimuksemme kokoon nähden. Suuntasimme kyselymme koko tutkimuspäiväkotimme varhaiskasvattajille eli juuri niille henkilöille, jotka pienryhmiä muodostavat. Toimintakertoja oli kuusi, jotka mielestämme riittivät meidän tutkimuksellemme. Jos tutkimus olisi ollut laajempi ja pidempi, luotettavuuden kannalta toimintakertoja olisi täytyntä olla useampia. Kuuden toimintatuokionai-

kana ehdimme vastata kyselyssä esiin tulleisiin haasteisiin sekä huomioida tukea tarvitsevat lapset. Tutkimus on toistettavissa eri pienryhmille. Varhaiskasvattajat saivat vastata anonyymisti heille osoitettuun kyselyyn, joka tuki rehellisten vastausten antamista, vaikkakin päiväkodin hektinen arki on mahdollisesti vaikuttanut vastauksien laatuun.

Tutkimuksemme luotettavuuden tukena oli kyselylomakkeen yksinkertaisuus ja sen testaaminen ennen lopullista käyttöä. Jos kyselyyn vastanneet ovat ymmärtäneet kysymykset eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut, voivat tulokset vääristyä. Tutkimuksen tulosten luotettavuus on onnistunut, jos sama tutkimus toistetaan eri henkilön toimesta ja tulokset pysyvät samanlaisina. (Vilkkä 2009: 161.) Tämä ei kuitenkaan päde tutkimuksemme, koska pienryhmätoiminnassa ohjaajat vaikuttavat lasten käyttäytymiseen. Lapset voivat myös toimia eri tavalla eri ryhmässä, näin ollen ryhmän jäsenten persoonat vaikuttavat tutkimustuloksiin.

Tutkimuksemme käytännön toimia tuki lukemamme teoriat jotka linkittyivät toimintaamme niin käytännössä kuin raportissakin. Tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät vaikuttavat tutkimustulokseen. Toisin sanoen voidaan tehdä useampi tutkimus samalla tutkimusongelmalla, mutta aineisto kerätään eri menetelmillä, jolloin tutkimuksien tulokset voivat olla erilaisia. (Tuomi – Sarajärvi 2002: 140.) Tutkimuksemme luotettavuutta tukee rehellinen arviomme tutkimuksesta ja pohdintamme mahdollisista muutoksista, jos tekisimme tutkimuksen uudelleen. Aiheesta olemme kirjoittaneet enemmän kappaleessa 10 Pohdinta.

7 Kyselylomake tutkimuspäiväkodin varhaiskasvattajille

Tässä luvussa kerromme kyselylomakkeemme tavoitteista ja esittelemme sen vastaukset. Kasvattajille suunnatun kyselyn tavoitteena oli selvittää kokevatko he pienryhmien muodostamisessa jonkinlaisia haasteita. Testasimme kyselylomaketta puolueettomalla henkilöllä, joka oli toiminut päiväkodissa varhaiskasvattajana. Testauksen jälkeen muokkasimme kyselylomaketta sen verran mitä koimme yhdessä testivastaajan kanssa tarpeelliseksi. Tämän jälkeen kyselylomake testattiin uudelleen. Lopullisen testauksen jälkeen otimme kyselylomakkeen käyttöön. Vilka kertoo kirjassaan, että kyselylomakkeet tulee aina testauttaa ja testivastaajien tulee arvioida kriittisesti kyselylomaketta. Onnistuneessa testauksessa testivastaajat kykenevät perustelemaan kommenttinsa kyselylomakkeesta. (Vilka 2009: 88–89.)

7.1 Kyselylomakkeen tavoitteet

Kyselylomaketta laatiessamme huomioimme varhaiskasvattajien arjen kiireen, tämän vuoksi halusimme tehdä kyselylomakkeesta mahdollisimman yksinkertaisen ja nopeasti vastattavan, mutta samalla sellaisen, että asiasisältö tulisi esille. Teimme kyselylomakkeeseen ainoastaan yhden avoimen kysymyksen ja muut kysymykset olivat asteikkoihin eli skaaloihin perustuvia kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 1998: 194–195). Asteikko oli yhdestä viiteen, jossa yksi merkitsi sitä, että kasvattaja oli väitteestä täysin eri mieltä ja viisi merkitsi sitä, että kasvattaja oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Kyselylomakkeeseen (liite 2) tuli yhteensä kaksi pääteemaa, joissa kysymyksiä oli yhteensä 11. Teemat olivat millä perusteella kasvattajat muodostavat pienryhmän sekä pienryhmien toiminnan haasteet. Kyselylomakkeen alussa oli taustakysymyksiä, jonka jälkeen siirryttiin ensimmäiseen teemaan. Ensimmäisen teeman jälkeen siirryttiin toiseen teemaan, minkä jälkeen tulikin jo niin sanotut jäähdyttelyvaiheen kysymykset. Kyselylomakkeen vastauksista perehdyimme niihin kasvattajien kokemuksiin haasteisiin, joihin pystyimme muodostamallamme pienryhmällä vastaamaan. Esimerkiksi kyselylomakkeessa väitimme, että pienryhmätoiminnan haasteena ovat liian pienet sisätilat. Tutkimuksemme ei anna vastausta siihen, miten tiloja suurennetaan, mutta pystyimme havainnoimaan mitä tulee huomioida, kun käytössä on pienet sisätilat ja miten näitä tiloja voisi hyödyntää. Seuraavassa kappaleessa avaamme tarkemmin kyselylomakkeen vastauksia.

7.2 Kyselylomakkeen vastaukset

Kyselyyn vastasi 13 varhaiskasvattajaa 14:sta. Taustakysymyksinä kysyimme varhaiskasvattajien työvuosia päiväkodissa sekä pienryhmätuokioiden ohjauskertoja viikon aikana. Työvuosia päiväkodissa oli kertynyt enimmillään 26 vuotta ja vähimmillään kaksi vuotta. Keskimäärin viikon aikana pienryhmäohjausta oli yhdellä kasvattajalla kolme kertaa. Enimmillään ohjauksia oli kasvattajilla 10 kertaa ja vähimmillään kerran viikossa.

Ensimmäinen teemamme oli millä perusteella kasvattajat muodostavat pienryhmän. Kyselyssä oli tähän teemaan liittyen viisi väitettä. Ensimmäinen väite koski ikää, jossa pienryhmä muodostetaan lasten iän mukaan. Tästä väitteestä kahdeksan kasvattajaa 13:sta oli jokseenkin samaa mieltä. Toinen väite koski lasten motorisia tasoja (hieno- ja karkea motoriikka), jossa samankaltaista tukea tarvitsevat lapset ovat samassa ryhmässä. Tässä väitteessä seitsemän kasvattajaa 13:sta olivat jokseenkin samaa mieltä. Kolmas teemaan liittyvä väite koski sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, jossa lapset joilla on haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden lasten kanssa, olisivat samassa ryhmässä. Kasvattajista kahdeksan 13:sta oli väitteestä jokseenkin samaa mieltä. Neljäs väite koski muodostettavan pienryhmän sukupuolijakaumaa, jossa tytöillä ja pojilla olisi eri pienryhmät. Yhdeksän kasvattajaa 13:sta oli tästä täysin eri mieltä. Viides ja viimeinen teeman väite koski lasten äidinkieltä, jossa suomea toisena kielenään puhuvat lapset ovat samassa pienryhmässä. Seitsemän kasvattajaa 13:sta oli väitteestä jokseenkin samaa mieltä.

Toinen pääteemamme oli pienryhmän muodostamisen ja toiminnan haasteet. Ensimmäisenä väitimme, että pienryhmän muodostaminen on haastavaa. Neljä kasvattajaa 13:sta oli sitä mieltä että pienryhmän muodostaminen ei ole haastavaa. Neljä kasvattajaa 13:sta oli väitteestä jokseenkin eri mieltä ja kolme jokseenkin samaa mieltä. Toisena väitimme, että pienryhmätoiminnan haasteena ovat liian pienet sisätilat. Neljä kasvattajaa 13:sta oli tästä täysin eri mieltä, viisi kasvattajaa oli jokseenkin samaa mieltä. Kolmantena väitimme, että toiminnan haasteena on liian lyhyt toiminta-aika. Tässä vastaukset jakautuivat melko tasaisesti: neljä kasvattajaa oli täysin eri mieltä, neljä jokseenkin eri mieltä, kolme kasvattajaa 13:sta jokseenkin samaa mieltä. Neljäs väite oli, että pienryhmätoiminnan haasteena on liian suuri lapsimäärä. Kolme kasvattajaa oli väitteestä täysin eri mieltä, viisi jokseenkin samaa mieltä ja neljä kasvattajaa 13:sta

täysin samaa mieltä. Viidentenä ja viimeisenä väitteenä oli, että pienryhmätoiminnan haasteena on lasten ryhmäytyminen ja yhteistoiminnallisuus. Kolme kasvattajaa oli väitteestä täysin eri mieltä, neljä jokseenkin eri mieltä ja neljä jokseenkin samaa mieltä. Yksi kasvattaja 13:sta ei vastannut viidenteen väitteeseen.

Avoimessa kysymyksessä kysyimme kasvattajien mielipiteitä muihin pienryhmätoiminnassa esiintyviin haasteisiin. 13 kasvattajasta kahdeksan vastasi tähän avoimeen kysymykseen, jossa he saivat omin sanoin kertoa muista haasteista. Viisi kasvattajaa koki toiminnan haasteena sen, että suurryhmästä puuttuu kasvattajia. Haasteeksi koettiin myös kasvattajien asenne pienryhmätoimintaa kohtaan: toiminnan muokkaamiseen ja pienryhmätoimintaan ylipäättään ei ole halukkuutta. Suurryhmän kasvattajilla oli myös erilaisia tavoitteita pienryhmän toiminnassa ja niiden strukturoinnissa. Myös ajanpuute ja muiden velvollisuuksien hoitaminen koettiin haasteeksi.

Kyselylomakkeen jäädyttelyvaiheen väitteitä meillä oli kaksi. Ensimmäiseksi väitimme, että pienryhmän muodostamisen tukena kasvattaja käyttää lähikehityksen vyöhykettä. Kaksi kasvattajaa oli väitteestä jokseenkin eri mieltä, kuusi oli jokseenkin samaa mieltä ja kolme kasvattajaa 13:sta oli täysin samaa mieltä väitteestä. Yksi jätti vastaamatta väitteeseen. Toiseksi ja viimeiseksi väitimme lapsen pienryhmän tarpeen muuttuvan toimintavuoden aikana, jolloin pienryhmä vaihtuu lapsen kehitystarpeen mukaan. Yksi kasvattaja oli väitteestä täysin eri mieltä, kaksi oli jokseenkin eri mieltä, neljä kasvattajaa oli väitteestä jokseenkin samaa mieltä ja kolme oli täysin samaa mieltä.

8 Pienryhmä Sammakot

VOOPS:ssa sanotaan, että varhaiskasvattajan tehtävänä on tukea lapsen luontaista uteliaisuutta ja motivaatiota oppimiseen. Kasvattaja myös edistää lapsen luovuutta, aktiivisuutta sekä itseohjautuvuutta luomalla lapselle haastavia ja mielenkiintoisia tilanteita päiväkodin arjessa. (VOOPS 2005: 12.) Huomioimme toimintatuokioiden aikana lapselle ominaisen tavan toimia. Pyrimme sisällyttämään toimintatuokioihin leikkimistä, liikkumista, oppimista sekä taiteellista ilmaisua, jotta tuokioiden sisällöt olisivat vastanneet tutkimuspäiväkotimme varhaiskasvatussuunnitelmaa. Pidimme päiväkodissa pienryhmää kuuden toimintatuokion ajan. Yksi tuokio kesti noin 30 minuuttia, ja jokaisella niistä oli omat tavoitteensa. Tuokioiden yhteisenä tavoitteena oli ryhmäytyminen, yhteistoiminnallisuus ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen. Lapset valittiin kahdesta eri suuryhmästä. Vaikka lapset tunsivatkin toisensa, eivät he olleet ennen toimineet yhdessä pienryhmänä. Lapset olivat iältään 3–4-vuotiaita tyttöjä ja poikia ja heitä oli pienryhmässämme yhteensä viisi. Näin pieni pienryhmä oli harvinainen toimintamahdollisuus tutkimuspäiväkotimme arjessa. Tämän vuoksi me pystyimme huomioimaan yhtä lasta kerralla enemmän kuin normaalisti. Asetus lasten päivähoidosta (1973) kertoo, että kolme vuotta täyttäneitä lapsia saa olla kasvattajalla seitsemän, joka taas tarkoittaa, että kolmen kasvattajan ryhmässä lapsia saa olla 21.

Päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen (804/92) 4 tai 5 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus, enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Enintään neljää alle kolmivuotiaista lasta kohden tulee päiväkodissa hoito- ja kasvatustehtävissä samoin olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä säädetty ammatillinen kelpoisuus. (Asetus lasten päivähoidosta 239/1973 § 6.)

Tällaisissa tilanteissa eivät viiden lapsen pienryhmät ole helppoja järjestää. Keskustelimme päiväkodin kasvattajien kanssa kenet lapsista valitsisimme ryhmäämme. Keskustellessa varhaiskasvattajien kanssa esille nousivat muun muassa sosiaalinen osaaminen ja vuorovaikutuksen ongelmat sekä hienomotoristen taitojen heikkous. Tämän jälkeen annoimme valittujen lasten vanhemmille saatekirjeen, jossa kysyimme lupaa lapsen osallistumisesta pienryhmäämme. Kaikkien valitsemiemme lasten vanhemmat olivat myönteisiä asian suhteen ja näin ollen lapset saivat osallistua pienryhmäämme. Tässä kappaleessa kerromme tarkemmin pienryhmien sisällöistä sekä lasten valinnasta.

8.1 Lasten valinta ja pienryhmätoiminnan tavoitteet

Keskustelimme päiväkodin varhaiskasvattajien kanssa kenet lapsista valitsimme pienryhmään. Valinnan tukena olivat lasten omat vasut. Varhaiskasvattajat kertoivat valittujen lasten vasuista ja niihin kirjatusta asioista, jotka vaikuttivat lasten valintaan pienryhmäämme. Pienryhmää muodostaessamme huomioimme eettisyyden, jota käsitelimme enemmän kappaleessa 6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. Käytimme toiminnan teoreettisena viitekehyksenä lähikehityksen vyöhykettä, jonka vuoksi valitsimme eritasoisia lapsia. Vaikka ikäerot olivat pienet, muun muassa lasten motorinen kehitys oli eri tasolla. Lähes kaikilla pienryhmämme lapsilla oli tuen tarvetta hienomotoristen taitojen, kuten kynäotteen ja saksien käytön kanssa, sekä sosiaalisten ja vuorovaikutustilanteiden osalta. Jotkin lapset tarvitsivat paljon aikuisen tukea ja apua vuorovaikutuksen tukemisessa, muun muassa leikin yhteydessä. He tarvitsivat myös tukea jakamisen harjoittelussa ja pettymyksensietokyvyn vahvistamisessa. Varhaiskasvattajat olivat havainnoineet ulkoisten ärsykkeiden helposti häiritsevän erään lapsen keskittymistä suuryhmässä toimiessaan. Jotkut lapset toimivat toisille pienryhmän lapsille tukilapsina. Tukilapset osasivat toimia vuorovaikutustilanteissa ja heillä oli hyvät sosiaaliset taidot. Osa tukilapsista tosin kaipasi tukea hienomotoristen taitojen oppimisessa.

Lapset eivät olleet aiemmin toimineet yhdessä, vaikka tunsivatkin toisensa. Tavoitteenamme oli eheän ja toimivan ryhmän muodostuminen sekä vastata kyselylomakkeessa esiin nousseisiin haasteisiin. Olimme myös valmiita vastaanottamaan ryhmän mahdollisen toimimattomuuden. Havainnoimme ryhmän toimintaa osallistuvalla havainnoinnilla. Metodien avulla keräsimme tietoa ryhmän sosiaalisista piirteistä (Vilkkä 2009: 120). Toimimme itse ryhmän ohjaajina, näin saimme tutkimusaineistoa pienryhmän muodostamisen haasteista ja sen toiminnasta. Pienryhmässämme oli siis kaksi osaavaa aikuista lasten kanssa.

8.2 Tuokioiden toteutus

Suunnittelimme pienryhmätuokioille teemat joiden mukaan etenimme. Emme suunnitelleet täysin valmista ohjelmaa, koska halusimme jättää tilaa lasten osallisuudelle ja mielikuvitukselle. Jotta pienryhmätuokiot olisivat tulleet lapsille tutuiksi, lapset saivat nimetä ryhmän. Ensimmäisen tuokion jälkeen meistä tuli Sammakkoita. Jokaisen ryhmätuokion

alussa ja lopussa käytössämme oli lorupussi, joka kertoi lapsille, koska aloitamme ja lopetamme tuokion. Pienryhmätuokioiden onnistumisen edellytyksenä ovat selkeät aloitukset, toteutusosat ja lopetukset. Ilman näitä elementtejä pienryhmätuokio saattaa muodostua kohtuuttoman pitkäksi tai hankalaksi. (Hohmann – Banet – Weikart 1993: 73.) Mielestämme lorupussin toistaminen tuokioiden aloittamisessa ja lopettamisessa oli hyvä elementti siihen, että lapset hahmottivat tuokioiden rakenteen. Lorupussi oli mielekäs lapsille, koska se oli jo ennestään tuttu. Kaikki lapset tiesivät miten tulee toimia ja osasivat lorupussilaulun. Lorupussin avaaminen aloitetaan aina laululla. Laulamisen yhteydessä aikuinen valitsee sen lapsen, joka saa sillä kertaa valita lorun, joka luetaan kaikille. Kävimme jokaisen tuokion lopussa keskustelua, mitä voisimme tehdä seuraavalla kerralla, jolloin lapset saivat kertoa omia ideoitaan. Halusimme myös, että pienestä tuokiosta tulee lapsille sellainen hetki, jota he odottavat. Tässä olivat apuna lasten omat varhaiskasvattajat: he lisäsivät pienryhmätuokiot koko päiväkotiryhmän viikkokalenteriin näkyville. Pienryhmätuokioissa käytimme hyväksemme koko päiväkodin ympäristöä, sekä sisätiloja että pihaa. Suunnitelmia tehdessä tulikin huomioida ne tilat mitkä olivat kullakin kerralla käytössämme. Yhdelläkään pienryhmäkerralla ei ollut kaikki viisi lasta paikalla. Olimme varautuneet tähän, koska normaalissa päiväkodin arjessa muutoksia tulee päivittäin. Yhtenä tavoitteenamme olikin ylläpitää hyvää ryhmätoimintaa mahdollisesta ryhmän pienuudesta huolimatta. Ryhmä toimi samalla periaatteella kuin päiväkodin tavallinen arkikin, lapsen poissaolo ei voinut lamauttaa toimintaa. Poissa olevan lapsen tilalle emme ottaneet muita lapsia, koska se olisi vaikuttanut tutkimuksemme luotettavuuteen.

Tuokioiden havainnoinnin apuna käytimme laatimaamme havainnointilomaketta (liite 5), joka sisälsi viisi eri teemaa. Ensimmäisenä havainnoimme sitä, että näkyikö lähikohityksen vyöhyke pienryhmätoiminnan aikana. Toisena havainnoimme ryhmän sukupuolijakaumaa, kolmantena ryhmätoiminnan aikana käyttämiämme tiloja, neljäntenä ajankäyttöä ja viidentenä sitä, että toimivatko lapset ryhmänä. Emme kirjanneet havaintoja ylös pienryhmätuokioiden aikana vaan heti niiden päätyttyä ja lasten siirryttyä toiseen tilaan.

8.2.1 Ensimmäinen tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmän syntyminen

Ensimmäinen tuokio pidettiin terapiahuoneessa. Terapiahuone oli erittäin pieni, mutta olimme suunnitelleet tuokion sisällön tilan koon huomioiden. Tilan kokoon nähden tavaraa oli paljon. Raivasimme tavarat syrjään, jotta saimme lattiatilan käyttöömmee. Tila oli

sen verran pieni, että suurempi määrä lapsia ei olisi kyennyt toimimaan samassa tilassa. Ensimmäisellä kerralla leikimme erilaisia ryhmäytymis- ja tutustumisleikkejä sekä lapset keksivät pienryhmällemme nimen. Ryhmäytymisleikkien tavoitteena oli luoda turvallinen ryhmä. Tällä viittaamme kappaleessa 5.2 Turvallinen ryhmä esitettyihin asteisiin.

Ensimmäisen tuokion tavoitteena oli tutustua toisiimme ja kertoa pienryhmämme tarkoituksesta. Näin pienryhmämme muodostumisvaihe (forming) pääsi käyntiin (Pennington 2005: 72–74, Jauhiainen – Eskola 1994: 93–95 ja Niemistö 2004: 161–162). Lapsia oli paikalla neljä. Asetuimme lattialle istumaan ympyrään. Huomasimme, että lapset eivät uskaltaneet tulla Hannan viereen istumaan kehotuksista huolimatta. He istuivat mieluummin tutun viereen ja hakivat näin turvaa toisistaan. Aloitimme tuokion lorupussilla. Ensimmäisenä leikimme lankakeräleikkiä, jonka sanallisesti ohjeistimme ja konkreettisesti näytimme lapsille. Heittelimme lankakerää toisillemme ja samalla esittelimme itsemme. Tarkoituksena oli pitää langasta kiinni, näin keskelle muodostui hämähäkin seitti. Yksi lapsista ei ymmärtänyt pitää langasta kiinni ohjeistuksesta, mallittamisesta ja toisen lapsen avusta huolimatta. Osa lapsista osasi leikin hyvin ja ymmärsi leikin idean heti. Toisena tutustumisleikkinä leikimme tunnistusleikkiä. Tarkoituksena oli tuntomerkkien perusteella tunnistaa se, kenellä oli päällään punainen paita tai raidalliset sukat. HavaitSIMME, että koska Marjo oli lapsille tuttu, hänen nimensä oli helppo mainita tunnistusleikin yhteydessä. Hannan kohdalla lapset eivät maininneet nimeä, he vain osoittivat kohti. Viimeisenä leikimme tykkäämisleikkiä, jolloin jokainen sai vielä kertoa oman nimensä ja asian mistä pitää. Jokaisen piti muistaa mitä vieressä istuva oli sanonut ja toistaa se. Lapset muistivat mainitut asiat hyvin. Tästä pystyimme pääättelemään, että he olivat leikkien aikana oppineet ryhmään osallistuneiden nimet hyvin. Toisaalta lapset tiesivät toisensa ja Marjon jo ennestään, joten nimien muistaminen oli suhteellisen helppoa. Lapset maltoivat kuunnella annettuja ohjeita ja toisiaan hyvin. Ennen lorupussia keksimme yhdessä ryhmällemme nimen. Eräs lapsista ehdotti Sammakot-nimeä. Nimi sopi kaikille. Matkimme yhdessä lasten kanssa sammakoita loikkien ja kurnuttaen. Emme huomanneet, että lapset olisivat turhautuneet ensimmäisen tuokion aikana. Tuokio kesti yhteensä 35 minuuttia.

Vertasimme havaintojamme Aallon turvallisuusasteikkoon, jonka mukaan pienryhmämme turvallisuus oli asteessa T2. Aallon mukaan tällä asteella ryhmän jäsenet ovat epävarmoja siitä, miten muut jäsenet suhtautuvat toistensa itseilmaisuuksiin ja he voivat kokea turvattomuutta sekä pelkoa. Havainnoinnissa tuli ilmi, että lapset olivat hieman

arkoja ja jännittivät tilannetta. He eivät uskaltaneet sanoa ääneen mitä ajattelivat tai jos olisivat halunneet kysyä jotain. Ryhmä ei kuitenkaan lähtenyt liikkeelle asteesta T1, koska ryhmän jäsenet tiesivät ja tunsivat jo toisensa. Asteella T1 ryhmän jäsenet pelkäävät toisiaan. (Aalto 2000: 22.)

8.2.2 Toinen tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmä toimii

Toinen tuokiomme oli päiväkodin pihalla. Pihalla oli hyvät mahdollisuudet erilaisille peleille ja leikeille. Tuokiomme pidettiin sellaiseen aikaan, jolloin muiden ryhmien lapset olivat vielä sisällä ja kasvattajat tiesivät pihan olevan meidän käytössämme. Pihalla oli paljon erilaisia virikkeitä, mitkä kiinnostivat lapsia. Ohjauksessa tulikin huomioida miten saa pidettyä lasten mielenkiinnon suunnitellussa ohjelmassa. Tämän tuokion tavoitteena oli ylläpitää ryhmäytymisprosessia, harjoitella karkeamotorisia taitoja ja nauttia liikunnan ilosta.

Aloitimme tuokiomme lorupussilla, jonka jälkeen leikimme ryhmäytymisleikkiä. Ase- tuimme seisomaan ympyrään. Jokainen sai vuorollaan potkaista palloa toiselle samalla kertoen oman nimensä ja asian mistä pitää. Leikin tarkoituksena oli pitää ryhmäytymisprosessia yllä. Seuraavaksi leikimme halaushippaa. Halaushipassa kiinnijääneen voi pelastaa vain halaamalla. On tärkeää ottaa huomioon voiko tätä leikkiä tässä vaiheessa ryhmän muodostumista. Koimme, että lapset olivat valmiita leikkimään leikkiä, jossa toista täytyy koskettaa. Yksi lapsista pelasti aktiivisesti kiinnijääneitä, muita lapsia meidän piti muistuttaa muiden huomioimisesta. Huomasimme, että eräs lapsi ei halunnut halata muita, mutta lasta itseään sai halata. Sama lapsi oli ryhmätuokion aikana huonolla tuulella. Lapsi ei halunnut osallistua ryhmän toimintaan, vaan olisi halunnut tehdä pelkästään häntä kiinnostavia asioita, kuten keinua. Normaalisti pienryhmätuokioissa lasten kanssa on vain yksi ohjaaja, jolloin hän ei voi täysin irtautua ryhmätilanteesta ja huomioida ainoastaan yhtä lasta. Meitä oli tilanteessa kuitenkin kaksi, joten toinen meistä pystyi houkuttelemaan lapsen takaisin toimintaan. Tilanteesta pystyimme päättämään, että ryhmämme oli kuohuntavaiheessa, jolloin ohjaajan ryhmänjohtamistaitoja testataan (Jauhiainen – Eskola 1994: 93 ja Niemistö 2004: 161).

Hippaleikin aikana ulos tuli toinen pienryhmä. Pienryhmän kasvattaja ei huomionnut toimintaamme, jolloin hänen ryhmänsä lapset tulivat keskeyttämään leikkimme. Jouduimme itse ohjeistamaan vieraita lapsia poistumaan leikkialueeltamme. Tämän jälkeen lapset valitsivat viimeiseksi leikiksi peili-leikin. Leikin aikana syntyi ristiriitatilantei-

ta, jossa lapset tarvitsivat tukeamme. Pienryhmäämme osallistui tällä kertaa kolme poikaa ja yksi tyttö. Osa lapsista oli tuokion aikana energisiä ja keskittyminen oli vaikeaa, joka alkoi näkyä myös temperamentiltaan rauhallisemmissa lapsissa. Lapset alkoivat välillä hyppiä kuin sammakot puhuen samalla ryhmästämme, vaikka emme tätä olleet ohjeistaneet. Tästä pystyimme päättämään, että lapset olivat sisäistäneet pienryhmämme. Tuokiomme kesti 35 minuuttia, jonka koimme riittävän pitkäksi tuokioksi.

Havaintomme perusteella pienryhmämme oli Aallon turvallisuusasteikolla T3. Asteella T3 ryhmä on perusturvallinen ja itsensä ilmaisu on varovaista. (Aalto 2000: 22.) Havainnoinnissa näkyi, että ryhmän jäsenet uskalsivat jo näyttää tunteitaan ja kertoa mielipiteitään.

8.2.3 Kolmas tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmän vahvistaminen

Kolmannella kerralla pienryhmämme tilana oli ateljee. Tämänkertaiseen pienryhmä-tuokioomme osallistui neljä lasta. Tuokion tavoitteena oli ryhmähengen sekä lasten hienomotoristen taitojen vahvistaminen. Tarkoituksena oli piirtää kaverista kuva. Lapset asettuivat pöydän ääreen niin, että heillä oli hyvä näköyhteys siihen kaveriin, joka piti piirtää. Ateljee oli oiva tila askartelulle ja rauhalliselle ryhmätuokiolle. Se sijaitsi varaston vieressä, jossa oli esillä paljon mielenkiintoisia tavaroita. Lapset istuivat pyörivissä tuoleissa, jotka meidän tuli huomioida lasten turvallisuuden kannalta. Varaston tavarat sekä pyörivät tuolit eivät kuitenkaan estäneet lasten keskittymistä ohjeistukseemme.

Lorupussin jälkeen leikimme ryhmäytymisleikkiä, jonka jälkeen lapset pääsivät piirtämään. Lapset muistivat hyvin ohjeistuksen jälkeen kenet heidän piti piirtää. Eräs lapsista ilmoitti heti tuokion alussa, ettei hän osaa piirtää. Vahvistimme lapsen kokemusta omista taidoistaan kannustavilla lauseilla, eikä yksikään lapsi tarttunut lapsen itseensä kohdistuvaan negatiiviseen kommenttiin. Positiivisella vahvistamisella saimme kaikki lapset innostumaan piirtämisestä. Lasten osallisuuden huomioimme niin, että jokainen lapsi sai itse valita mitä välineitä haluaa piirustukseensa käyttää. Vaihtoehtoina olivat puuvärit, vahaliidut ja tussit. Havaitsimme, että melkein kaikki lapsista hallitsivat kynäotteen, vain joidenkin lasten otetta korjasimme. Kynän jälki ei venynyt yhdelläkään lapsella paperin ulkopuolelle. Tukemme avulla lapsi pystyi toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Toisen huomioimista vahvistimme niin, että muistutimme lasta tarkistamaan kaverin paidan tai hiusten värin. Välillä tarkistimme yhdessä lasten kanssa toistemme

silmien värin. Piirtämisen aikana lapset keskustelivat keskenään ja huomioivat toistensa töitä positiivisilla kommentteilla.

Ryhmän vuorovaikutus oli toimivaa. Piirtämisen jälkeen lapsilla oli mahdollisuus esitellä toisilleen piirtämänsä kuvat. Kaikki halusivat näyttää kuvat muille ryhmän jäsenille. Yksikään lapsi ei kommentoinut omakuvaansa negatiivisesti, vaan kaikilla oli paljon positiivisia asioita sanottavanaan. Lapset saivat teoksensa valmiiksi melko nopeasti, kiireen tuntua ei kuitenkaan missään vaiheessa syntynyt. Esittelyn jälkeen tuokion viimeiseksi otimme lorupussin. Lapset ymmärsivät jo ilman erillistä sanomista, että tuokiomme oli päättynyt. He alkoivat leikkiä tuoleilla sekä laskivat kertaalleen tilassa olleesta pienestä liukumäestä. Tuokiomme kesti 30 minuuttia.

Havaintojamme verraten Aallon turvallisuusasteikkoon, pienryhmämme oli jo asteessa T4. Tällä asteella ryhmä on luottavainen, jolloin yksilö saa ilmaista itseään ilman negatiivissävyyisiä kommentteja. (Aalto 2000: 22.) Havainnoinnin avulla selvisi, että ryhmän jäsenet osasivat antaa positiivista palautetta esimerkin avulla.

8.2.4 Neljäs tuokio ja sen havainnointi – Musiikkituokio

Neljäs kertamme oli suunniteltu musiikkituokiolle. Tilana oli yhden päiväkotiryhmän lepohuone. Tila oli seesteinen ja hyvä valinta musiikkituokiolle. Lattialla oli paljon tilaa eikä tila ollut ahdas. Tällä kertaa tuokiossamme oli paikalla vain kaksi lasta, tämä teki tuokiosta melko aikuisjohtoisen. Olimme ennen tuokion alkua varanneet lapsille erilaisia soittimia, muun muassa rytmikapuloita, marakasseja, rytmimunia, triangeleita ja kulkusia. Annoimme lapsille mahdollisuuden vaihdella soittimia mielensä mukaan, laulujen välissä.

Aloitimme tuokion lorupussilla. Tuokiomme tavoitteena oli itsensä ilmaisu musiikin avulla sekä kielellisen ilmaisun tukeminen perinteisten lastenlaulujen, muun muassa Oravan pesä–laulun ja Pienen pieni veturi–laulun avulla. Lauloimme lauluja ja rytmitimme sitä soittimilla. Ryhmätoimintaa oli vaikea ylläpitää vain kahden lapsen ollessa paikalla. Toinen lapsista osallistui toimintaan vain silloin kun häntä siihen useasti kannustettiin. Hän oli vastahakoinen toiminnan suhteen, vaikka laulettu laulut olivat hänelle tuttuja. Ryhmämme toiminta keskeytyi muutaman kerran, koska viereisessä huoneessa olevat suuryhmän lapset ja kasvattajat avasivat lepohuoneen ovea. Pienryhmän hyvän toiminnan ja lapsen lähikehityksen vyöhykkeen kannalta on tärkeää, että toiminta on häi-

riötöntä. Tuokio kesti 25 minuuttia. Lasten mielenkiinto tuokiota kohtaan väheni loppua kohden, koska ulkoilu houkutteli lapsia enemmän. Havainnoinnissa tuli esille, että ryhmä oli samalla kehitystasolla kuin edelliselläkin kerralla, eli asteella T4 Aallon turvallisuusasteikkoon verraten (Aalto 2000: 22).

8.2.5 Viides tuokio ja sen havainnointi – Kehysten askartelu

Viidennellä kerralla käytössämme oli jälleen ateljee. Liitimme tämän tuokion askartelun kolmannen tuokion askarteluun. Asetuimme kaikki pöydän ympärille istumaan. Tuokion tavoitteena oli ryhmän turvallisuuden tunteen ylläpitäminen sekä luovuuden ja hienomotoristen taitojen kehittäminen. Pienryhmämme toiminnassa oli toimivan yhteistyön suoritusvaiheen (performing) piirteitä ja lapset toimivat hyvässä vuorovaikutuksessa (Niemistö 2004: 161 ja Pennington 2005: 73).

Aloitimme tuokion lorupussilla, jonka jälkeen leikimme ryhmäytymisleikkiä. Leikissä jokainen lapsi sanoi vuorollaan jotain positiivista vierellään istuvasta lapsesta. Yksi lapsista ei halunnut aluksi sanoa mitään positiivista, mutta toisen lapsen aloittaessa leikin, sanoivat kaikki lapset hänen perässään. Ensimmäisen kehuessa viereisen tossuja kehuivat lähes kaikki lapset toistensa tossuja. Leikin päätyttyä lapset jatkoivat toistensa kehumista laajentaen kehut muihinkin asioihin kuin tossuihin. Kolmannen pienryhmä-tuokion aikana lapset olivat piirtäneet kuvan toisesta lapsesta. Tällä kertaa he pääsivät tekemään kehykset kuvalleen. Kuvio 2 sivulla 37 esittää lasten valmiita tuotoksia. Yhden lapsen ollessa tällä kertaa pois, neljä muuta lasta tekivät yhdessä poissa olevalle lapselle kehykset, jolloin kaikki saivat oman kehyksen kuvalleen. Olimme leikanneet paksusta pahvista valmiiksi kehykset ja pöydällä oli lapsia varten esillä koristeet sekä liimat. Kehyksiä tehdessään lapset kehuivat toistensa töitä. Lapset keskustelivat koko tuokion ajan rauhallisesti ja antoivat puheenvuorot toisille. Lapsia muistutettiin siitä, että ensi kerralla on Sammakot-ryhmän viimeinen tuokio, näin ryhmän lopettamisprosessi pääsi käyntiin. Ohjaajina valmistauduimme ryhmän päätösvaiheeseen (adjourning), jolloin ryhmän toiminta loppuu (Niemistö 2004: 161 ja Pennington 2005: 73).

Lapset osasivat neuvoa toisiaan ja keskustella muun muassa siitä, että laittavatko he liiman kehyksiin vai ensin koristeeseen. Tila toimi erinomaisesti askartelussa. Osalla lapsista kehykset valmistuivat nopeammin kuin toisilla. Odottaessa muita osa lapsista kiinnostui varastossa olleista tavaroista ja he menivätkin tutkimaan niitä. Sanallisella ohjauksella lapset kuitenkin palasivat paikalleen ja jaksoivat odottaa loppuun asti.

Tuokion tunnelma oli rauhallinen. Loppua kohden lapset eivät jaksaneet keskittyä aktiivisesti ja ohjeiden kuuntelu oli haastavaa. Päiväkodin kasvattajan tullessa katsomaan lapsia, kertoivat lapset rohkeasti hänelle mitä he tekivät. Tuokio kesti 45 minuuttia ja päättyi lorupussiin.

Vertasimme havaintojamme Aallon turvallisuusasteikkoon, jonka mukaan pienryhmämme turvallisuus oli asteessa T5. Turvallisuusasteella T5 ryhmän jäsenten mielipiteet ja tunteet hyväksytään niitä väheksymättä. Ryhmän jäsenet uskaltavat ilmaista mielipiteitään sekä tunteitaan. (Aalto 2000: 23.) Havainnoinnissa kävi ilmi, että ryhmä toimi tasapainoisesti ja lasten ehdoilla. Lapset loivat turvallisen tunnelman, mikä näkyi yhteistoiminnan sujumisella. Jokainen lapsi halusi auttaa poissaolevan lapsen kehysten tekemisessä.



Kuvio 2. Lapset piirsivät toisistaan kuvan ja askartelivat omalle kuvalleen kehyksen (Kuva: Marjo Kulppi)

8.2.6 Kuudes tuokio ja sen havainnointi – Sammakot-ryhmän lopetus

Viimeinen tuokio pidettiin jälleen lepohuoneessa ja kaikki lapset olivat paikalla. Emme olleet juurikaan suunnitelleet tarkkaa ohjelmaa viimeiselle kerralle, vaan annoimme lasten valita vapaasti ne leikit mitä leikimme. Lorupussi oli kuitenkin käytössämme aloittaessamme sekä lopettaessamme tuokion. Lorupussin jälkeen leikimme väri-leikkiä. Istuuduimme lattialle ympyrään, jolloin kaikki näkivät toisensa. Ohjeistimme sanallisesti ja näytimme konkreettisesti lapsille miten leikkiä leikitään. Väri-leikissä sanoimme jonkin värin tai kuvion, joka oli jonkun ryhmän jäsenen vaatteessa. Kun lapsi huomasi värin tai kuvion, tuli hänen koskettaa sitä kohtaa. Lähes kaikki lapset huomasivat asiat toisten vaatteissa, mutta yksi lapsi huomioi ainoastaan omat vaatteensa. Hän ei katsonut muiden vaatteita lainkaan, vaan ainoastaan omiaan. Lapsi alkoi katsoa toisten vaatteita vasta, kun leikin ohjeista muistutettiin useamman kerran koko ryhmää. Leikimme myös lasten ehdottamaa Faaraon kissa-laululeikkiä ja Vanha kissa nukkuu-laululeikkiä. Lapset olivat tutuista leikeistä innoissaan.

Ensimmäiseen kertaan verraten lapset uskalsivat tulla istumaan myös Hannan viereen. Kaverista ei tarvinnut hakea enää niin paljon turvaa, koska me olimme heille jo tuttuja. Tämän leikin jälkeen leikimme lasten valitsemia leikkejä. Kaikki leikit eivät olleet meille tuttuja ja näin lapset pääsivät opettamaan myös meitä. Yksi lapsi ei osallistunut kaikkiin leikkeihin kehotuksistamme huolimatta ja hän jäi ryhmätoiminnasta hieman syrjään, mutta tämä ei kuitenkaan näkynyt muiden lasten käytöksessä. Leikkien jälkeen lapsille ojennettiin valmiit omakuvat. Pidimme ryhmäytymistä yllä siten, että lapset saivat arvaata kunkin kuvan kohdalla ketä se esittää. Kaikki arvaukset menivät oikein. Yhdellä lapsella ei ollut piirrettyä kuvaa, koska hän oli ollut pois silloin, kun kuvia piirrettiin. Hänen kehykseensä oli liimattu tulostettu kuva hänestä. Kaikki lapset olivat innoissaan kuvista ja kehyksistä. Vuoron perään he kehuivat iloisesti toistensa töitä. Kukaan ei sanonut mitään negatiivista kenenkään työstä.

Kertasimme lasten kanssa mitä olimme tehneet pienryhmätuokioilla ja mikä oli ollut heidän mielestään mielekkäintä. Myös me kerroimme omasta mielestämme tuokioiden parhaat hetket. Lopuksi kerroimme lapsille, että tämä oli viimeinen Sammakoiden pienryhmätuokio ja halasimme jokainen toisiamme halauspiirissä. Halauspiirissä kaikki seisovat ympyrässä, jolloin yksi lähtee halaamaan seuraavia piirissä seisovia, kunnes palaa omalle paikalleen. Seuraava piirissä seisova tulee heti perässä. Näin kaikki halaavat toisiaan.

Tilana lepo huone oli hyvä. Lattialle mahtui istumaan ja huoneessa mahtui leikkimään rauhallisia leikkejä. Tämä tuokio oli toiminnaltaan erittäin rauhallinen mikä näkyikin yhden lapsen levottomuutena. Levottomuus tarttui muihinkin lapsiin, mutta loppujen lopuksi lapset jaksoivat kuitenkin keskittyä tuokion päättymiseen asti. Lapset keskustelivat mitä haluaisivat tehdä pihalla ja kävivät välillä kurkkimassa ikkunasta ulos. Tämän perusteella voimme todeta, että lapset olisivat leikkineet ja viihtyneet ulkona mielellään. Tuokio kesti 25 minuuttia ja huomasimme, että lapset todella kaipaivat ulos leikkimään. Pitempi tuokio ei olisi ollut mielekäs kenellekään. Havaintojemme pohjalta viimeinen pienryhmätuokio jäi turvallisuusasteelle T5, millä asteella edellisenkin pienryhmätuokio oli (Aalto 2000: 23).

9 Arviointi ja johtopäätökset

Tässä luvussa arvioimme tutkimuksemme tuloksia ja esittelemme johtopäätökset. Varhaiskasvattajille suunnatun kyselyn toisessa teemassa oli viisi väitettä, joiden perusteella he muodostavat pienryhmiä. Koska kyselylomakkeen ensimmäisen teeman väitteet olivat niin sanottuja suljettuja kysymyksiä, emme voi tietää muodostavatko varhaiskasvattajat pienryhmiä jollain muilla perusteilla. Kuten kappaleessa 7.2 Kyselylomakkeen vastaukset olemme avanneet, lähes kaikki varhaiskasvattajat muodostavat pienryhmän lasten iän, motoristen ja sosiaalisten taitojen perusteella. He myös laittavat suomea toisena kielenään puhuvat lapset samaan pienryhmään. Kyselyssä kävi ilmi, että varhaiskasvattajat ohjaavat viikon aikana pienryhmiä parhaimmillaan 10 kertaa ja pienryhmän muodostamisperusteita on useita. Tästä voimme päätellä, että lapset toimivat viikon aikana useammassa kuin yhdessä pienryhmässä. Jos lapsilla on mahdollisuus toimia viikon aikana useammassa erilaisin perustein muodostetuissa pienryhmissä, he voivat saada niistä monenlaisia oppimiskokemuksia. Näin ollen voimme myös olettaa, että lähikehityksen vyöhyke toteutuu lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Ensimmäisessä teemassa väitimme, että pienryhmän muodostamisen perusteena ovat sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Väitteen vastausten luotettavuutta heikentää sen epätarkka muotoilu. Väitteen voi ymmärtää kahdella tavalla. Varhaiskasvattajat voivat muodostavaa pienryhmän joko niin, että kaikki lapset, joilla on haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä, ovat samassa pienryhmässä. Toinen vaihtoehto on se, että lapset, joilla on haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä jakaantuvat eri pienryhmiin.

Toisessa kyselyn teemassa varhaiskasvattajien vastaukset hajaantuivat kyselylomakkeen kaikkiin asteikkoihin. Hajaantuneiden vastausten pohjalta voimme todeta, että tutkimuspäiväkodin varhaiskasvattajien näkemykset pienryhmän muodostamisen ja toiminnan haasteista poikkeavat toisistaan. Vastauksista kävi ilmi, että useita vuosia päiväkodissa töissä olleet varhaiskasvattajat eivät kokeneet minkäänlaisia haasteita pienryhmän muodostamisessa eivätkä sen toiminnassa. Tämä sai meidät pohtimaan sitä, että reflektoivatko varhaiskasvattajat työtään tarpeeksi niin henkilökohtaisesti kuin yhdessä kasvattajatiimin kanssa. Varhaiskasvatustyön haasteet muuttuvat kuitenkin jatkuvasti ja toimintatapoja tulisi osata muokata niiden mukaisesti.

Varhaiskasvattajista osa oli sitä mieltä, että pienryhmien muodostamista haastavampaa on pienryhmien toiminta, esimerkiksi lasten ryhmäytyminen ja yhteistoiminnallisuus. Pienryhmätoimintamme pohjalta voimme todeta, että ryhmän turvallisuuden kannalta nämä asiat ovat kuitenkin tärkeimpiä. Turvallisen ryhmän saavuttamiseksi ohjaajan tulee tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa ja ylläpitää ryhmäytymistä erilaisten ryhmäleikkien avulla. Ryhmän jäsenten luottamus toisiinsa kasvattaa ryhmän turvallisuutta. Tämän vuoksi kasvattajan on tuettava luottamuksen kasvua, koska se on oleellinen osa ryhmäprosessia. (Aalto 2000: 73.) Vaikka päiväkodin lapset tunnistavat toisensa, se ei tarkoita sitä, että muodostettu pienryhmä olisi heti turvallinen. Turvallisuuden tunteen luomiseen on annettava aikaa ja ohjaajan tulee ylläpitää ryhmäytymistä toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Mielestämme turvallinen ryhmä auttaa lasta ja aikuista toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä ja se tukee lasta kaikessa oppimisessa turvallisessa ympäristössä. Jos pienryhmiä muodostettaessa otettaisiin huomioon lasten kehitystaso ja lähikehityksen vyöhyke lasten kehityksen tukena sekä se, että pienryhmä olisi läpileikkaus suuryhmän lapsista (Hohmann – Banet – Weikart 1993: 71), itse toimintaa ei välttämättä koettaisi niin haastavana.

Varhaiskasvattajat myös kokivat, että suuryhmän kasvattajatiimillä on erilaiset tavoitteet pienryhmätoiminnassa. Varhaiskasvattajien tulisi yhdessä sopia tiimin yhteiset sekä pienryhmien tavoitteet ja pitää sovituista asioista kiinni. Kun tiimin yhteistyö on vuorovaikutuksellista, ryhmän ilmapiiri on lapsen kasvulle ja kehitykselle suotuisa. Yhteistyössä toimiessaan tiimi varmistaa sen, että asetetut tavoitteet toteutuvat. (Opas 2013: 143.)

Päiväkodin sisätilat, joissa pienryhmien on tarkoitus toimia, koettiin liian pieniksi. Varhaiskasvattajat pitivät toiminnan haasteena myös pienryhmän liian suurta lapsimäärää. Haasteeksi osoittautuivat lisäksi varhaiskasvattajien poissaolot, jonka seurauksena ryhmässä ei ole riittävän useaa kasvattajaa. Näin pienryhmätuokioita on vaikea toteuttaa. Näihin haasteisiin emme kuitenkaan voineet vastata pienryhmätoiminnallamme. Suuryhmien varhaiskasvattajien välinen yhteistyö niin omassa ryhmässä kuin suuryhmien välillä antavat hyviä mahdollisuuksia järjestää pienempiä pienryhmiä. Yhteistyön avulla varhaiskasvattaja voi irtautua suuryhmätyöskentelystä työskentelemään esimerkiksi neljän lapsen kanssa, jolloin pieniä sisätiloja on helppo hyödyntää. Päiväkodin tilojen monipuolisella hyödyntämisellä voidaan vaikuttaa lasten ja varhaiskasvattajien väliseen vuorovaikutukseen sekä pienryhmätoimintaan (Stakes 2005: 18).

Kyselylomaketta laatiessamme oletimme varhaiskasvattajien tuntevan lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa. Tämänkin osalta vastaukset hajaantuivat. Voimme siten todeta, etteivät varhaiskasvattajat välttämättä ymmärrä lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa, sen soveltamista käytäntöön eikä sen tärkeyttä lapsen kasvussa ja kehityksessä. Lähikehityksen vyöhyke ei näy päiväkodin pienryhmätoiminnassa kaikkien kasvattajien osalta.

Pienryhmätuokioiden suunnittelussa sekä toiminnassa otimme huomioon lasten ikä-tasoisien kehityksen ja lasten omat varhaiskasvatussuunnitelmat. Lapsella on paremmat mahdollisuudet kehittää identiteettiään sitä mukaa mitä turvallisemmaksi ryhmä muuttuu (Aalto 2000: 15, 21–22). Turvallisessa ryhmässä lapsi uskaltaa kokeilla uusia asioita eikä pelkää epäonnistumista. Tämä tukee lapsen kehitystä kuten tunne-elämän taitoja sekä motorista kehitystä. Pienryhmämme turvallisuus muuttui ryhmän kehityttyä, mikä tuki edellä mainittuja taitoja. Lapset huomioivat toisensa ja oppivat antamaan positiivista palautetta toistensa toiminnasta aikuisen tuella. Tuokion aluksi osa lapsista sanoivat, etteivät he osaa tehdä pyydettyjä asioita. He uskalsivat kuitenkin kokeilla muun muassa piirtämistä, soittamista ja erilaisia karkeamotorisia taitoja.

Ryhmän kehitysprosessi näkyy selkeämmin ryhmällä, jolla on useampia toimintatuokioita. Bruce Tuckmanin mallin mukaisia ryhmän kehitysvaiheita ei näkynyt selkeästi ryhmässämme, koska tuokiota oli ainoastaan kuusi. Jokaisella ryhmällä on oma rytminsä, joka ei välttämättä noudata ryhmän kehitysvaiheita (Niemistö 2004: 162). Emme usko, että ryhmän kehitysvaiheet tulevat lasten ryhmissä samalla tavalla esille kuin nuorten tai aikuisten ryhmissä. Lasten pienryhmätoiminta päiväkodissa on enemmän aikuisjohtoista, eivätkä he samaistu ryhmään samalla tavalla kuin nuoret ja aikuiset. Tämä voi johtua siitä, että pienryhmän lapset eivät välttämättä ole aina paikalla tuokioissa. Työn edetessä huomasimme, että Aallon turvallisuusasteet tulivat lyhytkestoisessa pienryhmässämme selkeämmin esille kuin Tuckmanin ryhmän kehitysvaiheet. Turvallisuusasteet soveltuivat näin paremmin ryhmämme kehitysprosessin arvioimiseen.

Osaava kasvattaja osaa hyödyntää lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa pienryhmiä muodostaessaan, jolloin pienryhmän lapset eivät ole osaamistasoltaan tasavertaisia (Hännikäinen – Rasku-Puttonen 2001: 166–168). Muun muassa tätä teoriaa käyttäen muodostimme pienryhmämme, jossa oli niin kutsuttuja tukilapsia näyttämässä mallia esimerkiksi sosiaalisten taitojen oppimisessa. Myös me toimimme aikuisena tukena lasten oppimisessa. Käytännössä tämä näkyi toiminnassa vain muutamissa tilanteissa

selkeästi, mutta lähikehityksen vyöhyke on läsnä tästä huolimatta kaikessa toiminnassa. Selkeitä tilanteita, jossa aikuisen tuella oli ratkaiseva rooli, oli muun muassa kynäotteiden harjoittamisessa ja positiivisen palautteen antamisessa. Aikuisena autoimme lapsia alkuun siinä miten positiivista palautetta voi antaa. Ohjaajina kykenimme huomiomaan jokaisen lapsen yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Tämän avulla tuimme lapsen kehitystä ja oppimista, joka johtaa identiteetin kehitykseen (Brédikyté 2011: 34–38).

Tutkimuksemme tuloksia ei voi suoraan verrata toiseen pienryhmään, koska ryhmäkäyttäytyminen on erilaista tilanteesta riippuen. Jokainen lapsi on yksilö ja kokee asiat eri tavoin. Sama lapsi voi ottaa eri roolin erilaisissa ryhmissä. Pienryhmät myös muodostuvat eri tavoin, johon vaikuttaa ryhmänohjaus.

10 Pohdinta

Mahdollisimman sujuvaan toimintaan tarvitsimme hyvää ja joustavaa yhteistyötä tutkimuspäiväkotimme varhaiskasvattajien kanssa. Heidän panoksensa pienryhmätoiminnan haasteiden nimeämisessä sekä pienryhmämme kokoamisessa oli tärkeää. Varhaiskasvattajat tukivat työmme edistymistä, auttoivat tilojen varaamisessa sekä huomioivat Sammakot-ryhmämme toiminnan muussa päiväkodin toiminnassa. He olivat valmiita kehittämään omaa toimintaansa ja kiinnostuneita tutkimuksestamme. Myös päiväkodin johtaja oli valmis yhteistyöhön. Hän oli kanssamme samaa mieltä siitä, että pienryhmän muodostamisen ja sen toiminnan tutkiminen on tärkeää eikä sitä ole tutkittu tarpeeksi.

Kysyimme työskentelystämme palautetta päiväkodin kahden suurryhmän kasvattajilta, joiden kanssa teimme tiivistä yhteistyötä. Varhaiskasvattajat kokivat, että pienryhmätyöskentelyyn kaivataan uusia näkökulmia. He jäivätkin pohtimaan, jos he kokeilisivat muodostaa samalla tavoin pienryhmiä, kuten me teimme eli kokoamalla pienryhmä kahden eri suurryhmän lapsista. Varhaiskasvattajat totesivat, että yhteistyömme oli tuloksellista, avointa, säännöllistä sekä innovatiivista. Varhaiskasvattajat kertoivat palautteessaan, että tunnistimme varhaiskasvatuksen kehityshaasteita, joista haimme lisätietoa käytännön kautta. Varhaiskasvattajien mielestä työotteessamme näkyi ammatillinen kasvu.

Pienryhmätoimintaa on kaikissa tuntemissamme päiväkodeissa. Tutkimuspäiväkodin johtaja sanoi, että pienryhmätoiminta on kasvussa varhaiskasvatuksessa ja näin ollen onkin päiväkodin arjessa suuressa roolissa. Lapsiryhmät ovat suuria, eivätkä ne täten tue aina kaikkien lasten kasvua ja kehitystä. Opinnäytetyömme aihe onkin nykypäivän varhaiskasvatuksessa tärkeä ja ajankohtainen. Ryhmän käyttäytymistä on tutkittu, mutta se ei ole näkyvästi mukana päiväkodin arjessa. Sen sijaan pienryhmätoiminta on jäänyt vähälle tutkimukselle, minkä vuoksi aihe kiinnosti meitä. Lähikehityksen vyöhyke olisi hyvä huomioida pienryhmien muodostamisvaiheessa. Kuten Milda Brédikytékin sanoo, Suomessa varhaiskasvattajat eivät osaa käyttää lähikehityksen vyöhykettä lapsen leikissä ja kehityksen tukena (Brédikyté 2011: 18–19). Tämän vuoksi koemme, että tätä aihetta on hyvä nostaa varhaiskasvattajien ammatillisen keskustelun puheenaiheeksi.

Tutkimuksen alussa koimme kyselyn olevan paras vaihtoehto selvittämään, millaisia haasteita kasvattajat kokevat pienryhmien muodostamisessa. Huomasimme kuitenkin tutkimuksen edetessä, että haastattelu kyselylomakkeen sijaan olisi ollut vastausten kannalta kattavampi ja luotettavampi. Myös lomakkeen kysymyksiä olisimme voineet muotoilla paremmin niin, että ne olisivat olleet yksiselitteisempiä ja niihin kaikkiin olisi voinut vastata toiminnallisella osuudella. Myös pienryhmätuokioiden havainnointilomakkeeseen olisimme voineet liittää kysymyksiä ryhmän turvallisuusasteista. Jatkotutkimusta ajatellen teoreettista viitekehystä voisi laajentaa muun muassa osallisuuden sekä dialogisuuden teorioilla, jotka ovat tärkeitä elementtejä vuorovaikutustilanteissa sekä lähikehityksen vyöhykkeen tarkastelussa. Jos olisimme käsitelleet tutkimuksemme enemmän ohjaajan roolia pienryhmätoiminnassa, ohjauksen objektiivisessa tarkastelussa olisi täytynyt käyttää ulkopuolista tarkkailijaa tai vaihtoehtoisesti tuokiota olisi pitänyt videokuvata. Tutkimusta olisi mahdollista jatkaa yksilöllisemmälle tasolle: miten uusi lapsi pääsee ryhmään sisään, miten muut vastaanottavat hänet, minkä roolin hän saa ryhmän sisällä ja miten hän itse pystyy vaikuttamaan siihen. Jos aikaa olisi, samaa ryhmää voisi tutkia esimerkiksi noin vuoden verran. Näin pääsisi syvemmälle ryhmän kehityksen tai sen rakenteen tutkimisessa. Saman tutkimuksen voisi toteuttaa useassa eri päiväkodissa samanaikaisesti käyttäen samoja lomakkeita. Niitä voisi tarvittaessa muokata omaan tutkimukseen sopivaksi.

Tutkimuspäiväkodissa vieraillessamme ja opinnäytetyötä tehdessämme huomasimme, että toisten ihmisten huomioon ottaminen ja toiminnan kunnioittaminen ei näkynyt kaikissa arkisissa tilanteissa. Pienryhmää ohjatessamme jouduimme tilanteisiin, missä varhaiskasvattaja ei huomionnut toimintaamme lasten kanssa. Tuokiomme keskeytettiin varhaiskasvattajien toimesta useilla eri kerroilla. Esimerkiksi musiikkituokion aikana varhaiskasvattaja keskeytti tuokiomme avaamalla huoneen oven, jonka jälkeen suurryhmän lapset tekivät samoin. Varhaiskasvattajat ovat lasten esimerkkejä jokaisessa kanssakäymisessä, vaikka sitä ei aina tiedostaisikaan. Kun lapsille opetetaan hyviä tapoja ja toisten huomioimista, tulisi kasvattajien myös itse huomioida tämä omassa käyttäytymisessään. Jotta varhaiskasvatus olisi mahdollisimman laadukasta ja tasaverstaista kaikkia lapsia kohtaan, kasvattajien tulisi huomioida ja kunnioittaa kaikkia talon lapsia sekä jokaisen varhaiskasvattajan työtä.

Pohdimme myös, voiko päiväkodeissa esiintyvä kiusaaminen johtua ryhmien ryhmäytymisen eli turvallisuuden puutteesta. Temperamentiltaan ujo ja hiljainen lapsi saattaa tuntea jäävänsä helposti ryhmän ulkopuolelle ilman aikuisen tukea. Mannerheimin Las-

tensuojeluliiton mukaan kiusaamista ei aina tunnisteta, koska se on päiväkodeissa päivittäistä. Pienet lapset vasta opettelevat vuorovaikutustaitoja eivätkä he pysty tunnistamaan niitä elementtejä jotka liittyvät kiusaamiseen. Sosiaalinen syrjäytyminen voi alkaa jo päiväkodissa, jos kiusaaminen jatkuu pitkään. Kasvattajat voivat ehkäistä kiusaamista vaikuttamalla pien- ja suurryhmien toimintaan lasten vuorovaikutustaitoja vahvistamalla sekä ryhmän turvallisuuden tunnetta ylläpitämällä. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto n.d.)

Opinnäytetyömme ansiosta varhaiskasvattajat saavat uusia näkökulmia pienryhmätoimintaan. Näin he voivat kehittää omia työtapojaan. Toivommekin, että varhaiskasvattajien ammatillisessa keskustelussa nousee esille lisäksi pienryhmätoiminta, pienryhmien muodostaminen ja sen hyödyntäminen. Opinnäytetyömme voi olla varhaiskasvattajien ammatillisen kasvun tukena siinä miten pienryhmien muodostaminen vaikuttaa pienryhmätoimintaan ja kuinka pienryhmätoiminnalla voidaan edesauttaa lapsen ikätasoista kehittymistä ja lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämistä.

Sosionomi osaa työssään havainnoida ja arvioida lapsen tarpeita niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä. Hän osaa myös tukea ja ohjata lapsia kasvun, kehityksen sekä oppimisen eri vaiheissa samalla huomioiden erityisen tuen tarpeet. Sosionomi osaa reflektoida työtään ja ymmärtää sen tärkeyden työtä tehdessään. (Sosiaaliportti 2011.) Opinnäytetyöprosessin aikana opimme refleктоimaan omaa työtämme, koska arvioimme omaa toimintaamme yhteisen keskustelun kautta koko prosessin ajan. Prosessin alussa työn rajaaminen oli vaikeaa, emmekä kyenneet hahmottamaan sen kokonaisuutta. Työn edetessä hahmottaminen tarkentui, mutta jouduimme muistuttamaan siitä itseämme useasti. Tutkimuspäiväkodin tuen avulla olimme kuitenkin vakuuttuneita siitä, että työlle on tarvetta. Hyvän aikataulutuksen ansioista saimme kerättyä tutkimusaineistomme ajoissa, jolloin tulosten ja johtopäätösten kirjaamiseen oli aikaa. Tästä huolimatta raportin kirjoittaminen oli odotettua työläämpää. Se, että kysely ja toiminta eivät olleet toisistaan irrallisia, oli vaikeaa tuoda esille raportissa. Pienryhmän muodostamistapamme oli ainoa mahdollisuus saada sellainen ryhmä, joka ei ole aikaisemmin toiminut yhdessä. Näin pystyimme luotettavasti arvioimaan ryhmän kehittymistä ja toiminnan haasteita. Opimme, että pienryhmän ohjaamiseen ja hyvään toimintaan tarvitaan paljon tukea sekä yhteistyötä varhaiskasvattajien kesken. Mielestämme pienryhmän yhteiset tavoitteet helpottavat sen ohjaamista.

Lähteet

Aalto, Mikko 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Hausjärvi: My Generation Oy.

Aaltola, Juhani – Valli, Raine (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Asetus lasten päivähoidosta 239/1973 § 6. Verkkodokumentti.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>>. Luettu 12.9.2013.

Brédikyté, Milda 2011. The Zones of Proximal Development in Children's Play. Oulun yliopisto. Verkkojulkaisu.
<<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf>>. Luettu 18.9.2013.

Heikka, Johanna – Hujala, Eeva – Turja, Leena – Fonsén, Elina 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) 2011: Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 54–66.

Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto 2008. Oppaita ja työkirjoja. Aaltonen, Riitta – Lehtinen, Taisto – Leppänen, Kyllikki – Peltonen, Tiina – Tarvo, Marja-Terttu – Tuunainen, Päivi – Viherä-Toivonen, Anne. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Hohmann, Mary – Banet, Bernard – Weikart, David P. 1993. Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa esiopetukseen. Eeva Lius (suom. toim.). Hämeenlinna: Karisto Oy.

Hujala, Eeva – Puroila, Anna-Maija – Parrila, Sanna – Nivala, Veijo 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

Hännikäinen, Maritta – Rasku-Puttonen, Helena 2001. Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, Kirsti – Kinos, Jarmo – Virtanen, Jorma (toim.) 2001: Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus. 158–183.

Jauhiainen, Riitta – Eskola, Marjatta 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.

Kronqvist, Eeva-Liisa 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) 2011: Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–30.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto n.d. Kiusaaminen päiväkodissa. Verkkodokumentti.
<<http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/kiusaaminen-paivakodissa/>>. Luettu 22.10.2013.

- Marjanen, Päivi – Ahonen, Janica – Majoinen, Linda 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, Päivi – Marttila, Marjaana – Varsa, Marjo (toim.) 2013: Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus. 47-73.
- Mikkola, Petteri – Nivalainen, Kirsi 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatiето.
- Muhonen, Jyrki – Lallukka, Kirsi – Turtiainen, Pekka 2009. Pienryhmätoiminta lasten ja nuorten ehkäisevän työn menetelmänä. Jyväskylä: YAD Youth Against Drugs.
- Niemistö, Raimo 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia.
- Opas, Maritta 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Marjanen, Päivi – Marttila, Marjaana – Varsa, Marjo (toim.) 2013: Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus. 141–164.
- Pennington, Donald C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Marja Ahokas (suom.). Helsinki: Gaudeamus.
- Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2012. Esite. Arki, arvot, elämä, etiikka. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Ammattieettinen lautakunta.
- Sosiaaliportti 2011. Sosionomi (AMK) kompetenssit koulutuksen eri vaiheissa. Verkkojulkaisu. <<http://www.sosiaaliportti.fi/File/345923af-ab4f-4bf3-aea4-558c8f5ebe33/KOMPETENSSIT+KOULUTUKSEN+ERI+VAIHEISSA+04+2011.pdf>>. Luettu 18.10.2013.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Verkkojulkaisu. <<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>>. Luettu 22.10.2013.
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna – Pösö, Tarja – Rutanen, Niina – Vehkalehti, Kaisa (toim.) 2010: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 92–112.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) 2011: Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 41–53.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Verkkodokumentti. <<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>>. Luettu 16.9.2013.
- Varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma n.d. Vantaan kaupunki.

Vienola, Vuokko 2011. Varhaisvuosien eettinen kasvatus. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) 2011: Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 162–178.

Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilka, Hanna 2009. Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

VOOPS 2005. Oppimis- ja opetussuunnitelma 0–8-vuotiaille lapsille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Vantaa. Vantaan kaupunki, Sivistystoimen toimiala, Sosiaali- ja terveydenhuollon toimiala. Verkkodokumentti.
<http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/64981_Oppimis-_ja_opetussuunnitelma_0-8_-vuotiaalle.pdf>. Luettu 20.9.2013.

Kyselylomakkeen saatekirje

Hei!

Olemme Metropolia Ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoita ja teemme tämän kevään aikana opinnäytetyömme tähän päiväkotiin. Teemme monimuotoisen tutkimuksen, jossa aineistonkeruumenetelmänä käytämme strukturoitua haastattelua sekä osallistuvaa havainnointia. Tutkimuksemme toteuttamisaika on 2.4.13–31.5.13. Yhteysenkilönämme toimii päiväkodin johtaja.

Tutkimuksessa selvitämme mitä haasteita on päiväkodin pienryhmien muodostamisessa. Tarkoituksemme on lomakehaastattelun avulla selvittää millä tavoin te varhaiskasvattajina muodostatte päiväkotiryhmän sisäisiä pienryhmiä ja mitä haasteita te siinä koette. Muodostamme myös itse pienryhmän ja havainnoimme sen toimintaa. Pienryhmässämme on viisi 3–4-vuotiasta lasta. Tavoitteena on saada konkreettisia ratkaisuja pienryhmän muodostamiseen ja sen hyvään toimintaan. Pidämme pienryhmälle toukokuun aikana kuusi toimintakertaa, joissa jokaisessa on omat pedagogiset tavoitteensa. Lisäksi toiminnan tavoitteena on saada ratkaisu johonkin lomakehaastattelussa esiin nousseeseen haasteeseen. Monimuotoisen tutkimuksemme tuotoksena syntyy pieni vihkonen, joka tulevaisuudessa toimii varhaiskasvattajien apuna uusien pienryhmien muodostamisessa ja niiden tavoitteellisessa toiminnassa.

Emme käytä tutkimuksen missään vaiheessa kasvattajien tai lasten tunnistetietoja, lomakkeeseen voit siis vastata nimettömänä. Lomakkeen voit palauttaa kahvihuoneen pöydällä olevaan taskuun. Taskussa lukee lomakehaastatteluiden palautus 19.4.13 mennessä. Kiitos vastauksistasi!

Yhteistyöterveisin,

Marjo Kulppi ja Hanna Niemelä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Kyselylomake**Kysely pienryhmätoiminnan muodostamisesta**

Huhtikuu 2013

1 =Täysin eri mieltä 2=jokseenkin erimieltä 3=ei samaa eikä erimieltä

4=jokseenkin samaa mieltä 5=Täysin samaa mieltä

Vastauksia 13/14

Olen ollut päiväkodissa (täällä tai muualla) töissä ____ vuotta

Ohjaan pienryhmiä keskimäärin ____ kertaa viikossa

1 2 3 4 5**1. Millä perusteella muodostat pienryhmän?**

Lasten iän perusteella (saman ikäiset samassa ryhmässä)

--	--	--	--	--

Hieno- ja karkeamotoriikka (tarvitsevat tukea samankaltaisissa harjoitteissa)

--	--	--	--	--

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot
(haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden lasten kanssa)

--	--	--	--	--

Sukupuoli (tyttöillä ja pojilla omat pienryhmät)

--	--	--	--	--

Kieli (S2 lapset samassa pienryhmässä)

--	--	--	--	--

2. Pienryhmän muodostaminen on haastavaa

--	--	--	--	--

3. Pienryhmätoiminnan haasteena ovat liian pienet sisätilat

--	--	--	--	--

4. Pienryhmätoiminnan haasteena on liian lyhyt aika/toimintakerta

--	--	--	--	--

5. Pienryhmätoiminnan haasteena on suuri lapsimäärä

--	--	--	--	--

6. Pienryhmätoiminnan haasteena on lasten ryhmäytyminen ja yhteistoiminnallisuus

--	--	--	--	--

7. Pienryhmätoiminnan haastena on jokin muu syy, mikä?

8. Pienryhmätoiminnan muodostamisessa käytän tukena lähikehityksen vyöhykettä, Vygotsky (osaavampi lapsi auttaa kehitystasoltaan alempana olevaa lasta)

--	--	--	--	--

9. Lapsen pienryhmän tarve muuttuu toimintakauden aikana (pienryhmä vaihtuu lapsen kehitystarpeen mukaan)

--	--	--	--	--

Saatekirje lasten huoltajille

Hyvä lapsen huoltaja

Olemme Metropolia Ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoita ja teemme tämän kevään aikana opinnäytetyömme tähän päiväkotiin. Tutkimuksemme toteuttamisaika on 2.4.13–31.5.13. Yhteyshenkilönämme toimii päiväkodin johtaja.

Tutkimuksessa selvitämme mitä haasteita on päiväkodin pienryhmien muodostamisessa. Tarkoituksemme on lomakehaastattelun avulla selvittää millä tavoin päiväkodin varhaiskasvattajat muodostavat päiväkotiryhmän sisäisiä pienryhmiä ja mitä haasteita he siinä kokevat. Muodostamme myös itse pienryhmän ja havainnoimme sen toimintaa. Pienryhmässämme on viisi 3–4-vuotiasta lasta. Tavoitteena on saada konkreettisia ratkaisuja pienryhmän muodostamiseen ja sen hyvään toimintaan.

Pidämme pienryhmälle toukokuun aikana kuusi toimintatuokiota. Pienryhmätuokit pidetään lapsenne päiväkotipäivän aikana ja ne kestävät n. 30 min per tuokio. Jokaisessa on omat pedagogiset, lapsen ikätasoisista kehitystä tukevat tavoitteet. Lisäksi toiminnan tavoitteena on saada ratkaisu johonkin lomakehaastattelussa esiin nousseeseen haasteeseen.

Olemme saaneet tutkimukseemme luvan Vantaan kaupungilta 9.4.13. Emme käytä tutkimuksen missään vaiheessa lapsen tai päiväkodin tunnistetietoja. Tutkimuksen on määrä valmistua lokakuussa 2013.

Yhteistyöterveisin,

Marjo Kulppi ja Hanna Niemelä
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Palauta lomake lapsen päiväkotiryhmän lastentarhanopettajalle 3.5.13 mennessä

Lapseni _____

saa osallistua tutkimuksen pienryhmätoimintaan.

Huoltajan allekirjoitus _____

Kyselylomakkeen vastaukset

Kysely pienryhmätoiminnan muodostamisesta

Huhtikuu 2013

1 =Täysin eri mieltä 2=jokseenkin erimieltä 3=ei samaa eikä erimieltä

4=jokseenkin samaa mieltä 5=Täysin samaa mieltä

Vastauksia 13/14

Olen ollut päiväkodissa (täällä tai muualla) töissä ____ vuotta

Ohjaan pienryhmiä keskimäärin ____ kertaa viikossa

1 2 3 4 5

1. Millä perusteella muodostat pienryhmän?

Lasten iän perusteella (saman ikäiset samassa ryhmässä)

1 1 1 8 2

Hieno- ja karkeamotoriikka (tarvitsevat tukea samankaltaisissa harjoitteissa)

2 3 0 7 1

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot

(haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden lasten kanssa)

3 1 1 8 0

Sukuoli (tytöillä ja pojilla omat pienryhmät)

9 4 0 0 0

Kieli (S2 lapset samassa pienryhmässä)

2 2 1 7 1

2. Pienryhmän muodostaminen on haastavaa

4 4 2 3 0

3. Pienryhmätoiminnan haasteena ovat liian pienet sisätilat

4 2 1 5 1

4. Pienryhmätoiminnan haasteena on liian lyhyt aika/toimintakerta

4 4 1 3 1

5. Pienryhmätoiminnan haasteena on suuri lapsimäärä

3 1 0 5 4

6. Pienryhmätoiminnan haasteena on lasten

ryhmytyminen ja yhteistoiminnallisuus

3 4 1 4 0

1 jätti vastaamatta

7. Pienryhmätoiminnan haastena on jokin muu syy, mikä?

- Jos aikuinen puuttuu ryhmästä.
- Kasvattajien asenteet muokata toimintatapoja, halukkuus lähteä pienryhmätoimintaan oikeasti (=enemmän oikeasti läsnä ryhmässä)
- Henkilökuntaa on pois ryhmästä
- Aikuisten määrä (liianvähän).
- Henkilökunnan poissaolot ja tämän seurauksena "vajaa miehitys" ryhmässä.
- Haasteena on myös ollut tiimin sisällä erilaiset tavoitteet ja käsitykset liittyen pienryhmätoiminnan strukturointiin.
- Ajan puute, muiden velvollisuuksien hoitaminen --> pienryhmä aika jää vähäiseksi/keskeytyy
- Usein se, että kolmen kasvattajasta yksi on palaverissa

8. Pienryhmätoiminnan muodostamisessa käytän tukena lähikehityksen vyöhykettä, Vygotsky (osaavampi lapsi auttaa kehitystasoltaan alempana olevaa lasta)

0	2	1	6	3
---	---	---	---	---

1 jätti vastaamatta

9. Lapsen pienryhmän tarve muuttuu toimintakauden aikana (pienryhmä vaihtuu lapsen kehitystarpeen mukaan)

1	2	3	4	3
---	---	---	---	---

Pienryhmätuokioiden havainnointilomake

Lasten sama ikä tuki ryhmän toimintaa? (vastakohtana: vanhemmista lapsista olisi ollut tukea, Vygotsky)

Motoriikkaa harjoitellessa lapset auttoivat ja/tai neuvoivat toisia?

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot tukivat ryhmän toimintaa?

Sukupuolijakauma tuki ryhmän toimintaa?

Tilat toivat haasteita ryhmän toiminnalle?

Ajan käyttö; suunniteltu aika oli riittävä? (lapsista näki, että oli liikaa aikaa tai asiat tehtiin liian nopeasti)

Oliko lapsia tähän toimintakertaan sopiva määrä?

Toimivatko lapset ryhmänä?
